

COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO

Revista do Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP -
Ano XXVIII - n. 2 - jul/Dez 2023

Midiatização da educação: tecnologia, alfabetização, ficção e jornalismo

- Para superar os desertos de notícias: entrevista com Penny Abernathy
- A nova economia da música sob a lógica da plataforma
- Representações visuais de pessoas pretas
- A contribuição do jornalismo para o 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável da ONU
- Limites da alfabetização na educação midiática

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

Comunicação & Educação / Revista do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. — 2023 São Paulo: CCA-ECA-USP, 2023 — 27 cm

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

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

CDD – 302.2

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carloti Jr.

ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

Diretora: Profa. Dra. Bráslina Passarelli

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

DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÕES E ARTES

Chefe: Profa. Dra. Claudia Lago

Vice-chefe: Profa. Dra. Maria Cristina Mungiolli

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL

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

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

Ancizar Narvaez Montoya (Universidad Pedagógica Nacional — Bogotá, Colômbia), Cristina Baccin (Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Nacional do Centro da Prov. de Buenos Aires, Argentina), Francisco Sierra Caballero (Universidade de Sevilla, Espanha), Graça dos Santos (Universidade Paris Ouest Nanterre La Défense, França), Giovanni Bechelloni (Universidade de Florença, Itália), Guillermo Orozco Gómez (Universidade de Guadalajara, Jalisco, México), Isabel Maria Ribeiro Ferin Cunha (Universidade de Coimbra, Portugal), Jesús Martín-Barbero (Universidad Nacional de Colombia Consultor de Política Cultural para UNESCO, OEI e CAB, Colômbia), Jorge A. Gonzalez Sanchez (Universidad Nacional Autónoma de México, México), Ignacio Aguaded (Universidade de Huelva, Espanha), Lúcia Villela Kracke (Chicago State University, Estados Unidos da América do Norte), Luiz Renato Busato (Université Stendhal Grenoble — Institut de la Communication et des Médias, França), Marcial Murciano (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha), Maria Teresa Quiroz Velasco (Universidad de Lima, Peru), Milly Buonanno (Department of Communication and Social Research at La Sapienza University of Rome, Itália), Raúl Fuentes Navarro (Universidad de Guadalajara, México), Valerio Fuenzalida, Pontificia Universidade Católica do Chile, Chile).

Editores: Adilson Odair Citelli e Roseli Figaro

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

Editora-executiva: Cláudia Nonato — MTB 21.992

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

Jornalista responsável: Ismar de Oliveira Soares — MTB 10.104



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

Fontes de Indexação

DIADORIM

DIALNET

DOAJ

Google Acadêmico

HAL

Journals For Free

Latindex catálogo 2.0

Latindex Directorio

LatinRev

LivRe

MIAR

OAJI

Oasisbr

Licença Creative Commons

Este trabalho está licenciado com uma Creative Commons

Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4

Diagramação: Viviane Laurelli | Tikinet

Projeto gráfico: Balão Editorial

Revisão: Sandy Marques | Tikinet



Avaliadores dessa edição:

Adriana Cristina Omena (UFU)

Arliando Rebecchi Junior (Unesp)

A. C. Condeixa de Araujo (UNIFESSPA)

Ademilde Silveira Sartori (UDESC)

Adilson Odair Citelli (USP)

Adrian Padilla Fernandez (UFRR)

Ailson Barbosa de Oliveira (Unesp)

Alboni Marisa Dedeque Pianovski Vieira (PUC-PR)

Ana Beatriz Camargo Tuma (INCT-BAA)

Andreia Terzariol Couto (UNIP)

Antônio Roberto Faustino da Costa (UEPB)

Carla Baiense Félix (UFF)

Cássio dos Santos Tomaim (UFSM)

Claudemir Edson Viana (USP)

Claudia Peixoto de Moura (PUCRS)

Clóvis Trezzi (UNILASALLE)

Dayana Karla Melo da Silva (USP)

Denise Piccolotto Carvalho Levy (UFAM)

Denise Tavares (UFF)

Eduardo Vicente (USP)

Fábia Pereira Lima (UFMG)

Fábrica Fonseca Ângelo (PUC-RJ)

Fernanda Aparecida Meghlioratti (Unioeste)

Fernanda Castilho Santana (UFSCar)

Gisela Grangeiro da Silva Castro (ESPM)

Graziela Raupp Pereira (UDESC)

Sumário

EDITORIAL

ARTIGOS NACIONAIS

Mediações tecnológicas em desconstrução <i>Rita Virginia Argollo, José Pedro de Carvalho Neto</i>	7
Alfabetização midiática e informacional no combate à desinformação e à violência nas escolas: uma proposta de agenda <i>Liziane Soares Guazina</i>	20
O uso social das mídias pelo campo da educação: uma análise do processo de reformulação da plataforma YouTube Edu (2022-2023) <i>Camila Escudero, Wagner Palanch, Aline Vieira</i>	33
Do museu à reportagem à sala de aula: a transposição didática de reportagens baseadas em fontes museológicas <i>Guilherme Augusto Caruso Profeta</i>	49
“Isso te incomoda?”: relações possíveis entre educação sexual e ficção televisiva seriada com base na série Feras <i>João Paulo Hergesel, Géorgia de Mattos</i>	64
“Does it bother you?”: possible relations between sex education and serial television fiction based on the series Feras (‘Beasts’) <i>João Paulo Hergesel, Géorgia de Mattos</i>	82
Agenda 2030: a potencialidade do jornalismo. Como o Jornalismo se faz presente na educação de qualidade, contribuindo para o 4º objetivo de desenvolvimento sustentável <i>Ivone Ananias dos Santos Rocha, Rita de Cássia Romeiro Paulino</i>	100
Espaços de coexistência, identidade de pessoas pretas e representações visuais <i>Maria Ogécia Drigo, Luciana Coutinho Pagliarini de Souza, Maria Alzira de Almeida Pimenta</i>	115
Estudar o que se vive, estudar o que não se vive: a subjetividade de sujeitos-pesquisadores nos estudos sobre estigma <i>Luís Martino, Angela Marques</i>	133

ARTIGO INTERNACIONAL / INTERNATIONAL ARTICLE

Educação midiática e os limites da “alfabetização”: orientações ecológicas para plataformas performativas <i>T. Philip Nichols, Robert Jean LeBlanc</i>	151
---	-----

ENTREVISTA

- Democracia, informação e mídia local para superar os desertos de notícias: Entrevista com Penny Abernathy
Sonia Virginia Moreira, Jacqueline da Silva Deolindo182

EXPERIÊNCIAS

- A educomunicação socioambiental na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: histórico e análise a partir das perspectivas socioambiental, territorial e democrática
Thaís Brianezi, Carlos Lima, Ednéia Oliveira, Carmen Gattás.....196
- Afeto, diálogo e crítica em leituras sobre as diversidades: relato de um exercício
Francisco de Assis.....212

RESENHAS

- MINAMATA: a tragédia exposta no documentário de Noriaki Tsuchimoto e nas fotografias de William Eugene Smith
Maria Ines Carlos Magno.....225
- A Indústria fonográfica digital: transformações e tendências de nova economia da música sob a lógica de plataformação
Rafael Zincone241

POESIA

- Wisława Szymborska e a poética do questionamento
Arlindo Rebechi Junior.....249

ATIVIDADES EM SALA DE AULA

- Atividades em sala de aula
Ruth Ribas Itacarambi.....259

EDITORIAL

O último número da Comunicação & Educação, neste ano de 2023, encontra duplo quadro no cenário nacional e internacional: de um lado, o lenitivo proporcionado pela derrota do governo que elencou entre seus inimigos preferenciais a ciência, a educação, as artes, os direitos humanos e as políticas de inclusão – para não alongarmos o caráter de uma lista que constitui o princípio da corrosão democrática. De outro, a barbárie que circunda as duas guerras atuais, com o cortejo de milhares de mortos. O Leste Europeu e, agora, a tragédia no Oriente Médio, mostrada ao vivo e em cores, num espetáculo dantesco ao qual não faltam corpos esventrados, bombardeio de hospitais, comboio de ambulâncias, fome, sede e destruição.

Uma boa pergunta a se fazer, nesse contexto estarrecedor, é sobre o papel da comunicação. Se ela continua existindo como fator de esclarecimento, desmistificação, exercício do comum voltado à construção do diálogo – com todos os senões circundantes do termo. Ou, se o que vige é um jogo informacional diversionista, cujas marcas de origem não se esclarecem, obscurecido pelo espectro no qual se aninham desde as notícias maliciosas, falsas, até a pura desinformação.

Buscando entender melhor tais dinâmicas comunicacionais e suas interfaces educativas, a Comunicação & Educação organizou em suas seções um conjunto de oito artigos nacionais, um internacional, além de uma entrevista, experiências de trabalho em sala de aula, resenhas, poesia e atividades que podem ser desenvolvidas na escola, a partir do material ora dado à leitura.

Entre os textos nacionais, há recorrências temáticas em pelo menos três deles, preocupados seja com o problema das técnicas e tecnologias comunicacionais, seja com os usos sociais que delas fazemos nas escolas, seja com relação à leitura e compreensão mais acurada dos variados tipos, gêneros e modos discursivos postos em circulação pelas mídias. Neste conjunto, incluem-se: “Mediações tecnológicas em desconstrução”; “O uso social das mídias pelo campo da educação: uma análise do processo de reformulação da plataforma YouTube Edu (2022-2023)”; “Alfabetização midiática e informacional no combate à desinformação e à violência nas escolas: uma proposta de agenda”. Podemos arrolar, ainda, duas outras contribuições direcionadas às possíveis apropriações do material jornalístico para o trabalho envolvendo a educação midiática nas escolas: “Do museu à reportagem à sala de aula: a transposição didática de reportagens baseadas em fontes museológicas”; e “Agenda 2030: a potencialidade do jornalismo. Como o jornalismo se faz presente na educação de qualidade, contribuindo para o 4º objetivo de desenvolvimento sustentável”.

Adicionem-se, nesta seção, três trabalhos voltados, respectivamente, à linguagem icônica – “Espaços de coexistência, identidade de pessoas pretas e representações visuais” –, aos lugares ocupados pelos sujeitos nos processos de investigação – “Estudar o que se vive, estudar o que não se vive: a subjetividade de sujeitos-pesquisadores nos estudos sobre estigma” –, e o

acionamento da teleficação para perscrutar a questão da sexualidade – “Isso te incomoda?”: relações possíveis entre educação sexual e ficção televisiva seriada com base na série Feras”.

Como se verifica, constitui-se, nesse agregado de artigos, uma série de subtemas que interessam pela atualidade de suas proposições, a exemplo de: violência nas escolas, informação e desinformação, jornalismo como instância passível de visagem didático-pedagógica e alfabetização para as mídias.

A seção internacional é assinada pelos professores T. Philip Nichols, norte-americano da Universidade Baylor, e Robert Jean LeBlanc, canadense da Universidade de Lethbridge, que nos propõem uma inovadora discussão envolvendo a alfabetização midiática. Conquanto, não excluindo tal abordagem, os dois autores sugerem adotarmos uma perspectiva mais ampla, envolvendo as interações performativas voltadas à educação para a comunicação: a ecologia midiática cívica.

A seção de experiência é composta por dois artigos referentes a trabalhos realizados em salas de aula e voltados aos temas diversidade e educomunicação socioambiental, respectivamente desenvolvidos em: “Afeto, diálogo e crítica em leituras sobre as diversidades: relatos de um exercício”; e “A educomunicação socioambiental na Rede Municipal de Ensino de São Paulo”.

As professoras doutoras Sônia Virgínia Moreira (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) e Jacqueline da Silva Deolindo (Universidade Federal Fluminense) realizaram entrevista, para a Comunicação & Educação, com Penny Abernathy, uma pesquisadora fundamental para os estudos que inter-relacionam democracia, informação e mídia. A entrevistada, com longa carreira na área da reportagem e editorial de publicações, como The New York Times, Wall Street Journal, Harvard Business Review, ficou conhecida por desenvolver o profícuo conceito de desertos de notícia, entre outras colaborações para o nosso campo de atividade.

Completam este número da Comunicação & Educação as tradicionais seções de resenhas, poesias e atividades.

Boa leitura!

Nota: Finalizávamos esta edição quando recebemos a notícia do falecimento de Danilo dos Santos Miranda. Unimo-nos a tantas e justas homenagens que vêm sendo feitas pelo que ele realizou junto ao Serviço Social do Comércio de São Paulo (Sesc/SP), cujo alcance nacional e internacional, nos planos da cultura, educação e artes, é de amplo reconhecimento. Certamente o trabalho deste “ministro sem pasta” não apenas marcou, como continuará marcando a vida brasileira. Em 2009, a Comunicação & Educação teve o privilégio de realizar uma entrevista com Danilo dos Santos Miranda, conduzida pela jornalista Consuelo Ivo e publicada no número 2, ano XIV, março/agosto.

Para ler a entrevista, acesse: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/43481/47103>

Os editores.

Mediações tecnológicas em desconstrução

Rita Virginia Argollo

*Jornalista, doutora e mestra em educação, professora titular da área de Imagens do Curso de Comunicação Social (RTVI) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Tem como interesse a interface comunicação, educação e tecnologias, dedicando-se aos estudos da cultura digital. Dirige a Editus – Editora da UESC e é vice-presidente da Associação Brasileira das Editoras Universitárias (ABEU).
E-mail: rvargollo@yahoo.com.br*

José Pedro de Carvalho Neto

Doutorando e mestre pelo programa de pós-graduação em Letras: Linguagens e Representações da UESC. Revisor e tradutor. Pesquisa na área de tradução em articulação com a desconstrução de Jacques Derrida. Integrante dos grupos de pesquisa Linguagens e Desconstrução (Lides/UESC) e Direito e Literatura: um olhar para as questões humanas e sociais a partir da Literatura – Legentes (PUC Minas/CNPq). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia. E-mail: carvallhoneto@gmail.com.

Resumo: Neste texto refletimos sobre os processos de mediação, distanciando-nos tanto de uma centralidade de ação quanto da pluralidade de agentes. Desse modo, apresentamos parte dos resultados de uma pesquisa bibliográfica em torno da noção “mediações tecnológicas”. Para tanto, fundamentamo-nos em discussões sobre cultura digital, interação, interface comunicação-educação, além da noção de desconstrução, sem, no entanto, definir “mediação”. Ao aproximarmos comunicação e desconstrução, entendemos que a discussão excede a relação homem-máquina. Uma vez que ela está em deslocamento, resta-nos pensar não em mediação tecnológica, mas sim em mediações. Por fim, entendemos que tanto agentes humanos quanto não humanos estão interconectados no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, mais do que mediação (tecnologia ou pedagógica), esse processo se dá por meio de mediações, no plural.

Palavras-chave: comunicação; desconstrução; educação; modulação; plataformas digitais

Abstract: In this text, we reflect on the mediation processes and refrain from concentrating on singular actions and the involvement of numerous agents. We present, thus, partial results of a bibliographical research on the notion of technological mediations. We draw on discussions of digital culture, interaction, the interface between communication and education, and the notion of deconstruction, without defining “mediation”. By associating communication and deconstruction, we understand that the discussion goes beyond the human-machine relationship. Since such a relationship is constantly in motion, our focus shifts from technological mediation to mediations. Finally, we understand that human and non-human agents are interconnected in the teaching-learning process. Therefore, this process does occur through mediation (whether technological or pedagogical) but through mediations, in the plural.

Keywords: communications; deconstruction; education; modulation; digital platforms.

1. PENSANDO ALTO

O fatídico março de 2020 foi um marco para os processos tecnológicos e comunicacionais. Aquele estado de coisas nos arrastou até o segundo semestre de 2023, mas não sem sequelas. O cenário econômico, político, ambiental e sanitário só se agrava, por uma série de razões que não cabem no espaço de reflexão deste texto. E é nesse contexto que nasce a reflexão central que trazemos aqui e que nos aflige de modo mais severo, desde que, como comunicadores e/ou educadores, fomos também forçados ao isolamento social físico e à reinvenção de nossa práxis pedagógica.

Naquele momento, uma profusão de plataformas comerciais invadiu os ambientes educacionais mais ostensivamente, uma vez que já haviam estruturado estratégias para o investimento nesse setor. Diante das circunstâncias, foi levantada a discussão conceitual acerca da modalidade de ensino que se estabeleceria, passeando entre termos como Ensino Remoto (ER), Ensino Remoto Síncrono Emergencial (ERSE), Educação a Distância (EaD), Educação On-line, entre outros, que se embasavam em perspectivas teóricas e institucionais. No entanto, a adoção de uma certa “mediação tecnológica” — termo que, desde já, colocamos sob suspeita — foi realizada sem quaisquer questionamentos evidentes.

A título de ilustração, fizemos uma breve busca no Portal Periódicos Capes, no intuito de uma sondagem exploratória que nos levasse a uma aproximação quantitativa do tema. A partir do verbete “mediação”, foram encontrados 21.327 resultados de referências on-line. Desse total, 10.444 constavam em periódicos revisados por pares; 49 eram dissertações; 90 resenhas; dois livros e três capítulos de livros. Refinando a pesquisa para “educação mediada tecnologia”, foram obtidos 4.447 resultados, sendo 4.439 artigos, três dissertações e cinco resenhas. Na tentativa de aproximar ainda mais os dados do período de análise, procuramos por “mediação tecnológica pandemia”, alcançando 219 resultados, dos quais 137 se constituíam como artigos científicos revisados por pares.

Diante do uso indiscriminado que tem sido feito do termo, a alta incidência em trabalhos acadêmicos, de certo modo, já era esperada. Em vista disso, ao nos debruçarmos sobre uma amostra desses trabalhos, destacamos nomenclaturas comuns, como “mediação digital”, “mediação tecnológica”, “mediação remota”, “mediação on-line” e “educação mediada por tecnologias”. Nesse sentido, propomos uma aproximação inicial desta temática para pensar se a proposta de ensino-aprendizagem que nos cabe construir é mesmo essa em que aleatoriamente atribuímos a um aparato maquínico o processo educacional.

Portanto, neste trabalho, encetamos algumas discussões sobre a noção de mediação, a partir da leitura de estudiosos do campo, como Jesús Martín-Barbero e Alex Primo. Em seguida, abordamos a questão a partir do pensamento da desconstrução, do filósofo franco-magrebino Jacques Derrida. Na sequência, discutimos a questão da mediação e suas interrelações com o fazer comunicativo e educativo diante de uma sociedade pautada pelo chamado capitalismo de plataforma, em que o controle está com um pequeno conglomerado econômico.

Por último, não definimos se há ou não mediação tecnológica, mas abrimos a discussão para pensá-la no plural, disseminando-se como mediações.

2. QUE MEDIAÇÃO?

Ao propor considerações em torno da noção de mediação, não podemos nos furtar de recorrer ao espanhol-colombiano Martín-Barbero, uma das principais referências acerca do tema nos estudos comunicacionais. Após anos debruçado sobre o assunto, o pesquisador foi questionado sobre a possibilidade da escrita de um novo texto, “Das mediações aos meios”, uma espécie de continuidade da obra “Dos meios às mediações”, um livro em que Martín-Barbero¹ busca estabelecer um mapa das mediações diante da complexidade que perpassa a relação entre comunicação, cultura e política. O chamamento se deve ao rumo tomado pelos estudos sobre as relações à temática na América Latina. E é sob o prisma que permite perceber o entrelaçamento dos aspectos comunicacional, cultural e político que o autor estabelece bases para o entendimento do que vem a ser mediação, atentando não só para o fatalismo tecnológico como um projeto hegemônico, mas também para “[...] manter a estratégica tensão, epistemológica e política, entre as *mediações históricas* que dotam os meios de sentido e alcance social e o *papel de mediadores* que eles possam estar desempenhando hoje”².

É evidente o chamado para o estabelecimento de um pensamento crítico no campo da mediação de massa, levando os indivíduos à compreensão dos dispositivos e artifícios de produção, bem como dos rituais de consumo, dos usos tecnológicos e códigos de montagem que possibilitem a aproximação do receptor. “Assim, a comunicação se tornou para nós questão de mediações mais que de meios, questão de cultura e, portanto, não só de conhecimentos, mas de reconhecimentos”³. E é nesse sentido que o autor propõe um olhar mais amplo sobre a cultura, para além da possível dicotomia entre as visões antropológicas e sociológicas, uma vez que, na tardo-modernidade, essa ideia cede espaço para uma especialização do cultural, entre bens simbólicos produzidos por máquinas e seus consumidores. Os estudos de recepção precisam estar situados aí, não nas mensagens que circulam, mas nos “[...] conflitos articulados pela cultura”⁴.

Primo⁵ faz um apanhado histórico dos estudos acerca da comunicação mediada. Ao longo dos anos, por dar continuidade às reflexões em torno da interação mediada por computador, a pesquisadora reforça o caráter de inseparabilidade inerente a esse processo, uma vez que essas interações “[...] vieram demonstrar que pensar a produção e a recepção como pólos que se negam prejudica a compreensão do processo midiático enquanto complexidade não redutível ou particionável”⁶. Desse modo, ela reforça que, além de se tirar o foco dos interagentes individuais, é fundamental que se atente para o que ocorre entre todos os atores envolvidos no processo, seja “[...] entre o interagente humano e o interagente computador, entre duas ou mais máquinas”⁷. Para a autora⁸, o desafio se situa na investigação do que está “entre” os diversos actantes, não

1. MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

2. *Ibidem*. p. 12.

3. *Ibidem*. p. 28.

4. *Ibidem*. p. 302

5. PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura, cognição. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

6. PRIMO, Alex (org.). **Interações em rede**. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 30.

7. *Ibidem*. p. 30.

8. *Ibidem*.

em um ou em outro, na emissão ou na recepção. É preponderante extrapolar “[...] em muito as perspectivas transmissionistas e/ou atomizadas”⁹. Embora Primo não use o termo mediação, e sim interação, optamos por trazê-la para esta etapa exploratória no sentido de ampliarmos o lastro teórico e a compreensão do objeto.

Ainda nessa concepção plural das mediações, que contempla a conexão entre diversos actantes, recorremos a pressupostos de Lemos¹⁰, quando responde à seguinte provocação: mediação por computador significaria sem mediação? “Claro que não, mas isso não significa que não seja real ou mesmo material”¹¹. Nesse sentido, o autor traz para o debate a questão da materialidade dos sistemas tecnológicos: “O virtual não é o imaterial, o ilusório e o fictício associado às tecnologias e redes digitais, mas processo de questionamento e potencialização”¹². Percebemos, assim, que as mediações ocorrem a partir de um atributo que integra relações, independentemente de que[m] participe delas, e que maquínico e humano, de algum modo, relacionam-se entre si.

A partir do pensamento de Bruno Latour, Santaella e Cardoso¹³ indagam sobre o que estaria nas pontas se considerássemos que a mediação se dá no meio, no entre, envolvendo, assim, apenas dois polos:

Essa abordagem interessa de modo especial, pois permite entender o mediador (e, portanto, o actante) como um elemento operacional das mediações, isto é, aquele que reconfigura a rede em que atua. Dito de outro modo, o conceito de actante está sendo entendido como o elemento mínimo de um processo chamado mediação que, por sua vez, expressa efeitos no funcionamento de outros elementos de uma rede. Vale notar que o elemento mínimo de uma rede nunca está isolado. Actante é só o termo que destaca que a ação tem origens múltiplas, parte de elementos, mas tal ação não é, de todo modo, exclusiva de um singular, é sempre co-ação, no sentido de ação conjunta.

Dessa maneira, ao percebermos as mediações permeadas por diversos nós, notamos um elo entre as reflexões de Santella e Cardoso¹⁴ e Martín-Barbero¹⁵, quando os primeiros alertam para o fato de que os indivíduos envolvidos no processo podem ser vistos como seres ajustados à lógica do capital, e o último tece uma construção epistemológica propondo a conformação de um olhar crítico ao poder estabelecido. Entendemos que todo ato comunicativo é, em si, um ato interpretativo que, por si só, produz subjetividades. Além disso, vamos compreendendo gradativamente a multiplicidade de forças envolvidas em um processo de mediação.

Ainda a partir do pensamento de Latour, Salgado¹⁶ destaca que a Teoria Ator-Rede (TAR) compreende que a ciência deve ser entendida como ação e, desse modo, ser estudada como ação fabricada pelos actantes envolvidos no processo, produzindo o social. Portanto, a performatividade se constituiria como elemento da ação, provocando reverberações. “Esses efeitos desencadeiam outros que não devem ser entendidos como reação a uma ação prévia, mas como dinâmica de mútua afetação (ser levado por outros a agir e levar outros a agir)”¹⁷, sendo assim um *continuum* de ações que também podem ser percebidas como atores.

9. Ibidem. p. 30.

10. LEMOS, André. **A tecnologia é um vírus: pandemia e cultura digital**. Porto Alegre: Sulina, 2021.

11. Ibidem. p. 69.

12. Ibidem. p. 96.

13. SANTAELLA, Lucia; CARDOSO, Tarcísio. Mediação segundo Peirce e Latour. **Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora**, Juiz de Fora, v. 14, n. 3, p. 5-21, 2020.

14. Ibidem.

15. MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios...** Op. cit.

16. SALGADO, Tiago Barcelos Pereira. **Sociologias pragmáticas e cultura digital**. Salvador: EDUFBA, 2022.

17. Ibidem. p. 33.

Dessa forma, todos os elementos que, de alguma maneira, perpassam por uma determinada relação estão atuando, agindo e performando, independentemente de se tratar de ser humano ou máquina. “Essa ação é entendida pela TAR como mediação, pois ocasiona transformações em quem age, em como age, naquilo que possibilita a ação e em quem é levado a agir”¹⁸.

3. MEDIAÇÃO EM DESCONSTRUÇÃO

Algumas noções de mediação já foram colocadas em jogo neste texto, como as de Martín-Barbero¹⁹, Primo²⁰ e Lemos²¹, mas não é nosso objetivo contestar nem descreditar as noções elaboradas por esses autores, mas sim, por outro lado, lançar uma outra visada (com o filósofo Jacques Derrida, e como um esboço inicial) sobre o tema, tomando riscos, mas sem assumir posições fixas.

Embora ainda sejam incipientes as aproximações entre desconstrução e comunicação²², podemos notar um gesto desconstrutivista pulverizado em alguns textos que estudamos, como, por exemplo, o de Latour, mediado por Santaella e Cardoso²³ e Primo²⁴. Mas, antes de nos lançar nisso, o que viria a ser desconstrução? Em *Carta a um amigo japonês*, tentando responder a seu interlocutor, Derrida²⁵ sentencia: “O que a desconstrução não é? É tudo. O que é a desconstrução? É nada!”.

Como podemos notar, a citação acima tira nosso pé e nosso chão. No entanto, de característica aporética, serve-nos de exemplo para demonstrar isso que se dá a ler como desconstrução. Sendo assim, arriscamos dizer, com Derrida²⁶, economicamente, que a desconstrução descentraliza, escapa da totalização e põe sob suspeita os modelos. E esse descentramento não ocorre de um fora, mas a partir da estrutura mesma a se descentrar.

Não sendo, pois, uma ontologia, a desconstrução, sempre em movimento, sem totalizar ou conceituar, dá-se a ver sempre como um quase-conceito e, portanto, como um indecível, isto é, aquilo que escapa da estrutura binária e não se permite a uma clausura do significado. Nosso comprometimento, aqui, é suspeitar do binômio homem-máquina para desestabilizar os sentidos que ele pode operar no termo *mediação tecnológica*.

Mas antes, um desvio. Em *Gramatologia*, Derrida²⁷ põe sob suspeita a metafísica da presença ou um certo logofonocentrismo. Dito de outro modo, desconstrói uma ideia da tradição filosófica, de que a *phoné* (voz, fala) garantiria um acesso imediato ao *logos* (sentido, significado) e, portanto, à presença e à verdade. Haveria, pois, entre *logos* e *phoné* um liame natural. Se de um lado a voz teve sempre uma posição privilegiada, a escrita (rebaixada e com função significante) não passaria de um desvio técnico e representativo, isto é, um perigoso suplemento de presença que ameaçaria a voz e sua suposta verdade²⁸.

O gesto da desconstrução desse sistema fala/escrita passa por duas fases — uma de inversão e outra de afastamento. Primeiro, inverte-se a hierarquia binária, pensando a escrita no lugar da fala. Essa inversão, deve-se operá-la,

18. Ibidem. p. 34.

19. MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios...* Op. cit.

20. PRIMO, Alex. *Interação...* Op. cit.; PRIMO, Alex (org.). *Interações...* Op. cit.

21. LEMOS, André. *A tecnologia...* Op. cit.

22. ABREU, Luis Felipe Silveira de; COLLING, Giovana dos Passos; SILVA, Alexandre Rocha da. A estrutura grafemática da comunicação: notas de um pensamento comunicacional em Jacques Derrida. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 29., 2020, Campo Grande. *Anais [...]*. Porto Alegre: UFRGS, 2020.

23. SANTAELLA, Lucia; CARDOSO, Tarcísio. *Mediação...* Op. cit.

24. PRIMO, Alex. *Interação...* Op. cit.

25. DERRIDA, Jacques. *Carta a um amigo japonês*. In: OTTONI, Paulo. *Tradução: a prática da diferença*. 2. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2005. p. 21-27. p. 27.

26. Ibidem.

27. DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

28. Ibidem.

e muito rapidamente, “[...] sem manter qualquer controle sobre a oposição anterior”²⁹. Depois, argumenta o filósofo, é preciso “[...] marcar o afastamento entre, de um lado, a inversão que coloca na posição inferior aquilo que estava na posição superior [...] e, de outro, a emergência repentina de um novo “conceito”, um conceito que não se deixa mais — que nunca se deixou — compreender nesse regime anterior”³⁰.

Sendo assim, ao se inverter o par fala/escrita, a escrita — derivada, representativa e aquilo que media a fala e, portanto, o sentido —, pensada no lugar da fala, abre a possibilidade para pensar essa fala como uma forma de escrita. Para tornar mais bem compreendida essa afirmação, demos mais um passo atrás. Ainda em *Gramatologia*, Derrida³¹ argumenta que, para Aristóteles, a fala é o significante primeiro, *os símbolos do estado da alma*, e a escrita, por sua vez, *seriam os símbolos dos símbolos primeiros*.

Consequentemente, a *phoné* (voz, fala), desde sempre compreendida por sua proximidade imediata com o *logos* (sentido, significado) e como seu “significante primeiro” (uma anomalia que se fez esquecer), deixa-se ler também como escrita, ou escrita na voz — eis o que se denomina desconstrução do logofonocentrismo. Essa investida radical de Derrida põe em xeque os pressupostos da tradição metafísica, e o seu pensamento da *écriture* “[...] apoia-se na dupla necessidade de pensar a filosofia *como texto*, tanto quanto de desconstruir as teorias da linguagem e do signo que informam nossa ocidentalidade”³². A crise de representação, isto é, a dificuldade de se representar um conceito ou objeto, é então radicalizada por Derrida.

A linguística de Saussure e seus avanços contribuíram de forma relevante para o pensamento do filósofo, contudo ela não escapou de sua desconstrução. Como sabemos, a noção de signo implica a distinção entre significado e significante. No entanto, contra a tradição, Saussure³³ sustenta que o signo — *significante* (imagem acústica) e *significado* (conceito) — é arbitrário, ou seja, o significante se constitui pela diferença na relação com outros significantes, sem relação natural com o significado.

Todavia, a despeito de confrontar os pressupostos estabelecidos pela tradição, como vimos no exemplo de Aristóteles, Saussure³⁴ acaba por repeti-la quando se contenta a utilizar a expressão “signo”, uma vez que não sabe “[...] por que substituí-lo”. Se retomarmos a bipartição fala/escrita e a sobrepujarmos ao binômio significado/significante, notaremos uma repetição, ainda que em diferença. De um lado, teremos a *fala* e a sua ligação direta com o *significado*; e do outro, a escrita como representação da fala. No entanto, como já vimos, a fala, não mais ligada naturalmente ao significado, passa a ter função significante.

Por outro prisma, a desconstrução de Derrida³⁵ em relação ao signo de Saussure produz um efeito semelhante ao do sistema fala/escrita. Isto é, o significado (imagem acústica), entendido já como mediação, como significante, só poderá formar sentido numa rede referencial. Traduzindo: sumirá a relação significado/significante, restando, ao fim e ao cabo, significante remetendo a significante. Para ilustrar isso, se procurarmos o significado de mediação

29. DERRIDA, Jacques. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 48.

30. *Ibidem*. p. 48-49.

31. DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Op. cit.

32. NASCIMENTO, Evando. *Derrida e a literatura*: “notas” de literatura e filosofia nos textos da desconstrução. 3. ed. São Paulo: É Realizações, 2015. p. 130, grifos do autor.

33. SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

34. *Ibidem*. p. 107.

35. DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Op. cit.

no dicionário, seremos remetidos não mais a um significado, mas sim a outro significante, como, por exemplo, conciliação: conciliação nos levará a pacificação, pacificação a armistício, armistício a apaziguamento, e assim por diante.

Todavia, esse excesso de mediação (significante de significante) é uma ameaça ao edifício metafísico, pois barra a possibilidade de um significado transcendental (ou seja, da presença do significado). Assim, quando se reconhece tal excesso, fica demonstrado que “[...] a distinção entre significado e significante [...] torna-se impura e problemática em sua raiz”³⁶. No entanto, a diferença entre significado e significante é indispensável para toda e qualquer tradução, como a que acontece todos os dias nas escolas e universidades, no processo de ensino-aprendizagem. Mas, nas palavras de Derrida³⁷, “[...] se essa diferença não é nunca pura, tampouco o é a tradução, e seria necessário substituir a noção de tradução pela de transformação: uma transformação regulada de uma língua por outra, de um texto por outro”.

3.1. Mediações em tradução

No trabalho “Mediação em Peirce e Latour”, Santaella e Cardoso³⁸ abordam as concepções de mediação: lógica e radicalmente abstrata, em Charles S. Peirce; e antropológica-sociológica, em Bruno Latour. Ambos os pensadores, conforme Santaella e Cardoso³⁹, são tributários de uma concepção não dualista em torno do tema — algo que nos interessa, com o intuito de fazer a articulação com o pensamento da desconstrução. Para tentar cumprir o nosso objetivo, tomaremos emprestado uma questão de Santaella e Cardoso⁴⁰: “[...] como a noção de mediação se relaciona com a noção de tradução?”.

Elucidamos acima, e de forma breve, como Derrida⁴¹ (2001) pensa a questão da tradução. Agora, demonstraremos, por meio de uma citação de Latour, como essa aproximação entre mediação e tradução pode ser possível. De acordo com Santaella e Cardoso⁴², a proposta sociológica de Latour, ao “[...] revisar a própria noção de ‘social’ para incluir atores humanos e não humanos”, observa que os atores de uma rede podem atuar sem alterar os seus fluxos (o que denominou de intermediários) ou alterando sua própria configuração (os denominados mediadores).

No sentido tradicional de tradução, a operação tradutória apela ao significado transcendental. Ao sobrepormos essa noção com o que Bruno Latour⁴³ pensa sobre os atores intermediários, vemos o seguinte: “Um intermediário [...] é aquilo que transporta significado ou força sem transformá-los: definir o que entra já define o que sai”. Já numa perspectiva desconstrutivista, quer dizer, pensando-se a mediação como tradução, e tradução como transformação, Latour⁴⁴ se aproxima da noção derridiana quando diz que “Os mediadores [...] não podem ser contados como apenas um, eles [...] transformam, traduzem, distorcem e modificam o significado ou os elementos que supostamente veiculam”.

36. DERRIDA, Jacques. *Posições*. Op. cit., p. 26.

37. *Ibidem*. p. 26.

38. SANTAELLA, Lucia; CARDOSO, Tarcísio. *Mediação...* Op. cit.

39. *Ibidem*.

40. *Ibidem*. p. 8.

41. DERRIDA, Jacques. *Posições*. Op. cit.

42. SANTAELLA, Lucia; CARDOSO, Tarcísio. *Mediação...* Op. cit., p. 18-19

43. LATOUR *apud* SANTAELLA, Lucia; CARDOSO, Tarcísio. *Mediação...* Op. cit., p. 19.

44. *Ibidem*.

Como tentamos relevar, a questão da tradução é também a questão da mediação. Como a desconstrução, e agora diremos mediação, fala sempre mais de uma língua, passaremos a pensar em desconstruções, ou melhor, mediações. Mais uma jogada: a desconstrução é possível a partir de um ponto de ruína dentro da própria estrutura a se desconstruir. Isto é, ao se perceber, na estruturalidade de determinada estrutura, um pressuposto que a faça tremer, um elemento interno, e não externo a ela, é aí que se inicia um jogo em que se torna possível reorganizar tais unidades estruturais. Assim, pode-se desrecalcá-lo o que estava recalcado pela lógica binária que a constituiu. Essa é a língua mesma da metafísica, e podemos percebê-la em alguns pares binários, como natureza/cultura.

Interessa-nos agora pensar, numa perspectiva desconstrutivista, o abalo ao par humano-não humano ou humano/máquina no contexto acadêmico e o que ele pode disseminar, sem ponto de parada. O que é, portanto, mediação tecnológica? Seria um equívoco, dessa visada que propomos, fazer essa pergunta, dizer esse *ti esti*. Seria prudente menos responder a essa questão e mais levar o termo a uma leitura limítrofe. O signo “mediação” já o colocamos no jogo. Já em relação ao signo que o adjetiva, “tecnológica”, temos que posicioná-lo, desde já, sob e ao risco de uma desconstrução.

4. MEDIAÇÃO, EDUCAÇÃO E CONTROLE

Pensar a mediação como um processo para além de uma relação dicotômica nos permite, entre outros vislumbres, perceber a estratégia que sustenta as manobras de mercado e nos devoram a todos: professores, estudantes, gestores, pesquisadores... Quando dirigentes escolares, sejam de instituições públicas ou privadas, reitores e pró-reitores, pautados muitas vezes por suas assessorias tecnológicas, decidem por adotar pacotes de empresas privadas para dar o suporte de uma plataforma que sirva de ambiente pedagógico, estamos todos sendo forçados a transitar por lugares desconhecidos que, no entanto, têm uma lógica própria.

A mediação, diante disso, traz à tona a noção de modulação, prática que impõe uma subjetividade, se baseia no domínio, no controle, no poder, e, de modo algum, estaria a serviço de um processo de ensino-aprendizagem que pudesse ser considerado eficaz. Cassino⁴⁵, ao analisar o conceito de modulação proposto por Gilles Deleuze, propõe uma comparação entre a sociedade de controle pensada por Michel Foucault, que tratava da docilização de corpos por meio da disciplina, ao passo que a modulação se insere na sociedade de controle de maneira sutil, estabelecendo mecanismos de influência. Nesse sentido, Silveira⁴⁶ destaca: “A modulação é um processo de controle da visualização de conteúdos, sejam discursos, imagens e sons. As plataformas não criam discursos, mas possuem sistemas algoritmos que distribuem os discursos criados pelos seus usuários, sejam corporações, sejam pessoas”.

45. CASSINO, João Francisco. Modulação deleuzeana, modulação algorítmica e manipulação midiática. In: SOUZA, Joyce; AVELINO, Rodolfo; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (org.). **A sociedade de controle: manipulação e modulação nas redes digitais**. São Paulo: Hedra, 2018. p. 13-30.

46. SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. A noção de modulação e os sistemas algorítmicos. In: SOUZA, Joyce; AVELINO, Rodolfo; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (org.). **A sociedade de controle: manipulação e modulação nas redes digitais**. São Paulo: Hedra, 2018. p. 31-49. p. 37.

Uma vez que as plataformas não criam conteúdos, quem é responsável pelo árduo trabalho de manter a sua robustez, alimentar algoritmos e delinear sua Inteligência Artificial? Nós mesmos, é claro! Adotamos softwares proprietários cujo código-fonte é fechado e pertence a um grande investidor, e trabalhamos incessantemente para aprimorá-lo. Além de pagar para usá-lo, estamos dia a dia dizendo para ele o que fazer conosco mais adiante, o que nos vender e como devemos nos comportar. Somos, assim, posteriormente, nós mesmos as mercadorias. Talvez a maioria de nós tenha feito isso crendo em uma educação tecnologicamente mediada e eficaz, sem, em momento algum, ter questionado o funcionamento desses dispositivos.

Se somos levados por essa correnteza sem esboçar qualquer espécie de reflexão, é porque está funcionando. Silveira⁴⁷ lembra que, para modular, “[...] é necessário reduzir o campo de visão dos indivíduos ou segmentos que serão modulados. É preciso oferecer algumas alternativas para se ver. A modulação encurta a realidade e a multiplicidade de discursos e serve assim ao marketing”. Acontece que o cenário está dominado pelas chamadas *big techs*, os grandes conglomerados de tecnologia e comunicação que determinam hoje o nosso jeito de ser, estar e agir.

Não cabe mais nos iludirmos com privacidade, segurança, tomada de decisão. O panóptico há muito ultrapassou o monitor de TV. Nesse campo das televisualidades e chips, a ideia de liberdade ganha outra nuança, e sua reversibilidade é discutível. Quando cinco empresas determinam o jogo mundial, o risco já é infinitamente mais profundo que a derrota em uma copa. As Big Five ou Gafam (Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft — as cinco grandes empresas norte-americanas de tecnologia que dominam o mercado digital) lutam entre si com jogadas cada vez mais refinadas pelo controle dos nossos corpos.

Até aqui, sequer ampliamos esta discussão para o âmbito de eleições e a influência desses empresários no destino das nações, nas questões ambientais, na propagação de *fake news*, por exemplo. Morozov⁴⁸, ao questionar o capitalismo de dados e a supremacia de plataformas digitais, enfatiza a necessidade do viés político para que se amplie a problematização que vai além de questões tecnológicas. “Há um motivo simples para o debate digital parecer tão vazio e inócuo: definido como ‘digital’ em vez de ‘político’ e ‘econômico’ desde o princípio o debate é conduzido em termos favoráveis às empresas de tecnologia”⁴⁹.

Desse modo, entendemos que a discussão em torno da mediação, no entanto, não pode estar circunscrita ao binarismo ser humano/tecnologia. Concordamos também com Sodré⁵⁰ quando destaca que a estrutura que rege é de natureza técnica, e não há intenção de rejeitar ou demonizar a técnica, que é por si produto do humano, a intenção é integrá-la humanamente. Todavia, a partir de palavras do próprio autor, não entendemos como caminho a adoção indiscriminada de um termo inapropriado, sobrecarregado de interesses e que enviesa o processo que deveria ser de empoderamento e libertação.

47. *Ibidem*. p. 38.

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

49. *Ibidem*. p. 29.

50. SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação*: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.

Claro, as palavras pertencem à ordem daquilo que o antigo grego chamava de “convenção” (cultura), dimensão em que nos reconhecemos como “criadores”, mas o sistema em que elas se organizam nos é imposto como algo natural. Ao usarmos instrumentalmente as palavras, somos propriamente, por estrutura, “criaturas”, regidas por um código ancestral a cuja naturalização se esquivam criadores como os poetas e os artistas⁵¹.

Assim como já vimos com outros estudiosos até aqui, Sodré⁵² também alerta para a dimensão cultural, visto que sem ela a tecnologia tende a trancar-se em torno de si mesma, “[...] exercendo efeitos de fascinação pela eficácia do desempenho técnico que contempla a cognição individual, mas recalcando o vínculo com a comunidade e com o entorno sócio-histórico, esse mesmo que responde pela transitividade política do conhecimento. Seguindo esse raciocínio, o autor amplia a análise para o campo educacional e se associa a entendimentos freirianos, que não são excludentes no que se refere à tecnologia, mas que exigem criticidade: “A pedagogia de Paulo Freire comporta ou acolhe a tecnologia, mas, por seu compromisso visceral com a emancipação social, não é desencarnada, isto é, não está acima das condições sócio-históricas de produção e transmissão do conhecimento”⁵³.

Se nos pautamos em um processo de ensino-aprendizagem que leve em consideração, prioritariamente, a apropriação de conhecimentos e saberes e o suporte para que os seres humanos conduzam seus próprios processos, é fundamental que estejamos alinhados a uma perspectiva libertadora e alinhada com os movimentos da contemporaneidade. Dessa forma, como afirma Sodré⁵⁴, o olhar de Freire não é excludente, mas propõe usos tecnológicos a serviço daquilo que o pensador entende como efetivamente educação, das relações que se constroem em seu entorno.

O sentido, ou um dos sentidos principais, que me motiva a tratar este tema é sublinhar a importância da relação em tudo o que fazemos na nossa experiência existencial enquanto experiência social e histórica. A importância da relação das coisas entre elas, dos objetos entre eles, das palavras entre elas na composição das frases e destas entre si, na estrutura do texto. Da importância das relações entre as pessoas, da maneira como se ligam – a agressividade, a amorosidade, a indiferença, a recusa ou a discriminação sub-reptícia ou aberta. As relações entre educadoras e educandos, entre sujeitos cognoscentes e objetos cognoscíveis⁵⁵.

Freire⁵⁶ salienta que somos os únicos seres com a capacidade de atuar como objetos e sujeitos das relações, sejam as que experienciamos com os outros ou com a História, lembrando que essa última também faz e refaz. “Entre nós e o mundo as relações podem ser criticamente percebidas, ingenuamente percebidas ou magicamente percebidas, mas, entre nós há uma consciência destas relações a um nível como não há entre nenhum outro ser vivo com o mundo”⁵⁷. Chamar Freire para o debate tem o intuito de, a partir de suas ponderações, mais uma vez, notarmos a fragilidade pedagógica do que tem se denominado como mediação tecnológica. As tecnologias digitais em rede entram como suporte, não como centralidade — é preciso descentrar, como vimos com

51. Ibidem. p. 158.

52. Ibidem. p. 160.

53. Ibidem. p. 160.

54. Ibidem.

55. FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997. p. 68.

56. Ibidem.

57. Ibidem. p. 68.

a desconstrução —, como um dos elementos, como recurso, já que ensinar e aprender, para o autor, se sustenta em um “[...] esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou a professora deve deflagrar”⁵⁸.

No tocante à conexão entre educação-tecnologias-materialidades, André Lemos⁵⁹ destaca que tendemos a conceber a educação como processo natural, muitas vezes em oposição a qualquer forma de artificialização associada às novas tecnologias ou outros processos técnicos. Entretanto, reforça o autor, esse entendimento associado a “[...] artifício é prejudicial, pois parte-se de uma visão purificada do processo educacional e da escola. No entanto, a escola é um espaço artificial, uma rede de um amplo manancial de artefatos, criado justamente para dar lugar a esses processos”⁶⁰. Ao dizer isso, pontua que esse cenário é necessário em razão de diversos fatores que contribuem para a eficácia do ambiente escolar, porém traz pistas de que não cabe nesse desenho se imaginar um sistema linear de mediação. “Não se pode romantizar. Não há nada de natural na escola. O ambiente escolar é um híbrido de instrumentos educacionais e disciplinas desde sempre [...] e tem aí mesmo o seu valor”⁶¹.

Como já dissemos, a proposta que trazemos aqui não se baseia em oposições, dicotomias. Ao contrário, concordamos com Lemos⁶² quando diz que o espaço escolar é “[...] importante e não se pode substituí-lo simplesmente por relações não presenciais mediadas por computadores. Não se deve tornar precário o trabalho e simplesmente trocar os professores por robôs algorítmicos. Não é esse o ponto”. Pensar a educação pela ótica das mediações pressupõe reconhecer a multiplicidade de actantes envolvidos no processo, o papel de cada um deles e, sobretudo, fazer tremer as estratégias hegemônicas que permeiam essas relações.

5. IN-CONCLUSÕES

Chegamos aqui sem uma ideia fechada acerca do quem vem a ser mediação, especificamente no contexto comunicacional. Efetivamente, não era mesmo isso que pretendíamos, nem poderíamos. Partimos da inquietação com o uso indiscriminado do termo associado ao fazer educacional e, especificamente, agarrado às tecnologias digitais em rede, sem levar em conta os meandros da cultura digital. A partir das premissas da Teoria Ator-Rede, de Latour, trazidos por diversos estudiosos, entre eles Santaella e Cardoso⁶³ e Lemos⁶⁴, compreendemos que a esfera educacional é constituída por uma série de actantes e que todos eles, de algum modo, estão encadeados. Nosso risco em aproximar comunicação e desconstrução nos permitiu entrar num jogo que nos provocará sempre, a traduzir a questão das mediações. A “interação” de Primo⁶⁵ e os mediadores de Latour⁶⁶ serviram-no bem como demonstração disso.

Professores, estudantes, plataformas, hardwares, todos estão de alguma maneira conectados e envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Não cabe, portanto,

58. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 134, grifo do autor.

59. LEMOS, André. **A tecnologia...** Op. cit.

60. Idem. p. 96.

61. Idem. p. 97.

62. Ibidem. p. 97.

63. SANTAELLA, Lucia; CARDOSO, Tarcísio. **Mediação...** Op. cit.

64. LEMOS, André. **A tecnologia...** Op. cit.

65. PRIMO, Alex. **Interação...** Op. cit.; PRIMO, Alex (org.). **Interações...** Op. cit.

66. SALGADO, Tiago Barcelos Pereira. **Sociologias...** Op. cit.; SANTAELLA, Lucia; CARDOSO, Tarcísio. **Mediação...** Op. cit.

ao nosso ver e até este momento, falar em mediação tecnológica, educação mediada por computador, tampouco em mediação pedagógica, por exemplo. A discussão estaria além do binômio homem-máquina. Desse modo, entendemos que não podemos atribuir a centralidade do processo para o aparato tecnológico, muito menos considerar que está exclusivamente sob um controle do educador. Com Martín-Barbero⁶⁷ e Sodré⁶⁸, reforçamos o caráter cultural imanente e a inevitabilidade de se tratar como mediações.

Não damos aqui a discussão como encerrada, pois o jogo apenas começou, já que estes são escritos iniciais, baseados em primeiras aproximações teóricas. Nossa intenção é fomentar o debate e provocar uma livre interação entre todos os elementos que o envolvem, e, com isso, esperar por sua disseminação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Luis Felipe Silveira de; COLLING, Giovana dos Passos; SILVA, Alexandre Rocha da. A estrutura grafemática da comunicação: notas de um pensamento comunicacional em Jacques Derrida. *In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS*, 29., 2020, Campo Grande. **Anais** [...]. Porto Alegre: UFRGS, 2020.

CASSINO, João Francisco. Modulação deleuzeana, modulação algorítmica e manipulação midiática. *In: SOUZA, Joyce; AVELINO, Rodolfo; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (org.). A sociedade de controle: manipulação e modulação nas redes digitais*. São Paulo: Hedra, 2018. p. 13-30.

DERRIDA, Jacques. Carta a um amigo japonês. Tradução de Érica Lima. *In: OTTONI, Paulo. Tradução: a prática da diferença*. 2. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2005. p. 21-27.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Tradução de Miriam Schnaiderman e Renato Ianini Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

LE MOS, André. **A tecnologia é um vírus: pandemia e cultura digital**. Porto Alegre: Sulina, 2021.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

67. MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios...** Op. cit.

68. SODRÉ, Muniz. **Reinventando...** Op. cit.

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

NASCIMENTO, Evando. **Derrida e a literatura: “notas” de literatura e filosofia nos textos da desconstrução.** 3. ed. São Paulo: É Realizações, 2015.

PRIMO, Alex (org.). **Interações em rede.** Porto Alegre: Sulina, 2016.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SALGADO, Tiago Barcelos Pereira. **Sociologias pragmáticas e cultura digital.** Salvador: EDUFBA, 2022.

SANTAELLA, Lucia; CARDOSO, Tarcísio. Mediação segundo Peirce e Latour. **Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora**, Juiz de Fora, v. 14, n. 3, p. 5-21, 2020.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. A noção de modulação e os sistemas algorítmicos. *In*: SOUZA, Joyce; AVELINO, Rodolfo; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (org.). **A sociedade de controle: manipulação e modulação nas redes digitais.** São Paulo: Hedra, 2018. p. 31-46.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes.** Petrópolis: Vozes, 2012.

Alfabetização midiática e informacional no combate à desinformação e à violência nas escolas: uma proposta de agenda

Liziane Soares Guazina

Professora Associada da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília. Doutora em Comunicação pela Universidade de Brasília (2011) e líder dos Grupos de Pesquisa Observatório do Populismo do Século XXI e Cultura, Mídia e Política.

E-mail: lguazina@unb.br

Resumo: O artigo discute a relação entre desinformação e violência nas escolas do Brasil e articula uma contribuição para o debate público sobre a construção de proposta de agenda de políticas públicas para o Ministério da Educação, a fim de se promover a alfabetização midiática e informacional nas escolas em todos os níveis de ensino, em acordo com as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, o texto apresenta documentos de referência internacional, experiências brasileiras que constituem inspiração para novas iniciativas em escala nacional e um conjunto de cinco eixos de propostas, que contemplam o fomento à participação pública, a formação de professores, a produção de conteúdos audiovisuais e o incentivo à gestão democrática nas escolas.

Palavras-chave: desinformação; violência; alfabetização midiática e informacional; políticas públicas; educação.

Abstract: The article discusses the relationship between disinformation and violence in schools in Brazil and articulates a contribution to the public debate on the construction of a proposal for a public policy agenda for the Ministry of Education to promote media and information literacy in schools at all levels of education, following the competences of the BNCC. The text presents international reference documents, Brazilian experiences that constitute an inspiration for new initiatives on a national scale, and a set of five axes of proposals that include the promotion of public participation, teacher training, the production of audiovisual content and encouraging democratic management in schools.

Keywords: mis/disinformation; violence; media and information literacy; public policy; education.

Recebido: 14/07/2023

Aprovado: 04/09/2023

1. CONTEXTUALIZAÇÃO¹

Ataques violentos a creches e escolas no Brasil constituem o mais recente sintoma do fenômeno de articulação, produção e reprodução de discursos de ódio, violência e desinformação presente nas relações sociais e nas dinâmicas comunicacionais do ambiente digital, especialmente nas redes sociais. Casos de violência contra as escolas brasileiras têm sido observados ao menos desde 2002, mas vêm crescendo desde 2019 e se intensificaram em 2023². No caso das crianças e adolescentes, tais episódios têm contribuído para criar ansiedade difusa e pânico social, impactando diretamente o ambiente escolar, a vida das comunidades, das famílias e, sobretudo, dos(as) estudantes.

O crescimento e a livre circulação de discursos de ódio e de desinformação no Brasil são dados identificados em inúmeros estudos vinculados a diferentes campos de conhecimento³, especialmente nos campos da comunicação, da educação e das ciências da saúde, constituindo um problema complexo e multidimensional a ser enfrentado em conjunto pelo Poder Público e pela sociedade civil, a partir de políticas públicas intersetoriais e interministeriais.

Entre as iniciativas de cunho legal, destaca-se o PL 2630/2020, apoiado por associações acadêmicas importantes no país, que constituiu um esforço relevante para se criar instrumentos legais para coibir *fake news* e responsabilizar quem promove sua produção e disseminação, mesmo que não tenha sido votado ainda na Câmara dos Deputados.

Do ponto de vista da sociedade civil e das organizações científicas, a Rede Nacional de Combate à Desinformação (RNCD) é um exemplo de iniciativa que disponibiliza online um repositório de artigos, dissertações e teses sobre o tema produzidos em diferentes universidades e grupos de pesquisa brasileiros. Criada em 2019, a RNCD congrega redes, laboratórios, associações científicas e projetos de universidades, assim como coletivos e iniciativas da sociedade civil.

Vários autores do campo da comunicação têm apontado a relação estreita entre o crescimento da circulação de desinformação e violência online com o chamado “caos informacional”⁴ e a constituição de um ecossistema de mídia digital vinculado a grupos de extrema direita no Brasil⁵.

A propagação das agendas extremistas em grupos de redes sociais, aplicativos e games (com temas como supremacia branca, racismo, misoginia, entre outros) e o uso de estratégias comunicativas que privilegiam a desinformação e as teorias da conspiração, a partir de técnicas de marketização, facilitam os processos de engajamento e cooptação de adolescentes e jovens em grupos e perfis digitais que incentivam o uso de violência como forma de pertencimento social⁶.

No caso dos ataques à escola Thomazia Montoro, em São Paulo, e à Creche Cantinho Bom Pastor, em Blumenau, estudo realizado pela Agência Lupa e Escola de Comunicação, Mídia e Informação da Fundação Getúlio Vargas (ECMI-FGV)⁷, demonstrou que houve picos de postagens em redes sociais após os eventos ocorridos, impulsionados de forma coordenada e com uso de desinformação para gerar insegurança e pânico, havendo inclusive “aparecimento de novos perfis,

1. Uma primeira versão deste artigo foi enviada ao Ministério da Educação e ao Departamento de Direitos na Rede e Educação Midiática da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República como contribuição ao debate. Agradeço especialmente a Paulino Motter pelas provocações e comentários, assim como a Fabio Henrique Pereira (UnB) e Thaianne Oliveira (UFF/INCT-DSI), Afonso Albuquerque (UFF/INCT-DSI), Raquel Recuero (UFPEL/UFGRS/INCT-DSI), Rafiza Varão (UnB) e Roseli Figaro (USP/INCT-DSI) pelas trocas sobre o tema da desinformação em diferentes momentos do percurso de reflexão ou escrita. Registro ainda agradecimento aos pareceristas da revista, cujos apontamentos melhoraram enormemente a versão final.

2. LANGEANI, Bruno. **Raio-X de 20 anos de ataques a escolas no Brasil: 2002-2023**. [S. l.]: Instituto Sou da Paz, 2023. Disponível em: <https://soudapaz.org/wp-content/uploads/2023/05/Raio-x-ataque-a-escolas.pdf> Acesso em: 1 out. 2023.

3. SCHNEIDER, Marcos. **A era da desinformação: pós-verdade, fake news e outras armadilhas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2022.

4. CERIGATTO, Mariana. Promovendo a literacia midiática e informacional no contexto emergente da desinformação: proposta para o ensino fundamental. **Observatório**, Palmas, v. 6, n. 6, p. 1-23, 2020.

5. CESARINO, Leticia. Como vencer uma eleição sem sair de casa: a ascensão do populismo digital no Brasil. **Internet & Sociedade**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 91-120, 2020. Mais informações podem ser encontradas em: RUEDIGER, Marco Aurélio (coord.). **A extrema direita global: Brasil estabelece ecossistema próprio no Parler e mimetiza extrema direita americana**. Rio de Janeiro: FGV DAPP, 2021.

6. ATAQUES violentos às escolas no Brasil: um fenômeno a ser enfrentado. [S. l.: s. n.], 2023. 1 vídeo (108 min). Publicado pelo canal Instituto Vera Cruz. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e8B8FLirG-Zc>. Acesso em: 29 jun. 2023.

7. OLIVEIRA, Leticia; COSTA, Paula; AZEVEDO, Tatiana. **Monitoramento das ameaças massivas de ataques às escolas e universidades:** o papel das subcomunidades online que cultuam atiradores em escolas e sua relação com os boatos que produziram pânico generalizado no Brasil a partir do dia 09/04/2023. [S. l.: s. n.], 2023.

8. Trecho reproduzido de: TERRA, Victor. **Ação coordenada impulsionou ameaças de ataques a escolas para gerar pânico.** Agência Lupa, [s. l.], 19 abr. 2023. Disponível em: [https://lupa.uol.com.br/jornalismo/2023/04/19/acao-coordenada-impulsionou-ameacas-de-ataque-a-escolas-para-gerar-panico#:~:text=A%20pesar%20de%20serem%20entendidos%20como,conte%C3%BAdos%20em%20circula%C3%A7%C3%A3o%20nas%20redes](https://lupa.uol.com.br/jornalismo/2023/04/19/acao-coordenada-impulsionou-ameacas-de-ataque-a-escolas-para-gerar-panico#:~:text=A%20pesar%20de%20serem%20entendidos%20como,conte%C3%BAdos%20em%20circula%C3%A7%C3%A3o%20nas%20redes.). Acesso em: 29 jun. 2023.

9. PELLANDA, Andressa et al. **O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil:** ataques às escolas e alternativas para a ação governamental. [S. l.: s. n.], 2022. Relatório. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/relatorio-ao-governo-de-transicao-o-ultraconservadorismo-e-extremismo-de-direita-entre-adolescentes-e-jovens-no-brasil-ataques-as-instituicoes-de-ensino-e-alternativas-para-a-acao-governamental/>. Acesso em: 29 jun. 2023.

10. FBSP – FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022:** ano 16. São Paulo: FBSP, 2022.

replicação de um mesmo conjunto de imagens de forma enganosa e alteração do vocabulário usado”⁸.

De acordo com o relatório *O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental*⁹, entregue ao Governo de Transição, o aumento dos ataques nas escolas ocorre em concomitância com outros dados preocupantes, tais como o grande número de armas em circulação no país¹⁰, o crescimento da quantidade de escolas militarizadas, assim como o aumento do número de grupos nazistas e/ou extremistas de direita.

Dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022 indicam que, entre 2018 e 2022, houve um aumento de quase seis vezes no número de registros ativos de armas em mãos de caçadores, atiradores e colecionadores, e que existem mais armas de fogo nas mãos de particulares do que em posse das instituições públicas. Além disso, parte das armas de fogo em estoques particulares se encontram em situação irregular. Por outro lado, o acesso de crianças às armas tem sido facilitado por meio de clubes de tiros que promovem atividades direcionadas ao público infantil, como pode ser observado em notícias publicadas na mídia.

Importante mencionar ainda que a popularização do uso de discursos extremistas de direita por figuras públicas nas redes sociais, que se utilizam de retórica populista “nós versus eles” em versão radicalizada, conforme caracterizado pela bibliografia acadêmica internacional¹¹, para incentivar a polarização política e o engajamento nas plataformas, também tem objetivado angariar apoio popular por meio da exploração de uma agenda moral frequentemente alinhada ideologicamente a grupos radicais.

Nos anos recentes, essa retórica se traduziu também em incentivo governamental à compra de armas pela população civil e ao desmonte da fiscalização e controle de armas, com insuficientes respostas do Congresso Nacional e do Supremo Tribunal Federal¹².

Os autores do relatório *O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental* também apontam que os ataques violentos às escolas possuem alto impacto midiático, e são elementos centrais de visibilização e propaganda dos grupos extremistas. Por isso, os recentes ataques nas escolas têm levado a uma reflexão coletiva na agenda pública sobre de que forma a cobertura jornalística deve tratar as tentativas ou ocorrência de atentados, se e como os autores desses crimes violentos devem ser mencionados, e de que maneira as vítimas podem ser mostradas a fim de não se incorrer em incitação de mais crimes violentos e na revitimização das pessoas atingidas. Um desdobramento deste debate foi a recente mudança nas políticas de cobertura sobre ataques violentos às escolas realizadas por diferentes grupos de mídia, em atendimento à recomendação de especialistas¹³.

As singularidades do contexto brasileiro brevemente mencionadas acima demandam de forma urgente a formulação de políticas públicas capilarizadas pelo poder público federal, a fim de responder de forma eficaz e a longo prazo

aos desafios trazidos pela conexão entre uso de desinformação e os ataques violentos às escolas e a seus estudantes.

1.1. O que fazer?

Estudos e experiências internacionais e nacionais de alfabetização midiática e informacional (AMI)¹⁴ têm contribuído para o enfrentamento da desinformação como complexo fenômeno social, e podem servir como inspiração para o desenho de políticas públicas de grande alcance, que fortaleçam a resiliência diante de conteúdos desinformativos e previnam violências articuladas por grupos extremistas, tendo como alvo preferencial as escolas.

Especialistas como Fábio Pereira, do Observatório Internacional Estudantil da Informação – ObservInfo/UnB, defendem que a desinformação deve ser tratada como problema público, de acordo com o conceito proposto por Eric Neveu, estruturado no âmbito social, observando qual enquadramento esse problema recebe no debate público, como se sensibiliza a opinião pública diante do problema e quais políticas públicas podem ser direcionadas a fim de responder a seus desafios¹⁵.

Neste sentido, recorreremos a documentos de referência internacionais relacionados à AMI produzidos pela Unesco e documentos produzidos pela União Europeia para enfrentamento da desinformação por meio da literacia digital, a fim de destacar elementos que podem ser úteis para o caso brasileiro, especialmente no desenvolvimento de estratégias de combate à desinformação e no enfrentamento e prevenção de ataques violentos às escolas.

Como aponta o *Final report of the Commission expert group on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training* (Relatório final do grupo de peritos da Comissão sobre o combate à desinformação e a promoção da literacia digital através da educação e da formação) “a promoção da literacia digital e o combate à desinformação em ambientes educacionais andam de mãos dadas. Isso tem consequências para a política educacional”¹⁶.

2. DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA INTERNACIONAL

No caso da Unesco, os documentos de referência propõem e desenvolvem a concepção de alfabetização midiática e informacional (AMI), que abrange o desenvolvimento de uma série de habilidades e competências importantes para o enfrentamento da desinformação. Cerigatto¹⁷ destaca que essa concepção unifica elementos de alfabetização midiática e de alfabetização informacional, incluindo a avaliação ética das informações e a capacidade de compreender as funções da mídia.

Além disso, a Unesco propõe uma série de competências a serem desenvolvidas em torno da alfabetização digital, que contribuem sobremaneira para a identificação e leitura crítica dos diferentes tipos de desinformação presentes

11. MAZZOLENI, Gianpietro; BRACCIALE, Roberta. Socially mediated populism: the communicative strategies of political leaders on Facebook, 2018. **Palgrave Communications**, [s. l.], v. 4, n. 50, p. 1-10, 2018.

12. Como indicam FIGUEIREDO, Isabel; MARQUES, Ivan; MARQUES, David. Paralisia e descontrole: como a gestão da política nacional de armas se torna cada vez mais impraticável. In: FBSP – FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**: ano 16. São Paulo: FBSP, 2022. p. 300-305.

13. GRUPO Globo muda política sobre cobertura de massacres. **G1**, São Paulo, 5 abr. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/midia-e-marketing/noticia/2023/04/05/grupo-globo-muda-politica-sobre-cobertura-de-massacres.ghtml>. Acesso em: 14 jul. 2023.

14. Destacamos aqui os trabalhos de CERIGATTO, Mariana. Promovendo... Op. cit.; SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil (org.). **Educomunicação e alfabetização midiática**: conceitos, práticas e interlocuções. São Paulo: ABPEducon, 2016. Nesta última obra, é possível aprofundar-se nas singularidades epistemológicas da Educomunicação advindas do contexto latino-americano.

15. 1ª PARTE: Título: Desinformação científica como um problema público transnacional. [S. l.: s. n.], 2022. 1 vídeo (199 min). Publicado pelo Canal FAC. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=olKBYXB-TR68>. Acesso em: 14 jul. 2023.

em ambiente online. Destacamos aqui a chamada “Quinta Lei do *Media and Information Literacy*” proposta pela Unesco¹⁸, que enfatiza como o processo de aquisição de competências é dinâmico e permanente, e inclui conhecimento, habilidades e atitudes na relação de uso, produção e consumo de conteúdos informativos e midiáticos.

Ressaltamos, ainda, as contribuições da Unesco no documento direcionado especificamente para a inserção e desenvolvimento do tema da literacia midiática e informacional para professores, intitulado *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*¹⁹. Neste documento, é proposto um *framework* que articula a aquisição de conhecimentos específicos de aprendizagem sobre o funcionamento da mídia, internet, jornalismo, qualidade da informação, linguagem, estrutura de funcionamento de plataformas etc. com aspectos relacionados ao próprio funcionamento das democracias e à responsabilidade dos cidadãos nas experiências democráticas e na preservação dos direitos humanos.

Neste sentido, são oferecidas uma série de estratégias relacionadas ao desenvolvimento de literacias, entendidas de forma ampla: Alfabetização midiática, Alfabetização informacional, Liberdade de expressão e alfabetização informacional, Alfabetização no uso de bibliotecas, Alfabetização no acesso a notícias, Alfabetização computacional, Alfabetização no uso da internet, Alfabetização digital, Alfabetização cinematográfica, Alfabetização no uso de jogos, Alfabetização televisiva e alfabetização publicitária.

No caso da União Europeia, destacamos os principais desafios elencados no documento *Final report of the Commission expert group on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training* (Relatório final do grupo de peritos da comissão sobre o combate à desinformação e a promoção da literacia digital através da educação e do treinamento) para uma literacia digital que efetivamente combata a desinformação. Apesar das diferenças de contexto em cada país, alguns elementos identificados pelos autores são transnacionais e podem ser observados, de alguma forma, também no caso brasileiro, tais como os elementos contidos nos trechos reproduzidos da página 9 do documento, em tradução livre:

- Muito do trabalho de alfabetização digital nas escolas é centrado no professor e não envolve suficientemente os alunos em seu próprio aprendizado.
- Faltam aos professores as competências necessárias para criar efetivamente espaços de aprendizagem em salas de aula e escolas onde os alunos possam se envolver com os tópicos de alfabetização digital e desinformação.
- Há um equívoco de que todos os jovens sabem como usar as tecnologias digitais com confiança. Embora muitos tenham competências digitais bem desenvolvidas, alguns ainda têm habilidades digitais baixas e lutam para realizar tarefas digitais básicas.
- O desenvolvimento de competências de literacia digital não é suficientemente abordado como disciplina na formação inicial de professores.

16. European Commission. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. **Final report of the Commission expert group on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training**. Brussels: European Commission, 2022a. p. 72. Disponível em: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/283100>. Acesso em: 14 jul. 2023.

17. CERIGATTO, Mariana. **Promovendo...** Op. cit.

18. UNESCO – UNITED NATION EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Five laws of media and information literacy**. Unesco, Paris, [2018]. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/media-information-literacy>. Acesso: 14 jul. 2023.

19. WILSON, Carolyn et al. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília, DF: Unesco, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220418>. Acesso em: 1 out. 2023. <https://bit.ly/2TKTzP>

- Falta orientação para os professores sobre como abordar os temas de alfabetização digital e desinformação²⁰.

Por outro lado, o documento elenca algumas sugestões para os formuladores de políticas públicas. Reproduzimos aqui alguns pontos relevantes que podem ser úteis para o caso brasileiro, tais como (em tradução livre):

- O desenvolvimento da alfabetização digital deve começar na infância. As políticas educacionais devem contemplar iniciativas voltadas também para as faixas etárias mais jovens.

- Programas, projetos e treinamento de alfabetização digital se beneficiam da transparência em termos de como são financiados e apoiados. Ocasionalmente, interesses comerciais e/ou político-partidários dominam e não são neutros.

- O acesso à tecnologia digital na educação ainda é escasso em alguns lugares. Além disso, certas comunidades têm menos acesso à tecnologia digital. Isso afeta o sucesso educacional e a inclusão. Também impacta a oportunidade de engajamento crítico e capacitação digital. Medidas políticas apropriadas precisam abordar o fosso digital.

- A colaboração entre as partes interessadas precisa ser apoiada. Partes interessadas importantes incluem universidades, organizações jornalísticas profissionais, bibliotecas, ONGs e instituições educacionais, como escolas.

- Os professores precisam de treinamento suficiente para promover competências digitais entre os alunos e criar resiliência contra a desinformação²¹.

Do ponto de vista específico do combate à desinformação, a União Europeia também publicou o documento *Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training* (Diretrizes para professores e educadores sobre como combater a desinformação e promover a alfabetização digital por meio da educação e do treinamento)²², ofertando uma série de estratégias, conteúdos, dinâmicas, metodologias e atividades práticas que podem ser utilizadas em sala de aula a fim de fomentar as competências digitais dos(as) estudantes a partir de suas realidades locais.

Neste documento, destacamos a abordagem vinculada a diferentes dimensões da desinformação (ética, técnica e econômica), articulando elementos relativos à avaliação de credibilidade de informação e de verificação de fontes de informação com aspectos relacionados a respeito aos direitos humanos, as implicações e responsabilidades no exercício da liberdade de expressão e uma maior compreensão das questões cognitivas e emocionais envolvidas no uso das mídias sociais por crianças e adolescentes.

20. European Commission. Final... Op. cit., p. 9.

21. Ibidem, p. 72.

22. European Commission. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. *Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training*. Brussels: European Commission, 2022b. Disponível em: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/28248>. Acesso em: 14 jul. 2023.

3. EXPERIÊNCIA INTERNACIONAL DE POLÍTICA PÚBLICA DE ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E INFORMACIONAL: O CASO DA FINLÂNDIA

De acordo com o *Media Literacy Index 2021*²³, a Finlândia ocupa o topo do ranking dos países europeus que demonstram alto potencial de enfrentamento à desinformação devido à qualidade de seu sistema educacional, sistema midiático e alta confiança entre as pessoas. A experiência de alfabetização midiática tem servido como modelo de políticas públicas para outros países e se inicia ainda na infância, no período pré-ensino fundamental, fazendo parte do currículo escolar de forma estruturada e permanente.

Um ponto de destaque no caso finlandês é seu caráter participativo, onde diferentes organizações da sociedade civil e do governo, inclusive escolas, bibliotecas, universidades e ONGs, têm a possibilidade de participar do desenvolvimento e da implementação de programas de aprendizagem²⁴. De acordo com o relatório *Finnish Media Education Policies: approaches in culture and education*, publicado pela *Finnish Society on Media Education* (Políticas finlandesas de educação para a mídia: abordagens em cultura e educação, publicado pela Sociedade Finlandesa de Educação para a Mídia)²⁵, organização não governamental que trabalha com foco em profissionais que atuam com crianças e jovens, a educação midiática é considerada uma prioridade no país, e políticas públicas têm sido desenvolvidas por diferentes governos desde, pelo menos, 1970.

Um exemplo de programa dedicado à educação para a mídia foi estabelecido na Finlândia desde o início dos anos 2000, reunindo áreas estratégicas de ação, como legislação que protege crianças de material nocivo e conteúdo criminoso e distribuição de informações de qualidade, inclusive por meio de um portal²⁶ que reúne material sobre o tema produzido com apoio do Ministério da Educação²⁷. Outras ações envolvem projetos em bibliotecas e forte atuação em atividades de educação para a mídia para crianças pequenas, sendo o tema trabalhado a partir de jogos e conversas desde a primeira infância, para depois passar pelos demais períodos do sistema educacional do país, com uso de materiais em salas de aula de forma transcurricular.

4. EXPERIÊNCIAS NACIONAIS DE COMBATE À DESINFORMAÇÃO NAS ESCOLAS: OS PROJETOS OBSERVINFO (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA) E REDE CONECTA (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE)

4.1. *ObservInfo, Universidade de Brasília*

De acordo com a descrição fornecida pela equipe do projeto, o Observatório Internacional Estudantil da Informação (*ObservInfo*)²⁸ foi criado em 2020 por

23. Cf. Media Literacy Index 2021. **Open Society Institute Sofia**, 14 mar. 2021. Disponível em: <https://osis.bg/?p=3750&lang=en>. Acesso em: 14 jul. 2023.

24. CORD, David. Alfabetização midiática finlandesa impede desinformação. **This is Finland**, [s. l.], [2022?]. Disponível em: <https://finland.fi/pt/vida-amp-sociedade/alfabetizacao-midiatica-finlandesa-impede-a-desinformacao/#:~:text=Faz%20parte%20de%20aprender%20a,de%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20Midi%C3%A1tica%20de%202021>. Acesso em: 14 jul. 2023.

25. Finnish Society on Media Education. **Finnish media education policies: approaches in culture and education**. Iisalmi: Finnish Society on Media Education, [20--]. Disponível em: <https://mediakasvatus.fi/wp-content/uploads/2018/09/mediaeducationpolicies-IS-BN978-952-99964-4-5.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

26. *Ibidem*.

27. LUNDEVALL, Anniina (ed.). **Finnish Media Education: Best Practice**. Iisalmi: Finnish Society on Media Education, [2009?]. Disponível em: <https://mediakasvatus.fi/wp-content/uploads/2018/06/bestpractices.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

28. Cf. <http://observinfo.unb.br/>.

professores de Jornalismo da UnB e tem se dedicado ao desenvolvimento de ações de Alfabetização Midiática e Informacional – AMI no âmbito da pesquisa e da extensão. O projeto se insere em um contexto de transformação do ecossistema midiático, incluindo mudanças nos fluxos de informação, nas modalidades de mediação do espaço público e nos hábitos de recepção e uso de conteúdos, por meio do uso intensivo de mídias sociais e de aplicativos de trocas de mensagem, como o WhatsApp e Telegram.

Do conjunto de ações desenvolvidas pelo Observatório, destaca-se a realização de formações em AMI para alunos de comunicação e de pedagogia da UnB, a formação de professores do ensino público fundamental e médio do Distrito Federal e do município de Bauru e região (em parceria com a Unesp-Bauru), a produção de conteúdo online distribuídos nos sites do Observatório, mas também nas plataformas do Facebook, Twitter, Instagram, Tik Tok e Youtube. Além disso, nos anos de 2021 e 2022, foram realizadas oficinas de AMI com duas turmas do 9º ano do Centro de Ensino Fundamental 5 de Brasília. Nesses ateliês, foram discutidos alguns conceitos básicos sobre o processo de produção e verificação de informações e sobre os problemas de desinformação e circulação e consumo de notícias falsas.

4.2. Rede Conecta, Universidade Federal Fluminense

Conforme a equipe do projeto, a Rede Conecta²⁹ é uma experiência em construção que tem por objetivo o enfrentamento da desinformação sobre a ciência e busca articular diferentes grupos de pesquisa acadêmicos com iniciativas da sociedade civil. Destacamos que, no âmbito da Rede, foram realizadas feiras de ciências com alunos no estado do Rio de Janeiro (cerca de quinze escolas) para que eles tivessem a oportunidade de identificar conflitos e, a partir deste processo crítico e dialógico, desenvolvessem pesquisas sobre mediação dos atritos e produzissem materiais como podcasts. Também foram desenvolvidas iniciativas de letramento midiático nas escolas.

5. CONTRIBUIÇÕES PARA UMA AGENDA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO EM CINCO EIXOS

A partir dos elementos destacados na bibliografia mencionada aqui, nos documentos da Unesco e União Europeia e nas experiências da Finlândia e dos projetos brasileiros desenvolvidos na Universidade de Brasília (ObservInfo) e na Universidade Federal Fluminense (Rede Conecta), elencamos, como contribuição ao debate, cinco eixos de uma proposta preliminar de agenda para atuação do Ministério da Educação, em articulação com os sistemas de ensino, a fim de promover uma política pública permanente e estruturada de educação para cidadania voltada especificamente para a alfabetização midiática e informacional

29. Cf. <https://conecta.uff.br/sobre-nos/>.

como pilar estratégico para o combate à desinformação, à propagação do discurso de ódio e à promoção de ataques violentos às escolas brasileiras.

5.1. Eixo 1: construção e promoção de uma política pública capilarizada de alfabetização midiática e informacional, articulada de modo interministerial e intersetorial, em colaboração com os sistemas estaduais e municipais de ensino em diálogo com a sociedade civil

- Consulta pública para formulação de uma política intersetorial, com participação ativa da sociedade civil, especialmente das redes de movimentos sociais que combatem a desinformação em âmbito digital;
- Criação de um fundo com recursos privados e públicos para promoção e financiamento de iniciativas de Alfabetização Digital e Informacional, combate à desinformação e à violência em âmbito digital;

5.2 Eixo 2: Fomento institucional à participação no debate público e no desenho das políticas públicas

- Articulação e institucionalização de parcerias estratégicas com grupos de pesquisa, universidades, redes e institutos especializados em educação midiática e combate à desinformação, como o Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Disputas e Soberanias Informacionais, a Rede Nacional de Combate à Desinformação, o ObservInfo, a Rede Conecta, e tantos outros;
- Articulação de parcerias estratégicas com a sociedade civil, movimentos sociais, entidades, empresas privadas e associações na realização de projetos de combate à desinformação e aos discursos de ódio.

5.3. Eixo 3: Fomento à formação de professores

- Investimento na formação de professores do ensino Fundamental e Médio em alfabetização midiática e informacional com foco no combate à desinformação e na prevenção de discursos de ódio;
- Incentivo e financiamento à produção de materiais de apoio e conteúdos pedagógicos para programas de Alfabetização Digital e Informacional, em articulação com o tema transversal da Educação para Cidadania (BNCC).

- Inclusão de disciplinas de AMI nos currículos dos cursos de jornalismo e nas pedagogias das Instituições de Ensino Superior.

5.4 Eixo 4: Fomento à produção de conteúdos audiovisuais disponibilizados gratuitamente para escolas, estudantes do ensino fundamental e médio e para a comunidade

- Fomento à ampliação da oferta de conteúdos e atividades curriculares sobre alfabetização midiática e informacional com foco no combate à desinformação e na prevenção de discursos de ódio;
- Criação de plataforma com repositório de conteúdos audiovisuais, metodologias de ensino e materiais didáticos que possam ser utilizados em sala de aula no Ensino fundamental e no Ensino Médio, além de experiências pedagógicas de sucesso que possam ser replicadas/adaptadas conforme as realidades locais;
- Investimento em plataformas e softwares de combate automatizado à desinformação;
- Produção de conteúdos audiovisuais em séries de televisão para crianças e adolescentes, programas jornalísticos de rádio e TV e podcasts para pais e responsáveis sobre o conteúdo digital consumido por crianças e adolescentes, em parceria com a EBC, para serem disponibilizados gratuitamente.

5.5. Eixo 5: Fortalecimento da gestão democrática e dos laços afetivos nas escolas

- Incentivo a projetos de promoção de um ambiente acolhedor para prevenção de violências, especialmente voltados para a comunidade escolar, com ampla participação de alunos e alunas.
- Fortalecimento de políticas intersetoriais, como o Programa Saúde nas Escolas, com especial atenção ao apoio psicopedagógico etc.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, busca-se articular uma contribuição para o debate público sobre a construção de proposta de agenda de políticas públicas que promovam a alfabetização midiática e informacional nas escolas, em acordo com as competências da Base Nacional Curricular (BNCC). Para isso, discutimos a relação entre desinformação e violência contra as escolas no Brasil; em seguida, destacamos alguns aspectos contidos na bibliografia sobre o tema e em documentos de

referência internacionais ligados à Unesco e União Europeia, além de descrever brevemente experiências inspiradoras que podem ser pensadas e adaptadas em novas iniciativas locais e nacionais.

Por fim, são apresentados cinco eixos de propostas voltadas para o fomento à participação pública, à formação de professores, a produção de conteúdos audiovisuais e o incentivo à gestão democrática nas escolas. Tais propostas, baseadas no conjunto de elementos discutidos ao longo do texto, de certa forma sintetizam alguns dos principais aspectos presentes no debate público em curso no país sobre o papel do Estado, especialmente do Ministério da Educação no combate à desinformação e à violência contra as escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1ª PARTE: Título: Desinformação científica como um problema público transnacional. [S. l.: s. n.], 2022. 1 vídeo (199 min). Publicado pelo Canal FAC. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=olKBYXBTR68>. Acesso em: 14 jul. 2023.

ATAQUES violentos às escolas no Brasil: um fenômeno a ser enfrentado. [S. l.: s. n.], 2023. 1 vídeo (108 min). Publicado pelo canal Instituto Vera Cruz. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e8B8FLirGZc>. Acesso em: 29 jun. 2023.

CERIGATTO, Mariana. Promovendo a literacia midiática e informacional no contexto emergente da desinformação: proposta para o ensino fundamental. **Observatório**, Palmas, v. 6, n. 6, p. 1-23, 2020.

CESARINO, Leticia. Como vencer uma eleição sem sair de casa: a ascensão do populismo digital no Brasil. *Internet & Sociedade*, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 91-120, 2020.

CORD, David. Alfabetização midiática finlandesa impede desinformação. **This is Finland**, [s. l.], [2022?]. Disponível em: <https://finland.fi/pt/vida-amp-sociedade/alfabetizacao-midiatica-finlandesa-impede-a-desinformacao/#:~:text=Faz%20parte%20de%20aprender%20a,de%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20Midi%C3%A1tica%20de%202021>. Acesso em: 14 jul. 2023.

EUROPEAN COMMISSION. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. **Final report of the Commission expert group on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training**. Brussels: European Commission, 2022a. Disponível em: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/283100>. Acesso em: 14 jul. 2023.

EUROPEAN COMMISSION. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. **Guidelines for teachers and educators on tackling**

disinformation and promoting digital literacy through education and training.

Brussels: European Commission, 2022b. Disponível em: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/28248>. Acesso em: 14 jul. 2023.

FBSP – FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**: ano 16. São Paulo: FBSP, 2022.

FIGUEIREDO, Isabel; MARQUES, Ivan; MARQUES, David. Paralisia e descontrole: como a gestão da política nacional de armas se torna cada vez mais impraticável. In: FBSP – FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**: ano 16. São Paulo: FBSP, 2022. p. 300-305

FINNISH SOCIETY ON MEDIA EDUCATION. **Finnish media education policies**: approaches in culture and education. Helsinki: Finnish Society on Media Education, [20–]. Disponível em: <https://mediakasvatus.fi/wp-content/uploads/2018/09/mediaeducationpolicies-ISBN978-952-99964-4-5.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

GRUPO Globo muda política sobre cobertura de massacres. **G1**, São Paulo, 5 abr. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/midia-e-marketing/noticia/2023/04/05/grupo-globo-muda-politica-sobre-cobertura-de-massacres.ghtml>. Acesso em: 14 jul. 2023.

LANGEANI, Bruno. **Raio-X de 20 anos de ataques a escolas no Brasil: 2002-2023**. [S. l.]: Instituto Sou da Paz, 2023. Disponível em: <https://soudapaz.org/wp-content/uploads/2023/05/Raio-x-ataque-a-escolas.pdf>. Acesso em: 1 out. 2023.

LUNDEVALL, Anniina (ed.). **Finnish media education: best practice**. Helsinki: Finnish Society on Media Education, [2009?]. Disponível em: <https://mediakasvatus.fi/wp-content/uploads/2018/06/bestpractises.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

MAZZOLENI, Gianpietro; BRACCIALE, Roberta. Socially mediated populism: the communicative strategies of political leaders on Facebook, 2018. **Palgrave Communications**, [s. l.], v. 4, n. 50, p. 1-10, 2018.

MEDIA LITERACY INDEX 2021. **Open Society Institute Sofia**, 14 mar. 2021. Disponível em: <https://osis.bg/?p=3750&lang=en>. Acesso em: 14 jul. 2023.

OLIVEIRA, Leticia; COSTA, Paula; AZEVEDO, Tatiana. **Monitoramento das ameaças massivas de ataques às escolas e universidades**: o papel das subcomunidades online que cultuam atiradores em escolas e sua relação com os boatos que produziram pânico generalizado no Brasil a partir do dia 09/04/2023. [S. l.: s. n.], 2023.

PELLANDA, Andressa et al. **O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil**: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental.

[S. l.: s. n.], 2022. Relatório. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/relatorio-ao-governo-de-transicao-o-ultraconservadorismo-e-extremismo-de-direita-entre-adolescentes-e-jovens-no-brasil-ataques-as-instituicoes-de-ensino-e-alternativas-para-a-acao-governamental/>. Acesso em: 29 jun. 2023.

RUEDIGER, Marco Aurélio (coord.). **A extrema direita global**: Brasil estabelece ecossistema próprio no Parler e mimetiza extrema direita americana. Rio de Janeiro: FGV DAPP, 2021. Disponível <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/30615>. Acesso em: 1 out. 2023.

SCHNEIDER, Marcos. **A era da desinformação**: pós-verdade, fake news e outras armadilhas. Rio de Janeiro: Garamond, 2022.

SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil (org.). **Educomunicação e alfabetização midiática**: conceitos, práticas e interlocuções. São Paulo: ABPEducon, 2016.

TERRA, Victor. Ação coordenada impulsionou ameaças de ataques a escolas para gerar pânico. **Agência Lupa**, [s. l.], 19 abr. 2023. Disponível em: <https://lupa.uol.com.br/jornalismo/2023/04/19/acao-coordenada-impulsionou-ameacas-de-ataque-a-escolas-para-gerar-panico#:~:text=Apesar%20de%20serem%20entendidos%20como,conte%C3%BAdos%20em%20circula%C3%A7%C3%A3o%20nas%20redes>. Acesso em: 29 jun. 2023.

UNESCO – UNITED NATION EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. Five laws of media and information literacy. **Unesco**, Paris, [2018]. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/media-information-literacy>. Acesso: 14 jul. 2023.

WILSON, Carolyn et al. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília, DF: Unesco, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220418>. Acesso em: 1 out. 2023.

O uso social das mídias pelo campo da educação: uma análise do processo de reformulação da plataforma YouTube Edu (2022-2023)¹

Camila Escudero

*Doutora em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Metodista de São Paulo.
E-mail: camilaescudero@uol.com.br*

Wagner Palanch

*Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Tem pós-doutorado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Curricular pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).
E-mail: wagnerpalanch@gmail.com*

Aline Vieira

*Mestre em Cooperação Internacional em Educação e formação pela Université de Paris, pós-graduada em Projetos Sociais e Políticas Públicas pelo Senac (SP) e graduada em Licenciatura e Bacharelado em Letras (Português/Francês) pela Universidade de São Paulo (USP).
E-mail: vieiraaline13@gmail.com*

Resumo: Este artigo relata aspectos metodológicos do processo de reestruturação da plataforma YouTube Edu, a partir da análise de mais de mil novos vídeos, em uma interface entre educação e comunicação. Busca-se compreender: (1) formas de produção de conteúdo; (2) características dos sujeitos produtores; e (3) circulação e oferta de conteúdo educativo em ambiente digital. De abordagem quali-quantitativa, a técnica de pesquisa utilizada foi a pesquisa-ação.

Abstract: This article reports methodological aspects of the restructuring process of the YouTube Edu platform, from analyzing more than a thousand new videos, in an interface between Education and Communication. The aim is to understand: (1) forms of content production; (2) characteristics of the producing subjects; and (3) circulation and offer of educational content in a digital environment. With a quantitative and qualitative approach, the research technique used was action research.

Recebido: 23/05/2023

Aprovado: 13/06/2023

1. As ideias e opiniões expressas neste artigo são dos autores e não refletem, obrigatoriamente, as da UNESCO e as do YouTube/Google, nem comprometem as organizações.

2. "... apenas um quinto das escolas do Brasil realizava atividades pedagógicas por meio de educação a distância antes da pandemia, o que denota que grande parte das escolas não estava preparada para a transição das aulas presenciais para as aulas remotas". NIC – NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR; CGI – COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL; CETIC – CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **Resumo executivo:** pesquisa TIC educação 2020. São Paulo: Grappa Marketing Editorial, 2021. p. 3. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200731/resumo_executivo_tic_educacao_2020.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

3. BAPTISTA, Renata. Pandemia aumenta em 91% tempo de usuário brasileiro no YouTube. **Tilt UOL**, Recife, 9 nov. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/11/09/pandemia-aumenta-em-91-tempo-de-usuario-brasileiro-no-youtube.htm>. Acesso em: 20 maio 2023.

4. A plataforma de vídeos lançada em 2006. Todos os meses, mais de 2 bilhões de usuários acessam a plataforma e, diariamente, as pessoas assistem a mais de 1 bilhão de horas de vídeo. O Brasil é o segundo país em horas assistidas, atrás apenas dos Estados Unidos, contando com cerca de 105 milhões de usuários mensais. Para mais informações, ver: <https://www.terra.com.br/noticias/dino/estudos-de-mercado-apontam-crescimento-do-youtube-em-2021,-cda9cab6d12b434176392e-93b76c62c1xx9zn1yf.html>. Acesso em: 1 jul. 2022.

Os resultados mostram que não há um modelo único de produção de conteúdo educativo para plataformas digitais no Brasil, e seus usos seguem critérios de circulação, princípios colaborativos e formatação estabelecidos pela plataforma. Foram evidenciados progressos relacionados a aspectos de diversidade, gênero e inclusão e formação acadêmica do professor, e necessidades de avanço em questões de exclusão social e protagonismo do estudante.

Palavras-chave: uso social das mídias; educação; YouTube; conteúdo digital; vídeos

The results show no single model for producing educational content for digital platforms in Brazil, and its uses follow circulation criteria, collaborative principles, and formatting established by the platform. Progress related to aspects of diversity, gender and inclusion, and the academic training of teachers were highlighted, alongside a need for progress on issues of social exclusion and the protagonism of the student.

Keywords: the social use of media, education, YouTube, digital content, vídeos

1. INTRODUÇÃO

A pandemia de covid-19 e o fechamento prolongado das escolas em todo o Brasil, especialmente no ano de 2020, apresentaram um grande desafio para a continuidade da aprendizagem de crianças e jovens. Com a impossibilidade de irem à escola e terem aulas presenciais, estudantes e professores recorreram, entre outras soluções, ao ensino remoto mediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) a fim de que a aprendizagem não fosse totalmente interrompida. Com a transição abrupta para o ensino remoto², as ferramentas que já estavam disponibilizadas online, como vídeos, livros e planos de aula, provaram ser um importante apoio no processo educativo, resultando em novas formas e possibilidades do uso social das mídias pelo campo da educação, no que se refere a instâncias de produção e circulação de conteúdo em contexto digital.

Nesse período pandêmico, e considerando a realidade de acesso à internet no Brasil, o YouTube – maior plataforma de compartilhamento de vídeos do mundo – registrou aumento significativo na busca por conteúdos educativos. Segundo a Pesquisa ComScore VideoMetrix³, no quesito educação, 91% dos pesquisados afirmaram que o YouTube ajudou a aperfeiçoar uma habilidade de interesse e 52% contaram que aprenderam algo novo no YouTube durante a pandemia⁴.

Diante desse potencial, em 2021, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Google Brasil firmaram uma cooperação técnica para reestruturar a plataforma YouTube Edu. Criado em 2013 pelo YouTube, o espaço tem como objetivo principal disponibilizar vídeos de caráter educacional.

A proposta da cooperação foi atualizar e formatar a plataforma, levando em consideração as recentes mudanças na legislação educacional brasileira – a

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio⁵ –, além da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)⁶ e as premissas da UNESCO sobre educação de qualidade⁷. O novo YouTube Edu foi lançado em março de 2023, com mais de 1,3 mil vídeos – organizados após processo de curadoria em uma estrutura interna própria, levando em consideração critérios de arquitetura e usabilidade⁸ – e disponibilizados aos usuários.

Assim, este artigo tem como objetivo principal relatar – por meio de pesquisa-ação⁹ – os aspectos metodológicos do processo de reestruturação da plataforma YouTube Edu, analisando o resultado obtido a partir de curadoria dos novos vídeos disponibilizados, em um contexto mais amplo de interface entre educação e comunicação. Busca-se compreender: (1) formas de produção de conteúdo educativo colaborativo para plataformas digitais no Brasil atualmente; (2) características dos sujeitos produtores de conteúdo relacionadas a questões de diversidade regional, de gênero e de inclusão; e (3) circulação e oferta de conteúdo educativo em ambiente digital a partir de áreas de conhecimento, habilidades e componentes curriculares propostos pela BNCC (no que se refere à estrutura dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio e competências gerais), Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) e temáticas educacionais trabalhadas pela UNESCO.

2. AS PRÁTICAS MIDIÁTICAS NA EDUCAÇÃO OU A EDUCAÇÃO NAS PRÁTICAS MIDIÁTICAS?

Na obra *Uma história social da mídia*, Briggs e Burke¹⁰ traçam a história das diferentes mídias e das novas linguagens que elas criaram na civilização ocidental ao longo do tempo, a partir de uma análise detalhada dos meios de comunicação, destacando os contextos sociais e culturais em que emergiram e se desenvolveram. O objetivo é mostrar que não houve um caminho único e linear de desdobramentos que surgiu com a prensa de Gutemberg e culminou, pelo menos até o momento, no ciberespaço. Pelo contrário: a complexidade é colocada como a principal característica desse processo.

Nesse sentido é que se procura estudar o uso social da mídia, ou seja, como a criação e o desenvolvimento dos meios de comunicação podem transformar a constituição espacial e temporal da vida social. Além disso, como surgem novas formas de ação, interação e participação a partir de instâncias de produção de conteúdo, circulação, recepção das mensagens, processos de produção de sentido, entre outros, envolvendo os mais variados tipos de mídia, seja analógica, seja digital.

Em uma visão clássica sobre o campo da comunicação, Thompson¹¹ apresenta quatro atributos essenciais da mídia: (1) permite a fixação da forma simbólica, ou sua preservação em graus variáveis de durabilidade; (2) favorece a reprodução de conteúdo, ou seja, tem capacidade de multiplicar as mensagens de uma forma simbólica; (3) permite “*distanciamento espaçotemporal*”; e (4) envolve um universo

5. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 maio 2023.

6. Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org>. Acesso em: 15 maio 2023

7. UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório anual da UNESCO no Brasil**. Brasília, DF: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376049>. Acesso em: 15 maio 2023.

8. NIELSEN, Jakob; LORANGER, Hoa. **Usabilidade na web**: projetando websites com qualidade. Rio de Janeiro: Campus, 2007.

9. De acordo com Thiollent, a pesquisa-ação é um modo de produção de pesquisa coletiva que tem, como principal característica, a definição de ações/intervenções sistematizadas a serem executadas no interior do próprio processo investigativo com o objeto ou grupo estudado. THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

11. THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 2014.

de habilidades, competências e formas de conhecimento, bem como recursos de acesso, para seu acesso e uso.

Especificamente em uma interface entre os campos da comunicação e da educação – contexto deste trabalho –, os atributos essenciais da mídia ganham novos significados, especialmente a partir dos Estudos Culturais. São conhecidos os trabalhos, principalmente na América Latina, de Martín-Barbero, Mário Kaplún, García Canclini, Paulo Freire, entre outros. De maneira geral, ao considerar, também, o uso das mídias no processo educacional, esses autores distinguem trajetórias com ênfase nos conteúdos, nos efeitos e nos processos e vínculos.

A educação que põe ênfase nos conteúdos corresponde à educação tradicional, baseada na transmissão de conhecimento e valores de uma geração para outra [...]. A educação que põe ênfase nos efeitos corresponde à chamada ‘engenharia de comportamento’, e consiste, essencialmente, em ‘moldar’ a conduta das pessoas com objetivos previamente estabelecidos. A educação que põe ênfase nos processos destaca a importância do processo de transformação de pessoas e comunidades. Não se preocupa tanto com os conteúdos que vão ser comunicados nem dos efeitos em termos de comportamento, quanto da interação dialética entre as pessoas e sua realidade; do desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e de sua consciência social¹².

Dessa maneira, há uma reconfiguração do conceito de educação digital, para além do entendimento básico de que se trata da prática da utilização de meios tecnológicos em métodos de ensino, frequentemente aliada à adoção de processos mais dinâmicos de aprendizagem. “Se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos achado soluções há muito tempo”¹³.

Souza¹⁴ argumenta que é justamente a compreensão do desenvolvimento dos atributos da mídia, perpassando pelo desenvolvimento dos processos educacionais, que nos permite compreender hoje a relação entre comunicação e educação, especificamente as diferentes práticas educacionais contemporâneas em que a presença da comunicação é de alguma forma vivenciada e refletida ou *vice-versa*: as diversas práticas midiáticas atuais em que a presença da educação é de alguma maneira vivenciada e refletida.

De um lado, ao privilegiar a presença das práticas culturais como componentes do jogo de poder dentro da sociedade, essas perspectivas também situam a comunicação como um novo e fundamental espaço de relações sociais: ora como espaço de negociação de sentidos na vida cotidiana e que possibilita entender por que a relação das pessoas com os meios de comunicação é sempre ativa, há sempre algo sendo negociado, significado e ressignificado; ora como mediação dentro do espaço social mais amplo, o espaço público das relações sociais, e ainda que fragmentado e diversificado, mas onde hoje circulam não só a informação como diferentes formas do saber social, diferentes expressões do mundo das emoções e da construção da vida simbólica e vida social. E como tal, a comunicação é componente da construção de um novo espaço político¹⁵.

Evidencia-se, assim, um contexto amplo, no qual estão inseridos não só educação e comunicação, mas o próprio conceito de midiaticização, atualmente

12. KAPLÚN, Mário. *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: De La Torre, 1998. p. 18-19.

13. MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

14. SOUZA, Mauro Wilton de. Comunicação e educação: entre meios e mediações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 106, p. 9-25, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000100002>.

15. *Ibidem*, p. 24.

bastante concentrado na combinação de dados e inteligência artificial que se “materializa” nas plataformas e redes sociais virtuais e em sua constituição via algoritmos e modelos de negócio inseridos na lógica capitalista do mundo globalizado. De acordo com Sodré, trata-se de uma “elaboração conceitual constante de uma formação discursiva que constrói a representação da realidade econômica, social e urbana”, ao mesmo tempo que é capaz de expor os aparatos materiais das instituições, diluindo suas fronteiras no sentido de sua “captação pelos circuitos ilimitados dos fluxos cibernéticos”¹⁶.

3. A PLATAFORMA YOUTUBE EDU: PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO DE UM AMBIENTE COMUNICACIONAL E EDUCATIVO DE APRENDIZAGEM

Conforme mencionado anteriormente, um acordo de cooperação técnica entre a UNESCO e a Google Brasil – firmado em 2021, já em um contexto de pós-pico da pandemia – permitiu a reestruturação da plataforma YouTube Edu¹⁷, que havia sido criada em 2013, pelo YouTube. Os principais objetivos da mudança foram:

- Apoiar os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, facilitando o acesso a vídeos educacionais gratuitos, de qualidade e de acordo com as áreas e temáticas curriculares estabelecidas em cada nível segundo a BNCC e os princípios da UNESCO.
- Reestruturar a plataforma YouTube Edu, propondo novas arquiteturas e usabilidades, além de renovação do conteúdo (vídeos educacionais).
- Realizar curadoria dos vídeos educacionais presentes no YouTube, a partir de um processo sistemático e coletivo que envolve: identificação, análise e avaliação dos produtos, bem como a organização e a disponibilização dos selecionados na plataforma YouTube Edu.
- Fortalecer a comunidade de youtubers de educação, reconhecendo seu trabalho e suas contribuições.
- Enfatizar os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS), da ONU, em todo o processo e premissas da UNESCO.
- Identificar demandas de vídeos no YouTube de conteúdos educacionais relacionados às áreas de conhecimento e habilidades, bem como componentes curriculares, em acordo com a BNCC.

O trabalho foi realizado ao longo do ano de 2022, baseado em pesquisa anterior sobre o uso de conteúdos educacionais em formato audiovisual no processo de ensino-aprendizagem¹⁸. Nele, metodologias diversas foram utilizadas na tentativa de traçar uma perspectiva histórica e estratégica do canal YouTube Edu, trazendo recomendações a partir de características e necessidades apontadas por professores, estudantes e usuários da plataforma.

16. SODRÉ, Muniz. **A sociedade incivil: mídia, iliberalismo e finanças**. Petrópolis: Vozes, 2021. p. 122-123.

17. Disponível em: <https://www.youtube.com/@YouTubeEdu/featured>.

18. COUTRIM, E. de C. M. Relatório parcial de pesquisa contendo análise sobre os usos, conhecimentos, percepções e expectativas dos estudantes e professores da educação básica sobre recursos educacionais em formato de vídeos. MIMEO, 2022.

Além disso, levou-se em consideração a revisão de literatura conduzida por Junges e Gatti sobre o uso do YouTube na educação, que apontou para um protagonismo assumido pelos professores que produzem vídeos e os postam na plataforma e o cuidado com a linguagem utilizada nas narrativas produzidas, a fim de que elas se aproximem dos estudantes. De acordo com as autoras, há uma compreensão por parte dos jovens de que a utilização efetiva do YouTube no contexto da sala de aula “traria benefícios e qualificaria as aulas, uma vez que materiais audiovisuais tornam a explanação dos conteúdos mais atraente”¹⁹.

Todo o trabalho foi coordenado pelos autores deste artigo²⁰. O primeiro passo foi desenvolver uma metodologia própria capaz de alcançar os objetivos pretendidos. Ela envolveu em uma primeira etapa: (1) estruturação das seções da nova plataforma YouTube Edu (Figura 1); (2) definição do conteúdo das *playlists*²¹ das seções Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio com base nas habilidades e objetos de conhecimento de acordo com as áreas do conhecimento estabelecidas no Brasil, a partir da BNCC²²; e (3) definição do conteúdo das *playlists* das seções Competências Gerais da BNCC, Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) e Temas Contemporâneos Transversais, a partir da BNCC, da Agenda-2030 e de temáticas trabalhadas pela UNESCO dentro do contexto educacional²³.

19. JUNGES, Débora de Lima Velho; GATTI, Amanda. Estado da arte sobre o YouTube na educação. *Informação em Cultura*, Mossoró, v. 1, n. 2, p. 113-131, 2019. p. 127. DOI: <https://doi.org/10.21708/issn2674-6549.v1i2a8564.2019>.

20. Os autores agradecem a Érica Georgino pelo auxílio no processo de curadoria dos vídeos.

21. De maneira geral, pode-se dizer que uma playlist é uma lista de reprodução de arquivos digitais de vídeo ou áudio, que podem ser reproduzidos em uma mídia player sequencialmente ou em ordem aleatória, definida pelo usuário. No caso deste trabalho, as playlists contêm vídeos educacionais que já estavam presentes no YouTube e foram organizados a partir de seções estruturadas em conteúdos (temas), conforme a proposta de cada uma.

22. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. O apoio da Base na estruturação das playlists é na forma como as aprendizagens estão organizadas nos Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, em áreas do conhecimento interseccionadas, mas que preservam especificidades e saberes próprios.

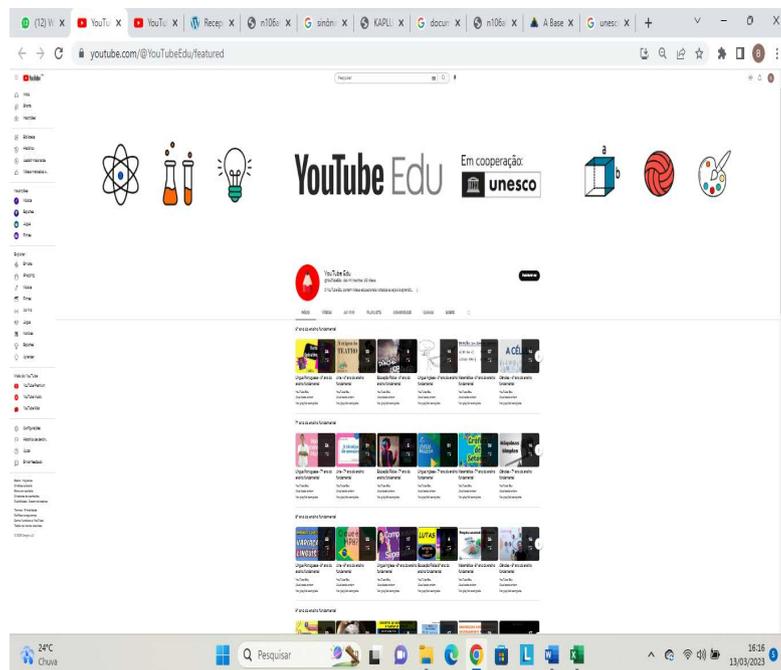


Figura 1: Página principal da plataforma YouTube Edu (2023)

Fonte: Reprodução.

Na sequência, teve início o trabalho de estabelecimento de critérios de seleção dos vídeos²⁴. Para isso, foi montado um formulário na plataforma *Google Forms* com 40 campos. A ideia foi preencher um formulário para cada vídeo selecionado a ser disponibilizado na plataforma, a fim de: (1) avaliar a qualidade

O uso social das mídias pelo campo da educação

• Camila Escudero, Wagner Palanch e Aline Vieira

técnica e pedagógica do vídeo; (2) identificar o vídeo escolhido e justificar o motivo da escolha; (3) garantir o registro detalhado desse material no intuito, inclusive, de ajudar na tabulação dos dados posteriormente e verificação dos resultados alcançados.

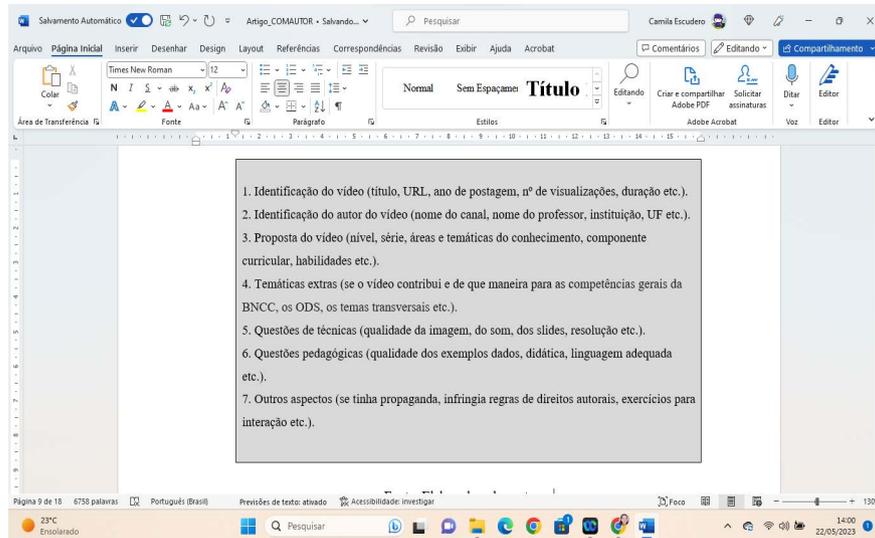


Figura 2: Principais pontos do formulário de seleção dos vídeos

Fonte: Autores (2023).

A etapa seguinte foi a curadoria dos vídeos (Figura 2). Para isso, foi reunida uma equipe interdisciplinar de professores do Ensino Fundamental (anos finais) e do Ensino Médio, bem como um especialista em ODS²⁵. Essa equipe foi responsável por buscar os vídeos no YouTube – seguindo a definição prévia do conteúdo de cada *playlist* –, selecionar e preencher o formulário para cada vídeo. Toda essa atividade de curadoria teve início após sessões de treinamento ministradas pelos coordenadores do trabalho (realizadas de maneira virtual); nelas foram passadas informações sobre o projeto, os objetivos, como os vídeos deveriam ser selecionados, quais os critérios mínimos de qualidade técnica e pedagógica, cronograma, entre outros pontos.

Uma vez selecionado o vídeo e preenchido o formulário, os coordenadores do trabalho assistiam ao vídeo, verificavam o formulário e aprovavam ou não a seleção. Caso aprovado, o vídeo seguia para análise do YouTube e inserção na plataforma; caso o vídeo fosse recusado, o professor era comunicado, o vídeo descartado e iniciava-se uma nova busca para aquele conteúdo da *playlist*. Para garantir o fluxo de trabalho, foram combinadas entregas e feedbacks semanais com os professores. Só o processo de curadoria durou cerca de seis meses diante da complexidade e quantidade de vídeos reunidos.

Ressalta-se que não há vídeos repetidos em todas as *playlists* referentes às seções Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio. Apenas nas outras três seções (Competências gerais da BNCC, ODS e Temas contemporâneos) é que se permitiu vídeos já selecionados para essas duas anteriores, uma vez que, ao abordar o tema, o vídeo de certa maneira contribuía para as questões

23. As Competências gerais da BNCC englobam: Conhecimento científico; pensamento crítico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Cultura digital; Trabalho e projeto de vida; Argumentação; Autocuidado e conhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação; Responsabilidade e cidadania. Sobre os ODS, foram levadas em consideração as temáticas envolvidas em todos os 17, a saber: (1) Erradicação da pobreza; (2) Fome zero e agricultura sustentável; (3) Saúde e bem-estar; (4) Educação de qualidade; (5) Igualdade de gênero; (6) Água potável e saneamento; (7) Energia limpa e acessível; (8) Trabalho decente e crescimento econômico; (9) Indústria, inovação e infraestrutura; (10) Redução das desigualdades; (11) Cidades e comunidades sustentáveis; (12) Consumo e produção responsável; (13) Ação contra a mudança global do clima; (14) Vida na água; (15) Vida terrestre; (16) Paz, justiça e instituições eficazes; e (17) Parcerias e Meios de implementação. Já sobre as temáticas contemporâneas apreciadas pela UNESCO em seus projetos de educação dentro do contexto do desenvolvimento sustentável, destacam-se: (1) Meio ambiente; (2) Ciência e tecnologia; (3) Multiculturalismo; (4) Cidadania e civismo; (5) Saúde; (6) Economia; (7) Relações étnico-raciais; (8) Migrantes e refugiados; (9) Sexualidade; (10) Habilidades socioemocionais; (11) Igualdade de gênero; (12) Educação para a paz; e (13) Compreensão internacional.

transversais envolvidas (presentes nas três seções). No entanto, essas três seções foram complementadas, também, com vídeos novos, que não, necessariamente, apareceram nas seções Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio.

Após a finalização da curadoria e a aprovação de todos os vídeos, foi realizada uma revisão final, eventuais correções nos formulários e a montagem técnica da plataforma.

4. O CONTEÚDO E A CIRCULAÇÃO DE VÍDEOS EDUCACIONAIS DE CARÁTER PÚBLICO EM CONTEXTO DIGITAL

No total, foram indicados e selecionados 750 vídeos para a seção de Ensino Fundamental (anos finais); 428 para Ensino Médio; 260 para Competências gerais da BNCC; 411 para ODS; e 277 para Temas contemporâneos. Apresentamos, na sequência, alguns pontos relacionados aos aspectos quantitativos desse material (reunidos nas duas primeiras seções, Ensino Fundamental e Médio), bem como uma análise a partir de percepções de abordagem qualitativa.

De início, pode-se dizer que as formas de produção de conteúdo educativo para plataformas digitais no Brasil, atualmente, são diversas e dependentes da conectividade e do acesso a recursos técnicos (e habilidades) por parte do produtor, bem como sua formação acadêmico-pedagógica e experiência profissional na sua área de atuação. Não há um modelo único, e o uso da mídia digital – no caso, dos vídeos – segue critérios de circulação baseados em princípios colaborativos relacionados aos preceitos da educação e formatação usual estabelecida pela plataforma na qual está inserido.

4.1. Formas de produção de conteúdo educativo colaborativo para plataformas digitais no Brasil

A ampla maioria dos vídeos é produzida pelos chamados “professores youtubers” ou “edutubers”, de forma independente. Os vídeos institucionais²⁶ representam pouco mais de 25% (320 no total). Além disso, do total de vídeos (1.178), 936 foram produzidos entre 2020 e 2022, o que indica um conteúdo extremamente atual da plataforma, após sua reformulação. Além disso, apenas 80 vídeos que já estavam na plataforma (em sua versão antiga) permaneceram. Nesse sentido, podemos falar em uma renovação completa do conteúdo, ou seja, pelo menos 1.098 vídeos novos.

No caso dos vídeos produzidos pelos professores youtubers, há, basicamente, dois grupos. O primeiro é formado por professores que fazem produções “caseiras”, ou mesmo amadoras, utilizando uma câmera de celular, seu ambiente de trabalho (normalmente, um cômodo da residência) e recursos como lousa, giz (ou canetão) e apagador para explicar o conteúdo, ou mesmo *slides*

24. Foram estabelecidos os seguintes critérios obrigatórios para todos os vídeos: (1) A finalidade e o caráter do uso do vídeo devem ser exclusivamente para fins educacionais e voltados para estudantes. (2) Estão automaticamente excluídos da seleção, vídeos que propagam mentiras, promovem a violência, divulgam conteúdo racista ou xenofobo, fazem apologia a drogas ilícitas, estimulam teorias conspiratórias e contenham proselitismo político e/ou religioso. (3) Estão automaticamente excluídos da seleção, também, vídeos que contenham erros conceituais em relação ao conteúdo abordado e vídeos que ferem princípios de direitos autorais do YouTube. (4) Sobre a questão de publicidade nos vídeos: estão excluídos vídeos nos quais produtos e discursos publicitários ou promocionais sejam apresentados logo na abertura; a mensagem publicitária tenha peso e/ou duração predominantes em relação ao teor educativo; e ocorra inserção de anúncios de forma projetada, como parte da produção do vídeo. (5) O vídeo deve estar com status público e só pode ser do YouTube. e) Cada vídeo deve ter duração mínima de 5 e máxima de 30 minutos. Apenas nos vídeos das últimas três seções (Competências da BNCC, ODS e Temas transversais), admitem-se vídeos com menos de 5 minutos. (6) Estão automaticamente excluídos vídeos com qualidade de imagem inferior a 480p.

formatados, principalmente, com textos e figuras. Percebe-se, nesse caso, ações de tentativa e erro no que diz respeito à produção técnica – motivadas muitas vezes pela emergência do contexto de pandemia –, mas extremamente cuidadosas e autônomas no que diz respeito ao conhecimento que tenta transmitir, à qualidade dos exemplos, da abordagem didática e de apresentar um conteúdo de maneira dinâmica, que seja de fácil compreensão e assimilação, contextualizando-o à realidade do estudante daquele nível que se propôs a ensinar. Destaca-se ainda o desenvolvimento do professor ao longo do processo: se nos vídeos iniciais é perceptível certo receio em estar em frente à câmera e “dar conta” de falar, gravar, ensinar etc., ao longo da produção, nota-se uma postura mais confiante e de dominação do processo.

O segundo grupo remete àqueles professores youtubers que, por estarem há mais tempo produzindo vídeos educacionais ou por terem habilidades técnicas desenvolvidas – ou já serem reconhecidos como “celebridades do YouTube”, tendo, inclusive, canais monetizados –, já contam com uma estrutura significativa, com equipamentos de gravação profissionais, estúdios, softwares de edição e até equipe de apoio. Nesse caso, se utilizam de recursos como animações, efeitos sonoros, infográficos dinâmicos e até mesmo gravações externas, em museus, parques, entre outros ambientes. Verifica-se que a produção dos vídeos é uma atividade profissional que pode ou não caminhar em paralelo com as atividades em sala de aula, em um ambiente escolar formal, por exemplo. Percebe-se, ainda, a autonomia do professor para produzir e criar conteúdos e abordagens livres, que julguem relevantes para um “estudante geral”, ou seja, da rede pública ou particular, que busca o vídeo como forma de apoio ao ensino formal, ou mesmo a uma preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou vestibular, por exemplo.

Já no caso dos vídeos identificados como institucionais, ou seja, ligados a secretarias de educação estaduais e municipais, principalmente, ou mesmo escolas da rede particular de ensino e organizações não governamentais, por terem uma estrutura formal por trás, tendem a apresentar uma produção de alta qualidade técnica, muito próxima à reprodução do ambiente escolar. É muito comum, nesses casos, o professor da rede estar à frente da câmara, vestido com uniforme e/ou avental/jaleco, passando o conteúdo, em um cenário que reproduz uma sala de aula formal. Percebe-se uma atenção à preparação da aula, qualidade do material apresentado e até mesmo uma proximidade com o receptor, direcionando os vídeos aos seus estudantes, no caso, da rede formal de ensino. É perceptível, muitas vezes, um direcionamento na produção do conteúdo, abordando tópicos estabelecidos pelas secretarias ou pelas escolas, em uma sequência de aulas que visa cumprir um currículo ou planejamento preestabelecido.

Em todos os casos, porém, destaca-se a periodicidade regular de postagens dos vídeos – apesar de ser comum a descontinuidade dos canais, são raros os casos de canais que não apresentam uma produção relativamente regular, pelo menos, durante um período. Verifica-se, também, em todos os casos, a iniciativa de produzir conteúdos diversificados, relacionados às diversas áreas de conhecimento

e habilidades, bem como componentes curriculares ensinados, pré e/ou pós-implantação da BNCC. Soma-se a isso a frequente estratégia de retomar conteúdos já produzidos, como forma de complementação a um conteúdo novo que está sendo apresentado. Por fim, destaca-se a autonomia, especialmente nos dois grupos de professores youtubers, em determinar a duração do vídeo. No YouTube Edu, foram inseridos vídeos de 5 a 30 minutos, mas não foram percebidas conexões entre tempo de duração do vídeo e conteúdo abordado, apenas uma tendência de os vídeos institucionais terem uma duração maior, por volta de 20 minutos.

4.2. Características dos sujeitos produtores de conteúdo relacionadas a questões de diversidade regional, de gênero e de inclusão

Sobre o ano de publicação dos vídeos selecionados, há uma concentração de vídeos educacionais produzidos entre 2020 e 2022, justamente no período pandêmico e pós. No entanto, é preciso evitar determinismos baseados em simplificações e levar em consideração, ainda, o contexto tecnológico, social, cultural e econômico envolvido. Nos últimos anos, o acesso às TIC vem crescendo e se popularizando, e as plataformas e redes sociais digitais vêm ampliando e tornando cada dia mais veloz os processos de midiatização, marcados por circuitos de trocas discursivas e de produção de sentido que, até o surgimento do rádio (a partir de 1930 no Brasil), eram monopólio dos processos de comunicação por meio físicos (jornais e revistas) e/ou presenciais, no caso da educação, na escola.

Evidentemente a midiatização, especialmente na figura das plataformas e redes sociais virtuais, é uma construção técnica, gerida por algoritmos e que está formatada em um modelo de negócio inserido na lógica capitalista do mundo globalizado, que acaba por produzir diversas formas de exclusão. No entanto, ao mesmo tempo, para aqueles que a usufruem, parece estar mais próxima a resolução do conflito em que educação e comunicação se desenvolveram ao longo do tempo: a ênfase da escola (e seus processos educacionais) como espaço formal do saber, de uma maneira ampla e legitimada socialmente, ao mesmo tempo, da mídia identificada como um espaço de informação, diversão e lazer, como se fossem dimensões antagônicas. Soma-se a isso, nesse caso, a percepção de que o uso das tecnologias já está incorporado nas práticas educacionais, sendo inquestionável sua importância.

Do total de vídeos do Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio (1.178), apenas 409 puderam ter a UF identificada. A partir desse número, pode-se dizer que todas foram contempladas com, pelo menos, um vídeo. Sobre a questão de gênero, foi conquistado um equilíbrio entre vídeos produzidos por homens e por mulheres no material do Ensino Fundamental (375 vídeos de mulheres; 353 vídeos de homens). O mesmo nível apresentou melhor equilíbrio,

25. A equipe foi composta por 24 professores (11 mulheres e 13 homens), com formação acadêmica (no geral, licenciatura) e vivência pedagógica-profissional em escolas públicas e privadas nas áreas contempladas pela reestruturação da plataforma, ou seja, Matemática, Ciências, História, Educação Física etc. Em alguns casos, um único professor fez as buscas dos vídeos de ambos os níveis (Ensino Fundamental e Ensino Médio) – foi o caso do professor de Artes; em outros, por conta da grande quantidade de vídeos previstos na playlist, mais de um professor foi concentrado por nível – por exemplo, nas playlists de Língua Portuguesa (Ensino Médio).

26. Entende-se aqui por vídeos educacionais institucionais os produzidos por secretarias de educação dos estados e municípios, escolas (públicas ou particulares) e organizações da sociedade civil.

também, (se comparado ao Ensino Médio) quando a questão de gênero é aplicada às áreas das ciências exatas: (72 vídeos de mulheres; 92 vídeos de homens). Sabe-se que ainda há muito a se avançar na questão das desigualdades regionais brasileiras e no papel da mulher na sociedade, e a plataforma – apesar de todos os esforços para sua renovação – não fica à margem desse processo. Percebe-se, porém, com este trabalho, que tanto as mídias quanto a estrutura educacional podem se mostrar um terreno fértil a ser levado em consideração para balizar de forma mais efetiva as políticas públicas de enfrentamento dessas questões.

Outro ponto, nesse sentido, que se coloca é a percepção dos critérios de diversidade²⁷: em 432 vídeos foram identificadas pessoas pretas, pardas, amarelas e indígenas. O número representa mais de 40% dos vídeos, se levarmos em consideração que em 177 deles a pessoa não pode ser percebida (no caso, por exemplo, de quando o professor não aparece na imagem – apenas fala – ou quando há mais de um professor no mesmo vídeo etc.). Já sobre a questão da acessibilidade, as legendas geradas automaticamente pelo YouTube, presentes em 100% dos vídeos, são uma forma de garantia de acesso. Entretanto, outros recursos como libras, por exemplo, ainda representam um desafio para youtubers, instituições e o próprio YouTube (como, por exemplo, o desenvolvimento de tecnologias que garantam esse recurso de forma automática, como o que se tem nas legendas).

Ressalta-se, ainda, que há uma grande diversidade com relação à audiência dos vídeos e canais, critérios que, se levados em conta, acabam por influir na classificação do canal, como sendo de pequeno e/ou grande porte. No caso do Ensino Fundamental, por exemplo, foram incluídos na plataforma YouTube Edu vídeos que tinham de 2 a 6,4 milhões de visualizações e de 0 a 17,3 milhões de inscritos no canal; no caso do Ensino Médio, vídeos que tinham de 4 a 3 milhões visualizações, e de 1 a 4,2 milhões de inscritos no canal.

4.3. Circulação e oferta de conteúdo educativo em ambiente digital a partir da BNCC, ODS e temáticas contemporâneas trabalhadas pela UNESCO

Acerca da qualidade técnica e pedagógica dos vídeos, foram avaliados desde qualidade de imagem até alinhamento do conteúdo à BNCC. Em todos os critérios, mais de 90% dos vídeos atingiram a classificação máxima (entre: bom, regular, ruim e N/A). É evidente, nesse sentido, o caráter colaborativo do conteúdo inserido na plataforma YouTube Edu. Especialmente depois do processo de curadoria – realizado por professores especialistas em suas respectivas áreas do conhecimento –, pode-se dizer que os vídeos selecionados e disponibilizados aos usuários de maneira gratuita e intuitiva representam não necessariamente o melhor vídeo já produzido, mas o que há de melhor em qualidade técnica e pedagógica, levando-se em consideração, especialmente, o alinhamento às estruturas classificatórias presentes na BNCC. Esta, por sua vez, apesar de necessidades de aperfeiçoamento – relacionadas a aspectos macros da estruturação da sociedade

27. Importante ressaltar que os critérios de percepção de diversidade foram estabelecidos de acordo com as 5 categorias fixadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em pesquisa de cor ou raça da população brasileira: branca, preta, amarela, parda e indígena. No entanto, tal quadro exposto neste trabalho representa uma visão a partir da percepção do professor responsável pela curadoria do vídeo, não tendo como relacionar tal classificação com formas de autodeclaração. O mesmo vale para a percepção de gênero exposta anteriormente.

brasileira –, não deixa de representar um esforço na definição de um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais inserido na educação básica com vistas à formação humana integral e a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Nesse sentido é que foram estruturadas as seções competências gerais da BNCC, ODS e temas contemporâneos. Trata-se de exemplos concretos e indicações de referências educacionais claras e objetivas para o enfrentamento dos desafios do mundo contemporâneo e que, de uma maneira ampla atuam para o estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento não apenas de princípios formativos, mas, do pensamento crítico, de preceitos de equidade e alteridade, bem como o acolhimento da diversidade.

Destaca-se, ainda, que, durante o processo de curadoria dos vídeos, alguns professores apresentaram dificuldades em entender a estruturação interdisciplinar, tanto da BNCC (suas competências gerais, específicas e/ou habilidades) como da própria Agenda 2030 (e os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável). No entanto, pode-se dizer, que, de maneira prática, tais documentos norteadores já reverberam nas práticas sociais e entre os educadores que fazem uso das mídias, uma vez que, na plataforma YouTube Edu, todos os seus pontos foram contemplados com, pelo menos, um vídeo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos refletir neste trabalho, por meio da experiência da reformulação da plataforma YouTube Edu, novas formas e possibilidades do uso social das mídias pelo campo da educação, no que se refere a instâncias de produção e circulação de conteúdo em contexto digital. De início, reconhecemos que se trata de um assunto complexo, que não esgotamos aqui; porém, que nos dá pistas para se pensar a realidade atual desse tema, especialmente em um contexto de pós-pandemia.

O Brasil foi o país que mais demorou para retomar as aulas presenciais na escola desde o anúncio do fechamento das instituições, em março de 2020, por conta da covid-19. Praticamente 100% das escolas brasileiras (99,3%) suspenderam as atividades presenciais, sendo que o percentual de escolas que não retornaram às atividades presenciais no ano letivo de 2020 foi de 90,1%. Diante desse contexto, mais de 98% das escolas do país se viram obrigadas a adotar, repentinamente, estratégias remotas de ensino²⁸. As consequências desse cenário foram desastrosas. Nota técnica sobre o impacto da pandemia na educação no Brasil apontou que houve perda significativa de aprendizado durante o período pandêmico, acentuando desigualdades já existentes, por exemplo, com aumento do abandono escolar e do impacto na saúde mental dos estudantes e profissionais²⁹. Soma-se a isso a questão da exclusão e desigualdade social.

[...] [Em 2020], havia acesso à Internet em 82% das escolas, com maiores proporções entre escolas estaduais (94%) e particulares (98%). Havia menores proporções

28. INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resposta educacional à pandemia de covid-19 no Brasil**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

29. KOSLINSKI, Mariane; BARTHOLO, Tiago. **Nota técnica: impactos da pandemia na educação brasileira**. [S. l.]: D3E: Fundação Lemann, 2022. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/nota_tecnica_2212_impactos_pandemia_educacao_brasileira.pdf. Acesso em: 22 maio 2023.

de acesso nas escolas localizadas na região Norte (51%), em áreas rurais (52%) e naquelas de pequeno porte, com até 50 alunos (55%).

[...]

A conexão sem fio estava presente em 94% do total de escolas, mas menos da metade (45%) liberava o acesso aos alunos, incluindo os casos em que havia necessidade de senha.

[...]

Outro desafio citado por uma alta proporção de gestores escolares foi a falta de dispositivos – como computadores e celulares – e de acesso à Internet nos domicílios dos alunos (86%)³⁰.

Por outro lado, reconhece-se que foi, justamente nesse momento de crise, que houve avanços relacionados à internet e aos dispositivos móveis, formas e possibilidades de conexões, que permitiram a continuidade de atividades empresariais (*home office*), do comércio (vendas online), da prestação de serviços essenciais (tele consultas de saúde, por exemplo). Isso sem falar no desenvolvimento do próprio aparato técnico-científico relacionado ao combate do coronavírus: testes para o vírus, pesquisas sobre vacinas e tratamentos, equipamentos médicos, ou mesmo ações adotadas pelos governos para acelerar a pesquisa e a inovação³¹.

No campo da educação, os resultados deste estudo mostraram que, atualmente, existem múltiplos modelos de conteúdo educativo para plataformas digitais no Brasil, produzidos a partir de critérios de circulação, princípios colaborativos e formatação estabelecida pela plataforma por professores e instituições de ensino. E que, apesar de o grupo de professores independentes (os chamados “edutubers”) se dividir entre profissionais e amadores, no que diz respeito ao uso das TIC, o princípio da atividade é a formação acadêmica do educador, o que consideramos um ponto extremamente positivo. Outro destaque interessante é a verificação de progressos sobre aspectos de diversidade, gênero e inclusão. Por outro lado, destacamos necessidades de avanço em questões de exclusão social e protagonismo, também, do estudante.

Tais achados nos remetem a reflexões necessárias sobre o uso das TIC na área educacional. Acreditamos que não cabe mais questionar o uso das mídias e das tecnologias, e, sim, avançar na compreensão de que a chamada “educação digital” pode ser um agente da transformação social. Sobre isso, esse estudo aponta para o fato de que as formas de produção de conteúdo educativo colaborativo para plataformas digitais, as características dos sujeitos produtores desse conteúdo, bem como sua circulação e oferta a partir de áreas de conhecimento, habilidades e componentes curriculares estruturados estão ancorados no tripé: conectividade, recursos técnicos e formação acadêmico-pedagógica.

Além disso, destaca-se o protagonismo dos professores e do YouTube em todo o processo, o que nos coloca a necessidade de reconfigurar, de ampliar e possibilitar novas práticas pedagógicas em contextos digitais que permitam

30. NIC – NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR; CGI – COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL; CETIC – CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. Resumo... Op. cit., p. 4.

31. DE NEGRI, Fernanda et al. Ciência e tecnologia frente à pandemia. IPEA, Brasília, DF, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/cts/pt/central-de-conteudo/artigos/artigos/182-corona>. Acesso em: 1 maio 2023.

não só a interação professor-aluno, mas o protagonismo, também, do estudante, em um modelo que vise sua participação ativa no processo educativo. Tal protagonismo é fundamental para que o aluno tenha autonomia para se apropriar da construção do conhecimento por meio do uso consciente e crítico das informações disponibilizadas.

A própria pesquisa nos levou a perceber que, em quase todos os vídeos selecionados pelo processo de curadoria que compuseram as seções de Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, o professor pede, em algum momento, que os estudantes comentem, compartilhem, curtam o vídeo, entre outras formas de interação possibilitadas pela plataforma. E ainda que, do total dos vídeos, 19,5% (230) disponibilizaram, por exemplo, ao final, alguma forma de avaliação do conteúdo com vistas a fixar o tópico apresentado (*quizzes*, testes, perguntas etc.). Entretanto, sabemos que isso não é suficiente para se constituir um circuito de trocas simbólicas e discursivas capazes de compor uma “comunidade de aprendizado”.

Por fim, destaca-se a necessidade de se avançar, ainda em aspectos de segurança da informação, como a proteção dos dados ou mesmo a desinformação (popularmente conhecidas como *fake news*). O uso das mídias, também pelo campo da educação, propicia diversos tipos de ações a distância cada vez mais comuns no mundo moderno, e não é possível submeter todo o conteúdo disponibilizado na internet a um processo de curadoria como o que foi feito neste trabalho. “É apenas no comum que se constituem as identidades e os laços coesivos imprescindíveis à responsabilidade social”³².

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, Renata. Pandemia aumenta em 91% tempo de usuário brasileiro no YouTube. **Tilt UOL**, Recife, 9 nov. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/11/09/pandemia-aumenta-em-91-tempo-de-usuario-brasileiro-no-youtube.htm>. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 maio 2023.

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

COUTRIM, E. de C. M. Relatório parcial de pesquisa contendo análise sobre os usos, conhecimentos, percepções e expectativas dos estudantes e professores da educação básica sobre recursos educacionais em formato de vídeos. Mimeo, 2022.

32 SODRÉ, Muniz. A sociedade... Op. cit., p. 17.

DE NEGRI, Fernanda *et al.* Ciência e tecnologia frente à pandemia. **IPEA**, Brasília, DF, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/cts/pt/central-de-conteudo/artigos/artigos/182-corona>. Acesso em: 1 maio 2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resposta educacional à pandemia de covid-19 no Brasil**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

JUNGES, Débora de Lima Velho; GATTI, Amanda. Estado da arte sobre o YouTube na educação. **Informação em Cultura**, Mossoró, v. 1, n. 2, p. 113-131, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21708/issn2674-6549.v1i2a8564.2019>.

KAPLÚN, Mário. **Una pedagogía de la comunicación**. Madrid: De La Torre, 1998.

KOSLINSKI, Mariane; BARTHOLO, Tiago. **Nota técnica: impactos da pandemia na educação brasileira**. [S. l.]: D3E: Fundação Lemann, 2022. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/nota_tecnica_2212_impactos_pandemia_educacao_brasileira.pdf. Acesso em: 22 maio 2023.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

NIC – NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR; CGI – COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL; CETIC – CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **Resumo executivo: pesquisa TIC educação 2020**. São Paulo: Grappa Marketing Editorial, 2021. p. 3. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200731/resumo_executivo_tic_educacao_2020.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

NIELSEN, Jakob; LORANGER, Hoa. **Usabilidade na web: projetando websites com qualidade**. Rio de Janeiro: Campus, 2007.

SODRÉ, Muniz. **A sociedade incivil: mídia, iliberalismo e finanças**. Petrópolis: Vozes, 2021.

SOUZA, Mauro Wilton de. Comunicação e educação: entre meios e mediações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 106, p. 9-25, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000100002>.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório anual da UNESCO no Brasil**. Brasília, DF: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376049>. Acesso em: 15 maio 2023.

Do museu à reportagem à sala de aula: a transposição didática de reportagens baseadas em fontes museológicas

Guilherme Augusto Caruso Profeta

Doutor em Educação, com pós-doutorado pelo Museu de Zoologia da Universidade de São Paulo (MZUSP). Professor dos programas de pós-graduação em Educação (PPGE) e Comunicação e Cultura (PPGCC) da Universidade de Sorocaba (Uniso).

E-mail: guilherme.profeta@prof.uniso.br

Resumo: Este artigo intencionou registrar, por meio de observação docente, a utilização de reportagens jornalísticas baseadas na interlocução com museus (históricos/arqueológicos e/ou de história natural) como prática educativa em sala de aula, de modo a contribuir para a compreensão deste processo de múltiplas transposições didáticas. Para atingir tal fim, discutiu-se a função social/educacional dos museus e do jornalismo em articulação com a educação escolar. Duas sessões de observação foram conduzidas: uma durante uma aula de História do Brasil cujo tema foi decolonização, e outra durante uma aula de Biologia cujo tema foi a ação humana na perda da biodiversidade. Como resultado, destaca-se que a utilização das reportagens permitiu aos docentes extrapolar os respectivos currículos, incluindo discussões sobre tópicos socialmente agudos do presente.

Palavras-chave: museus; jornalismo; transposição didática; observação docente; ensino superior.

Abstract: This article intended to record, with peer observation of teaching, the use of journalistic stories based on the dialogue with museums (either focused on History/Archaeology and/or Natural History) as an educational practice that takes place within the classroom, thus contributing to the understanding of this process of multiple didactic transpositions. To achieve this goal, the literature review discussed the social/educational role that museums and journalism play in articulation with school education. Two sessions of observation were carried out: one during a class on History of Brazil, whose theme was decolonization, and another in a class on Biology, whose theme was the role humans play in the loss of biodiversity. As a result, note that the use of journalistic stories allowed teachers to extrapolate their curricula, thus including discussions focused on contemporary socially acute topics.

Keywords: museums; journalism; didactic transposition; peer observation of teaching; higher education

Recebido: 23/05/2023

Aprovado: 08/08/2023

1. INTRODUÇÃO

Tanto a reportagem jornalística quanto a instituição museu constituem historicamente dispositivos sociotécnicos voltados à socialização do conhecimento. Sabendo, por um lado, que reportagens vêm sendo utilizadas como material didático complementar em sala de aula e, por outro, que os museus contemporâneos são um dos agentes que cumprem a função social de levar a público discussões e conhecimentos, por vezes, resguardados em espaços acadêmicos privilegiados, este artigo trata bastante especificamente das reportagens jornalísticas pautadas por fontes museológicas e do percurso que elas percorrem até encontrar caminhos (de volta) para a academia, onde podem ser orquestradas junto a outros elementos para compor certas práticas educativas.

O primeiro segmento deste artigo compreende revisão de literatura focada na transposição museu – jornalismo – sala de aula, seguida pela descrição dos procedimentos próprios da observação docente por pares (metodologia) e pelo detalhamento das observações conduzidas, até chegar aos respectivos resultados e às conclusões.

2. A TRANSPOSIÇÃO MUSEU – JORNALISMO – SALA DE AULA

Em um artigo¹ publicado previamente, destinado a mapear a utilização do jornalismo científico como material didático numa universidade comunitária do estado de São Paulo, concluiu-se que 59,4% dos professores respondentes concordaram integralmente que textos de jornalismo científico² podem ser utilizados como materiais didáticos (número que sobe para 96,3% quando se considera outros níveis parciais de concordância). Nessa pesquisa, 70,3% dos respondentes declararam já ter feito uso efetivo desse tipo de texto em suas aulas. Existe, assim, potencial confirmado de utilização de textos de jornalismo científico na educação escolar, mas, para que isso possa de fato acontecer, deve ocorrer, antes, uma série de transposições.

Dá-se o nome de transposição didática³ ao processo pelo qual, na escola, o conhecimento disciplinar é transmutado numa nova forma de conhecimento, mais adequada ao processo de ensino e aprendizagem, o que envolve simplificar conceitos complexos, reorganizando a informação sem descartar seus elementos essenciais. Fora da escola, ou em espaços de intersecção, acontece um processo análogo quando um jornalista especializado em Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) – objetivando não o ensino, mas a difusão – redige uma reportagem a partir de um estudo científico, com a intenção de simplificar os seus conceitos fundamentais para uma apreciação facilitada por leitores leigos. São essas reportagens que, como vimos, podem vir a retroalimentar a educação escolar, passando por uma nova fase de transposição quando um professor cria, em

1. PROFETA, Guilherme Augusto Caruso. Práticas educativas voltadas ao letramento científico: Mapeamento da utilização do jornalismo de CT&I como material didático numa universidade comunitária de São Paulo. *Quaestio – Revista de Estudos em Educação*, Sorocaba, v. 24, p. 1-24, 2022a.

2. Por “textos de jornalismo científico”, entende-se o conjunto de textos publicados em contexto jornalístico (e não em periódicos acadêmicos), que foram baseados em pesquisas científicas (artigos, teses etc.) e incluem os seus resultados – e/ou aplicações desses resultados – como parte do conteúdo publicado. São, portanto, textos jornalísticos que têm pesquisas acadêmicas como fontes. A definição pode ainda ser expandida para incluir textos temáticos que, apesar de não serem baseados em pesquisas específicas, são baseados em fontes especializadas que cumprem a função de interpretar fenômenos da realidade à luz do conhecimento científico. *Ibidem*.

3. CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 1-14, 2013.

aula, como parte de um percurso formativo, novos contextos de utilização dos textos jornalísticos.

Os jornalistas não são, assim, educadores formais – dada a deontologia e a epistemologia próprias da profissão, diferentes daquelas atribuídas aos educadores –, mas isso não significa que, na condição de curadores da opinião pública, eles não podem ser considerados aliados instrumentais (dos docentes), no processo de tecitura entre aula e realidade.

Assim como os jornalistas, os museus vêm constituindo, historicamente, outros agentes importantes nesse processo de interface(s) entre a educação escolar e a educação informal, em que ocorre a divulgação científica^{4,5}. Museus são um dispositivo sociotécnico precedido pelo Renascimento (entre os séculos XIV e XVII), quando o surgimento da tipografia criou as bases para uma comunicação de massa^{6,7}, possibilitando a circulação de tratados clássicos sobre História Natural e levando, conseqüentemente, ao surgimento de uma nova classe de interessados formada por burgueses. Seriam eles – os burgueses – que montariam os primeiros gabinetes de curiosidades para expor coleções particulares de História Natural, no século XVII, as quais se tornariam os gabinetes científicos do século XVIII, passando por novos e mais complexos processos de classificação taxonômica, para enfim serem compreendidos como espaços em que se cumpriam funções educacionais, com a introdução dos dioramas, no século XIX⁸.

Especialmente a partir desse século, e da compreensão de tais funções educacionais, o museu, enquanto instituição, passou a ser compreendido como um potencial *locus* instrumental para educadores. Essa compreensão pode se dar tanto no sentido de que as aulas podem ser deslocadas para os espaços dos museus, quanto no sentido de que a cultura material e o conhecimento preservados nesses espaços podem motivar aulas em ambiente escolar, desde que sejam estabelecidos e mantidos os devidos canais para tal. Advoga-se, aqui, que o jornalismo, se pautado pelos museus em primeiro lugar, pode ser um desses canais (com a vantagem de já existir, estar amplamente disponível e não depender de grandes investimentos extras).

Para que isso aconteça, contudo, os museus de ciências, mais do que repositórios ou espaços “mortos”, devem ser compreendidos de forma ativa como *locus* de pauta para o jornalismo. Alçados ao status de definidores primários – fontes jornalísticas que “estabelecem os limites para toda a discussão subsequente através do enquadramento da natureza do problema”⁹ –, os museus podem ser tanto agenciadores da pauta como colaboradores na definição das abordagens, o que dependeria somente da articulação entre os agentes envolvidos. E, na etapa final do processo, os textos jornalísticos resultantes dessa articulação museu – jornalismo podem finalmente encontrar caminhos, por meio dos educadores, para o cotidiano escolar. O intuito deste artigo é justamente registrar, por meio da observação docente, algumas dessas práticas no local em que elas efetivamente acontecem: o espaço vivo da sala de aula.

10 ROBERSON, William. **Peer observation and assessment of teaching:** a resource book for university faculty, administrators, and students who teach. El Paso: UTEP Center for Effective Teaching and Learning: Instructional Support Services, 2006. Disponível em: https://www.utep.edu/faculty-development/_Files/docs/utep_peer_observation_booklet.pdf. Acesso em: 7 fev. 2023.

11 CARNEIRO, Alexandra. Sobre as práticas de observação docente – o uso de instrumentos de registro para a observação em parceria da sala de aula. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Lisboa, v. 16, p. 55-79, 2016. p. 57.

12. MARCONDES, Maria Inês. A observação nos estudos de sala de aula e do cotidiano escolar. In: MARCONDES, Maria Inês et al. (org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 25-35.

13. *Ibidem*, p. 33.

14. *Ibidem*, p. 33.

3. METODOLOGIA: OBSERVAÇÃO DOCENTE POR PARES

De acordo com Roberson¹⁰, a observação docente conduzida entre pares é um processo por meio do qual professores universitários podem oferecer e receber *feedback* de seus colegas, incluindo sobre o planejamento de aulas e disciplinas, o material didático utilizado, o processo de avaliação, a interação em sala etc., a depender dos objetivos estabelecidos para a observação.

Pode-se compreender que, no contexto de uma análise formativa, a observação por pares é conduzida com o intuito de sistematizar o registro de práticas vigentes e utilizar os resultados dessa observação de forma a retroalimentar as próprias práticas, melhorando-as. Trata-se de um objetivo alinhado ao que Carneiro¹¹ explicou como “transformar as experiências educativas dos professores em objeto de conhecimento e, desse modo, transformar as práticas com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos.”

Em termos práticos, Roberson divide a observação docente por pares em quatro etapas: uma reunião prévia do observador com o docente que irá lecionar a aula observada, a observação em si, a reflexão sobre a experiência observada e uma reunião posterior entre observador e observado. Carneiro, por sua vez, a divide em três: a primeira seria o momento em que se define a questão a ser observada, a segunda seria a recolha de dados em sala de aula e a terceira seria a análise colaborativa, entre observador e observado, dos dados produzidos. Trata-se de abordagens bastante práticas, não raro acompanhadas de *templates* de instrumentos de observação, mas que, do ponto de vista teórico, encontram eco na origem da própria pesquisa qualitativa, originada na Antropologia e na Sociologia, campos em que a noção de contexto é particularmente importante¹². No caso da observação docente por pares, esse contexto é a sala de aula, onde as práticas observadas efetivamente acontecem.

O processo de observação – que pode se seguir àquela etapa preliminar preparatória do planejamento prévio mencionado por Roberson – consiste em cinco estágios, conforme Marcondes, que configuram o mesmo caminho proposto pelos autores anteriores, mas expandido em termos epistemológicos: (1) a produção de registros primários a partir de dados monológicos, (2) a análise reconstrutiva preliminar, (3) a geração de dados dialógicos, (4) a descoberta de sistemas de relação e (5) o uso dos sistemas de relação para explicar os resultados.

O primeiro estágio se configura num “conjunto de anotações mais intensas sobre a questão focalizada e um diário mais amplo incluindo observações e conversações ocorridas enquanto o pesquisador frequenta o contexto”¹³. O segundo consiste na articulação dos temas observáveis, a partir dos registros, e é a etapa em que os dados serão organizados de acordo com os objetivos traçados para a observação. O terceiro consiste num diálogo com os sujeitos da pesquisa, por meio de entrevistas, de modo que “dados gerados nesse estágio são gerados *com* as pessoas e não são apenas *sobre* as pessoas como no estágio primário”¹⁴. Nos estágios seguintes ocorrem a reinterpretção dos temas observáveis (a partir do cruzamento dos dados monológicos com os dialógicos)

4. CAVALCANTI, Cecília Carrossini Bezerra; PERSECHINI, Pedro Muanis. Science Museums and the Popularization of Science in Brazil. *Field Actions Science Reports*, [s. l.], n. 3, p. 1-10, 2011. Disponível em: <https://journals.openedition.org/factsreports/1085>. Acesso em: 22 jul. 2021.

5. FALASCHI, Rafaela Lopes et al. Museus de ciência: do reconhecimento e conservação da biodiversidade à divulgação científica. *Simbio-Logias*, Botucatu, v. 4, n. 6, p. 12-23, 2011. Disponível em: <https://www1.ibb.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/Simbio-Logias/Museusde-CienciaReconhecimento-ConservacaodaBiodiversidade.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.

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

7. SOUSA, Jorge Pedro. *Uma história breve do jornalismo no Ocidente*. [S. l.]: Biblioteca On-Line de Ciências da Comunicação, 2008. Disponível em: <https://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-uma-historia-breve-do-jornalismo-no-ocidente.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2023.

8. MARANDINO, Martha. Educação em museus de história natural: possibilidades e desafios de um programa de pesquisa. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS, 7., 2005, Granada. *Anais* [...]. Granada: [s. n.], 2005. Disponível em: https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRA-p48edumus.pdf. Acesso em: 1 maio 2023.

9 HALL et al., 1973 apud TRAUQUINA, Nelson. *Teorias do jornalismo*. Florianópolis: Insular, 2005, p. 178.

e, finalmente, a título de conclusão, a inferência das razões que explicam as experiências observadas, à luz da literatura e dos registros. O processo tem estrutura análoga à etnografia.

A observação docente é a base constitutiva deste artigo, que tem como objetivo geral contribuir para a compreensão do processo de transposição didática museu – jornalismo – sala de aula, ou seja, a transformação do conhecimento científico disponível em museus (históricos/arqueológicos e/ou de história natural) em reportagens jornalísticas e, na sequência, em conhecimento ensinável no contexto escolar.

Para isso, foi proposto a dois docentes da Universidade de Sorocaba (Uniso), uma instituição comunitária localizada no interior de São Paulo, que elaborassem aulas baseadas em reportagens jornalísticas específicas, publicadas na revista institucional de jornalismo científico da instituição Uniso Ciência/Science @ Uniso, sendo que o que tais reportagens têm em comum é o fato de terem sido produzidas, por este pesquisador, obrigatoriamente em articulação com museus. Tais professores aceitaram que suas respectivas aulas – oferecidas no curso de graduação em Relações Internacionais (docente 1) e no curso de graduação em Ciências Biológicas (docente 2) – fossem observadas, assim gerando os dados considerados neste estudo. Todos os trâmites foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Sorocaba, conforme Parecer 5.952.070 (Reunião do Colegiado CEP-Uniso do dia 13 de março de 2023).

De modo a direcionar a construção de um instrumento próprio de observação de aulas, que, neste caso, foi adaptado a partir do apêndice III (*Peer Review Checklist*) de Roberson¹⁵, foram formuladas as seguintes hipóteses: (1) as estruturas das reportagens-base servirão de roteiro para a elaboração das aulas pelos docentes, ou seja, as partes da aula seguirão a mesma lógica organizativa da reportagem; (2) trechos das reportagens-base serão referenciados durante as aulas; (3) recursos visuais das reportagens-base (fotos, ilustrações etc.) serão referenciados durante as aulas; (4) as reportagens-base serão extrapoladas pelos docentes, ou seja, conceitos que não estão presentes nas reportagens em si serão incluídos na discussão em aula. Mais do que confirmar ou refutar cada uma das hipóteses, tal formulação teve como objetivo direcionar a observação – ressaltando que, mais do que “o quê” (o que aconteceu), importa também o “como” (como foi a atuação dos docentes quando pautados pelas reportagens).

4. SOBRE AS REPORTAGENS-BASE

A primeira reportagem-base selecionada, “Preenchendo as lacunas da História: uma nova vida para o acervo arqueológico dos povos originários de Sorocaba”¹⁶, foi baseada na interlocução com o Museu Histórico Sorocabano (MHS), cujo acervo arqueológico passou por um processo de reorganização e curadoria encerrado em 2023. A articulação se deu por meio da pesquisadora Larissa Girardi Losada, envolvida no processo de atualização do

17. PROFETA, Guilherme Augusto Caruso. Dinossauros no campus: uma viagem ao passado pré-histórico do estado de São Paulo. *Uniso Ciência/Science @ Uniso*, Sorocaba, v. 3, n. 6, p. 44-56, 2020. Disponível em: <https://uniso.br/unisociencia/r6/dinossauros-pre-historia-sao-paulo-brasil.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

18. PROFETA, Guilherme. Megafauna no campus: uma viagem ao passado pré-histórico do estado de São Paulo. *Uniso Ciência/Science @ Uniso*, Sorocaba, v. 4, n. 7, p. 86-96, 2021. Disponível em: <https://uniso.br/unisociencia/r7/paleontologia-dinossauros-sao-paulo.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

inventário do museu. A reportagem foi publicada no número 10 da revista Uniso Ciência, em dezembro de 2022, e se estende ao longo de vinte páginas.

O foco da pauta jornalística recaiu sobre a revitalização do acervo arqueológico do MHS a partir de uma perspectiva decolonial, que incluísse mais do que aspectos factuais sobre o processo de revitalização em si, mas também discussões conceituais e éticas sobre decolonização.

O texto final publicado está dividido por dois intertítulos: “Arqueologia decolonial” e “Sobre o acervo do MHS”. Há, também, dois *boxes* – como são chamados, no jornalismo impresso, os textos que, separados do texto principal e geralmente posicionadas dentro de um quadro, incluem informações complementares à reportagem –: o primeiro intitulado “O pensamento decolonial” e, o segundo, “Os povos originários de Sorocaba”.

Além disso, ao longo da reportagem, estão incluídas fotos de 44 itens, contemplando pontas de flechas, vasilhas e fragmentos cerâmicos, mãos de pilão, lâminas de machado e urnas funerárias. Todas as fotos foram produzidas na reserva técnica do museu, devidamente supervisionadas por profissionais qualificados, e incluem legendas explicativas para contextualização. Para alguns desses itens, nunca antes incluídos em exposições abertas, a reportagem constituiu a primeira oportunidade de difusão do material. A título de infografia, há também um mapa com a disposição dos respectivos sítios arqueológicos no município de Sorocaba.

A primeira reportagem foi proposta para ser utilizada numa aula da disciplina “História do Brasil”, ofertada como parte do currículo formativo do curso de Relações Internacionais da universidade.

A segunda reportagem-base selecionada é, na verdade, uma série de duas reportagens especiais, publicadas em edições sequenciais da revista Uniso Ciência: “Dinossauros no campus: Uma viagem ao passado pré-histórico do estado de São Paulo”¹⁷ e “Megafauna no campus: Uma viagem ao passado pré-histórico do estado de São Paulo”¹⁸. Ambas são resultado da interlocução com a Divisão de Difusão Cultural do Museu de Zoologia da Universidade de São Paulo (USP), por meio do paleontólogo Felipe Alves Elias. As reportagens foram publicadas nos números seis e sete da revista, respectivamente em dezembro de 2020 e junho de 2021, e, somadas as duas edições, elas se estendem ao longo de 24 páginas.

A pauta consistiu numa reconstrução descritiva/narrativa do interior do estado de São Paulo ao longo das eras geológicas, com foco na fauna que habitou este espaço desde o Permiano até a última Era do Gelo. O texto foi estruturado em ordem cronológica: na primeira parte, há os segmentos “275 milhões de anos atrás (período Permiano)”, “252–145 milhões de anos atrás (períodos Triássico e Jurássico)”, “89–66 milhões de anos atrás (período Cretáceo)”, além de dois intertítulos temáticos, “Patrimônio paleontológico nacional” e “Dinossauros entre nós”; na segunda parte, há os segmentos “22 milhões de anos atrás (transição entre o Paleogeno e o Neogeno)”, “2,5 milhões de anos a 5 mil anos atrás (período Quaternário)”, além de um intertítulo temático, “Onde foi parar a megafauna?”.

15. ROBERSON, William. Peer... Op. cit., p. 44.

16. PROFETA, Guilherme Augusto Caruso. Preenchendo as lacunas da história: uma nova vida para o acervo arqueológico dos povos originários de Sorocaba. *Uniso Ciência/Science @ Uniso*, Sorocaba, v. 5, n. 10, p. 84-103, 2022b. Disponível em: <https://uniso.br/unisociencia/r10/povos-originarios-sorocaba-historia.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

Considerando-se suas duas partes, a reportagem inclui ilustrações de 26 animais, selecionados como os principais representantes da fauna a cada período (incluindo mesossaurídeos, crocodilos terrestres, dinossauros, mamíferos e aves). Todas as ilustrações foram contextualizadas com legendas explicativas.

Os três intertítulos temáticos, por sua vez, contêm discussões sobre a relevância do patrimônio paleontológico nacional, muitas vezes esquecido frente a algumas espécies típicas do hemisfério Norte, imortalizadas por produtos da cultura pop; o fato de os dinossauros avianos ainda serem contemporâneos do homem, um aspecto em geral ignorado pelo público leigo, mas que tem muito apelo a título de *conversation starter* (ou seja, um tópico interessante para fazer uma conversa fluir) e, conseqüentemente, como tema gerador em aula; e as razões para a extinção da megafauna, incluindo as controvérsias sobre causas antrópicas e a importância de se preservar as espécies contemporâneas.

A segunda reportagem foi proposta para ser utilizada numa aula da disciplina “Biologia da Conservação e Restauração”, ofertada como parte do currículo formativo do curso de Ciências Biológicas da universidade.

5. OBSERVAÇÃO 1 E DISCUSSÃO

A primeira sessão de observação aconteceu num componente curricular chamado “História do Brasil”, parte da grade do curso de graduação em Relações Internacionais. 84% dos discentes matriculados estiveram presentes na ocasião, incluindo a maioria de estudantes do próprio curso de Relações Internacionais e também estudantes de graduação em Jornalismo e Direito, que cursavam a disciplina na condição de eletiva. Por escolha do(a) professor(a) observado(a), a aula aconteceu numa sala equipada com mesas redondas, própria para a aplicação de metodologias ativas. A observação se deu durante duas aulas de cinquenta minutos cada.

Tendo total liberdade para organizar a prática como desejasse, o(a) professor(a) observado(a) optou por incluir como parte de sua aula uma convidada, que, nesse caso, foi uma das pesquisadoras envolvidas no projeto de atualização do inventário do MHS. Dessa forma, a mesma temática que pautou a reportagem também pautou a aula. Vale destacar que a aula foi definida pelo(a) docente, ainda que em tom jocoso, como uma “*aula anormal*”¹⁹, o que a posiciona como uma espécie de apêndice às aulas regulares, inserida no cronograma entre uma aula sobre a independência do Brasil (anterior à observação) e outra sobre o período regencial (subseqüente à observação). Tal flexibilidade, segundo o(a) docente, se deu pelo fato de os povos originários, que configuram o cerne da temática da reportagem-base, estarem presentes, de forma difusa, durante todo o processo de constituição da história brasileira e da identidade nacional.

A reportagem-base foi indicada na aula anterior à observação como leitura complementar e referenciada no segmento introdutório da aula observada,

19. Nas seções referentes às observações de aulas, o itálico foi utilizado em certos trechos, entre aspas, de modo a indicar que tais informações verbais são oriundas diretamente do(a) docente observado(a) em questão. Os nomes dessas fontes não foram mencionados como parte dos procedimentos aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

quando foi estabelecido o vínculo da discussão proposta com o conteúdo regular da disciplina.

Em relação à organização da aula, o(a) professor(a) não sequenciou o conteúdo de forma análoga àquela da reportagem e tampouco fez referência direta a trechos pré-selecionados, até mesmo devido à sua escolha por levar uma convidada para conduzir a discussão, o que implica uma postura mais passiva do que a que seria assumida numa aula expositiva tradicional: uma postura de “*mediação*”. A aula foi dividida em: (1) um segmento introdutório, conduzido pelo(a) docente; (2) um segmento expositivo, conduzido pela convidada com a mediação do(a) docente, em que o foco recaiu sobre os procedimentos de atualização do inventário do MHS, a perspectiva decolonial aplicada ao acervo e a valorização dos povos originários na história da cidade; (3) um segmento em que os estudantes foram convidados a interagir com réplicas de peças do acervo; (4) um segmento final, a título de conclusão, conduzido pelo(a) docente. Recursos visuais foram utilizados em aula, na forma de projeção de *slides* comentados pela convidada; um desses recursos – o mapa com os sítios arqueológicos localizados em Sorocaba – coincide com os recursos gráficos incluídos na própria reportagem.

Em relação ao tratamento da temática, o(a) professor(a) observado(a) declarou que sua proposta, por meio da atividade, seria levar os participantes a “*questionar a história oficial*”, incluindo à discussão questões relacionadas aos povos originários e à desconstrução de interpretações eurocêntricas, assim enfatizando que, dos usos possíveis que a reportagem poderia suscitar, sua opção foi pelas discussões relacionadas à decolonização – ainda que, de acordo com análise paralela do plano de ensino do componente, essa perspectiva decolonial não esteja mencionada nominalmente na ementa ou no conteúdo programático.

O(a) professor(a) mencionou, também, que sua proposta foi motivar o questionamento de modo a “*repensar a inclusão de grupos diversos [aos registros históricos], mas tomando o cuidado de evitar o maniqueísmo, o ‘nós contra eles’*”, o que denota uma preocupação de sua parte com a promoção de valores (além de conhecimentos e habilidades), nominalmente, em suas palavras, “*a ética, a justiça e a solidariedade*”.

O(a) docente facultou aos estudantes a oportunidade de discutir os conceitos presentes na reportagem (especialmente no segmento final da aula), mas não restringiu tal discussão aos temas previstos na reportagem em si. Tanto no segmento inicial quanto no final, o professor estabeleceu o vínculo da reportagem a conceitos aprendidos anteriormente, que fazem parte da ementa e do conteúdo programático (nominalmente, a constituição e o desenvolvimento da colônia portuguesa), mas estabelecendo conexões com questões socialmente agudas do tempo presente, como, por exemplo, “*o extermínio de grupos indígenas na contemporaneidade*” e “*a realocação de povos indígenas na região de Sorocaba*”, temáticas que, apesar de relacionadas, não fazem parte da reportagem-base.

6. OBSERVAÇÃO 2 E DISCUSSÃO

A segunda sessão de observação aconteceu num componente curricular chamado “Biologia da Conservação e Restauração”, parte da grade curricular do curso de graduação em Ciências Biológicas. 69% dos discentes matriculados estiveram presentes na ocasião, incluindo a maioria de estudantes do próprio curso de Ciências Biológicas e estudantes de graduação em Engenharia Ambiental e Engenharia Agrônômica, que cursavam a disciplina na condição de equivalência. A aula aconteceu numa sala de aula regular, com assentos agrupados em fileiras lineares, ainda que essa disposição tenha sido subvertida durante a dinâmica proposta. A observação se deu durante duas aulas de cinquenta minutos cada.

Diferenciando a aula observada de uma aula expositiva tradicional, o(a) professor(a) responsável propôs uma atividade conhecida como *world café* – metodologia voltada à facilitação de diálogos, por meio da qual os participantes são divididos em grupos com mediadores escolhidos para tomar notas e, posteriormente, compartilhar os registros com as demais equipes. Na aula, os estudantes foram distribuídos em três grupos, cujos membros foram alternados em três rodadas. A cada rodada, o(a) docente propôs uma pergunta para debate: (1) “*quais são as principais causas de extinção de espécies na natureza?*”, (2) “*qual é o papel da ação humana na perda da biodiversidade?*”, (3) “*quais são as possíveis soluções para minimizar as causas de extinção de espécies na natureza?*”. Pela escolha dessa metodologia, percebe-se que o(a) professor(a) optou, também, por uma postura de mediação, voltada a “*facilitar as discussões e promover a reflexão crítica dos estudantes sobre o tema da aula [a extinção]*”.

A título de preparação para a atividade, o(a) docente havia indicado a leitura tanto das reportagens-base quanto de dois outros textos, também publicados em contexto jornalístico: a reportagem “O que perdemos com a extinção dos animais”²⁰, publicada pela National Geographic e assinada por uma jornalista ganhadora de um prêmio Pulitzer em 2015, e o artigo “Extinções: naturais ou causadas por nós?”²¹, publicado por um veículo de jornalismo ambiental sem fins lucrativos chamado ((o)eco. Ambos os textos extras foram selecionados pelo(a) docente, sem a intervenção deste pesquisador.

A aula observada foi definida pelo(a) professor(a) como um apêndice – aos estudantes, em aula, o(a) docente utilizou os termos “*uma aula um pouco diferente*” e “*uma atividade um pouco mais dinâmica [do que as demais aulas]*”. Nesse caso, esse apêndice foi posicionado na aula seguinte a uma das provas da disciplina, precedendo uma aula sobre perda e fragmentação de habitat. O(a) professor(a) destacou, na etapa pré-observação, que, apesar de ser um apêndice, a aula “*trata de um tema transversal na disciplina, que é a extinção de espécies*”.

O(a) professor(a) mencionou, também (nas etapas pré e pós-observação), que sua proposta foi criar as bases de uma “*experiência de aprendizado significativo, que promovesse a reflexão crítica sobre as causas e as consequências das extinções naturais e daquelas provocadas pelo homem, assim levando os estudantes a desenvolver habilidades e atitudes – incluindo valores como a responsabilidade ambiental,*

20. KOLBERT, Elizabeth. O que perdemos com a extinção dos animais. **National Geographic**, [s. l.], 23 out. 2019. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/animais/2019/10/o-que-perdemos-com-extincao-dos-animais>. Acesso em: 30 abr. 2023.

21. FERNANDEZ, Fernando. Extinções: naturais ou causadas por nós? **((o)eco**, [s. l.], 13 ago. 2008. Disponível em: <https://oeco.org.br/colunas/19268-extincoes-naturais-ou-causadas-por-nos/>. Acesso em: 30 abr. 2023.

a sustentabilidade e a cooperação –, de modo a contribuir para a preservação e a conservação da biodiversidade e do meio ambiente”. Em relação aos objetivos educacionais da aula, consta ainda o fomento à “*curiosidade científica*”, compreendida pelo(a) docente como algo mais abrangente do que o simples interesse pela própria área de estudos do curso e/ou do componente.

Em relação à organização da aula, o(a) professor(a) não sequenciou o conteúdo de forma análoga a nenhuma das reportagens. Quanto ao tratamento da temática, seu foco se deu sobre um tema específico, presente num dos intertítulos temáticos das reportagens-base: as causas antrópicas para a extinção de animais e a importância de se preservar as espécies contemporâneas. Os dois outros textos selecionados livremente pelo(a) docente têm foco mais direto nessa temática, mas o(a) professor(a) também não fez referência direta a trechos ou recursos visuais desses textos.

Às equipes de debatedores, durante as rodadas de discussão (que foram cronometradas), o(a) professor(a) ofereceu provocações periódicas, a fim de manter o debate acalorado, inclusive oferecendo aplicações de conceitos conforme eles iam surgindo livremente nas falas dos estudantes. Essas discussões, naturalmente, excederam os limites propostos pelas reportagens, tangenciando outras questões socialmente agudas – por exemplo, o fato de diferentes grupos humanos (em sociedades ocidentais industrializadas, em sociedades indígenas tradicionais etc.) impactarem os ecossistemas em intensidades diferentes.

Ao fim do processo, numa quarta rodada posterior aos debates, o(a) professor(a) solicitou a elaboração coletiva de um mapa conceitual. Cada equipe listou os conceitos mais importantes que surgiram em suas discussões, conectando-os a conceitos surgidos nos outros grupos. Para motivar a participação, o(a) docente incluiu um elemento de competição entre as equipes, mensurando as contribuições de cada uma delas pela contagem dos conceitos registrados na lousa. Esse “*engajamento*” – termo utilizado pelo(a) próprio(a) docente –, a qualidade das contribuições e o nível de inter-relação entre as reflexões foram os critérios utilizados para avaliar se a atividade foi bem-sucedida. Considerando-se as três equipes, o mapa conceitual resultante foi composto por 76 termos registrados, com múltiplas interconexões – termos como “*mudanças climáticas*”, por exemplo, tangenciam a discussão proposta pelas reportagens-base, mas enfatiza-se que a atividade extrapolou esses limites temáticos. O encerramento da atividade se deu por meio da leitura/explicação desse mapa conceitual, etapa conduzida por representantes de cada equipe, também a partir de perguntas provocadoras do(a) docente.

7. RESULTADOS

Por meio das observações conduzidas, constatou-se que os docentes não se utilizaram das estruturas das reportagens-base como roteiros para elaborar suas aulas, como era esperado, e tampouco referenciaram trechos ou recursos

visuais retirados diretamente dos textos jornalísticos. Ainda que, em ambos os casos, as reportagens tenham sido indicadas como leituras complementares, as aulas seguiram lógicas organizativas independentes, reforçando o protagonismo do docente no processo de preparação dessas aulas. Isso significa que, apesar de serem baseadas em reportagens-base, as aulas não se limitaram aos textos jornalísticos, ou aos limites propostos pelas fontes museológicas que os pautaram. O que ambos os docentes fizeram foi selecionar, nas reportagens, algum aspecto particular que tivesse aderência ao conteúdo programático do respectivo componente curricular, mas o extrapolasse – e, ao mesmo tempo, extrapolasse as temáticas incluídas nas próprias reportagens.

Percebe-se, assim, que, em ambos os casos, os professores criaram “zonas de respiro” nos percursos formativos previstos em seus planos de ensino originais, flexibilizando algumas aulas para incluir ou expandir o enfoque dado a discussões sobre: decolonização, no caso da primeira observação, e extinção das espécies, no caso da segunda. Em maior ou menor medida, essas discussões foram pautadas pelas reportagens jornalísticas que, por sua vez, foram pautadas por fontes museológicas. Mas, independentemente do trabalho desempenhado pelos jornalistas e/ou pelos pesquisadores dos museus, isso só foi possível, no fim das contas, por uma intervenção dos docentes responsáveis pelos componentes curriculares em questão – uma intervenção que não se dá de forma autoritária, já que o professor é somente uma das pontas de uma relação triádica (composta pelo docente, pelos assuntos das disciplinas escolares e pelos discentes).

A aula, sabe-se, é viva: ela se faz a partir de um plano de ensino (esse sim mais estático, por assim dizer, ou até por vezes “engessado” por processos institucionais que podem ser demasiadamente burocráticos), mas é só no encontro com o outro (o estudante) que a aula acontece verdadeiramente. Ementas e conteúdos programáticos podem ser padronizados para um mesmo componente curricular, mas uma aula, por mais padronizada que seja, jamais será exatamente igual a outra, porque é resultado de uma construção coletiva. É justamente nesse encontro com o outro que o professor pode fabricar flexibilidades, conferindo mais ou menos peso a determinadas partes de um conteúdo programático, assim criando lacunas em dado percurso formativo – as “zonas de respiro” previamente mencionadas –, as quais podem ser preenchidas com temáticas outras, que não necessariamente fazem parte da ementa original.

Esse processo de fabricar flexibilidades pode se dar por razões diversas: porque o docente compreende que o mundo muda mais rápido do que os planos de ensino são capazes de acompanhar e, assim, faz-se necessário criar essas lacunas para manter a aula condizente com tempos mais atuais; porque, na interlocução com o outro, pode surgir um tema gerador espontâneo (que mesmo o professor pode não ter previsto), fruto de uma questão socialmente aguda da contemporaneidade não diretamente relacionada ao conteúdo programático, mas que, com algum esforço de todos, pode vir a se relacionar; ou até mesmo por uma “rebeldia de cátedra”, porque o docente deseja burlar um plano de aula tradicional para incluir temáticas consideradas polêmicas, alternativas, subversivas etc.

22. REIGOTA, Marcos. *O que é educação ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

23. ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 23, p. 62-74, 2003. p. 66. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/drzj7Wstv-QxKy7t5GssT4mk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2023.

A conclusão é semelhante àquela que chegou Marcos Reigota, na tese de doutorado que daria origem à sua célebre obra *O que é educação ambiental*²²: algumas temáticas podem até não fazer parte do currículo oficial (como era o caso da educação ambiental na década de 1980, em São Paulo), mas determinados professores podem cometer a “ousadia” de propor práticas pedagógicas interdisciplinares, que criem conexões entre os currículos e tais temáticas (inovadoras, socialmente agudas, subversivas etc.).

No caso das observações conduzidas neste estudo, as discussões pautadas pelos museus (e transpostas pelos jornalistas) encontraram caminho para o cotidiano escolar por práticas interdisciplinares análogas àquelas que Reigota observou, propostas em lacunas que os respectivos docentes observados encontraram/criaram em seus cronogramas. Mesmo que os estudantes não tenham sido levados a um ou outro museu, a discussão que estava ocorrendo nesses museus – *espaçotempos*²³ igualmente vivos, tais quais a própria aula – foi levada até esses estudantes, por meio de um vetor (a reportagem), num processo de múltiplas transposições ocorridas tanto em espaços escolares quanto não-escolares.

Além disso, vale destacar que ambos os professores observados mencionaram o potencial de se utilizar desse tipo de proposta (baseada na interlocução com reportagens jornalísticas) para desenvolver valores/atitudes como parte do processo de ensino e aprendizagem. Essa é uma percepção particularmente digna de nota, num contexto de ensino por competências (conhecimento, habilidades e atitudes), por denotar a preocupação com uma educação que vá além da construção de conhecimentos e do desenvolvimento de habilidades, incluindo também aspectos morais e éticos.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reportagem é uma cristalização de discussões que não raro estão ocorrendo em outros *espaçotempos* de aprendizagem, externos à sala de aula e aos cotidianos em que ocorre a educação escolar. Assim, o texto jornalístico pode ser posicionado como um vetor de discussões acerca de conflitos que já existem na sociedade (como, por exemplo, a tensão entre a narrativa hegemônica/tradicional e as narrativas decoloniais, ou as interferências antrópicas nos ecossistemas). Naturalmente a reportagem não se configura como a única rota de acesso a essas discussões, e tampouco o faz o *locus* do museu; tais discussões estão inseridas, de forma mais abrangente, nas sociedades e nas culturas, de modo que existem outras maneiras de o professor e os estudantes se apropriarem delas – ainda que reportagem tenha certas vantagens, como a sua validação, por parte dos pesquisadores, e a sua simplificação em termos de linguagem, por parte dos jornalistas.

Em alguns casos – como na primeira sessão de observação conduzida neste estudo –, pode haver a possibilidade/oportunidade de aproximação entre o docente responsável por dada aula e os agentes diretamente envolvidos nas

discussões de interesse para a respectiva aula, ocasiões em que esses agentes podem ser trazidos para tornar-se parte dela sem a necessidade de intermediações externas, da mesma maneira que os próprios estudantes poderiam ser levados fisicamente para outros espaços (como os museus). Contudo, nas ocasiões em que, por diversas condições operacionais/logísticas, essas possibilidades inexistam, entende-se que a reportagem jornalística pode ser compreendida como um valioso elemento intermediador, desde que o docente esteja receptivo a essa possibilidade, atento às possibilidades de interlocução – como na segunda sessão de observação, em que o(a) docente, livremente, optou por expandir o escopo de reportagens sugeridas a seus estudantes –, e desde que o docente compreenda, também, que a reportagem por si só jamais substituirá a aula em si.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 62-74, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/drzj7WstvQxKy7t5GssT4mk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2023.

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

CARNEIRO, Alexandra. Sobre as práticas de observação docente – o uso de instrumentos de registo para a observação em parceria da sala de aula. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Lisboa, v. 16, p. 55-79, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3421>. Acesso em: 15 jan. 2023.

CAVALCANTI, Cecilia Carrossini Bezerra; PERSECHINI, Pedro Muanis. Science museums and the popularization of science in Brazil. **Field Actions Science Reports**, [s. l.], n. 3, p. 1-10, 2011. Disponível em: <https://journals.openedition.org/factsreports/1085>. Acesso em: 22 jul. 2021.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 1-14, 2013.

FALASCHI, Rafaela Lopes *et al.* Museus de ciência: do reconhecimento e conservação da biodiversidade à divulgação científica. **Simbio-Logias**, Botucatu, v. 4, n. 6, p. 12-23, 2011. Disponível em: <https://www1.ibb.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/Simbio-Logias/MuseusdeCienciaReconhecimentoConservacaodaBiodiversidade.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.

FERNANDEZ, Fernando. Extinções: naturais ou causadas por nós? ((o))eco, [s. l.], 13 ago. 2008. Disponível em: <https://oeco.org.br/colunas/19268-extincoes-naturais-ou-causadas-por-nos/>. Acesso em: 30 abr. 2023.

KOLBERT, Elizabeth. O que perdemos com a extinção dos animais. **National Geographic**, [s. l.], 23 out. 2019. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/animais/2019/10/o-que-perdemos-com-extincao-dos-animais>. Acesso em: 30 abr. 2023.

MARANDINO, Martha. Educação em Museus de História Natural: possibilidades e desafios de um programa de pesquisa. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS, 7., 2005, Granada. **Anais** [...]. Granada: [s. n.], 2005. Disponível em: https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp48edumus.pdf. Acesso em: 1 maio 2023.

MARCONDES, Maria Inês. A observação nos estudos de sala de aula e do cotidiano escolar. *In*: MARCONDES, Maria Inês *et al.* (org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 25-35.

PROFETA, Guilherme Augusto Caruso. Dinossauros no campus: uma viagem ao passado pré-histórico do estado de São Paulo. **Uniso Ciência/Science @ Uniso**, Sorocaba, v. 3, n. 6, p. 44-56, 2020. Disponível em: <https://uniso.br/unisociencia/r6/dinossauros-pre-historia-sao-paulo-brasil.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

PROFETA, Guilherme Augusto Caruso. Megafauna no campus: uma viagem ao passado pré-histórico do estado de São Paulo. **Uniso Ciência/Science @ Uniso**, Sorocaba, v. 4, n. 7, p. 86-96, 2021. Disponível em: <https://uniso.br/unisociencia/r7/paleontologia-dinossauros-sao-paulo.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

PROFETA, Guilherme Augusto Caruso. Práticas educativas voltadas ao letramento científico: Mapeamento da utilização do jornalismo de CT&I como material didático numa universidade comunitária de São Paulo. **Quaestio – Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 24, p. e022031, 2022a. DOI: 10.22483/2177-5796.2022v24id4916. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4916>. Acesso em: 21 out. 2022.

PROFETA, Guilherme Augusto Caruso. Preenchendo as lacunas da história: uma nova vida para o acervo arqueológico dos povos originários de Sorocaba. **Uniso Ciência/Science @ Uniso**, Sorocaba, v. 5, n. 10, p. 84-103, 2022b. Disponível em: <https://uniso.br/unisociencia/r10/povos-originarios-sorocaba-historia.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ROBERSON, William. **Peer observation and assessment of teaching**: a resource book for university faculty, administrators, and students who teach. El Paso: UTEP Center for Effective Teaching and Learning: Instructional Support Services, 2006. Disponível em: https://www.utep.edu/faculty-development/_Files/docs/utep_peer_observation_booklet.pdf. Acesso em: 7 fev. 2023.

SOUSA, Jorge Pedro. **Uma história breve do jornalismo no Ocidente**. [S. l.]: Biblioteca On-Line de Ciências da Comunicação, 2008. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-uma-historia-breve-do-jornalismo-no-ocidente.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2023

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do jornalismo**. Florianópolis: Insular, 2005.

"Isso te incomoda?": relações possíveis entre educação sexual e ficção televisiva seriada com base na série Feras¹

João Paulo Hergesel

Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguagens, Mídia e Arte da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Doutor em Comunicação pela Universidade Anhembi Morumbi (UAM), com pós-doutorado em Comunicação e Cultura pela Universidade de Sorocaba (Uniso). Membro do grupo de pesquisa Entre(dis)cursos: sujeito e língua(gens).

E-mail: joao.hergesel@puc-campinas.edu.br

Geórgia de Mattos

Professora do Colégio Anglo Monteiro Lobato (Piedade/SP). Doutora em Comunicação e Cultura pela Universidade de Sorocaba (Uniso).

E-mail: georgia.jor@gmail.com

Resumo: Educação sexual é um tema polêmico no cotidiano escolar brasileiro; entretanto, nota-se na produção audiovisual contemporânea o surgimento de narrativas que fomentam o olhar crítico do espectador sobre assuntos relacionados a gênero e sexualidade. Esse artigo tem como objetivo entender o modo como a ficção televisiva seriada pode motivar discussões em torno da educação sexual no cenário contemporâneo brasileiro, tendo como objeto de estudo a série Feras (2019), com enfoque no empoderamento feminino, e adotando a metodologia qualitativa e prioritariamente bibliográfica.

Abstract: Sex education is a controversial topic in Brazilian school life. However, narratives that encourage viewers' critical view on themes related to gender and sexuality are emerging in contemporary audiovisual productions. This study aims to understand how serial television fiction can motivate discussions around sex education in the contemporary Brazilian scenario, having the series Feras ('Beasts', 2019) as its object of study, focusing on female empowerment, and adopting a qualitative and primarily bibliographic methodology.

Recebido: 26/02/2023

Aprovado: 30/08/2023

Os principais resultados apontaram que a representação na série não reforça os padrões e normas de gênero, mas valoriza as diferenças identitárias, enquanto identidades assertivas, que preconizam uma possível transformação sociocultural.

Palavras-chave: estudos de televisão; ficção seriada; gênero e sexualidade; identidades; educação sexual

Our main results pointed out that the representation in the series avoids reinforcing gender standards and norms, while it values identity differences, and asserts identities that advocate a possible sociocultural transformation.

Keywords: television studies; serial fiction; gender and sexuality; identities; sex education

1. INTRODUÇÃO

Educação sexual é um tema polêmico no cotidiano escolar brasileiro. Notícias em larga escala indicam haver muita resistência por parte dos responsáveis pelos alunos em relação ao assunto², ainda que já tenha sido comprovado que ele deve ser usado como forma de combater a desinformação³. Ao falarmos de educação sexual, no entanto, precisamos considerar que ela não se limita às orientações sobre prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e gravidez na adolescência. Segundo Ferreira⁴, feminismo, machismo, orientação sexual, gênero e pornô de vingança são alguns dos tópicos que devem estar presentes no ensino.

Entendemos que informar sobre questões relacionadas à sexualidade desempenha um papel vital na proteção dos estudantes contra medos e mitos, contribuindo para a conscientização sobre diversos assuntos relacionados a esse tema. Para Rosa, Zanette e Felipe⁵, ao se ter em evidência que a maioria das violências sexuais ocorre em ambientes familiares, as instituições escolares se tornam um local onde crianças e adolescentes buscam orientação para suas dúvidas e preocupações. Faz-se necessário, portanto, romper as barreiras e afastar o equívoco de que a educação sexual erotiza crianças e adolescentes.

Enquanto os sistemas escolares de educação formal seguem praticamente desafiados a inserir discussões sobre gênero e sexualidade de modo transversal em disciplinas convencionais, como Sociologia e Filosofia, os aparatos midiáticos avançam nesse sentido. Nota-se na produção audiovisual contemporânea o surgimento de narrativas que inovam temas, recriam ambientes, rompem estereótipos e fomentam o olhar crítico do espectador sobre questões relacionadas a gênero e sexualidade. Mais especificamente a respeito da televisão, pode-se resgatar o pensamento de Paulo Freire, que diz: “A questão fundamental que se coloca a nós, qualquer que seja a inteligência da frase *alfabetização em televisão* não é lutar contra a televisão, uma luta sem sentido, mas como estimular o desenvolvimento e o pensar críticos”⁶.

Nessa linha de raciocínio, Eduardo Meditsch aventa que a visão crítica de Freire, “[...] embora atribua um papel decisivo e ideológico aos emissores

1. Uma versão preliminar deste texto foi apresentada no I Encontro de Pesquisadores em Educação Escolar da Universidade de Sorocaba (Uniso).

2. CAMAÇARI Notícias. Pais se revoltam com servidora que levou livro de educação sexual para escola de Camaçari. **Camaçari Notícias**, Camaçari, 2 set. 2022. Disponível em: <https://www.cn1.com.br/noticias/18/99576,pais-se-revoltam-com-servidora-que-levou-livro-de-educacao-sexual-para-escola-de-camacari.html>. Acesso em: 27 nov. 2023.

3. PORTELA, Maria Eduarda Educação sexual deve ser usada como arma contra desinformação. **Metrópoles**, Brasília, DF, 12 ago. 2022. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/educacao-sexual-deve-ser-usada-como-arma-contra-desinformacao>. Acesso em: 27 nov. 2023.

4. FERREIRA, Rebecca Kestlem Sousa. **A educação em ficção seriada: um estudo de caso de Sex Education**. 2019. Monografia (Bacharelado em Comunicação Social: Radialismo) — Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019. Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/handle/123456789/4323>. Acesso em: 7 out. 2023.

5. ROSA, Cristiano Eduardo da; ZANETTE, Jaime Eduardo; FELIPE, Jane. Da série “Sex Education” aos desafios contemporâneos de uma educação para a sexualidade. **Textura: revista de educação e letras**, Canoas, v. 23, n. 53, p. 238-259, 2021. DOI: <https://doi.org/10.29327/227811.23.53-12>.

6. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. E-book..

na construção da comunicação, não se fundamenta nas teorias que delegam somente ao emissor a responsabilidade pelo sentido da informação transmitida”⁷. Segundo o pesquisador, há a necessidade de que o público/receptor desenvolva um olhar crítico sobre as informações que lhe são apresentadas.

A leitura analítica de João Paulo Hergesel sobre esse assunto indica que “[...] Freire não condena o conjunto comunicacional que consideramos como produtos midiáticos”⁸. Ao estabelecer uma aproximação entre a teoria freiriana e os produtos televisivos, o pesquisador sugere que: “[...] fica evidente que seu desconforto é com a ausência crítica – e, portanto, equivocada – na forma de ler as mídias”⁹.

Dadas tais circunstâncias, este artigo tem como objetivo geral entender o modo como a ficção televisiva seriada pode motivar discussões em torno da educação sexual no cenário contemporâneo brasileiro. De modo mais específico, pretende discorrer sobre a criatividade e a inovação na representação de gênero e sexualidade, em especial do empoderamento feminino, presente no discurso da série *Feras* (2019), exibida na MTV brasileira, sobretudo nas falas e diálogos apresentados.

Para isso, utiliza-se a metodologia de abordagem qualitativa e prioritariamente bibliográfica. Inicialmente, faz-se uma apresentação sobre a série, com base em fontes documentais e emergentes, considerando a atualidade do objeto de pesquisa; na sequência, propõe-se um debate sobre a cultura das séries e sua relevância para o campo da Educomunicação; em seguida, trazem-se à luz algumas cenas, que são analisadas de modo descritivo e teórico-interpretativo, com ancoramento nos Estudos Culturais.

O protocolo de análise consiste em uma leitura interpretativa e fundamentada de trechos da série. Para selecionar o material a ser estudado, seguimos as orientações de Renato Luiz Pucci Jr. *et al.*¹⁰, os quais destacam a complexidade de delimitar o escopo de uma obra de ficção serializada devido à sua extensa duração, que não permite a análise minuciosa de cada tomada ou cena. Conforme explicado pelos autores, é adequado focar nos momentos cruciais da trama, ou seja, aqueles que contenham os elementos essenciais para alcançar o objetivo da pesquisa.

Para a interpretação fundamentada, que se debruça em questões ligadas mais diretamente ao feminismo e à teoria queer, baseamo-nos no que defende Jeremy G. Butler¹¹ para questões ligadas a gênero e sexualidade, em seu trabalho denso sobre análise de produtos televisivos. Para o autor, há a necessidade de se observarem três pilares: a política sexual do respectivo programa (e, no caso analisado, as marcas identitárias da MTV); o comportamento da personagem ou personalidade (sobretudo, aqui, nos arcos narrativos dos personagens principais) e a experiência do público com a espetatorialidade do programa (embora neste trabalho não adentremos no eixo de recepção, ressaltamos o público considerado no âmbito da produção).

7. MEDITSCH, Eduardo. Paulo Freire nas práticas emancipadoras da comunicação: ainda hoje, um método subutilizado no Brasil. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 132-143, 2017, p. 17.

8. HERGESEL, João Paulo. A função pedagógica do melodrama na telenovela infantojuvenil brasileira: análise telepoética de Chiquititas pela perspectiva de Paulo Freire. *Contracampo*, Niterói, v. 41, n. 2, p. 1-19, 2022, p. 6.

9. *Ibidem*, p. 7.

10. PUCCI JR., Renato Luiz; GOSCIOLA, Vicente; FERARAZ, Rogério; MAGNO, Maria Ignês Carlos; SILVA, Gabriela Justine Augusto da; PERRI, Giulia; NASCIMENTO, Thais Carrapatoso. Avenida Brasil: o lugar da transmediação entre as estratégias narrativas da telenovela brasileira. In: LOPES, Maria Immacolata Vassalo de (org.). *Estratégias de transmediação na ficção televisiva brasileira*. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 75-131.

11. BUTLER, Jeremy G. *Television: visual storytelling and screen culture*. 5. ed. New York: Routledge, 2018.

2. ABRA SUAS ASAS, SOLTE SUAS FERAS¹²

Criada por Felipe Sant’Angelo e Teodoro Poppovic, *Feras* estreou em 21 de janeiro de 2019, na faixa das 22 horas, na MTV brasileira. A narrativa gira em torno da vida de *Ciro* (João Vítor Silva), roteirista frustrado que termina um relacionamento de vários anos e precisa se adaptar à vida de jovem solteiro na cidade de São Paulo. Nessa jornada, ele experimenta o universo das relações casuais, da bissexualidade, do sexo a três, das transas com entorpecentes, da gravidez indesejada, entre outras circunstâncias. As tramas paralelas também destacam aspectos inerentes a quem tem entre 20 e 30 anos – faixa etária dos personagens e dos potenciais consumidores da obra –, como relacionamentos abertos, fetiches sexuais, traição conjugal e obsessão romântica.

A série teve somente uma temporada, composta por treze episódios, que foram exibidos até 25 de fevereiro de 2019 e posteriormente passaram a fazer parte do Globoplay, plataforma de streaming da Rede Globo. Além do protagonista *Ciro*, a narrativa ainda conta com outros personagens principais: *Mari Maia* (Camila Márdila), melhor amiga de *Ciro* e que lhe dá conselhos sobre como ele pode ressignificar sua visão machista; *Raul* (Vinícius Beu), amigo de *Ciro* que tenta se mostrar desconstruído em relação às causas sociais, mas frequentemente profere discursos machistas; *Joana* (Mohana Uchoa) e *Peu* (Túlio Starling), casal em relacionamento aberto que desestabiliza a visão monogâmica incrustada na sociedade; e *Barbieri* (Rodrigo Garcia), que sustenta discursos machistas e muitas vezes misóginos.

Henrique Haddefinir, em crítica produzida para o portal *Omelete*, classifica tais personagens como pertencentes ao “[...] grupo de jovens paulistas mais insensíveis e alienados da teledramaturgia seriada nacional”¹³. Para o autor, que discorre sobre o primeiro episódio da obra, ao tentar inovar e promover rupturas, a série acaba criando personagens rasos, imersos em maniqueísmo emocional, equiparando-se com o que ocorre em produtos como *Malhação* (Globo, 1995-2020).

Em contraponto, Cristina Padiglione, em matéria para a *Folha de S.Paulo*, destaca diferenças entre a estrutura de *Feras* e as produções da emissora carioca: “É sempre louvável ver produtos se multiplicando na TV de forma e conteúdos distintos da baciada produzida pela nossa teledramaturgia, que pelo menos durante cinco das seis décadas de TV no Brasil, foi muito referendada pelo padrão Globo”¹⁴.

Para entender melhor os fatos que a crítica pontua e o processo de estruturação da obra, interessa-nos revisitar algumas categorias externas à narrativa, tais como as características da MTV Brasil e a filmografia dos criadores da série.

Fundada em 20 de outubro de 1990, a MTV Brasil é a versão brasileira da emissora internacional MTV, inaugurada em 1981, tida geralmente como um canal de televisão para veiculação de videocliques. Entretanto, segundo o resgate histórico de Ariane Diniz Holzbach, já nas primeiras horas de programação estiveram “[...] além dos 58 videocliques, mais quatro elementos: vinhetas e comerciais da própria MTV, comerciais de patrocinadores, matérias do mundo da música e, dando ordem a esses elementos, o VJ Mark Goodman”¹⁵.

12. Este item tem como essência um trabalho anterior, aqui revisto e atualizado. Cf.: MATTOS, Geórgia de; HERGESEL, João Paulo. Representação em *Feras* (2019): relações de gênero na série da MTV. In: ENCONTRO DE PESQUISADORES EM COMUNICAÇÃO E CULTURA, 16., 2022, Sorocaba. *Anais* [...]. Sorocaba: Uniso, 2022. Disponível em: <https://epe-com.uniso.br/wp-content/uploads/2023/01/Georgia-de-Mattos-Joao-Paulo-Hergesel.pdf>. Acesso em: 7 out. 2023.

13. HADDEFINIR, Henrique. *Feras* | Nova série de MTV tenta falar com a juventude, mas só confirma clichês. *Omelete*, São Paulo, 21 jan. 2019. Disponível em: <https://www.omelete.com.br/series-tv/feras-nova-serie-de-mtv-tenta-falar-com-a-juventude-mas-so-confirma-cliches>. Acesso em: 7 out. 2023.

14. PADIGLIONE, Cristina. Comédia dramática, ‘*Feras*’ traduz novas formas de se relacionar. *TelePadi*, São Paulo, 18 fev. 2019. Disponível em: <https://telepadi.com.br/feras-captura-momento-de-transformacao-nas-relacoes-em-tom-de-comedia-dramatica/> <https://bit.ly/2qiuQuA>. Acesso em: 7 out. 2023.

15. HOLZBACH, Ariane Diniz. MTV: a remediação da rádio FM na construção de um canal musical de televisão. *Galáxia*, São Paulo, n. 24, p. 265-278, 2012. p. 274.

Ainda de acordo com o resgate da autora:

A MTV também apaga a história através de uma estética que coloca, sem aviso, tudo junto empilhado, gêneros de filmes e movimentos artísticos de diferentes períodos históricos. Vídeos artísticos são desenhados livremente sob o olhar gótico, *noir*, faroeste, horror, ficção científica e *thriller*, além dos gêneros literários, do expressionismo alemão, surrealismo francês, dadaísmo, música *folk* americana, *pop art*, etc. Essa orientação dos textos faz com que, mais uma vez, no domínio da estética, haja um tempo contínuo no qual tudo existe¹⁶.

Com a instauração da versão brasileira do canal, as características experimentais e inovadoras procuraram se manter, propondo uma novidade à estrutura melodramática e ao visual brega que a televisão brasileira, sobretudo em seu modelo comercial aberto, propunha nos anos 1990. Conforme Juliana Freire Gutmann, ao longo dos anos a emissora “[...] incorporou gostos e desejos do público, captou padrões de consumo, fazendo de suas materialidades membrana de acesso a dimensões da sensibilidade de uma determinada cultura”¹⁷.

A extinção da MTV Brasil clássica, comandada pelo Grupo Abril e transmitida em sinal aberto, aconteceu em 30 de setembro de 2013. Em caráter especulativo, mas também dentro da visão técnico-científica, Gutmann sugere que o fato pode ter ocorrido “[...] por uma incapacidade de reinventar seus padrões de repetição diante de tantos segmentos, diante de tantas ofertas, diante de tantas outras possibilidades de acesso musical e audiovisual, diante de tantas outras juventudes”¹⁸.

Sob administração da ViacomCBS, grupo que detém os direitos da emissora estadunidense, a MTV brasileira renasceu em 1 de outubro de 2013, como canal pago. A grade de programação desde então vem mesclando programas importados com adaptações de originais e produções inéditas, muitas vezes em coprodução. A convergência com a internet, materializada pelo aplicativo MTV Play e com o canal MTV Brasil no YouTube, foi outra estratégia para essa nova fase.

É com a proposta de inovação, experimentalismo e rupturas que os criadores da série parecem lidar. Felipe Sant’Angelo foi roteirista de séries como a infantil *Que monstro te mordeu?* (TV Cultura, 2014), as juvenis *Família imperial* (Canal Futura, 2012-2013) e *Pedro e Bianca* (TV Cultura, 2012-2014) e a jovem adulta *Amigo de aluguel* (Universal TV, 2018-2019). Já Teodoro Poppovic, além de *Que monstro te mordeu?*, *Família imperial* e *Pedro e Bianca*, também assinou roteiros de séries como *Motel* (Canal Max, 2014), *Segredos de justiça* (Rede Globo, 2016-2017), *Destino* (HBO Brasil, 2012-2013; 2018) e *3%* (Netflix, 2018-2019).

Em *Feras*, Sant’Angelo e Poppovic parecem ter concebido um produto experimental, no que tange às quebras da estrutura folhetinesca, calcada no melodrama (vilão *versus* herói, par romântico que termina junto etc.), como comumente se verifica na ficção seriada latino-americana; e inovador, ao revisitar temas considerados tabu pela sociedade contemporânea, como as relações de

16. KAPLAN, 1986, p. 6 apud HOLZBACH, Ariane Diniz. Idem, p. 266.

17. GUTMANN, Juliana Freire. Sobre performance e historicidade: uma abordagem estética e cultural da MTV Brasil. *E-Compós*, Brasília, DF, v. 18, n. 2, p. 1-16, 2015. DOI: <https://doi.org/10.30962/ec.1175>, p. 1.

18. *Ibidem*, p. 12.

gênero e sexualidade, propiciando reflexões e diálogos sobre eles. Tais aspectos são explorados ao longo das análises.

3. DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO SEXUAL E A FICÇÃO TELEVISIVA

O setor audiovisual tem se destacado internacionalmente pela intensa criação e consumo de séries televisivas, imprimindo à contemporaneidade uma “cultura das séries”, como denomina Silva¹⁹. Esse comportamento leva à formação de grupos que se especializam em espectralidade de séries, debates, diálogos e manifestações correlatas – seja em formato on-line, seja em encontros presenciais – que transcendem as fronteiras da academia e do mercado, como destaca Munglioli²⁰.

Ao desenvolver a ideia de serialidade na televisão, Machado²¹ mostra que as séries exercem a função de desfragmentar e descontinuar o que se entende por sintagma televisual, isso é, uma narrativa apresentada pela televisão cujo enredo costuma ser dividido em episódios ou capítulos. Esquenazi²² acrescenta à estrutura as questões temáticas, muito bem trabalhadas pelas séries norte-americanas, tais como cultura, política, feminismo, economia e sociedade.

No âmbito das tecnologias emergentes, as mídias analógicas se convergem com as digitais, gerando o que Jenkins²³ chama de “cultura da convergência”. No caso particular das séries, vemos um caminho que vai do hibridismo à interdependência entre os produtos tradicionalmente televisivos (broadcasting) e as narrativas seriadas em plataformas de streaming, causando certa nebulosidade no entendimento do que poderia ser considerado “televisão”, como concluem Lima, Moreira e Calazans²⁴.

Com a chegada das plataformas de streaming, o modo de assistir a séries se reconfigurou, como apontam Munglioli, Ikeda e Penner²⁵: não é mais necessário obedecer a uma frequência imposta pelo canal transmissor, podendo-se ver os programas no momento e lugar que se deseja, com o suporte de um dispositivo tecnológico. Acrescenta-se a esses novos modos de assistir o fenômeno de ver vários – ou todos – os episódios de uma temporada ou até mesmo de toda a série de uma única vez: o chamado *binge-watching*, como discorrem Castellano e Meimaridis²⁶.

Para os estudos científico-acadêmicos, o campo do streaming tem se tornado um terreno fértil, capaz de gerar pesquisas que exploram as mais variadas vertentes. Somente entre os brasileiros, podemos citar estudos que giram em torno das noções de transmídiação, como em Gosciola²⁷ e Fachine²⁸; de autoria, como em Picado e Souza²⁹; de estratégias de distribuição, como em Massarolo e Mesquita³⁰; de competência midiática e ativismo de fãs, como em Sigiliano e Borges³¹; entre outros temas.

Sabe-se que, entre os principais serviços de streaming, destaca-se o YouTube. Munglioli, Penner e Ikeda³² afirmam que essa plataforma é a mais notável no

19. SILVA, Marcel Vieira Barreto. Cultura das séries: forma, contexto e consumo de ficção seriada na contemporaneidade. *Galáxia*, São Paulo, v. 14, n. 27, p. 241-252, 2014. DOI: <http://doi.org/10.1590/1982-25542014115810>.

20. MUNGIOLI, Maria Cristina Palma. Poética das séries de televisão: elementos para conceituação e análise. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 40., 2017, Curitiba. *Anais [...]*. São Paulo: Intercom, 2017.

21. MACHADO, Arlindo. *A televisão levada a sério*. 6. ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2014.

22. ESQUENAZI, Jean-Pierre. *As séries televisivas*. Lisboa: Texto e Grafia, 2011.

23. JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

24. LIMA, Cecília Almeida; MOREIRA, Diego Gouveia; CALAZANS, Janaina Costa. Netflix e a manutenção de gêneros televisivos fora do fluxo. *MATRIZES*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 237-256, 2015. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v9i2p237-256>.

25. MUNGIOLI, Maria Cristina Palma; IKEDA, Flavia Suzue de Mesquita; PENNER, Tomaz Affonso. Estratégias de streaming de séries brasileiras na plataforma Globoplay no período de 2016 a 2018. *GEMInIS*, São Carlos, v. 9, n. 3, p. 52-63, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4322/2179-1465.024>.

26. CASTELLANO, Mayka; MEIMARIDIS, Melina. A “televisão do futuro”? Netflix, qualidade e neofilia no debate sobre TV. *MATRIZES*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 195-222, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v15i1p195-222>.

modelo gratuidade. Holzbach³³ ressalta a existência de um espaço para veiculação de produtos que não encontram espaço na televisão convencional. Lemos, Nêia e Santos³⁴ complementam que, devido à possibilidade de o público interagir por meio dos comentários, cria-se um cenário que extrapola o ficcional.

Foi por meio do YouTube que a MTV brasileira fez a divulgação da série *Feras*, em 2019, disponibilizando na íntegra o primeiro episódio³⁵. Durante toda a exibição do vídeo, há estático, no canto superior esquerdo da tela, o convite para acompanhar a série na televisão convencional: “assista aos novos episódios toda segunda, 22h, só na MTV”.

A discussão sobre as ondas que transitam entre a televisão convencional e as mídias digitais emergentes, no entanto, pode servir de tema para discussões futuras. Aqui, com base no entendimento do campo da Educomunicação, o interesse recai sobre as possibilidades de se trabalhar questões sócio-histórico-culturais, em especial as feministas.

Ismar de Oliveira Soares, renomado estudioso da área de Educomunicação, enfatiza a necessidade de compreender a relação do ser humano com a comunicação, ao enfatizar que “[...] o homem é um ser de relação e não só de contatos como o animal; não está apenas no mundo, mas com o mundo”³⁶. No âmbito das pesquisas que tentam entender a ligação entre a mídia e a educação, o autor sinaliza que é visível “[...] a existência de um processo de sistematização teórica que aponta a interdiscursividade e a interdisciplinaridade como elementos essenciais da epistemologia do campo [da Educomunicação]”³⁷.

Trazer discussões sobre gênero e sexualidade para a televisão, contudo, vai de encontro às mudanças temáticas nas narrativas seriadas contemporâneas, como assumem Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Maria Cristina Palma Mungiolli, que têm como objeto de observação a telenovela:

Ao entender o gênero como um construto discursivo e cultural, ou mesmo como parte do grande projeto reflexivo da construção do eu, podemos perceber em espaços midiáticos, como a telenovela, exercícios alternativos de gênero como um campo de expressão em permanente formação e transformação, articulando produção e recepção a partir de diversos recursos e registros discursivos³⁸.

Por mais que Esquenazi³⁹ defenda a ideia de que a mistura entre pedagogia e ficção não produz um resultado aprazível, é certo que não é preciso ser didático para motivar a reflexão e contribuir de modo socioeducacional. Em trabalho anterior, por exemplo, já se percebeu “[...] um movimento da mídia em contextualizar condicionamentos socioculturais que, a partir da leitura crítica dos fenômenos, pode constituir processo educativo-libertador”⁴⁰.

Mais especificamente sobre questões ligadas a gênero e sexualidade, alguns trabalhos mostram como a ficção televisiva tem explorado esses temas, seja em telenovelas brasileiras, seja em séries internacionais. No contexto das telenovelas, Ivana Fachine *et al.*⁴¹ observam que esses fenômenos são mais prevalentes em telenovelas exibidas em horários nobres, como às 21 horas ou às 23 horas na

27. GOSCIOLA, Vicente. Narrativa transmídia: conceituação e origens. In: CAMPALANS, Carolina; RENÓ, Denis; GOSCIOLA, Vicente. (ed.). **Narrativas transmedia**: entre teorias y prácticas. Barcelona: UOC; Barranquilla: Universidad del Rosario, 2014. p. 7-14.

28. FECHINE, Yvana. Transmídiação, entre o lúdico e o narrativo. In: CAMPALANS, Carolina; RENÓ, Denis; GOSCIOLA, Vicente (ed.). **Narrativas transmedia**: entre teorias y prácticas. Barcelona: UOC; Barranquilla: Universidad del Rosario, 2014. p. 69-84.

29. PICADO, Benjamin; SOUZA, Maria Carmem Jacob de. Dimensões da autoria e do estilo na ficção seriada televisiva. **Matrizes**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 53-77, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v12i2p53-77>.

30. MASSAROLO, João; MESQUITA, Dario. TV online no Brasil: estratégias dos serviços de distribuição da Rede Globo. In: MASSAROLO, João (org.). **Produção de conteúdo**: audiovisual multiplataforma. São Paulo: Soul, 2020. p. 28-57.

31. SIGILIANO, Daiana; BORGES, Gabriela. Competência midiática: o ativismo dos fãs de *The Handmaid's Tale*. **Comunicação & Inovação**, São Caetano do Sul, v. 19, n. 40, p. 106-122, 2018. DOI: <https://doi.org/10.13037/ci.vol19n40.5179>.

32. MUNGIOLLI, Maria Cristina Palma; PENNER, Tomaz Affonso; IKEDA, Flavia Suzue de Mesquita. Ethos discursivo da marca Netflix no YouTube: interdiscurso e storytelling em estratégias de propagação de conteúdos. **GEMInIS**, São Carlos, v. 12, n. 1, p. 189-211, 2021. DOI: <https://doi.org/10.53450/2179-1465.RG.2021v12i1p189-211>.

Rede Globo, especialmente quando abordam personagens não heterossexuais. De acordo com Gêsa Cavalcanti, Vinícius Ferreira e Daiana Sigiliano⁴², que conduziram um estudo sobre a representação da sexualidade em telenovelas brasileiras, é notável que, sempre que um personagem é abertamente identificado como parte da comunidade LGBTQIAPN+, esse personagem é frequentemente retratado como um homem gay, uma mulher lésbica ou uma pessoa trans, mas raramente é desenvolvido em termos de relacionamento romântico, e quando o é, geralmente é de maneira subjugada.

Geórgia Mattos⁴³, ao analisar a personagem Ivana/Ivan de *A força do querer*, escrita por Glória Perez, argumenta que essa telenovela promoveu a diversidade ao desafiar noções essencialistas e ao explorar novas identidades de gênero. A autora destaca ainda que a Rede Globo tem se destacado ao abordar questões relacionadas à comunidade LGBTQIAPN+ em sua programação, encorajando a liberdade de expressão das identidades de gênero e promovendo uma maior inclusão social.

Na vertente das séries internacionais, o grande destaque se dá à série *Sex Education*, que aborda a sexualidade sem tabus, levando muitos adolescentes e adultos a refletirem sobre questões anteriormente evitadas ou estigmatizadas. Segundo Isabela Manchini, Jéssica da Costa Jacinto e Ricardo Desidério⁴⁴, essa série enfatiza a importância da formação profissional para abordar a sexualidade com base científica e didática, evitando informações imprecisas e deturpadas, além de promover a necessidade de ensinar sexualidade de forma natural e compreensível aos jovens.

Diferentemente das telenovelas, que costumam abordar as temáticas sociais de modo até mesmo didático, ou das séries internacionais, que priorizam as plataformas de streaming como modo de divulgação, *Feras* nasce na televisão linear, embora tenha convergido com a internet em sua estreia e, posteriormente, tenha ficado disponível na íntegra pela modalidade *video on demand*. Trata-se de um caso considerado raro na televisão linear brasileira, por não se calar diante de cenas sensuais ou de nudez explícita, sobretudo se considerado o horário nobre de exibição.

4. FERAS E O EMPODERAMENTO FEMININO

Para compreender que identidade feminina a série *Feras* (2019) construiu, tomamos como base teórica os estudos de Judith Butler⁴⁵, que contesta a estabilidade e a veracidade do feminino e do masculino, estipulados pelas normas de gênero, e que rompe com os fundamentos essencializantes de uma identidade generificada fixa e coerente, naturalizada ao longo do tempo. A identidade de gênero – entendida pela autora como a relação entre sexo, gênero, prática sexual e desejo – é uma construção em processo, que ocorre dentro das possibilidades existentes na cultura, na qual se efetiva por certas escolhas performáticas, ao

33. HOLZBACH, Ariane Diniz. Galinha Pintadinha runs the world: a made-for-children Brazilian cartoon in the global flow of television content. *Television & New Media*, [s. l.], v. 23, n. 8, p. 840-854, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/1527476211025611>.

34. LEMOS, Lígia Maria Preziza; NÉIA, Lucas Martins; SANTOS, Andreza Almeida dos. Ficção televisiva em plataformas de vídeo-on-demand: reconfigurações do cenário audiovisual brasileiro – e suas implicações nos estudos de mídia. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 132-142, 2019. DOI: <https://doi.org/10.55738/alaic.v17i31.550>.

35. FERAS: assista ao primeiro episódio completo. [S. l.], 2019. 1 vídeo (26 min). Publicado pelo canal MTV Brasil. Disponível em: <https://youtu.be/q0thzdyJug>. Acesso em: 7 out. 2023.

36. SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 19, p. 12-24, 2000. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i19p12-24>, p. 19.

37. *Ibidem*, p. 24.

38. LOPES, Maria Immacolata Vassalo de.; MUNGIOLI, Maria Cristina Palma. Brasil: tempo de séries brasileiras? In: LOPES, Maria Immacolata Vassalo de.; OROZCO GÓMES, Guillermo (coord.). *Relações de gênero na ficção televisiva: anuário Obitel* 2015. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 117-160, p. 153.

39. ESQUENAZI, Jean-Pierre. *As séries...* Op. cit.

40. HERGESEL, João Paulo. *A função...* Op. cit., p. 16.

41. FECHINE, Yvana; LIMA, Cecília Almeida Rodrigues; MOREIRA, Diego Gouveia; CAVALCANTI, Gêsa; CHACEL, Marcela. Merchandising social transmídia na Rede Globo: uma análise da temática LGBTQIA+ em Malhação. *RuMoRes*, São Paulo, v. 14, n. 28, p. 103-125, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-677Xrum.2020.174622>.

42. CAVALCANTI, Gêsa; FERREIRA, Vinícius; SIGLIANO, Daiana. Liberdade, liberdade: repercussão da cena de sexo gay na telenovela. *Cambiassu: estudos em comunicação*, São Luís, v. 12, n. 20, p. 101-120, 2022.

43. MATTOS, Geórgia de. **A produção de sentido da transexualidade na telenovela** A Força do Querer: uma análise comunicacional a partir do circuito da cultura. 2018. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2018. Disponível em: <https://repositorio.uniso.br/entities/publication/04056a56-d64d-4aa-3-bc1d-0782408e2739>. Acesso em: 7 out. 2023.

44. MANCHINI, Isabela; Cristina; JACINTO, Jéssica da Costa; SILVA, Ricardo Desidério da. A sexualidade silenciada no ambiente escolar e as contribuições da série Sex Education. *Revista On-Line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1780-1792, 2020. Edição especial. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp3.14276>.

45. BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

46. A metafísica da substância é uma expressão associada a Nietzsche em sua crítica contemporânea ao discurso filosófico.

47. BUTLER, Judith. **Problemas...** Op. cit., p. 43.

48. *Ibidem*, p. 59.

se adotar ou eliminar condutas que são reconhecidas como significantes das identidades generificadas.

Nessa perspectiva, as identidades de gênero não ocorrem de forma causal, mas são efeitos de práticas discursivas que regulam e normatizam as identidades inteligíveis. É nesse sentido que Butler desenvolve uma teoria da performatividade, ao criticar a noção de sexo como uma substância permanente, referindo-se à “metafísica da substância”⁴⁶, que considera o sexo e o corpo como entidades materiais e naturais. Butler⁴⁷ opõe-se a ideia de gênero como um substantivo e reforça que “[...] tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois seu efeito substantivo é performativamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero”. Na perspectiva da performatividade de gênero:

O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser. A genealogia política das ontologias do gênero, em sendo bem sucedida, desconstruiria a aparência substantiva do gênero, desmembrando-a em seus atos constitutivos, e explicaria e localizaria esses atos no interior das estruturas compulsórias criadas pelas várias forças que policiam a aparência social do gênero⁴⁸.

Assim, a identidade de gênero é uma prática discursiva contínua que se constrói a partir da repetição de atos ao longo do tempo. Isso permite compreender, segundo Butler, o quanto as noções de sexo essencial e de feminilidade ou masculinidade verdadeiras e permanentes são constituídas de forma a ocultar o caráter performativo, incorporando as marcas de gênero.

Butler toma como base a afirmativa de Beauvoir de que “ninguém nasce mulher, torna-se”, para alegar que a mulher (ou qualquer outro “sujeito”) é um termo em processo, um devir que não tem origem nem fim. Desse modo, Butler indica a coerência da identidade de gênero como uma construção fictícia, que pressupõe uma relação causal entre sexo, gênero e desejo, como se o desejo refletisse o gênero e o gênero refletisse o desejo de forma naturalmente harmoniosa. Ao compreender a identidade de gênero como uma construção performática, enquanto efeito dos discursos de poder sucedido ao longo do tempo, Butler incita que o sujeito é um termo em processo e, com isso, suas ações ou expressões não partem propriamente dele, mas das relações culturais. “Com efeito, a fonte da ação pessoal e política não provém do indivíduo, mas se dá nas e pelas trocas culturais complexas”⁴⁹.

Butler salienta, entretanto, que, mesmo o sujeito sendo culturalmente construído, isso não elimina o fato de ser também dotado de ação; ser constituído pelo discurso não significa ser determinado por ele. A autora afirma que o sujeito negocia suas construções, e é nesse ponto de negociação que emergem as possibilidades de identidades subversivas. Todavia, como Butler adverte, não há possibilidade de ação ou realidade fora das práticas discursivas, que mantêm a inteligibilidade das identidades nas práticas repetitivas de gênero. Assim, repetir tais práticas é inevitável; a tarefa consiste em *como* repetir, repetir afastando-se

das normas de gênero que facultam a própria repetição. Por isso, não existe toda e qualquer nova possibilidade, mas trata-se de redescrever as possibilidades existentes no domínio da cultura.

Se a subversão for possível, será uma subversão a partir de dentro dos termos da lei, por meio das possibilidades que surgem quando ela se vira contra si mesma e gera metamorfoses inesperadas. O corpo culturalmente construído será então libertado, não para seu passado “natural”, nem para seus prazeres originais, mas para um futuro aberto de possibilidades culturais⁵⁰.

Fica claro, desse modo, que as possibilidades de subversão das identidades de gênero só podem ocorrer dentro dos termos da cultura, não existindo realidade ou práticas fora dela. As próprias produções e práticas discursivas presumem, de antemão, as possibilidades realizáveis de configurações de gênero na cultura, que estabelecem os limites de uma experiência discursivamente condicionada. Portanto, não existe uma identidade de gênero que possa ser praticada e/ou exercida fora da cultura; para Butler, isso constitui uma impossibilidade cultural, além de ser um sonho politicamente impraticável. Para a autora, a possibilidade de subversão se dá no modo de repensar criticamente as possibilidades que já existem nos próprios termos do poder; essa conversão não se trata de uma consolidação, mas, como Butler afirma, de um deslocamento.

Esse deslocamento pode ser percebido na série *Feras* (2019), especialmente no que tange à noção de fluidez sexual e à mulher enquanto sujeito de empoderamento – no sentido de exercer/ter poder sobre si mesma. Trata-se de poder e direito de escolha, autonomia sobre seu próprio corpo e sobre seus desejos.

Mari Maia, coprotagonista da série, representa esse tipo de identidade feminina, tanto em seus diálogos com Ciro quanto em sua posição diante de seus relacionamentos, inclusive com Lígia (Marina Mathey) – seu primeiro namorado, que na época se chamava Diogo. Mari compreende de forma natural a transição de gênero de Lígia; sua única inconformidade é com o fato de ela não a ter procurado para contar. Numa sessão de terapia, relata à sua psicanalista, Paula Ivone (Laerte Coutinho), que teria lhe dado apoio no período de transição. A transexualidade não é um tema aprofundado na série, mas é retratado de maneira muito natural e espontânea, tanto em Lígia quanto em Carol (Sophi Saphirah), uma garçonete conhecida por Mari, Ciro e seus amigos. A cartunista Laerte estreia sua participação como atriz, sem menção à sua transexualidade, apenas como a mulher psicanalista.

De modo geral, todas as meninas e mulheres representadas na série, independentemente do tempo e do espaço de participação, encaixam-se nesse discurso subversivo butleriano, que rompe com os padrões normativos para as identidades de gênero. Elas são retratadas como mulheres emocionalmente independentes, que impõem o que querem e do que gostam numa relação, seja no namoro, seja num encontro casual; são construídas de forma mais humana, fora da representação comum do mito do amor romântico. Um dos temas apresentados é a gravidez indesejada; conseqüentemente, a questão se volta para

49. *Ibidem*, p. 183.

50. *Ibidem*, p. 139.

o aborto. Nesse quesito, tanto as mulheres quanto os personagens considerados machistas, como Raul e Barbieri, defendem que a decisão de ter ou não a criança é da mulher. Ao acreditar que havia engravidado Rafa (Duda Carvalho), Ciro comenta que se trata de uma vida, porém Rafa corrige: “Não é uma vida, cara! Para de ficar repetindo isso. É um feto, feto! Por acaso você é contra o direito ao aborto?”. Ciro afirma que não, que ela fará o que quiser, que a escolha é dela, mas Rafa retruca: “Não é minha escolha, Ciro, essa é a questão. Nesse país?!”, numa clara crítica ao aborto ainda ser considerado crime no Brasil, que tira de qualquer mulher o direito ao seu próprio corpo.

Outras mulheres também tiveram destaque na série, como Dora (Clarissa Pinheiro), casada, mas que mora em um apartamento separado do marido e, ao mesmo tempo, tem uma relação passageira com Ciro. A relação aberta também esteve presente na série e sempre proposta pelas mulheres. Quando Ciro conta seu caso com Dora para Mari, ela afirma: “Eu tô respeitando cada vez mais essa Dora matadora”, demonstrando apoio às mulheres que se libertam do relacionamento monogâmico e, diferentemente dos homens, não traem, mas conversam diretamente a respeito de sua vontade, como Mari assinala: “O ruim é você mentir. Você não tá enganando, sacaneando ninguém”. Contudo Ciro, com o tempo, passa a ter ciúme de Dora com seu marido, como se observa no diálogo a seguir, do sétimo episódio:

Dora: O que é que tá te preocupando?

Ciro: Ele veio aqui, né?

Dora: Ele quem? Humberto? Meu marido? Veio, né, Ciro. Isso te incomoda?

Ciro: Desculpa, mas eu não quero ser um temperinho pra relação de vocês, não quero mesmo isso.

Dora: Você não é um temperinho, pelo amor de Deus. Você é meu boy, você é um gostoso, você é meu amante secreto.

Ciro: É, e além disso? O que eu sou além disso pra você?

Dora: Ah, você quer mais? Ah, achei que você tava gostando.

Ciro: Eu tava, eu tô. Não sei também. Eu acho que as coisas foram ficando muito mais intensas do que eu imaginava, sabe? Fala alguma coisa, o que você acha disso?

Dora: Você quer que eu diga à luz do que você pensa?

Ciro: Não. Eu quero saber de você se nosso amor tem futuro?

Dora: Amor? Você me ama?

Ciro: Não, mas eu... sinto que eu poderia.

[...]

Dora: Foder só não basta?

Narradora: Quando Dora escolheu viver um caso com um rapaz de vinte e poucos anos, pensou que ele seria fluido, como dizem por aí e, que, então, poderia viver uma relação leve, carnal, despreocupada...

(Transcrição do áudio).

Dora é uma mulher mais velha e, conforme a narração, acreditou que poderia ter uma relação sem compromisso e sem cobranças com *Ciro*, pois já tinha esse tipo de convenção com seu próprio marido. Somente após o término foi que *Ciro* percebeu – como *Mari* também o alertou – que estava numa ótima relação para todas as pessoas envolvidas, pois todas estavam de acordo, como é narrado: “Pensou naquilo que Dora estava disposta a lhe dar e pensou que, apesar de parecer pouco, aquilo já era muito. *Ciro* ficou arrependido”. Contudo, no último episódio, Dora passa uma noite com *Ciro* e seu marido juntos.

Dora: Eu me senti amada. Duplamente amada.

Ciro: Humberto? E você, como é que você tá?

Humberto: Bem. Gostei de ver a Dora tão...

Dora: Puta.

Humberto: Não ia dizer isso.

Dora: Não, mas eu gostei. Eu queria ser assim bem puta mesmo, foi um tesão.

(Transcrição do áudio).

Dora não tem problema em se declarar “puta”, despreendida das amarras morais e dos princípios sociais hegemônicos que estabelecem padrões restritos sobre a conduta da mulher, principalmente da casada; ao contrário, impõe-se como uma mulher que escolhe a maneira como quer se relacionar. Outra mulher que também propõe abrir a relação com o marido é *Joana*, como conta para *Ciro* ao encontrá-lo na balada, no décimo episódio:

Joana: Oi.

Ciro: Que bom que vocês estão aqui.

Joana: Vocês quem? Eu não sou “a gente”, *Ciro*.

Ciro: Eu sei que você não é “a gente”. Você é a *Jô*!

Joana: Eu tava precisando muito dessa energia, sabe? Era isso que eu precisava!

Ciro: Ah, que bom! Que bom que tá bom.

Joana: Bom não, tá ótimo! Abrir a relação é ótimo!

(Transcrição do áudio).

É comum, em nossa sociedade patriarcal, tomar a mulher como pertencente ao marido ou à sua família, mas *Joana* imediatamente corrige *Ciro*, dizendo: “Eu não sou ‘a gente’”, desvincilhando esse preceito e se colocando como um indivíduo. Na mesma festa, *Joana* corrobora essa posição ao encontrar *Raul* por acaso:

Raul: Eu te conheço?

Joana: Conhece não.

Raul: A gente já se amou?

Joana: Não. Você é amigo do *Ciro*, né?

Raul: Você é a mulher do *lesa*, não é? É, não é? Primo do *Ciro*?

Joana: Eu sou a mulher do *lesa*, daí tenho uma filha e eu não posso tá na balada? É isso?

Raul: Não, por mim, você faz o que você quiser.

Joana: Nossa, obrigada.

Raul: Não, sério. A vida é curta e não faz sentido, então, foda-se.

(Transcrição do áudio).

Nesse diálogo, assim como *Dora*, *Joana* se desliga do padrão preestabelecido para uma mulher casada e que é mãe, que está confinada a viver uma vida dedicada à família e, no máximo, ao trabalho e à vaidade e aos cuidados próprios, para sair

sozinha e se divertir numa balada. Quando Raul mostra que não se importa, ela cinicamente diz “obrigada”, dispensando o consentimento masculino.

Esse empoderamento feminino que se situa contra a estrutura social machista representa o que Butler⁵¹ conceitua de subversidade, em que a mulher é o outro, marcada pela sua “diferença” com o homem. Hall concorda que “toda identidade tem necessidade daquilo que lhe falta”⁵², pois é a partir da marcação da diferença, daquilo que “lhe falta” que a identidade se constitui como tal. Assim, a identidade depende da diferença. As construções dos significados dados às identidades funcionam discursivamente para separar aquilo que é marcado daquilo que não é, e, por isso, essas diferenças são produzidas pelo poder que as práticas de representação exercem na sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observar o mundo à nossa volta, em especial o cotidiano escolar brasileiro, é visível como a educação sexual ainda é vista como um tabu, um tema que se encontra na corda bamba: em uma ponta, há a necessidade de informar; na outra, o conservadorismo que segue na tentativa de calar sentimentos, ações e mesmo pensamentos que fujam das regras de uma sociedade patriarcal e heteronormativa. Contudo, a produção audiovisual contemporânea vem desenvolvendo a cada dia novas narrativas que sejam capazes de motivar o olhar crítico do espectador sobre temas relacionados a gênero e sexualidade.

Na tentativa de entender o modo como a ficção televisiva seriada pode motivar discussões em torno da educação sexual no cenário contemporâneo brasileiro, este trabalho elencou como objeto de estudo a série *Feras* (2019) e adotou uma metodologia calcada na abordagem qualitativa e prioritariamente bibliográfica. O que se pôde concluir é que a representação presente na referida série não reforça os padrões e normas de gênero, mas valoriza as diferenças identitárias, enquanto identidades assertivas, que preconizam uma possível transformação sociocultural.

Temas como os presentes nas cenas analisadas – transição de gênero, descriminalização do aborto, casamentos não monogâmicos, relacionamentos abertos, relações extraconjugais, sexo a três – são tratados de modo humano, desprendendo a narrativa do mito do amor romântico ou do melodrama sentimentalista. Embora não nos ocupemos de um estudo no eixo da recepção, é inegável que tais temáticas cidadãs são emergentes no contexto do jovem adulto contemporâneo, público-alvo da série.

Mesmo que não proponhamos modos de trabalhar com essa série em sala de aula devido à faixa etária – talvez ela pudesse ser incrementada como recursos didático na Educação de Jovens e Adultos (EJA) –, é visível que pode ocorrer um diálogo entre educação sexual e ficção televisiva seriada no contexto da educação não formal. Em outras palavras, é possível que o espectador se

51. *Ibidem*.

52. HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133, p. 110.

apropriar das ações representadas na série e estimule sua visão crítica a respeito desses assuntos, dessensibilizando pré-conceitos e preconceitos.

Para pesquisas futuras, cabe investigar de modo mais aprofundado os diferentes currículos escolares de educação sexual no Brasil, entender como as escolas têm tratado desse tema e, a partir disso, discutir como a televisão propõe convergências ou divergências a essas diretrizes. Além disso, são bem-vindas análises televisivas que aprofundem como a ficção televisiva brasileira vem tratando da biodiversidade brasileira, sobretudo na linha de gêneros e sexualidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUTLER, Jeremy G. **Television: visual storytelling and screen culture**. 5th ed. New York: Routledge, 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMAÇARI Notícias. Pais se revoltam com servidora que levou livro de educação sexual para escola de Camaçari. **Camaçari Notícias**, Camaçari, 2 set. 2022. Disponível em: <https://www.cn1.com.br/noticias/18/99576,pais-se-revoltam-com-servidora-que-levou-livro-de-educacao-sexual-para-escola-de-camacari.html>. Acesso em: 27 nov. 2023.

CASTELLANO, Mayka; MEIMARIDIS, Melina. A “televisão do futuro”? Netflix, qualidade e neofilia no debate sobre TV. **MATRIZES**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 195-222, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v15i1p195-222>.

CAVALCANTI, Gêsa; FERREIRA, Vinícius; SIGILIANO, Daiana. Liberdade, liberdade: repercussão da cena de sexo gay na telenovela. **Cambiassu: estudos em comunicação**, São Luís, v. 12, n. 20, p. 101-120, 2022.

ESQUENAZI, Jean-Pierre. **As séries televisivas**. Lisboa: Texto e Grafia, 2011.

FECHINE, Yvana. Transmídiação, entre o lúdico e o narrativo. *In*: CAMPALANS, Carolina; RENÓ, Denis; GOSCIOLA, Vicente (ed.). **Narrativas transmedia: entre teorias y prácticas**. Barcelona: UOC; Barranquilla: Universidad del Rosario, 2014. p. 69-84.

FECHINE, Yvana; LIMA, Cecília Almeida Rodrigues; MOREIRA, Diego Gouveia; CAVALCANTI, Gêsa; CHACEL, Marcela. Merchandising social transmídia na Rede Globo: uma análise da temática LGBTQIA+ em *Malhação*. **RuMoRes**, São Paulo, v. 14, n. 28, p. 103-125, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-677X.rum.2020.174622>.

FERAS: assista ao primeiro episódio completo. [S. l.], 2019. 1 vídeo (26 min). Publicado pelo canal MTV Brasil. Disponível em: <https://youtu.be/q0thzdqyJug>. Acesso em: 7 out. 2023.

FERREIRA, Rebecca Keslem Sousa. **A educomunicação em ficção seriada: um estudo de caso de *Sex Education***. 2019. Monografia (Bacharelado em Comunicação Social: Radialismo) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019. Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/handle/123456789/4323>. Acesso em: 7 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. *E-book*.

GOSCIOLA, Vicente. Narrativa transmídia: conceituação e origens. *In: CAMPALANS, Carolina; RENÓ, Denis; GOSCIOLA, Vicente (ed.). Narrativas transmedia: entre teorias y prácticas*. Barcelona: UOC; Barranquilla: Universidad del Rosario, 2014. p. 7-14.

GUTMANN, Juliana Freire. Sobre performance e historicidade: uma abordagem estética e cultural da MTV Brasil. **E-Compós**, Brasília, DF, v. 18, n. 2, p. 1-16, 2015. DOI: <https://doi.org/10.30962/ec.1175>.

HADDEFINIR, Henrique. Feras | Nova série de MTV tenta falar com a juventude, mas só confirma clichês. **Omelete**, São Paulo, 21 jan. 2019. Disponível em: <https://www.omelete.com.br/series-tv/feras-nova-serie-de-mtv-tenta-falar-com-a-juventude-mas-so-confirma-cliches>. Acesso em: 7 out. 2023.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

HERGESEL, João Paulo. A função pedagógica do melodrama na telenovela infantojuvenil brasileira: análise telepoética de Chiquititas pela perspectiva de Paulo Freire. **Contracampo**, Niterói, v. 41, n. 2, p. 1-19, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22409/contracampo.v41i2.52171>.

HOLZBACH, Ariane Diniz. *Galinha Pintadinha* runs the world: a made-for-children Brazilian cartoon in the global flow of television content. **Television & New Media**, [s. l.], v. 23, n. 8, p. 840-854, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/15274764211025611>.

HOLZBACH, Ariane Diniz. MTV: a remediação da rádio FM na construção de um canal musical de televisão. **Galáxia**, São Paulo, n. 24, p. 265-278, 2012.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LEMOES, Lígia Maria Prezia; NÉIA, Lucas Martins; SANTOS, Andreza Almeida dos. Ficção televisiva em plataformas de *video-on-demand*: reconfigurações do cenário audiovisual brasileiro – e suas implicações nos estudos de mídia. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 132-142, 2019. DOI: <https://doi.org/10.55738/alaic.v17i31.550>.

LIMA, Cecília Almeida; MOREIRA, Diogo Gouveia; CALAZANS, Janaina Costa. Netflix e a manutenção de gêneros televisivos fora do fluxo. **MATRIZES**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 237-256, 2015. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v9i2p237-256>.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; MUNGIOLI, Maria Cristina Palma. Brasil: tempo de séries brasileiras? *In*: LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; OROZCO GÓMES, Guillermo (coord.). **Relações de gênero na ficção televisiva**: anuário Obitel 2015. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 117-160.

MACHADO, Arlindo. **A televisão levada a sério**. 6. ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2014.

MANCHINI, Isabela Cristina; JACINTO, Jéssica da Costa; SILVA, Ricardo Desidério da. A sexualidade silenciada no ambiente escolar e as contribuições da série *Sex Education*. **Revista On-Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1780-1792, 2020. Edição especial. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp3.14276>.

MASSAROLO, João; MESQUITA, Dario. TV online no Brasil: estratégias dos serviços de distribuição da Rede Globo. *In*: MASSAROLO, João (org.). **Produção de conteúdo**: audiovisual multiplataforma. São Paulo: Soul, 2020. p. 28-57.

MATTOS, Geórgia de. **A produção de sentido da transexualidade na telenovela A Força do Querer**: uma análise comunicacional a partir do circuito da cultura. 2018. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2018. Disponível em: <https://repositorio.uniso.br/entities/publication/04056a56-d64d-4aa3-bc1d-0782408e2739>. Acesso em: 7 out. 2023.

MATTOS, Geórgia de; HERGESEL, João Paulo. Representação em *Feras* (2019): relações de gênero na série da MTV. *In*: ENCONTRO DE PESQUISADORES EM COMUNICAÇÃO E CULTURA, 16., 2022, Sorocaba. **Anais [...]**. Sorocaba: Uniso, 2022. Disponível em: <https://epecom.uniso.br/wp-content/uploads/2023/01/Georgia-de-Mattos-Joao-Paulo-Hergesel.pdf>. Acesso em: 7 out. 2023.

MEDITSCH, Eduardo. Paulo Freire nas práticas emancipadoras da comunicação: ainda hoje, um método subutilizado no Brasil. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 132-143, 2017.

MUNGIOLI, Maria Cristina Palma. Poética das séries de televisão: elementos para conceituação e análise. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 40., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. São Paulo: Intercom, 2017. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-2621-1.pdf>. Acesso em: 7 out. 2023.

MUNGIOLI, Maria Cristina Palma; IKEDA, Flavia Suzue de Mesquita; PENNER, Tomaz Affonso. Estratégias de *streaming* de séries brasileiras na plataforma Globoplay no período de 2016 a 2018. **GEMInIS**, São Carlos, v. 9, n. 3, p. 52-63, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4322/2179-1465.024>.

MUNGIOLI, Maria Cristina Palma; PENNER, Tomaz Affonso; IKEDA, Flavia Suzue de Mesquita. Ethos Discursivo da Marca Netflix no Youtube: interdiscurso e *storytelling* em estratégias de propagação de conteúdos. **GEMInIS**, São Carlos, v. 12, n. 1, p. 189-211, 2021. DOI: <https://doi.org/10.53450/2179-1465.RG.2021v12i1p189-211>.

PADIGLIONE, Cristina. Comédia dramática, 'Feras' traduz novas formas de se relacionar. **TelePadi**, São Paulo, 18 fev. 2019. Disponível em: <https://telepadi.com.br/feras-captura-momento-de-transformacao-nas-relacoes-em-tom-de-comedia-dramatica/>. Acesso em: 7 out. 2023.

PICADO, Benjamim; SOUZA, Maria Carmem Jacob de. Dimensões da autoria e do estilo na ficção seriada televisiva. **MATRIZES**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 53-77, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v12i2p53-77>.

PORTELA, Maria Eduarda. Educação sexual deve ser usada como arma contra desinformação. **Metrópoles**, Brasília, DF, 12 ago. 2022. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/educacao-sexual-deve-ser-usada-como-arma-contradesinformacao>. Acesso em: 27 nov. 2023.

PUCCI JR., Renato Luiz; GOSCIOLA, Vicente; FERRARAZ, Rogério; MAGNO, Maria Ignês Carlos; SILVA, Gabriela Justine Augusto da; PERRI, Giulia; NASCIMENTO, Thais Carrapatoso. *Avenida Brasil*: o lugar da transmidiação entre as estratégias narrativas da telenovela brasileira. In: LOPES, Maria Immacolata Vassallo de (org.). **Estratégias de transmidiação na ficção televisiva brasileira**. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 75-131.

ROSA, Cristiano Eduardo da; ZANETTE, Jaime Eduardo; FELIPE, Jane. Da série "Sex Education" aos desafios contemporâneos de uma educação para a sexualidade. **Textura**: revista de educação e letras, Canoas, v. 23, n. 53, p. 238-259, 2021. DOI: <https://doi.org/10.29327/227811.23.53-12>.

SIGILIANO, Daiana; BORGES, Gabriela. Competência midiática: o ativismo dos fãs de *The Handmaid's Tale*. **Comunicação & Inovação**, São Caetano do Sul, v. 19, n. 40, p. 106-122, 2018. DOI: <https://doi.org/10.13037/ci.vol19n40.5179>.

SILVA, Marcel Vieira Barreto. Cultura das séries: forma, contexto e consumo de ficção seriada na contemporaneidade. **Galáxia**, São Paulo, v. 14, n. 27, p. 241-252, 2014. DOI: <http://doi.org/10.1590/1982-25542014115810>.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 19, p. 12-24, 2000. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i19p12-24>.

"Does it bother you?": possible relations between sex education and serial television fiction based on the series *Feras* ('Beasts')^{1;2}

João Paulo Hergesel

Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguagens, Mídia e Arte da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Doutor em Comunicação pela Universidade Anhembi Morumbi (UAM), com pós-doutorado em Comunicação e Cultura pela Universidade de Sorocaba (Uniso). Membro do grupo de pesquisa Entre(dis)curros: sujeito e língua(gens).

E-mail: joao.hergesel@puc-campinas.edu.br

Geórgia de Mattos

Professora do Colégio Anglo Monteiro Lobato (Piedade/SP). Doutora em Comunicação e Cultura pela Universidade de Sorocaba (Uniso).

E-mail: georgia.jor@gmail.com

Abstract: Sex education is a controversial topic in Brazilian school life. However, narratives that encourage viewers' critical view on themes related to gender and sexuality are emerging in contemporary audiovisual productions. This study aims to understand how serial television fiction can motivate discussions around sex education in the contemporary Brazilian scenario, having the series *Feras* ('Beasts', 2019), as its object of study, focusing on female empowerment, and adopting a qualitative and primarily bibliographic methodology.

Resumo: Educação sexual é um tema polêmico no cotidiano escolar brasileiro; entretanto, nota-se na produção audiovisual contemporânea o surgimento de narrativas que fomentam o olhar crítico do espectador sobre assuntos relacionados a gênero e sexualidade. Esse artigo tem como objetivo entender o modo como a ficção televisiva seriada pode motivar discussões em torno da educação sexual no cenário contemporâneo brasileiro, tendo como objeto de estudo a série *Feras* (2019), com enfoque no empoderamento feminino, e adotando a metodologia qualitativa e prioritariamente bibliográfica.

Received: 02/26/2023

Approved: 08/30/2023

Our main results pointed out that the representation in the series avoids reinforcing gender standards and norms, while it values identity differences, and asserts identities that advocate a possible sociocultural transformation.

Keywords: television studies; serial fiction; gender and sexuality; identities; sex education

Os principais resultados apontaram que a representação na série não reforça os padrões e normas de gênero, mas valoriza as diferenças identitárias, enquanto identidades assertivas, que preconizam uma possível transformação sociocultural.

Palavras-chave: estudos de televisão; ficção seriada; gênero e sexualidade; identidades; educação sexual

1. INTRODUCTION

Sexual education is a controversial topic in the Brazilian school system. Large-scale news reports indicate significant resistance from student’s guardians³, despite the evidence showing that it should be used as a means to combat misinformation⁴. However, when discussing sexual education, we need to consider that it goes beyond guidance on preventing STIs and teenage pregnancy. According to Ferreira⁵, feminism, male chauvinism, sexual orientation, gender, and revenge porn constitute some of the topics that should belong in the curriculum.

We understand that providing information on matters related to sexuality plays a vital role in protecting students from fears and myths, contributing to their awareness of various issues related to this subject. According to Rosa, Zanette, and Felipe⁶, given that most sexual violence occurs within family environments, educational institutions become a place in which children and teenagers seek guidance for their questions and concerns. Therefore, it is necessary to break down barriers and dispel the misconception that sexual education sexualizes children and teenagers.

While formal education systems still face challenges to incorporate discussions on gender and sexuality in a cross-cutting manner within conventional subjects such as sociology and philosophy, media outlets are making progress regarding this. Contemporary audiovisual production has seen the emergence of narratives that innovate on themes, reshape environments, break stereotypes, and encourage viewers to critically analyze topics related to gender and sexuality. Specifically concerning television, one can recall Freire’s thought, who said, “The fundamental question posed to us, whatever the intelligence of the phrase, literacy in television is not to fight against television, a senseless struggle, but to stimulate development and critical thinking” (freely translated from Portuguese)⁷.

In this line of reasoning, Meditsch suggests that Freire’s critical perspective, “[...] although it attributes a decisive and ideological role to the broadcasters in the construction of communication, is not based on theories that delegate the responsibility for the meaning of the transmitted information solely to the broadcaster” (freely translated from Portuguese)⁸ According to the researcher,

1. Translation reviewer: Jordana de Santi Alves.

2. A preliminary version of this text was presented at the 1st Meeting of Researchers in School Education at the University of Sorocaba (Uniso).

3. CAMAÇARI Notícias. Pais se revoltam com servidora que levou livro de educação sexual para escola de Camaçari. **Camaçari Notícias**, Camaçari, 2 set. 2022. Available at: <https://www.cn1.com.br/noticias/18/99576,pais-se-revoltam-com-servidora-que-levou-livro-de-educacao-sexual-para-escola-de-camacari.html>. Accessed: 27 Nov. 2023.

4. PORTELA, Maria Eduarda. Educação sexual deve ser usada como arma contra desinformação. **Metrópoles**, Brasília, DF, 12 Aug., 2022. Available at: <https://www.metropoles.com/brasil/educacao-sexual-deve-ser-usada-como-arma-contradesinformacao>. Accessed on: 27 Nov. 2023.

5. FERREIRA, Rebecca Kessel Sousa. **A educocomunicação em ficção seriada**: um estudo de caso de Sex Education. 2019. Monografia (Bacharelado em Comunicação Social: Radialismo) — Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019. Available at: <https://monografias.ufma.br/jspui/handle/123456789/4323>. Accessed on: 7 Oct. 2023.

6. ROSA, Cristiano Eduardo da; ZANETTE, Jaime Eduardo; FELIPE, Jane. Da série “Sex Education” aos desafios contemporâneos de uma educação para a sexualidade. **Textura**: revista de educação e letras, Canoas, v. 23, n. 53, p. 238-259, 2021. DOI: <https://doi.org/10.29327/227811.23.53-12>.

7. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. E-book..

audiences/receivers must develop a critical perspective on the information presented to them.

Hergesel's analytical reading on this subject indicates that "[...] Freire does not condemn the communicational ensemble we consider as media products" (freely translated from Portuguese)⁹. By drawing a connection between Freire's theory and television products, the researcher suggests: "[...] it becomes clear that his discomfort is with the lack of critical—and therefore mistaken—reading of the media" (freely translated from Portuguese)¹⁰.

Given these circumstances, this study has the general objective of understanding how serialized television fiction can stimulate discussions about sexual education in the contemporary Brazilian context. More specifically, it aims to discuss creativity and innovation in the representation of gender and sexuality, especially female empowerment, in the discourse of the Brazilian MTV series *Feras* ('Beasts', 2019), particularly in its dialogues and speeches.

For this, a qualitative and primarily bibliographic approach methodology is employed. Initially, an introduction to the series is based on documentary and emerging sources, considering the timeliness of the research object. Following that, a discussion on the culture of series and its relevance to the field of Educommunication is proposed. Then, certain scenes are descriptively and theoretically-interpretively brought to light and analyzed with a foundation in Cultural Studies.

The analysis protocol consists of an interpretative and well-grounded reading of excerpts from the series. To select the study material, we follow the guidance of Pucci Jr. *et al.*¹¹, who emphasize the complexity of defining the scope of a serialized work of fiction due to its extensive duration, which forbids a detailed analysis of each shot or scene. As the authors explained, it is appropriate to focus on the crucial moments of the plot, those that may contain the essential elements to achieve the research objective.

For a well-grounded interpretation, which delves into issues directly related to feminism and queer theory, we rely on what Butler¹² advocates for gender and sexuality issues in his extensive work on the analysis of television products. The author claims three pillars must be observed: the sexual politics of the respective program (and, in the analyzed case, the identity markers of MTV); characters' behavior or personality (especially in the narrative arcs of the main characters), and audiences' experience with the spectatorship of the program (although this study avoids delving into its reception axis, it emphasizes the audience considered within the scope of production).

2. SPREAD YOUR WINGS, RELEASE YOUR BEASTS¹³

Created by Felipe Sant'Angelo and Teodoro Poppovic, *Feras* premiered on January 21, 2019, at 10 p.m., on Brazilian MTV. The narrative revolves around the life of *Ciro* (João Vítor Silva), a frustrated screenwriter who ends a long-term

8. MEDITSCH, Eduardo. Paulo Freire nas práticas emancipadoras da comunicação: ainda hoje, um método subutilizado no Brasil. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 132-143, 2017, p. 17.

9. HERGESEL, João Paulo. A função pedagógica do melodrama na telenovela infantojuvenil brasileira: análise telepoética de Chiquititas pela perspectiva de Paulo Freire. *Contracampo*, Niterói, v. 41, n. 2, p. 1-19, 2022, p. 6.

10. *Ibidem*, p. 7.

11. PUCCI JR., Renato Luiz; GOSCIOLA, Vicente; FERRARAZ, Rogério; MAGNO, Maria Ignês Carlos; SILVA, Gabriela Justine Augusto da; PERRI, Giulia; NASCIMENTO, Thais Carrapatoso. Avenida Brasil: o lugar da transmidiação entre as estratégias narrativas da telenovela brasileira. In: LOPES, Maria Immacolata Vassalo de (org.). *Estratégias de transmidiação na ficção televisiva brasileira*. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 75-131.

12. BUTLER, Jeremy G. *Television: visual storytelling and screen culture*. 5. ed. New York: Routledge, 2018.

13. This item has, as its essence, a previous work revised and updated here. Cf.: MATTOS, Geórgia de; HERGESEL, João Paulo. Representação em *Feras* (2019): relações de gênero na série da MTV. In: ENCONTRO DE PESQUISADORES EM COMUNICAÇÃO E CULTURA, 16., 2022, Sorocaba. *Anais* [...]. Sorocaba: Uniso, 2022. Available at: <https://epecom.uniso.br/wp-content/uploads/2023/01/Georgia-de-Mattos-Joao-Paulo-Hergesel.pdf>. Accessed on: 7 Oct. 2023.

relationship and must adapt to the life of a young single man in the municipality of São Paulo. In this journey, he experiences the world of casual relationships, bisexuality, threesomes, sexual encounters involving drugs, unwanted pregnancies, and other circumstances. The parallel plots also highlight aspects inherent to those in their 20s and 30s (the age range of the fictional characters and the potential audience of the series), such as open relationships, sexual fetishes, marital infidelity, and romantic obsession.

The series only had one season, consisting of 13 episodes, which were aired up to February 25, 2019, and later became part of Globoplay, the streaming platform of Rede Globo. In addition to the protagonist *Ciro*, the narrative also features other main characters: *Mari Maia* (Camila Márdila), *Ciro*'s best friend, who advises him on how to reframe his macho perspective; *Raul* (Vinícius Beu), *Ciro*'s friend who tries to present himself as socially aware but frequently makes sexist remarks; *Joana* (Mohana Uchoa) and *Peu* (Túlio Starling), a couple in an open relationship that challenges the monogamous view ingrained in society; and *Barbieri* (Rodrigo Garcia), who holds a sexist and often misogynistic discourse.

Henrique Haddefinir, in a review for the *Omelete* portal, classifies these characters as belonging to the “[...] group of the most insensitive and alienated young Paulistas in Brazilian serialized television drama” (freely translated from Portuguese)¹⁴. According to the author, who discusses the first episode of the series, in its attempt to innovate and promote disruptions, the series creates shallow characters immersed in emotional dualism, equating it with what happens in products such as *Malhação* (Globo, 1995-2020).

In contrast, Cristina Padiglione, in an article for the *Folha de S. Paulo* newspaper, highlights differences between the structure of *Feras* and the productions of the Rio de Janeiro-based broadcaster: “It is always commendable to see products multiplying on TV with different forms and contents from the slew produced by our television drama, which, for at least five of the six decades of TV in Brazil, was very much endorsed by the Globo standard” (freely translated from Portuguese)¹⁵.

To better understand the points raised in the critique and the process of structuring this work, it is interesting to revisit some external categories related to the narrative, such as the characteristics of MTV Brasil and the filmography of the series creators.

Founded on October 20, 1990, MTV Brasil is the Brazilian version of the international MTV network, inaugurated in 1981 and generally known as a television channel for broadcasting music videos. However, according to the historical account by Holzbach, from its very first hours of programming, it included “[...] in addition to the 58 music videos, four more elements: MTV's own promos and commercials, sponsor commercials, music-related news, and, guiding all these elements, VJ Mark Goodman” (freely translated from Portuguese)¹⁶.

According to the author's historical account:

14. HADDEFINIR, Henrique. *Feras* | Nova série de MTV tenta falar com a juventude, mas só confirma clichês. *Omelete*, São Paulo, 21 jan. 2019. Available at: <https://www.omelete.com.br/series-tv/feras-nova-serie-de-mtv-tenta-falar-com-a-juventude-mas-so-confirma-cliches>. Accessed on: 7 Oct. 2023.

15. PADIGLIONE, Cristina. Comédia dramática, ‘*Feras*’ traduz novas formas de se relacionar. *TelePadi*, São Paulo, 18 fev. 2019. Available at: <https://telepadi.com.br/feras-captura-momento-de-transformacao-nas-relacoes-em-tom-de-comedia-dramatica/https://bit.ly/2qjuQuA>. Accessed on: 7 Oct. 2023.

16. HOLZBACH, Ariane Diniz. MTV: a remediação da rádio FM na construção de um canal musical de televisão. *Galáxia*, São Paulo, n. 24, p. 265-278, 2012. p. 274.

MTV also erases history through an aesthetic that places everything together without warning, piling up genres of films and artistic movements from different historical periods. Artistic videos are freely designed under the gothic, noir, western, horror, science fiction, and thriller looks, in addition to literary genres, from German expressionism to French surrealism, dadaism, American folk music, pop art, etc. This orientation of the texts means that, once again, in the realm of aesthetics, there is a continuous time in which everything exists (freely translated from Portuguese)¹⁷.

With the establishment of the Brazilian version of the channel, experimental and innovative characteristics sought to stay, offering a novelty compared to the melodramatic structure and the tacky visuals Brazilian television proposed in the 1990s (especially in its open commercial model). As Gutmann explains, over the years, the channel “[...] incorporated the tastes and desires of the public and captured consumption patterns, making its materiality a membrane providing access to the sensitivities of a particular culture” (freely translated from Portuguese)¹⁸.

The classic MTV Brasil, run by the Abril Group and broadcast on open air-waves, was discontinued on September 30, 2013. Speculatively (but also within a technical-scientific view), Gutmann suggests that this may have happened “[...] due to an inability to reinvent its repetition patterns in the face of so many segments, so many offerings, so many other possibilities of musical and audiovisual access, so many other youth cultures” (freely translated from Portuguese)¹⁹.

Under the management of ViacomCBS (the group that owns the rights to the American channel), Brazilian MTV was reborn on October 1, 2013, as a cable channel. The programming schedule has been a mix of imported shows, adaptations of originals, and new (often co-produced) productions. Convergence with the internet (materialized through the MTV Play app and the MTV Brasil channel on YouTube) configured another strategy for this new phase.

It seems that the creators of the series, focusing on innovation, experimentation, and disruptions, were influenced by this environment. Felipe Sant’Angelo was a screenwriter for series such as the children’s show *Que Monstro Te Mordeu?* (TV Cultura, 2014), the youth series *Família Imperial* (Canal Futura, 2012-2013) and *Pedro e Bianca* (TV Cultura, 2012-2014), and the young adult series *Amigo de Aluguel* (Universal TV, 2018-2019). Teodoro Poppovic, in addition to *Que Monstro Te Mordeu?*, *Família Imperial*, and *Pedro e Bianca*, wrote for series such as *Motel* (Canal Max, 2014), *Segredos de Justiça* (Rede Globo, 2016-2017), *Destino* (HBO Brasil, 2012-2013; 2018), and *3%* (Netflix, 2018-2019).

In *Feras*, Sant’Angelo and Poppovic seem to have conceived an experimental product that breaks away from the melodramatic *telenovela* structure (villain *versus* hero, romantic couple that ends up together, etc.) commonly seen in Latin American serialized fiction. It also innovates by revisiting themes considered taboo by contemporary society, such as gender and sexuality relationships, facilitating reflections and dialogues on these topics. These aspects are explored throughout our analyses.

17. KAPLAN, 1986, p. 6 apud HOLZBACH, Ariane Diniz. Idem, p. 266.

18. GUTMANN, Juliana Freire. Sobre performance e historicidade: uma abordagem estética e cultural da MTV Brasil. *E-Com-pós*, Brasília, DF, v. 18, n. 2, p. 1-16, 2015. DOI: <https://doi.org/10.30962/ec.1175>, p. 1.

19. Ibidem, p. 12.

3. DIALOGUES BETWEEN SEXUAL EDUCATION AND TELEVISION FICTION

The audiovisual sector has internationally stood out by the intense creation and consumption of television series, giving contemporary times a “culture of series,” as Silva²⁰ calls it. This behavior leads to the formation of groups that specialize in spectatorship of series, debates, dialogues, and related demonstrations — whether in an online format or in-person meetings — that transcend the boundaries of academia and the market, as highlighted by Mungioli²¹.

When developing the idea of seriality on television, Machado²² shows that series defragment and discontinue what is understood as a televisual syntagma, i.e., a television narrative whose plot is usually divided into episodes or chapters. Esquenazi²³ adds thematic issues to this structure, very well addressed by the North American series, such as culture, politics, feminism, economy, and society.

In the context of emerging technologies, analogue and digital media converge, generating what Henry Jenkins²⁴ calls “convergence culture.” In the particular case of series, we see a path that goes from hybridism to interdependence between traditional television products (broadcasting) and serial narratives on streaming platforms, causing a certain cloudiness in understanding what could be considered “television,” as per Lima, Moreira, and Calazans²⁵.

The arrival of streaming platforms reconfigured the way of watching series, as Mungioli, Ikeda, and Penner²⁶ point out: it is no longer necessary to obey a frequency imposed by the transmitting channel and people can watch the programs at the time and place they want, as long as it is supported by a technological device. Added to these new ways of watching is the phenomenon of watching several —or all— episodes of a season (or even the entire series) at once: what is known as binge-watching, as per Castellano and Meimaridis²⁷.

For scientific-academic studies, the field of streaming has become fertile ground, generating research that explores its most varied aspects. Only among Brazilians, we can cite research that revolves around the notions of transmediation, as in Gosciola²⁸ and Fachine²⁹; of authorship, as in Picado and Souza³⁰; of distribution strategies, as in Massarolo and Mesquita³¹; of media competence and fan activism, as in Sigiliano and Borges³²; among other topics.

YouTube stands out among the main streaming services. Mungioli, Penner, and Ikeda³³ claim that YouTube is the most notable platform in the free model. Holzbach³⁴ highlights a space to broadcast products that has no room on conventional television. Lemos, Néia, and Santos³⁵ add that the possibility of the public interacting by comments creates a scenario that goes beyond the fictional.

The Brazilian MTV promoted its series *Feras* via YouTube in 2019 by making its first episode available in full³⁶. A banner in the top left corner of the screen throughout the video invites viewers to follow the series on conventional television: “Watch the new episodes every Monday, 10 p.m., only on MTV” (freely translated from Portuguese).

20. SILVA, Marcel Vieira Barreto. Cultura das séries: forma, contexto e consumo de ficção seriada na contemporaneidade. *Galáxia*, São Paulo, v. 14, n. 27, p. 241-252, 2014. DOI: <http://doi.org/10.1590/1982-25542014115810>.

21. MUNGIOLI, Maria Cristina Palma. Poética das séries de televisão: elementos para conceituação e análise. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 40., 2017, Curitiba. *Anais [...]*. São Paulo: Intercom, 2017.

22. MACHADO, Arlindo. *A televisão levada a sério*. 6. ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2014.

23. ESQUENAZI, Jean-Pierre. *As séries televisivas*. Lisboa: Texto e Grafia, 2011.

24. JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

25. LIMA, Cecília Almeida; MOREIRA, Diego Gouveia; CALAZANS, Janaina Costa. Netflix e a manutenção de gêneros televisivos fora do fluxo. *MATRIZES*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 237-256, 2015. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v9i2p237-256>.

26. MUNGIOLI, Maria Cristina Palma; IKEDA, Flavia Suzue de Mesquita; PENNER, Tomaz Affonso. Estratégias de streaming de séries brasileiras na plataforma Globoplay no período de 2016 a 2018. *GEMInIS*, São Carlos, v. 9, n. 3, p. 52-63, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4322/2179-1465.024>.

27. CASTELLANO, Mayka; MEIMARIDIS, Melina. A “televisão do futuro”? Netflix, qualidade e neofilia no debate sobre TV. *MATRIZES*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 195-222, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v15i1p195-222>.

However, the discussion about the waves that pass between conventional television and emerging digital media can serve as a topic for future discussions. Based on the understanding of the field of Educommunication, our interest lies in the possibilities of working with socio-historical-cultural issues, especially feminist issues.

Soares, renowned in Educommunication studies, emphasizes the need to understand the relationship between human beings and communication, by emphasizing that “[...] man is a being of relationships and not just of contacts like animals; he is not just in the world, but with the world” (freely translated from Portuguese)³⁷. Within the scope of research that tries to understand the relation between the media and education, the author points out the visible “[...] existence of a process of theoretical systematization that points to interdiscursivity and interdisciplinarity as essential elements of the epistemology of the field [Educommunication]” (freely translated from Portuguese)³⁸.

But bringing discussions about gender and sexuality to television goes against thematic changes in contemporary serial narratives, as per Lopes and Mungiolli, who have *telenovela* as their object of observation:

By understanding gender as a discursive and cultural construct or even as part of the great reflexive project of the construction of the self, we can perceive, in media spaces such as *telenovelas*, alternative exercises of gender as a field of expression in permanent formation and transformation, articulating production and reception based on various resources and discursive registers (freely translated from Portuguese)³⁹.

As much as Esquenazi⁴⁰ defends the idea that the mix between pedagogy and fiction fails to produce a pleasant result, it is certain that it fails to entail didacticism to motivate reflections and contribute in a socio-educational way. For example, a previous work noted “[...] a media movement to contextualize sociocultural conditioning that, based on the critical reading of phenomena, can constitute an educational-liberating process” (freely translated from Portuguese)⁴¹.

More specifically on issues linked to gender and sexuality, some studies show how television fiction has explored these themes, whether in Brazilian *telenovelas* or in international series. In the context of *telenovelas*, Fechine *et al.*⁴² observe that these phenomena are more prevalent in *telenovelas* shown at prime times, such as at 9 p.m. or 11 p.m. on Rede Globo, especially when they feature non-heterosexual characters. According to Cavalcanti, Ferreira, and Sigiliano⁴³, who studied the representation of sexuality in Brazilian *telenovelas*, it is notable that whenever a character is openly identified as part of the LGBTQIAPN+ community, that character is often portrayed as a gay man, a lesbian woman, or a trans person, but it is rarely developed in terms of a romantic relationship, and when it is, it is usually in a subdued way.

Mattos⁴⁴, analyzing the character Ivana/Ivan from *A Força do Querer* written by Glória Perez, argues that this *telenovela* promoted diversity by challenging essentialist notions of gender and exploring new gender identities. The author also highlights

28. GOSCIOLA, Vicente. Narrativa transmédia: conceituação e origens. In: CAMPALANS, Carolina; RENÓ, Denis; GOSCIOLA, Vicente. (ed.). **Narrativas transmedia**: entre teorias y prácticas. Barcelona: UOC; Barranquilla: Universidad del Rosario, 2014. p. 7-14.

29. FECHINE, Yvana. Trans-mídiação, entre o lúdico e o narrativo. In: CAMPALANS, Carolina; RENÓ, Denis; GOSCIOLA, Vicente. (ed.). **Narrativas transmedia**: entre teorias y prácticas. Barcelona: UOC; Barranquilla: Universidad del Rosario, 2014. p. 69-84.

30. PICADO, Benjamin; SOUZA, Maria Carmem Jacob de. Dimensões da autoria e do estilo na ficção seriada televisiva. **Matri- zes**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 53-77, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v12i2p53-77>.

31. MASSAROLO, João; MESQUITA, Dario. TV online no Brasil: estratégias dos serviços de distribuição da Rede Globo. In: MASSAROLO, João (org.). **Produção de conteúdo**: audiovisual multiplataforma. São Paulo: Soul, 2020. p. 28-57.

32. SIGILIANO, Daiana; BORGES, Gabriela. Competência midiática: o ativismo dos fãs de *The Handmaid's Tale*. **Comunicação & Inovação**, São Caetano do Sul, v. 19, n. 40, p. 106-122, 2018. DOI: <https://doi.org/10.13037/ci.vol19n40.5179>.

33. MUNGIOLI, Maria Cristina Palma; PENNER, Tomaz Affonso; IKEDA, Flavia Suzue de Mesquita. Ethos discursivo da marca Netflix no YouTube: interdiscurso e storytelling em estratégias de propagação de conteúdos. **GEMInIS**, São Carlos, v. 12, n. 1, p. 189-211, 2021. DOI: <https://doi.org/10.53450/2179-1465.RG.2021v12i1p189-211>.

that Rede Globo has stood out in addressing issues related to the LGBTQIAPN+ community in its programming, encouraging freedom of expression of gender identities and promoting greater social inclusion.

Regarding international series, the highlight lies in the *Sex Education* series, which addresses sexuality without taboos, leading many teenagers and adults to reflect on previously avoided or stigmatized issues. According to Manchini, Jacinto, and Silva⁴⁵, it emphasizes the importance of professional training to approach sexuality with a scientific and didactic basis, avoiding inaccurate and distorted information and promoting the need to teach sexuality in a natural and understandable way to young people.

Unlike *telenovelas* (which tend to address social issues in a didactic way) or international series (which prioritize streaming platforms as a means of dissemination), *Feras* was born on linear television, although it converged with the internet in its debut and, later, was made available in full via video on demand. This is a rare case in Brazilian linear television as it avoids remaining silent in the face of sensual scenes or explicit nudity, especially when considering prime viewing time.

4. FERAS AND FEMALE EMPOWERMENT

To understand the feminine identity the series *Feras* (2019) constructed, we base our theoretical framework on the studies of Butler⁴⁶, who challenges the stability and veracity of the feminine and the masculine as stipulated by gender norms. She disrupts the essentializing foundations of a fixed and coherent gender identity that has been naturalized over time. As understood by the author, gender identity configures a process of construction that takes place within existing cultural possibilities. It is enacted by certain performative choices, which involve adopting or discarding behaviors recognized as signifiers of gender identities.

Based on this perspective, gender identities, rather than occurring causally, stem from the effects of discursive practices that regulate and normalize intelligible identities. In this sense, Butler develops a theory of performativity by criticizing the notion of sex as a permanent substance, referring to the “metaphysics of substance”⁴⁷, which views sex and the body as material and natural entities. Butler opposes the idea of gender as a noun and emphasizes that “[...] is it a set of free-floating attributes, for we have seen that the substantive effect of gender is performatively produced and compelled by the regulatory practices of gender coherence.”⁴⁸ From the perspective of gender performativity:

Gender is the repeated stylization of the body, a set of repeated acts within a highly rigid regulatory frame that congeal over time to produce the appearance of substance, of a natural sort of being. A political genealogy of gender ontologies, if it is successful, will deconstruct the substantive appearance of gender into its

34. HOLZBACH, Ariane Diniz. Galinha Pintadinha runs the world: a made-for-children Brazilian cartoon in the global flow of television content. *Television & New Media*, [s. l.], v. 23, n. 8, p. 840-854, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/15274764211025611>.

35. LEMOS, Lígia Maria Prezia; NÉIA, Lucas Martins; SANTOS, Andreza Almeida dos. Ficção televisiva em plataformas de vídeo-on-demand: reconfigurações do cenário audiovisual brasileiro – e suas implicações nos estudos de mídia. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 132-142, 2019. DOI: <https://doi.org/10.55738/alaic.v17i31.550>.

36. FERAS: assista ao primeiro episódio completo. [S. l.], 2019. 1 vídeo (26 min). Publicado pelo canal MTV Brasil. Available at: <https://youtu.be/q0thzdqyJug>. Accessed on: 7 Oct. 2023.

37. SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 19, p. 12-24, 2000. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i19p12-24>, p. 19.

38. *Ibidem*, p. 24.

39. LOPES, Maria Immacolata Vassalo de.; MUNGIOLI, Maria Cristina Palma. Brasil: tempo de séries brasileiras? In: LOPES, Maria Immacolata Vassalo de; OROZCO GÓMES, Guillermo (coord.). *Relações de gênero na ficção televisiva: anuário Obitel* 2015. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 117-160, p. 153.

40. ESQUENAZI, Jean-Pierre. *As séries...* Op. cit.

41. HERGESEL, João Paulo. *A função...* Op. cit., p. 16.

42. FECHINE, Yvana; LIMA, Cecília Almeida Rodrigues; MOREIRA, Diego Gouveia; CAVALCANTI, Gêsa; CHACEL, Marcela. Merchandising social transmídia na Rede Globo: uma análise da temática LGBTQIA+ em Malhação. *RuMoRes*, São Paulo, v. 14, n. 28, p. 103-125, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-677X.rum.2020.174622>.

43. CAVALCANTI, Gêsa; FERREIRA, Vinícius; SILLIANO, Daiana. Liberdade, liberdade: repercussão da cena de sexo gay na telenovela. *Cambiassu: estudos em comunicação*, São Luís, v. 12, n. 20, p. 101-120, 2022.

44. MATTOS, Geórgia de. *A produção de sentido da transexualidade na telenovela A Força do Querer*: uma análise comunicacional a partir do circuito da cultura. 2018. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2018. Available at: <https://repositorio.uniso.br/entities/publication/04056a56-d64d-4aa3-bc1d-0782408e2739>. Accessed on: 7 Oct. 2023.

45. MANCHINI, Isabela; Cristina; JACINTO, Jéssica da Costa; SILVA, Ricardo Desidério da. A sexualidade silenciada no ambiente escolar e as contribuições da série Sex Education. *Revista On-Line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1780-1792, 2020. Edição especial. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp3.14276>.

46. BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

47. The metaphysics of substance is an expression associated to Nietzsche in his contemporary critic to philosophical discourse.

48. BUTLER, Judith. *Problemas...* Op. cit., p. 43.

49. *Ibidem*, p. 59.

50. *Ibidem*, p. 183.

constitutive acts and locate and account for those acts within the compulsory frames set by the various forces that police the social appearance of gender⁴⁹.

Thus, gender identity is an ongoing discursive practice that is constructed by the repetition of acts over time. This enables us to understand, according to Butler, that notions of essential sex and true femininity or masculinity are constructed in a way that conceals their performative nature, which involves embodying gender marks.

Butler takes as a basis Simone de Beauvoir's assertion that "one is not born, but rather becomes, a woman" to claim that the woman (or any other "subject") is a term in process, a becoming that has no origin or end. Thus, Butler indicates that the coherence of gender identity is a fictitious construction, presuming a causal relationship between sex, gender, and desire, as if desire naturally reflected gender and gender naturally and harmoniously reflected desire. By understanding gender identity as a performative construction, as an effect of power discourses over time, Butler suggests that the subject is a term in process, and thus, their actions or expressions rather than primarily originating from them, do so from cultural relations: "Indeed, the source of personal and political agency comes not from within the individual, but in and through (...) complex cultural exchanges"⁵⁰.

However, Butler emphasizes that, although the subject is culturally constructed, this fails to eliminate the fact that they also possess agency; being constituted by discourse does not mean being determined by it. Butler states that subjects negotiate their constructions. This point of negotiation give rise to possibilities for subversive identities. Nevertheless, as Butler warns, no possibility for action or reality lies outside discursive practices, which maintain the intelligibility of identities in repetitive gender practices. Thus, repeating these practices is inevitable, and the task is how to repeat them while distancing from the gender norms that enable the repetition itself. Therefore, rather than involving entirely new possibilities, the process deals with redescribing existing possibilities within the cultural domain.

If subversion is possible, it will be a subversion from within the terms of the law, through the possibilities that emerge when the law turns against itself and spawns unexpected permutations of itself. The culturally constructed body will then be liberated, neither to its "natural" past, nor to its original pleasures, but to an open future of cultural possibilities⁵¹.

Thus, it becomes clear that possibilities for subverting gender identities can only occur within the terms of culture. No reality or practices lie outside of culture. Their very production and discursive practices presuppose the realizable possibilities of gender configurations within the culture, setting the limits of a discursively conditioned experience. Therefore, no gender identity can be practiced or exercised outside of culture. Butler claims this as a cultural impossibility and as a politically unworkable dream. For the author, the possibility of subversion lies in critically rethinking the existing possibilities within the

terms of power; such conversion, rather entailing consolidation, as Butler states, involves displacement.

This displacement can be observed in the series *Feras* (2019), especially concerning the notion of sexual fluidity, and specifically regarding women as subjects of empowerment in the sense of exercising/having power over themselves as the power and right to choose and to have autonomy over their own bodies and their desires⁵².

Mari Maia, a co-protagonist of the series, represents this kind of feminine identity in her dialogues with Ciro and in her position in her relationships, including with Lígia (Marina Mathey)—her first boyfriend, initially named Diogo. Mari naturally understands Lígia’s gender transition; her only dissatisfaction is that Lígia failed to tell her. In a therapy session, she tells her psychoanalyst Paula Ivone (Laerte Coutinho) that she would have supported Lígia during her transition. Transsexuality, is not a deeply explored theme in the series, but it is portrayed in a very natural and spontaneous way in Lígia and in Carol (Sophi Saphirah), a waitress known to Mari, Ciro, and their friends. Cartoonist Laerte makes her acting debut as a psychoanalyst without any mention of her transgender identity, only as a female psychoanalyst.

In general, all the girls and women represented in the series, regardless of the time and space of their participation, fit into this Butlerian subversive discourse that breaks with normative standards for gender identities. They are depicted as emotionally independent women who assert what they want and like in a relationship, whether in dating or casual encounters; they are portrayed in a more human way, outside the common representation of the myth of romantic love. One of the themes addressed in the series refers to unwanted pregnancy, and consequently, the issue turns to abortion. Regarding this, the women and macho characters (such as Raul and Barbieri) argue that the decision to have or not have the child is the woman’s choice. When Ciro believes he got Rafa (Duda Carvalho) pregnant, he comments that it is a life, but Rafa corrects him: “It’s not a life, man! Stop repeating that. It’s a fetus, a fetus! Are you against the right to abortion by any chance?” Ciro affirms that he is not, that she can do whatever she wants, and that the choice is hers, but Rafa retorts: “It’s not my choice, Ciro, that’s the point. In this country?!” in a clear criticism of abortion still being considered a crime in Brazil, which takes away a woman’s right to her own body.

Other women also have a prominent role in the series, such as Dora (Clarissa Pinheiro), who is married but lives in a separate apartment from her husband and, at the same time, has a casual relationship with Ciro. Open relationships are also present in the series and are always proposed by the women. When Ciro tells Mari about his affair with Dora, she says: “I’m respecting this killer Dora more and more,” showing support for women who break free from monogamous relationships. However, unlike men, they do not cheat; they have direct conversations about their desires, as Mari points out: “The bad thing is lying. You’re not deceiving or screwing anyone.” But over time, Ciro starts

51. *Ibidem*, p. 139.

52. All dialogue transcriptions extracted from the series were freely translated from Portuguese.

to feel jealous of Dora with her husband, as in the following dialogue from the seventh episode:

Dora: What's bothering you?

Ciro: He came here, right?

Dora: He who? Humberto? My husband? Yes, he did, *Ciro*. Does it bother you?

Ciro: Sorry, but I don't want to be a spice in your relationship, I really don't want that.

Dora: You're not a spice, for God's sake. You're my boy, you're a hottie, you're my secret lover.

Ciro: Yes, and what else? What am I to you besides that?

Dora: Oh, you want more? Oh, I thought you were enjoying it.

Ciro: I was, I am. I don't know either. I think things became much more intense than I imagined, you know? Say something, what do you think about this?

Dora: Do you want me to say something according to what you're thinking?

Ciro: No. I want to know from you if our love has a future.

Dora: Love? Do you love me?

Ciro: No, but I... I feel like I could.

[...]

Dora: Isn't just sex enough?

Narrator: When Dora chose to have an affair with a young man in his 20s, she thought he would be fluid, as they say, and that she could have a light, carnal, carefree relationship...

(Audio transcription).

Dora is an older woman, and, as the narration explains, she believed she could have a non-committal and unburdened relationship with *Ciro* since she already had that kind of understanding with her husband. Only after the breakup did he realize—as *Mari* also warned him—that he was in a great relationship for all the people involved because everyone agreed, as narrated:

"She thought about what Dora was willing to give him and thought that, despite seeming little, it was already a lot. *Ciro* regretted it." However, in the last episode, Dora spends a night with *Ciro* and her husband together.

Dora: I felt loved. Doubly loved.

Ciro: Humberto? And you, how are you feeling?

Humberto: Good. I liked seeing Dora so...

Dora: Bitch.

Humberto: I wasn't going to say that.

Dora: Well, I liked it. I wanted to be a real bitch. It was hot.

(Audio transcription).

Dora has no problem declaring herself a "bitch," free from moral constraints and hegemonic social norms that establish strict standards for women's behavior, especially when married. On the contrary, she presents herself as a woman who chooses her relationships. Another woman who proposes an open relationship with her husband is Joana, as she tells *Ciro* when they meet at the club in the 10th episode:

Joana: Hi.

Ciro: It's great that you guys are here.

Joana: "You guys?" I'm not "us," *Ciro*.

Ciro: I know you're not "us." You're Jô!

Joana: I really needed this energy, you know? This is what I needed!

Ciro: Oh, that's great! I'm glad it's good.

Joana: Not good, it's great! Having an open relationship is great!

(Audio transcription).

Our patriarchal society commonly considers women as belonging to their husbands or their families, but Joana immediately corrects *Ciro*, saying, "I'm not 'us,'" disentangling herself from this precept and positioning herself as an individual.

At the same party, Joana reinforces this stance when she coincidentally runs into Raul:

Raul: Do I know you?

Joana: No, you don't.

Raul: Have we been in love before?

Joana: No. You're *Ciro's* friend, right?

Raul: You're the wife of that guy, right? He's *Ciro's* cousin?

Joana: I'm the wife of "that guy" and I have a daughter and I can't be at the club? Is that it?

Raul: No, as far as I'm concerned, you do whatever you want.

Joana: Wow, thanks.

Raul: No, seriously. Life is short and it doesn't make sense, so fuck it.

(Audio transcription).

In this dialogue, similar to *Dora*, Joana breaks away from the pre-established norm for a married woman and a mother who is confined to a life dedicated to family and, at most, work, vanity, and self-care. She goes out alone to have fun at a club. When Raul shows that he accepts it, she cynically says "thanks," dismissing the need for male consent.

This female empowerment, which opposes the patriarchal social structure, represents what Butler⁵³ conceptualizes as subversiveness, in which women are the "other" marked by their "difference" from men. Hall agrees that "every identity naming as its necessary (...) that which it 'lacks'"⁵⁴ because identity is constituted as such by marking the difference, by what it "lacks." Thus, identity depends on difference. The constructions of meanings given to identities function discursively to separate what is marked from what is not, and these differences are produced by the power that practices of representation exercise in society.

5. CONCLUSION

When observing the world around us, especially the Brazilian school environment, it is evident that sexual education is still seen as a taboo, a subject that walks a tightrope: on one end lies the need to provide information, and on the other, the conservatism that attempts to silence feelings, actions, and even

53. *Ibidem*.

54. HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133, p. 110.

thoughts that deviate from the rules of a patriarchal and heteronormative society. However, contemporary audiovisual production has been developing new narratives each day that can inspire viewers to critically examine topics related to gender and sexuality.

In an attempt to understand how serialized television fiction can stimulate discussions around sexual education in the contemporary Brazilian context, this study selected the series *Feras* (2019) as its object of study and adopted a methodology rooted in a qualitative and primarily bibliographic approach. What can be concluded is that the representation in the mentioned series avoids reinforcing gender standards and norms, valuing identity differences as assertive identities and advocating for possible sociocultural transformation.

The themes in the analyzed scenes — gender transition, abortion decriminalization, non-monogamous marriages, open relationships, extramarital affairs, and threesomes — are treated humanely, breaking the narrative free from the myth of romantic love or sentimental melodrama. Although this study avoids the reception aspect, it is undeniable that such citizen themes are emerging in the context of the contemporary young adult, the target audience of the series.

Although we are unable to propose ways to work with this series in the classroom due to its age group—perhaps it could be used as a teaching resource in Adult Education — it is clear that a dialogue can occur between sexual education and serialized television fiction in the context of non-formal education. In other words, viewers can appropriate the actions depicted in the series and stimulate their critical view of these subjects, desensitizing preconceptions and prejudices.

Future research must delve deeper into the different sexual education curricula in Brazilian schools, understand how schools have been discussing this topic, and, based on this, discuss how television proposes convergences or divergences from these guidelines. Moreover, television analyses that delve into how Brazilian television fiction has been addressing Brazilian biodiversity, especially in the realm of genders and sexualities, are welcomed.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

BUTLER, Jeremy G. **Television**: visual storytelling and screen culture. 5th ed. New York: Routledge, 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMAÇARI Notícias. Pais se revoltam com servidora que levou livro de educação sexual para escola de Camaçari. **Camaçari Notícias**, Camaçari, 2 set. 2022. Available at: <https://www.cn1.com.br/noticias/18/99576,pais-se-revoltam-com-servidora-que-levou-livro-de-educacao-sexual-para-escola-de-camacari.html>. Accessed: 27 Nov. 2023.

CASTELLANO, Mayka; MEIMARIDIS, Melina. A “televisão do futuro”? Netflix, qualidade e neofilia no debate sobre TV. **MATRIZES**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 195-222, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v15i1p195-222>.

CAVALCANTI, Gêsa; FERREIRA, Vinícius; SIGILIANO, Daiana. Liberdade, liberdade: repercussão da cena de sexo gay na telenovela. **Cambiassu: estudos em comunicação**, São Luís, v. 12, n. 20, p. 101-120, 2022.

ESQUENAZI, Jean-Pierre. **As séries televisivas**. Lisboa: Texto e Grafia, 2011.

FECHINE, Yvana. Transmídiação, entre o lúdico e o narrativo. *In*: CAMPALANS, Carolina; RENÓ, Denis; GOSCIOLA, Vicente (ed.). **Narrativas transmedia: entre teorias y prácticas**. Barcelona: UOC; Barranquilla: Universidad del Rosario, 2014. p. 69-84.

FECHINE, Yvana; LIMA, Cecília Almeida Rodrigues; MOREIRA, Diego Gouveia; CAVALCANTI, Gêsa; CHACEL, Marcela. Merchandising social transmídia na Rede Globo: uma análise da temática LGBTQIA+ em *Malhação*. **RuMoRes**, São Paulo, v. 14, n. 28, p. 103-125, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-677X.rum.2020.174622>.

FERAS: assista ao primeiro episódio completo. [S. l.], 2019. 1 vídeo (26 min). Publicado pelo canal MTV Brasil. Available at: <https://youtu.be/q0thzdyJug>. Accessed: 7 Oct. 2023.

FERREIRA, Rebecca Keslem Sousa. **A educomunicação em ficção seriada: um estudo de caso de *Sex Education***. 2019. Monografia (Bacharelado em Comunicação Social: Radialismo) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019. Available at: <https://monografias.ufma.br/jspui/handle/123456789/4323>. Accessed: 7 Oct. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. *E-book*.

GOSCIOLA, Vicente. Narrativa transmídia: conceituação e origens. *In*: CAMPALANS, Carolina; RENÓ, Denis; GOSCIOLA, Vicente (ed.). **Narrativas transmedia: entre teorias y prácticas**. Barcelona: UOC; Barranquilla: Universidad del Rosario, 2014. p. 7-14.

GUTMANN, Juliana Freire. Sobre performance e historicidade: uma abordagem estética e cultural da MTV Brasil. **E-Compós**, Brasília, DF, v. 18, n. 2, p. 1-16, 2015. DOI: <https://doi.org/10.30962/ec.1175>.

HADDEFINIR, Henrique. Feras | Nova série de MTV tenta falar com a juventude, mas só confirma clichês. **Omelete**, São Paulo, 21 jan. 2019. Available at: <https://www.omelete.com.br/series-tv/feras-nova-serie-de-mtv-tenta-falar-com-a-juventude-mas-so-confirma-cliches>. Accessed: 7 Oct. 2023.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

HERGESEL, João Paulo. A função pedagógica do melodrama na telenovela infantojuvenil brasileira: análise telepoética de Chiquititas pela perspectiva de Paulo Freire. **Contracampo**, Niterói, v. 41, n. 2, p. 1-19, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22409/contracampo.v41i2.52171>.

HOLZBACH, Ariane Diniz. *Galinha Pintadinha* runs the world: a made-for-children Brazilian cartoon in the global flow of television content. **Television & New Media**, [s. l.], v. 23, n. 8, p. 840-854, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/15274764211025611>.

HOLZBACH, Ariane Diniz. MTV: a remediação da rádio FM na construção de um canal musical de televisão. **Galáxia**, São Paulo, n. 24, p. 265-278, 2012.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LEMOS, Lígia Maria Prezia; NÉIA, Lucas Martins; SANTOS, Andreza Almeida dos. Ficção televisiva em plataformas de *video-on-demand*: reconfigurações do cenário audiovisual brasileiro – e suas implicações nos estudos de mídia. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 132-142, 2019. DOI: <https://doi.org/10.55738/alaic.v17i31.550>.

LIMA, Cecilia Almeida; MOREIRA, Diogo Gouveia; CALAZANS, Janaina Costa. Netflix e a manutenção de gêneros televisivos fora do fluxo. **MATRIZES**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 237-256, 2015. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v9i2p237-256>.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; MUNGIOLI, Maria Cristina Palma. Brasil: tempo de séries brasileiras? *In*: LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; OROZCO GÓMES, Guillermo (coord.). **Relações de gênero na ficção televisiva**: anuário Obitel 2015. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 117-160.

MACHADO, Arlindo. **A televisão levada a sério**. 6. ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2014.

MANCHINI, Isabela Cristina; JACINTO, Jéssica da Costa; SILVA, Ricardo Desidério da. A sexualidade silenciada no ambiente escolar e as contribuições da série *Sex Education*. **Revista On-Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1780-1792, 2020. Edição especial. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp3.14276>.

MASSAROLO, João; MESQUITA, Dario. TV online no Brasil: estratégias dos serviços de distribuição da Rede Globo. *In*: MASSAROLO, João (org.). **Produção de conteúdo**: audiovisual multiplataforma. São Paulo: Soul, 2020. p. 28-57.

MATTOS, Geórgia de. **A produção de sentido da transexualidade na telenovela A Força do Querer: uma análise comunicacional a partir do circuito da cultura.** 2018. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2018. Available at: <https://repositorio.uniso.br/entities/publication/04056a56-d64d-4aa3-bc1d-0782408e2739>. Accessed: 7 Oct. 2023.

MATTOS, Geórgia de; HERGESEL, João Paulo. Representação em *Feras* (2019): relações de gênero na série da MTV. In: ENCONTRO DE PESQUISADORES EM COMUNICAÇÃO E CULTURA, 16., 2022, Sorocaba. **Anais [...]**. Sorocaba: Uniso, 2022. Available at: <https://epecom.uniso.br/wp-content/uploads/2023/01/Georgia-de-Mattos-Joao-Paulo-Hergesel.pdf>. Accessed: 7 Oct. 2023.

MEDITSCH, Eduardo. Paulo Freire nas práticas emancipadoras da comunicação: ainda hoje, um método subutilizado no Brasil. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 132-143, 2017.

MUNGIOLI, Maria Cristina Palma. Poética das séries de televisão: elementos para conceituação e análise. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 40., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. São Paulo: Intercom, 2017. Available at: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-2621-1.pdf>. Accessed: 7 Oct. 2023.

MUNGIOLI, Maria Cristina Palma; IKEDA, Flavia Suzue de Mesquita; PENNER, Tomaz Affonso. Estratégias de *streaming* de séries brasileiras na plataforma Globoplay no período de 2016 a 2018. **GEMInIS**, São Carlos, v. 9, n. 3, p. 52-63, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4322/2179-1465.024>.

MUNGIOLI, Maria Cristina Palma; PENNER, Tomaz Affonso; IKEDA, Flavia Suzue de Mesquita. Ethos Discursivo da Marca Netflix no Youtube: interdiscurso e *storytelling* em estratégias de propagação de conteúdos. **GEMInIS**, São Carlos, v. 12, n. 1, p. 189-211, 2021. DOI: <https://doi.org/10.53450/2179-1465.RG.2021v12i1p189-211>.

PADIGLIONE, Cristina. Comédia dramática, ‘Feras’ traduz novas formas de se relacionar. **TelePadi**, São Paulo, 18 fev. 2019. Available at: <https://telepadi.com.br/feras-captura-momento-de-transformacao-nas-relacoes-em-tom-de-comedia-dramatica/>. Accessed: 7 Oct. 2023.

PICADO, Benjamim; SOUZA, Maria Carmem Jacob de. Dimensões da autoria e do estilo na ficção seriada televisiva. **MATRIZes**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 53-77, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v12i2p53-77>.

PORTELA, Maria Eduarda Educação sexual deve ser usada como arma contra desinformação. **Metrópoles**, Brasília, DF, 12 ago. 2022. Available at: <https://>

www.metropoles.com/brasil/educacao-sexual-deve-ser-usada-como-arma-contra-desinformacao. Accessed: 27 Nov. 2023.

PUCCI JR., Renato Luiz; GOSCIOLA, Vicente; FERRARAZ, Rogério; MAGNO, Maria Ignês Carlos; SILVA, Gabriela Justine Augusto da; PERRI, Giulia; NASCIMENTO, Thais Carrapatoso. *Avenida Brasil: o lugar da transmidiação entre as estratégias narrativas da telenovela brasileira*. In: LOPES, Maria Immacolata Vassallo de (org.). **Estratégias de transmidiação na ficção televisiva brasileira**. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 75-131.

ROSA, Cristiano Eduardo da; ZANETTE, Jaime Eduardo; FELIPE, Jane. Da série "Sex Education" aos desafios contemporâneos de uma educação para a sexualidade. **Textura: revista de educação e letras**, Canoas, v. 23, n. 53, p. 238-259, 2021. DOI: <https://doi.org/10.29327/227811.23.53-12>.

SIGILIANO, Daiana; BORGES, Gabriela. Competência midiática: o ativismo dos fãs de *The Handmaid's Tale*. **Comunicação & Inovação**, São Caetano do Sul, v. 19, n. 40, p. 106-122, 2018. DOI: <https://doi.org/10.13037/ci.vol19n40.5179>.

SILVA, Marcel Vieira Barreto. Cultura das séries: forma, contexto e consumo de ficção seriada na contemporaneidade. **Galáxia**, São Paulo, v. 14, n. 27, p. 241-252, 2014. DOI: <http://doi.org/10.1590/1982-25542014115810>.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 19, p. 12-24, 2000. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i19p12-24>.

Agenda 2030: a potencialidade do jornalismo. Como o Jornalismo se faz presente na educação de qualidade, contribuindo para o 4º objetivo de desenvolvimento sustentável

Ivone Ananias dos Santos Rocha

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Jornalismo pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGJOR/UFSC), mestre em Políticas Públicas, especialista em tecnologia da informação e mídia digital com formação em jornalismo.

E-mail: ivoneasr@gmail.com

Rita de Cássia Romeiro Paulino

Pós-doutora pela Universidade de Ryerson, CA., doutora pelo PPG Engenharia, Gestão e Mídia do Conhecimento (PPGEGC/UFSC). Docente no curso de Jornalismo, Coordenadora no PPGJOR/UFSC e colaboradora no PPGEGC/UFSC.

E-mail: rcpauli@gmail.com

Resumo: Este artigo traz uma análise do jornalismo na perspectiva do objetivo 4 do desenvolvimento sustentável (Educação de Qualidade). O problema é como o jornalismo pode colaborar com a escola quanto às metas estabelecidas no ODS 4. Para isso, o objeto de estudo é o projeto Memórias em Rede, desenvolvido em escolas públicas de Santos, São Paulo, que trabalha a memória afetiva de jovens e suas histórias de vida, atuando com as ferramentas do jornalismo. O objetivo geral é promover uma reflexão sobre o apoio do jornalismo à educação de qualidade. Quanto aos objetivos específicos, o artigo se debruça no texto do ODS 4; na relação de suas metas com o jornalismo, dialogando com as ações do projeto; e na conexão com os conceitos teóricos da interface comunicação e educação. O percurso metodológico é de análise de conteúdo do ODS 4 e uma conexão com o projeto.

Palavras-chave: ODS 4; jornalismo e educação; jornalismo e agenda 2030; educação de qualidade; Memórias em rede

Abstract: This article examines journalism from the perspective of Sustainable Development Goal 4 (SDG 4), explaining how it can help schools achieve the goals set forth in SDG 4 based on a case study of the Memórias em Rede project implemented in public schools of Santos, São Paulo. As a journalism-based initiative, it mobilizes youth's affective memories and life stories. Seeking to point out how journalism can help to promote quality in education, we base our analysis on the SDG 4 text and its relations with journalism, establishing a dialogue with the project, and on its connection with theoretical concepts on the interface between communication and education.

Keywords: SDG 4; journalism and education; journalism and agenda 2030; quality education, Memórias em Rede project.

1. INTRODUÇÃO

Entre os 17 objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS)¹ está o de número 4 – Educação de Qualidade. Estabelece “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Analisando cada um dos trechos desse pequeno texto, já teremos algumas reflexões importantes acerca do tema. Assegurar uma educação inclusiva e equitativa significa, no caso do Brasil, ter 100% das crianças na escola básica, do início ao fim dos períodos letivos correspondentes, e com rendimento escolar equivalente. Além disso, certificar que a educação, independentemente de qual escola ou local oferecido, seja de qualidade. Outra reflexão que se pode fazer é em relação a “oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Nesse caso, a educação avança do campo formal e de crianças e jovens para todas as pessoas e em escolas de ensino formal, não formal ou mesmo informal. Como será possível alcançar esses objetivos em 2030? Em primeiro lugar, é necessário que se analise as metas estabelecidas pela ONU, junto aos 193 países que dela fazem parte, para avaliar e atingir tais propósitos. Para isso tudo, a questão que se pretende discutir é como o jornalismo pode colaborar para que a educação atinja esses patamares de qualidade. Partindo do pressuposto

1 NAÇÕES UNIDAS BRASIL. Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4. Educação de qualidade. Brasília, DF: Nações Unidas Brasil, 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 10 jul. 2023.

de Lage² de que “o jornalismo é uma prática social que decorre da evolução da sociedade e consequente fragmentação de conhecimentos e função de vida social”, poderíamos assumir que este tem uma parcela de responsabilidade no envolvimento das populações com os objetivos e as metas do desenvolvimento sustentável na educação. Lage ainda esclarece que ao jornalista cabe a seleção do que interessa e é útil ao público, veiculando uma informação que seja atraente, porém verdadeira, em relação aos fatos.

Dessa forma, este artigo buscará encontrar no jornalismo, por meio do projeto Memórias em Rede, que atua direcionado às metas do ODS 4, algumas respostas que venham indicar a sua potencialidade na área da educação. O caminho a ser percorrido neste trabalho é um estudo do conteúdo desse ODS associado à competência jornalística, a partir das ações desenvolvidas no projeto. O processo metodológico inclui também pesquisa bibliográfica que possa fundamentar os argumentos apresentados.

1. AGENDA 2030 E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Embora a reflexão e a consciência da necessidade de se atentar para o uso inadequado da natureza tenham surgido na década de 1970, por conta do desenvolvimento tecnológico e econômico, como nos mostra Godard, a partir de Chaves e Rodrigues³, os riscos já vêm do século XVIII, na Revolução Industrial, quando foram utilizadas matérias-primas não renováveis, como ferro, aço etc. Segundo Carvalho⁴, embasado em Correia, “A natureza foi tratada como subalterna ao homem, servindo-lhe como meios para atingir seus fins maiores inaugurados pela era do capitalismo: os lucros”.

Segundo o autor, após a Segunda Guerra Mundial, o desenvolvimento se fazia necessário, era preciso haver o crescimento econômico do que, naquele período, dependiam o bem-estar social, ambiental e político. Porém, diante da hegemonia do capitalismo, já enraizado na sociedade, houve a explosão do consumo, o que geraria o esgotamento dos recursos naturais e a consequente queda da qualidade de vida da população. Isso explica por que não é possível tratar as políticas de meio ambiente separadas da questão econômica, pois tudo passa pelo poder do capital.

Viveu-se então um modelo de desenvolvimento em larga escala, afetando a população, com o avanço da economia insustentável. Esse tema permeou as considerações da Organização das Nações Unidas (ONU) na década de 1970, ganhando destaque na Conferência de 1972, em Estocolmo, cujo tema foi justamente o ambiente humano. Naquele evento, explica Carvalho⁵, estava em pauta um conceito para o desenvolvimento sustentável no qual estivessem embutidas questões de natureza sustentável. Essa foi a primeira corrente de pensamento focada em promover as estratégias de codesenvolvimento trazendo uma nova abordagem, baseada no atendimento às necessidades de sobrevivência das pessoas, pensando nas populações mais carentes, com prioridade aos países

2 LAGE, Nilson. Conceitos de jornalismo e papéis sociais atribuídos aos jornalistas. **Pauta Geral: Estudos em Jornalismo**, v. 1, n. 1, 2013. p. 20-25.

3 CHAVES, Maria Socorro; RODRIGUES, Débora Bandeira. Desenvolvimento sustentável: limites e perspectivas no debate contemporâneo. **Revista Internacional de Desenvolvimento Local**, Campo Grande, v. 8, n. 13, p. 99-106, 2006.

4 CARVALHO, Francisco. A agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável da ONU e seus atores: o impacto do desenvolvimento sustentável nas relações internacionais. **Confluências**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 5-19, 2020.

5 Ibidem.

em desenvolvimento, “na adaptação das tecnologias e dos modos de vida às potencialidades e dificuldades dos recursos renováveis pela concepção de sistemas cíclicos de produção, sistematizando os ciclos ecológicos”⁶.

Nesse evento, surgiu a ideia de se criar uma comissão voltada ao meio ambiente. Mas foi em 1983 que o secretário-geral da ONU, Javier Pérez de Cuéllar, convidou a médica norueguesa Gro Harlem Brundtland para criar e presidir a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. A médica e ex-primeira-ministra da Noruega apresentou, na Conferência de abril de 1987, o relatório denominado “Nosso Futuro Comum”, o qual descreve que “o desenvolvimento sustentável é o que encontra as necessidades atuais sem comprometer a habilidade das futuras gerações de atender suas próprias necessidades”⁷.

Conforme o documento, também chamado de Relatório Brundtland, onde há pobreza e desigualdade haverá sempre crises ecológicas, e, para se pensar o desenvolvimento sustentável, é preciso que as sociedades busquem oportunidades coletivas e não individuais. O documento também considera que o desenvolvimento sustentável não pode colocar em risco os sistemas naturais que dão sustentação à vida na Terra, como o ar, a água, o solo e os seres vivos, pois ele “atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades”⁸.

Estabelece ainda dois conceitos para o desenvolvimento sustentável. Primeiro: prioridade aos pobres do mundo; segundo: noção das limitações tanto das tecnologias quanto da organização social, a fim de que o meio ambiente não deixe de ser atendido em suas carências atuais e do futuro. A Comissão Mundial sobre Meio Ambiente, criada em 1983, contou com 19 membros, entre os quais o brasileiro Paulo Nogueira Neto, naturalista, professor, pesquisador, político e memorialista.

Até chegar à Agenda 2030 e seus 17 objetivos, passamos pela década de 1990, com a conferência da ONU de 1992 que teve o Brasil como sede, com o encontro realizado na cidade do Rio de Janeiro. Recebeu três denominações: ECO 92, Rio92 e Cúpula da Terra. Foi nela que houve o planejamento de ações para a Agenda 21, com metas para o novo século. Nela, o foco deixou de ser a preocupação com o crescimento econômico insustentável, voltando-se para a sustentabilidade⁹, com desenvolvimento humano e propostas de leis internacionais sobre o tema.

Em 1995 surgiu o relatório “An Agenda for development”, com cinco dimensões para o desenvolvimento: (1) A paz como pilar; (2) a *economia* como motor do progresso; (3) o *ambiente* como uma base para a sustentabilidade; (4) a *Justiça* como pilar da sociedade; e (5) a *democracia* na governança. Em 1997, na Assembleia Geral, intitulada “Cúpula da Terra +5”, a Agenda 21 foi reavaliada, gerando um documento final com metas que visavam, entre outras coisas, reduzir as emissões de gases de efeito estufa, responsáveis pelas mudanças climáticas, e a erradicação da pobreza. À Agenda 21 foram incorporados os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM), estabelecendo oito metas para 2015,

6 CHAVES, Maria Socorro; RODRIGUES, Débora Bandeira. *Desenvolvimento...* Op. cit., p. 100.

7 NAÇÕES UNIDAS BRASIL. *Objetivo...* Op. cit.

8 COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. *Nosso futuro comum*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991. p. 13.

9 CARVALHO, Francisco. *A agenda...* Op. cit.

incorporadas às 17 da Agenda 2030, que veremos mais adiante. Houve também a de 1999, cuja atenção era voltada aos assentamentos humanos e aos pequenos países. Foi quando ocorreu o Pacto Global, sob a gestão de Kofi Annan na ONU. Finalizando o século XX, em 2000 houve a Cúpula do Milênio em Nova York, que discutiu os ODM, visando garantir a sustentabilidade ambiental e planejar a Reunião Mundial de 2005.

Ingressando no século XXI, realizaram-se a Rio+10 em Joanesburgo, em 2002; a Jornada Mundial, em 2005 na Alemanha; e a Rio+20 (Rio de Janeiro), em 2012, quando foi produzido o documento “O futuro que queremos”, focado no cenário global. Já a Cúpula do Desenvolvimento Sustentável foi criada em 2015, em Nova York. Dela surgiu a Agenda 2030, elencando os 17 objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS), contemplando as 169 metas a serem cumpridas até 2030. Para trabalhar esses objetivos, o governo brasileiro criou um grupo de trabalho interministerial composto por membros do Poder Executivo Federal, dos Estados e dos municípios, além de membros da sociedade civil, movimentos sociais, setor privado e academia¹⁰.

A grande novidade da Agenda 2030 foi o foco no local, a partir do global, ou seja, pensar a sustentabilidade global com ações locais, começando pelas cidades. O desenvolvimento pensado para o local envolve a capacitação de pessoas em seus contextos sociais, tornando-o mais aplicável às necessidades e aspirações locais¹¹, porém, sem perder o foco do global. E como se faz isso? Cada local trabalha o desenvolvimento sustentável de seu contexto, com o olhar para o global, o que não é fácil. Lingbord traz sua experiência em pesquisa em cidades da Suécia, um país muito atento a ações ligadas à Agenda 2030. E mesmo assim, nem todas as cidades tinham ações que fizessem delas líderes mundiais em localização de ODS. O mesmo ocorre em cidades de outros países, como Dinamarca, Finlândia, Alemanha e Letônia, que, no âmbito global, apresentam bons resultados, mas no local nem sempre.

Para a tomada de decisão em relação a ações com vistas ao desenvolvimento sustentável (DS) e à adoção da Agenda 2030, Pacheco e Carneiro¹² listam três considerações: a primeira é de que o DS *não pode focar apenas o meio ambiente*, mas em questões sociais, culturais, econômicas e institucionais. A segunda prevê a *integração da Agenda 2030* aos níveis local, regional, nacional e global com políticas sociais, econômicas e ambientais. E a terceira refere-se a *soluções de instituições* que possam alinhar mecanismos de desenvolvimento social expandindo seu escopo de trabalho a novas demandas oriundas dos ODS.

A partir de Kanuri et al, Lindborg¹³ aponta quatro etapas centrais para adotar a Agenda 2030, pensadas para o local: (1) Iniciar um **processo inclusivo** e participativo de localização dos ODS; (2) Definir a **agenda local** dos ODS; (3) Planejar a **implementação** dos ODS; e (4) Monitorar o **progresso** dos ODS.

10 Ibidem.

11 LINDBORG, Moa. **Making a Global Framework Local: Challenges and Opportunities in Agenda 2030 Localization**. Dissertação (Mestrado em Ciência Sustentável) – Linköpings Universitet, Linköping, 2019.

12 PACHECO, Roberto Carlos dos Santos; CARNEIRO, Mônica Ramos. **Introdução à municipalização da Agenda 2030**. Florianópolis: Pandion, 2021. p. 99.

13 LINDBORG, Moa. **Making...** Op. cit.

2. JORNALISMO E EDUCAÇÃO

A relação do professor, do educador e do gestor de comunicação em qualquer ecossistema comunicativo está muito próxima do jornalista. Como lembra Deuze¹⁴, a partir de Schudson, por muito tempo, estudiosos em jornalismo o definiam como um processo de profissionalização com desenvolvimento ideológico, com valores autocontraditórios ou como conhecimento cultural que constitui julgamento de notícias, profundamente enraizado na consciência dos comunicadores. Mencionando também Golding e Elliott; Merritt e Kovach; e Rosenstiel, Deuze considera como principais características do jornalismo valores que dão legitimidade e credibilidade às suas funções. “A sustentabilidade pressupõe um equilíbrio entre o desenvolvimento econômico, a proteção ambiental e a justiça social. Ela deve ser abordada de forma integrada e global, envolvendo ações coordenadas em nível local, nacional e internacional”¹⁵.

Isso significa que pensar o jornalismo deve refletir sobre pessoas, sociedade e contextos sociais, da mesma forma que a educação. Freire¹⁶ afirma que conceituar a educação requer uma reflexão sobre o indivíduo, no contexto filosófico-antropológico. “O homem pergunta-se: Quem sou? De onde venho? Onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade”¹⁷. São perguntas comumente feitas pelo jornalista em relação ao que ele vai reportar. O educador explica que a educação é uma resposta da finitude da infinitude, e que ela é possível para o homem por ser ele inacabado. Assim é o jornalista, um sujeito que está sempre em construção, que lida no seu cotidiano com problemas comumente continuados, trazendo a história para contextualizar o presente.

Assim como o jornalismo se vale de critérios como ineditismo, improbabilidade, interesse, apelo, empatia e proximidade com o público, a educação formal também pode se valer para o processo de ensino-aprendizagem. Esse processo relaciona o conteúdo curricular à realidade do aluno e prende a atenção, trazendo pontos inéditos do aprendizado; além disso, procura sempre impactar o estudante com suas novidades, gerando interesse, por meio de um apelo, despertando a curiosidade de uma maneira empática e com proximidade.

O professor que, em algum momento, tenha a intenção de desenvolver uma atividade de jornalismo na sala de aula ou em outros espaços da escola poderá fazê-lo, prezando (mesmo sem se dar conta) por esses seis critérios mencionados. Isso nos faz refletir que o jornalismo pode ou não ser uma profissão. Diferentemente de outras profissões, como o médico ou o engenheiro, por exemplo, o jornalista recebe a denominação de profissional, dependendo de como são desenvolvidas suas atividades e de suas características. Dessa forma, podemos definir a função de um profissional de jornalismo como: “1. qualquer coisa que se enuncia publicamente e que está ligada a crenças político-religiosas [...]; 2. o trabalho que se faz, na medida em que nos permite viver graças ao rendimento que dele retiramos [...]; 3. [trabalho de um] conjunto de pessoas que exercem o mesmo ofício”¹⁸.

14 DEUZE, Mark. What is journalism? Professional identity and ideology of journalists reconsidered. *Journalism*, Thousand Oaks, v. 6, n. 4, p. 442-464, 2005.

15 BALDISSERA, Olívia. As dimensões e os pilares da sustentabilidade. Pós-Digital PUCPR, 12 abr. 2023. Disponível em: <https://posdigital.pucpr.br/blog/pilares-sustentabilidade>. Acesso em: 10 jul. 2023.

16 FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

17 *Ibidem*, p. 28.

18 FIDALGO, Joaquim. Jornalistas: um perfil socioprofissional em mudança. *Comunicação e Sociedade*, Aveiro, n. 5, 2005. p. 3.

Outro fator relevante para que o jornalismo seja valorizado perante seu público é o compromisso com a verdade, ou seja, aquilo que está sendo retratado deve ser rigorosamente fiel ao fato ocorrido. Mas, em um mundo de desinformação e de falsificações informativas (fake news), é muito desafiador para o jornalista fazer seu público compreender e até mesmo conceber a verdade da notícia. Para isso, Vaz¹⁹ recorre a Foucault, para quem “a verdade é desse mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder”. Sob esse ponto de vista, a verdade é relativa, pois deriva da luta de poder dentro da sociedade. “Afirmar que o jornalista tem compromisso com a verdade significa dizer que está comprometido com a produção desses ‘efeitos regulamentados de poder’”. Em outras palavras, simplesmente contar um fato ocorrido presenciado não é suficiente para valorizar a verdade, é preciso que se torne público. Para isso, não basta apenas publicar, mas ter credibilidade.

Entretanto, ter credibilidade, por parte do jornalismo, pode, não necessariamente, ser a mesma coisa que ter informação que promova o pensamento crítico, que é o que o cidadão precisa para identificar a informação que condiz com sua realidade e com o que ele defende como sociedade e direitos. Isso se comprova na imprensa hegemônica que, em nome da credibilidade, pode colocar o cidadão em confronto com suas próprias garantias e seus direitos. Exemplo disso foi o fato ocorrido em 28 de maio de 2008, lembrado pela professora de História da Rede Estadual de Ensino do Paraná, Soleiva Roque Maciel²⁰, quando, a propósito de uma mobilização pelo Dia Nacional pela Luta das 40 horas, o jornal *Folha de Londrina* classificou, no dia seguinte, o encerramento da manifestação como “tumulto” que precisou de ação da polícia usando bomba de efeito moral, sem considerar o objetivo do evento no tocante ao benefício ao cidadão.

Esse discurso do jornal dialoga com Moraes²¹, quando classifica a manutenção do poder hegemônico como “estratégias de argumentação e persuasão, ações concatenadas e interpretações convincentes sobre o quadro social”. Ele lembra as considerações de Gramsci acerca de textos como os pré-carcerários dos jornais *L'Ordine Nuovo* e *L'Unità*, para quem as publicações demonstram a hegemonia influenciada por classes, instituições e elites dominantes.

Para Gomes²², “o jornalismo é uma atividade integralmente afetada pela norma da veracidade”. E a notícia, seja na forma de descrição ou narrativa, se estabelece a partir de acontecimentos reais, independentemente de sua interpretação pelo público. Assim é na educação, seja ela formal, não formal ou informal. E com ela está a comunicação com responsabilidade que, fundamentada na verdade, na transparência e no afeto, sempre fortalece relações e contribui sobremaneira para a constituição dos sujeitos.

Em espaços democráticos, a presença do jornalismo se faz ainda mais forte e legítima, pela liberdade de expressar um acontecimento exatamente como se vê. Gomes entende que o jornalismo pode atender à esfera civil com repertórios alinhados aos seus públicos, auxiliando o eleitor, no caso da democracia participativa, na tomada de decisão de pleitos eleitorais, o que reverbera no âmbito social como um todo. Daí a relevância do jornalismo na

19 VAZ, Ana Lucia. **Jornalismo na correntezza**: senso comum e autonomia na prática jornalística. Rio de Janeiro: Senac, 2013. p. 83.

20 MACIEL, Soleiva Roque. **Imprensa Hegemônica e Contra-Hegemônica e o MST**. Manipulação da imprensa escrita. 2020.

21 MORAES, Dênis de. Comunicação, hegemonia e contra-hegemonia: a contribuição teórica de Gramsci. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 54-77, 2010.

22 GOMES, Wilson. **Jornalismo, fatos e interesses**. Ensaios de teoria do jornalismo. Florianópolis: Insular, 2009. p. 10.

educação, levando todos os lados de um fato para, juntamente com a referência da escola e/ou do cotidiano, contribuir para gerar seres pensantes e críticos.

3. MEMÓRIAS EM REDE, PROJETO JORNALÍSTICO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Sabemos que para a educação fazer sentido na vida do sujeito e ser o instrumento responsável por sua formação cidadã, é preciso que seja representada no ensino formal, não formal e informal.

A terminologia formal/não formal/informal, de origem anglo-saxônica, foi introduzida a partir dos anos de 1960. A explosão da demanda escolar que passou a ocorrer após o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, em primeiro lugar, não conseguiu ser atendida satisfatoriamente pelos sistemas escolares do Primeiro Mundo. Em segundo, deu lugar ao questionamento desses sistemas escolares como instâncias de promoção social. Em terceiro, e talvez esse seja o argumento mais importante, questionava-se também sua eficácia com vista à formação de recursos humanos para as novas tarefas de uma transformação industrial que se fazia aceleradamente.²³

A educação formal, segundo a Comissão Internacional sobre Educação da Unesco, está voltada à primeira aprendizagem, aquela oriunda da instituição escola. É a “que garante a iniciação às mais diversas disciplinas do conhecimento”²⁴. Gohn²⁵ classifica-a como a “desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados”. A informal refere-se à sua socialização em outros ambientes, começando pela família, depois amigos, território, mídia etc. A definição da autora para a não formal é a “que se aprende ‘no mundo da vida’, sem o compromisso com a formalidade”.

Resumindo,

Na educação formal sabemos que são os professores. Na não formal, o grande educador é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos. Na educação informal, os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa etc.²⁶

Fávero encara o modelo não formal como uma categoria bastante utilizada na educação, desenvolvendo atividades e compartilhando experiências que não ocorrem no modelo formal. É assim o projeto Memórias em Rede²⁷, um exemplo de ensino não formal, desenvolvido com crianças e jovens de escolas públicas da cidade de Santos (SP). Criado em 2018, a iniciativa oferece aos estudantes da escola básica práticas educacionais relacionadas a memórias e à história de vida desses alunos. As atividades acontecem dentro e fora da escola e têm como base a atividade jornalística.

No projeto, certificado pelo Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (CMDCA)²⁸ daquela cidade, tendo ainda a parceria formal da prefeitura local, os jovens brincam de ser jornalistas. Pesquisam, apuram fatos e acontecimentos,

23 FÁVERO, Osmar. Educação não Formal: contextos, percursos e sujeitos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, 2007. p. 614.

24 JACQUES, Delors. **Educação**: um tesouro a descobrir. Paris: Unesco, 2010. p. 12.

25 GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006.

26 GOHN, Maria da Glória. **Educação**... Op. cit., p. 29.

27 Mais informações em: <https://www.devireducom.org.br/memorias-em-rede>. Acesso em: 11 dez. 2023.

28 Disponível em: <https://www.santos.sp.gov.br/?q=portal/cmdca>. Acesso em: 11 dez. 2023.

entrevistando colegas, gestores, autoridades, entre outras personalidades; exercitam a cidadania, reconhecem seus direitos, experimentam a prática do ouvir e valorizam os ecossistemas educacionais, como a escola, sua residência, seu território, identificando-se com eles. Por meio da prática da interpretação, conseguem contextualizar o aprendizado do currículo escolar à sua realidade social.

Entendendo o cenário de vida desses alunos, alguns com seu histórico subvalorizado e em situação de vulnerabilidade social, os gestores do projeto desenvolveram uma metodologia, baseada nas perspectivas do Eu, da Família, da Escola e do Território, denominada “Metodologia dos Círculos”, nome trazido dos ensinamentos de Paulo Freire²⁹, que com os “círculos de cultura” alfabetizava os camponeses a partir de seus contextos de vida e de trabalho. Por meio do jornalismo, os estudantes editam suas manchetes pessoais, escrevem e discutem memórias afetivas, entrevistam pessoas, fotografam situações importantes e reproduzem tudo isso aos seus públicos, via a própria escola ou ferramentas digitais, como redes sociais, plataformas de vídeos ou portais de internet. Assim, eles aprendem a falar, a ouvir, a interpretar e a compreender o outro, o que contribui em muito no seu aprendizado da educação formal, indo ao encontro do que prevê a Agenda 2030, no seu ODS 4, cujo teor e análise veremos mais adiante.

Por esse projeto, fica evidente a relação direta da educação com a comunicação, o que corrobora o pensamento de Citelli³⁰, para quem há várias formas de se trabalhar essa relação. Ele destaca o plano epistemológico, que traz reflexão acerca dos processos de educação, “sobretudo quando pensada em sua dimensão formal, vivendo o permanente desafio representado pelas TICs”.

Um exemplo prático é o caso da merenda escolar. Depois de reclamarem da qualidade da merenda oferecida na Unidade Municipal de Educação (UME) Mário de Almeida Alcântara, estudantes do Ensino Fundamental 1, de 2019, fizeram uma “reportagem” com as merendeiras e a nutricionista para entender como era produzida a refeição e a origem de seus produtos. Com as informações obtidas, puderam contribuir com sugestões e compreender como a composição de alimentos pode melhorar o desempenho do aluno, tanto no aspecto físico quanto no psíquico. Outro caso foi a compreensão do funcionamento da diretoria e da coordenação. Curiosos em saber para que serviam suas funções, jovens do Ensino Fundamental 2, de 2022, da UME Vinte e Oito de Fevereiro, foram entrevistar as profissionais. E assim notaram as qualidades, defeitos e desafios da escola, o que os fizeram refletir, inclusive, sobre seus papéis de protagonistas. As relações entre os colegas, professores e inspetores também tomaram outra dimensão a partir das ações do projeto. Isso, além de potencializar o jornalismo dentro da escola, contribui para uma visão mais realista e reflexiva do valor do jornalismo, que tem o propósito de informar com qualidade e promover o conhecimento.

29 FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

30 CITELLI, Adilson. Comunicação e Educação: implicações contemporâneas. In: CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Castilho (org.). *Educação: construindo uma nova área do conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 59.

4. ODS 4 – EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NA PERSPECTIVA DO JORNALISMO

O objetivo 4 do desenvolvimento sustentável, previsto na Agenda 2030 da ONU, refere-se à educação de qualidade, visando “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. A educação não formal, tal como oferecida pelo projeto Memórias em Rede e com a participação do jornalismo, está alinhada a esse propósito. Ela dá ao sujeito conhecimento sobre o mundo e capacidade para se tornar cidadão daquele mundo³¹. E, com isso, apoia o ensino formal, que atua no processo de ensino-aprendizagem, contendo, como reforça a autora, “conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por leis, dentre os quais destacam-se o de formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências várias, desenvolver a criatividade, percepção, motricidade etc.”³². Juntando ambos os propósitos ao da educação informal, pode ser muito mais garantido cumprir o que determina o ODS 4. Completa Gohn: “a educação informal socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequentam ou que pertence por herança, desde o nascimento”³³.

Analisemos agora as metas do ODS 4 até 2030, no contexto do Brasil, para meninos e meninas, na perspectiva da educação não formal e do uso das ferramentas do jornalismo.

Meta 4.1 – Garantir o ensino primário e secundário gratuito equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.

O êxito de ações ou projetos da educação não formal pode levar à criação de políticas públicas que possam promover esse ensino equitativo e de qualidade que menciona esta meta. Um exemplo é criação da Lei n. 13.941/2004, que instituiu na cidade de São Paulo o programa educom.radio, a partir de resultados positivos de combate à violência entre jovens de escolas públicas da periferia, a partir de 2000³⁴.

Meta 4.2 – Garantir acesso a desenvolvimento de qualidade na primeira infância e educação pré-escolar para se prepararem para o ensino primário.

Nesse sentido, projetos como o Imprensa Mirim, da escola Angenor de Oliveira – Cartola – representam esse propósito da meta. Por meio de atividades que envolvem a educação e a comunicação (educomunicação), crianças de 4 a 6 anos exercitam a coordenação motora, a criatividade, a escuta ativa e a

31 GOHN, Maria da Glória. *Educação...* Op. cit.

32 Ibidem.

33 Ibidem.

34 ROCHA, Ivone; PAULINO, Rita. A história do Educom Rádio em São Paulo e sua conexão com os conceitos e Mario Kaplún. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 9., Curitiba, 2022. *Anais [...]*. Curitiba: Uninter, 2022.

valorização do outro, brincando de serem jornalistas, entrevistando gestores da escola sobre os problemas identificados por elas mesmas³⁵.

Meta 4.3 – Assegurar a equidade de acesso e permanência a educação profissional e superior de qualidade gratuita ou a preços acessíveis.

Para atingir essa meta, considera-se a participação de jovens e adultos da educação formal e não formal. A atividade jornalística, como utilizada no projeto Memórias em Rede (ABPEducom)³⁶ pode colaborar com o jovem na identificação de sua habilidade, seja para áreas da comunicação ou em outras, já que o jornalismo trafega por diversos campos do saber, o que ocorre tanto na sua prática quanto no conhecimento acerca de outras profissões e especialidades. Uma formação discursiva como o jornalismo, na sua objetivação, pode fazer do sujeito o objeto da produção. Na subjetivação, pode participar de sua constituição discursiva como sujeito. Para Foucault³⁷, tanto a subjetivação quanto a objetivação constituem-se de processos que se complementam.

Meta 4.4 – Aumentar o número de jovens e adultos com competências, sobretudo de técnicas profissionais, para o trabalho decente e de empreendedorismo.

Essa meta tem como indicador habilidade em tecnologias de informação e comunicação (TIC). Isso pressupõe o uso de ferramentas digitais, as quais o jornalismo já absorveu, por conta de sua afinidade com recursos de áudio, vídeo e imagens. E isso reverbera ações dentro das escolas.

Meta 4.5 – Eliminar as desigualdades na educação, garantindo a equidade de acesso, permanência e êxito em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Ainda segundo a meta, as determinações valem tanto para pessoas em situação de vulnerabilidade quanto àquelas com deficiência, do campo, itinerantes, indígenas, entre outras em privação de liberdade. Projetos como o Memórias em Rede, educom.radio e Imprensa Mirim, já mencionados aqui, atuam sobretudo na perspectiva de equidade. Trabalham com crianças e jovens, sem distinção de sexo ou de classes sociais, e se utilizam da comunicação horizontalizada, dando oportunidades iguais a todos, a partir de suas diferenças, gerando compreensão e respeito mútuo.

35 SANTOS, Silvia. Fazendo junto: o trabalho cooperativo na produção de conteúdos com viés educocomunicativo. In: FERREIRA, Bruno de Oliveira; HASLINGER, Evelin; XAVIER, Jurema Brasil (ed.). **Práticas Educomunicativas**. São Paulo: ABPEducom, 201936 CALIXTO, Douglas. Educação na Educação Infantil: TV Câmera entrevista coordenadores da Rádio Cartola. **ABPEducom**, 23 out. 2016. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/educocomunicacao-na-educacao-infantil-tv-camera-entrevista-coordenadores-da-radio-cartola/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

37 MAROCCO, Beatriz. Outra via para interrogar as práticas jornalísticas. **Galáxia**, São Paulo, n. 46, p. 1-17, 2021.

Meta 4.6 – Garantir a devida alfabetização a todos os jovens e adultos, tendo conhecimento básico em leitura, escrita e matemática.

Os projetos mencionados aqui, que atuam sob o pilar da interface da comunicação e da educação, tendo entre as suas ferramentas o jornalismo, visam colaborar para a formação de cidadãos que compreendam o valor e a relevância da escrita, assim como de outras áreas do conhecimento, para suas vidas. Com essa compreensão, entende-se ser possível a contextualização de todo o aprendizado da educação formal às suas realidades. Morin³⁸ sugere que “a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação à sua pátria”.

Meta 4.7 – Garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento e estilos e vida sustentáveis.

Esta meta inclui conhecimentos e habilidades no tocante aos direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de cultura de paz, de cidadania e de valorização da diversidade. Sabemos, por tudo o que já foi colocado aqui, que esses conhecimentos e habilidades vêm da educação, seja ela de que modalidade for. E que, para isso, é preciso que sejam utilizados recursos e ferramentas (teóricos e práticos) que deem condições aos indivíduos de compreenderem a relevância do desenvolvimento sustentável, que não seja algo imposto, mas aceito e defendido por todos. Isso tudo pode parecer óbvio, elementar, mas lembremos Freire³⁹ quando afirma que “a experiência nos ensina que nem todo óbvio é tão óbvio quanto parece. [...] Toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador. Essa postura [...] implica numa concepção dos seres humanos e do mundo”. Segundo ele, o processo de orientação do indivíduo está relacionado ao pensamento-linguagem, mas não só isso, é uma ação transformadora sobre o mundo, resultando no conhecimento do mundo transformado. E isso é subjetivo e objetivo, ou seja, não temos a medida exata dos escassos recursos do planeta, mas sabemos que o consumo exagerado e desenfreado pode ser controlado para não chegar ao seu esgotamento.

38 MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Repensar a Reforma. Repensar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. p. 65.

39 FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 35.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do foco principal, o objetivo 4 do desenvolvimento sustentável previsto entre os 17 ODS da Agenda 2030, apresentamos uma análise de sua aplicabilidade para o jornalismo, no campo da educação não formal. Como objeto empírico, é trazida a experiência do projeto Memórias em Rede, oferecido na cidade litorânea de Santos (SP). Para isso, este artigo se debruça em conceitos e contextualização da Agenda 2030, trazendo um histórico das preocupações com o desenvolvimento sustentável, que começou no século XVIII, com a Revolução Industrial.

Contextualiza-se ainda o jornalismo como ferramenta para a formação do conhecimento do público acerca do problema. E como um elo na interface da educação e da comunicação, atuando ainda como um instrumento importante no campo da educação não formal, analisada no contexto do ensino formal e informal, que traz a abordagem de autores, como Maria da Glória Gohn⁴⁰, para quem a educação formal é a oferecida pela escola. Já a não formal, por instituições na qual o educador é aquele com quem se interage e se integra e que pode complementar o ensino formal. E a informal vem da família, de amigos, meios de comunicação etc.

Em Fávero⁴¹, o artigo traz a origem anglo-saxônica da terminologia formal, não formal e informal, que surgiu nos anos 1960, depois de terminada a Segunda Guerra Mundial, que provocou o que ele denomina de “explosão da demanda escolar”.

Em relação às sete metas da ONU, na Agenda 2030, do ODS 4, quando cada uma é analisada, fica claro o importante papel do jornalismo, contribuindo para uma educação de qualidade que preza pelo aprendizado de crianças e jovens, independentemente das diferenças de raça, cor, sexo, condição social etc. Ao exercitar o jornalismo na sala de aula, em outros espaços da escola ou no território, alunos e educadores rumam em direção ao conhecimento, ao pensamento crítico e à consciência de cidadania. Só assim é possível pensar coletivamente no desenvolvimento sustentável. E é por meio do coletivo que se conquistam grandes ações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALDISSERA, Olívia. As dimensões e os pilares da sustentabilidade. **Pós-Digital PUCPR**, 12 abr. 2023. Disponível em: <https://posdigital.pucpr.br/blog/pilares-sustentabilidade>. Acesso em: 10 jul. 2023.

CALIXTO, Douglas. Educomunicação na Educação Infantil: TV Câmera entrevista coordenadores da Rádio Cartola. **ABPEducom**, 23 out. 2016. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/educomunicacao-na-educacao-infantil-tv-camera-entrevista-coordenadores-da-radio-cartola/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

40 GOHN, Maria da Glória. *Educação...* Op. cit.

41 FÁVERO, Osmar. *Educação...* Op. cit.

CARVALHO, Francisco. A agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável da ONU e seus atores: o impacto do desenvolvimento sustentável nas relações internacionais. **Confluências**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 5-19, 2020.

CHAVES, Maria Socorro; RODRIGUES, Débora Bandeira. Desenvolvimento sustentável: limites e perspectivas no debate contemporâneo. **Revista Internacional de Desenvolvimento Local**, Campo Grande, v. 8, n. 13, p. 99-106, 2006.

CITELLI, Adilson. Comunicação e Educação: implicações contemporâneas. In: CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Castilho (org.). **Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 59-76.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. Nosso futuro comum. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

DEUZE, Mark. What is journalism? Professional identity and ideology of journalists reconsidered. **Journalism**, Thousand Oaks, v. 6, n. 4, p. 442-464, 2005.

FÁVERO, Osmar. Educação não Formal: contextos, percursos e sujeitos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 614-617, 2007.

FIDALGO, Joaquim. Jornalistas: um perfil socioprofissional em mudança. **Comunicação e Sociedade**, Aveiro, n. 5, p. 63-74, 2005.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

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

GOMES, Wilson. **Jornalismo, Fatos e Interesses**. Ensaios de teoria do jornalismo. Florianópolis: Insular, 2009.

JACQUES, Delors. **Educação: um tesouro a descobrir**. Paris: Unesco, 2010.

LAGE, Nilson. Conceitos de jornalismo e papéis sociais atribuídos aos jornalistas. **Pauta Geral: Estudos em Jornalismo**, v. 1, n. 1, p. 20-25, 2013.

LINDBORG, Moa. **Making a Global Framework Local: Challenges and Opportunities in Agenda 2030 Localization**. Dissertação (Mestrado em Ciência Sustentável) – Linköpings Universitet, Linköping, 2019.

MACIEL, Soleiva Roque. **Imprensa Hegemônica e Contra-Hegemônica e o MST**. Manipulação da imprensa escrita. 2020. Disponível em: <http://www>.

gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_soleiva_roque.pdf. Acesso em: 11 out. 2023.

MAROCCO, Beatriz. Outra via para interrogar as práticas jornalísticas. **Galáxia**, São Paulo, n. 46, p. 1-17, 2021.

MORAES, Dênis de. Comunicação, hegemonia e contra-hegemonia: a contribuição teórica de Gramsci. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 54-77, 2010.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Repensar a Reforma. Repensar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4. Educação de qualidade. Brasília, DF: Nações Unidas Brasil, 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 10 jul. 2023.

PACHECO, Roberto Carlos dos Santos; CARNEIRO, Mônica Ramos. **Introdução à municipalização da Agenda 2030**. Florianópolis: Pandion, 2021.

ROCHA, Ivone; PAULINO, Rita. A história do Educom Rádio em São Paulo e sua conexão com os conceitos de Mario Kaplún. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 9., Curitiba, 2022. **Anais [...]**. Curitiba: Uninter, 2022.

SANTOS, Silvia. Fazendo junto: o trabalho cooperativo na produção de conteúdos com viés educacional. In: FERREIRA, Bruno de Oliveira; HASLINGER, Evelin; XAVIER, Jurema Brasil (ed.). **Práticas educacionais**. São Paulo: ABPEducom, 2019. p. 198-211.

VAZ, Ana Lucia. **Jornalismo na correnteza**: senso comum e autonomia na prática jornalística. Rio de Janeiro: Senac, 2013.

Espaços de coexistência, identidade de pessoas pretas e representações visuais

Maria Ogécia Drigo

Docente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (Uniso).

E-mail: maria.drigo@prof.uniso.br

Luciana Coutinho Pagliarini de Souza

Docente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da Universidade de Sorocaba (Uniso).

E-mail: luciana.souza@prof.uniso.br

Maria Alzira de Almeida Pimenta

Docente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (Uniso).

E-mail: maria.pimenta@prof.uniso.br

Resumo: Visando contribuir para a compreensão do potencial de representações visuais para gerar espaços de convivência com o outro e mostrar facetas do processo de construção da identidade de pessoas pretas, apresentamos resultados de pesquisa que trata da alteridade em relação a representações visuais em livros didáticos do ensino fundamental. Apresentamos definições e classificações de signos na perspectiva da semiótica peirceana; assim como reflexões sobre a razão negra, na perspectiva de Mbembe, e análises de representações visuais extraídas de livros de Geografia inseridos na amostra da pesquisa. Valendo-nos da semiótica peirceana,

Abstract: To contribute to the understanding of how visual representations can generate spaces for coexistence with the other and for showing facets of the process of construction of the identity of black people, we present research results that deal with otherness relating to visual representations in elementary school textbooks. We present definitions and classifications of signs, from the perspective of Peirce's semiotics; as well as reflections on black reason, according to Mbembe, and analyzes of visual representations extracted from Geography books included in the research sample. Making use of Peirce's semiotics,

buscamos identificar em tais representações visuais o posicionamento em relação ao outro e a gradação entre xenofobia e xenofilia, bem como verificar se elas se reportam a facetas do processo de construção da identidade de pessoas pretas, tal como propõe Mbembe.

Palavras-chave: comunicação/educação; comunicação visual; representações visuais; alteridade; livro didático

we seek to identify in such visual representations the positioning in relation to the other and the gradation between xenophobia and xenophilia, as well as verifying whether they relate to facets of the identity construction process of black people, as proposed by Mbembe.

Keywords: communication/education; visual communication; visual representation; alterity; textbook.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa em desenvolvimento que tem como objeto de estudo o potencial de significados de representações visuais em livros didáticos vinculados à alteridade. O livro didático e seu compósito de imagens aproxima comunicação e educação: de um lado, dizendo respeito ao plano pedagógico como um auxiliar nas relações de ensino/aprendizagem; e de outro, ao potencial das imagens de produzir significados e comunicar.

Embora a intelectualidade mantenha “um permanente receio sobre o mundo das imagens, ao mesmo tempo em que a ‘cidade das letras’ continua procurando, a todo momento, controlar a imagem, confinando-a de forma maniqueísta ao campo da arte ou ao mundo da aparência enganosa e dos resíduos mágicos”¹, a imagem avança, retorna com força, adentra o ambiente educacional e se instala, introduzindo um novo estatuto cognitivo que desconcerta tradicionais formas de pensar o conhecimento e, acrescentamos, nos conduz a rever nossas concepções sobre cognição e sobre como se dá o próprio pensamento. Nesse contexto, o livro é visto como um meio de comunicação que conjuga as linguagens verbal e visual por valer-se de reproduções visuais – como de fotografias, imagens fílmicas, cartazes, desenhos, esquemas, diagramas, mapas, gráficos, entre outras – e de palavras, construindo assim significados tanto pela própria materialidade das representações visuais como pelas relações que elas constroem com as palavras.

Os discursos verbais e não verbais, as hipertextualidades e as estratégias de interconectividade permitem a representação/construção de valores, conceitos e ideias; permitem também a circulação pelos vários suportes de comunicação que resultam em aberturas para novas formas de ler, compreender, sentir, perceber e produzir², que, sem dúvida, adentram os ambientes educacionais. Com isso, consideramos que se faz necessário desenvolver competência para compreender esse movimento e utilizar adequadamente o potencial dessas modalidades de linguagem.

1. MARTÍN-BARBERO, Jesús. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 104.

2. CITELLI, Adilson. *Comunicação e educação: convergências comunicativas. Comunicação, Mídia e Consumo*, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 68-85, 2010.

- Maria Ogécia Drigo, Luciana Coutinho Pagliarini de Souza e Maria Alzira de Almeida Pimenta

Sendo assim, delineou-se o objetivo de verificar se os livros didáticos, por meio de imagens ou representações visuais, contribuem para a construção de uma ambiência propícia à vivência com o outro. Dele decorrem os objetivos específicos: explicitar as modalidades de representação do outro; avaliar o potencial significativo dessas representações; explicitar os possíveis avanços da composição dessas representações, abrangendo os aspectos cognitivos no processo de ensino/aprendizagem, que, por sua vez, envolve a disciplina escolar considerada modalidade de linguagem; e, por fim, identificar os possíveis avanços na produção de significados voltados à alteridade.

Para este artigo, selecionamos representações visuais com pessoas pretas das coleções de Geografia que compõem a amostra, que apresentaremos, com mais detalhes, em “Aportes teóricos”. Sendo assim, com o objetivo de contribuir para a compreensão de como representações visuais podem gerar espaços de convivência com o outro e mostrar facetas do processo de construção da identidade de pessoas pretas, apresentamos aspectos da gramática especulativa, parte da semiótica ou lógica peirceana; reflexões sobre as ideias de Mbembe³ e análise de representações visuais com pessoas pretas que constam nas coleções de livros de Geografia.

Seguem-se, inicialmente, os aportes teóricos.

2. APORTES TEÓRICOS: REPRESENTAÇÕES VISUAIS/SIGNOS

O estudo da imagem perpassa dois domínios: o primeiro é o domínio imaterial das imagens em nossas mentes que fica na esfera da fantasia, imaginação, sonho, esquema ou modelo; o segundo é o material, que remete a pinturas, gravuras, desenho, fotografia, imagens televisivas, cinematográficas, entre outras, sendo que os conceitos de representação e de signo são os unificadores dos dois domínios da imagem⁴.

Signo, no âmbito deste artigo, é visto na perspectiva da semiótica peirceana, que abarca todas as manifestações possíveis de linguagem. Importa enfatizar que, para ser signo na teoria peirceana, basta ser uma qualidade apreendida pelos sentidos: uma cor, um cheiro, um som...; basta ser algo que aja e reaja; até atingir a legitimidade ao representar, estar no lugar de e desencadear a progressão infinita de signos: a semiose. Cada um desses níveis obedece à lógica das categorias que sustenta todo o pensamento peirceano: a primeiridade, a secundidade e a terceiridade. Contudo, elas não são estanques: a secundidade (referencialidade) contém a primeiridade; a terceiridade contém ambas e as generaliza.

Para os propósitos deste artigo, valemo-nos da gramática especulativa, um dos ramos da semiótica ou lógica, que exhibe definições de signos e uma taxonomia que esclarece como se dá a ação dos signos na mente. O signo “representa” algo para a ideia que provoca ou modifica. Ou seja, é um veículo que comunica à mente algo do exterior. O ‘representado’ é o seu objeto; o comunicado,

3. MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2018.

4. SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2020.

a significação, a ideia que provoca, o seu interpretante”⁵. Também privilegiaremos a classificação do signo em relação ao objeto, por ser a base utilizada por Santaella⁶ para sua classificação da linguagem visual, que é aqui contemplada.

Ancorado na primeiridade está o ícone, tipo de signo que é pura possibilidade, por isso aberto a interpretações. Por suscitar relações de semelhança com o objeto, ele apenas o sugere. A secundidade, categoria dos existentes, da ação/reação, do embate, abriga o índice. Segundo Peirce⁷, o índice

[...] se refere a seu objeto não tanto em virtude de uma similaridade ou analogia qualquer com ele, nem pelo fato de estar associado a caracteres gerais que esse objeto acontece ter, mas sim por estar numa conexão dinâmica (espacial inclusive) tanto com o objeto individual, por um lado, quanto, por outro lado, com os sentidos ou a memória da pessoa a quem serve de signo.

Já a categoria da terceiridade acolhe o terceiro tipo de relação entre signo e objeto. Nesta categoria estão os signos, segundo Santaella⁸, ligados à “generalidade, infinitude, continuidade, difusão, crescimento e inteligência. Mas a mais simples ideia de terceiridade é aquela de um signo ou representação”. Inseridos nessa categoria estão os símbolos, o objeto que ele representa é tão geral como ele próprio: uma ideia, um pensamento.

A linguagem visual – ou formas visuais representadas – ocupa o segundo lugar entre as matrizes de linguagem teorizadas por Santaella⁹. Por se corporificar em uma materialidade singular, predomina como secundidade. Mas a onipresença implica “examinar os graus de variação e os modos de articulação dos outros níveis sógnicos em relação àquele que é proeminente naquele tipo de linguagem”¹⁰. Foi observando a simultaneidade dos três níveis semióticos – iconicidade, indexicalidade e simbolicidade – que a autora edificou sua classificação das formas visuais: não representativas, figurativas e representativas. Delas lançaremos mão para a leitura das representações visuais.

Apresentado, de modo breve, o referencial teórico que constrói o olhar para as representações visuais, vejamos o que cabe às questões da razão negra.

3. APORTES TEÓRICOS: NEGRO/RAÇA

Para Mbembe¹¹, o Negro e a raça têm o mesmo significado nos imaginários das sociedades europeias, isso porque tais sociedades sempre abordaram a identidade não como copertencimento, mas sim na relação do mesmo com o mesmo, no seu próprio espelho. Ou ainda, “ambos representam duas figuras gêmeas do delírio que a modernidade produziu”¹². Isso implicou o fato de que “[...] ninguém – nem aqueles que o inventaram e nem os que foram englobados nesse nome – gostaria de ser um negro ou, na prática, de ser tratado como tal”¹³. A raça passou a funcionar como uma categoria original, material e também fantasmagórica que gerou, no decorrer dos séculos precedentes, devastações físicas, crimes e carnificinas.

5. PEIRCE, Charles Sanders. *Collected papers of Charles Sanders Peirce: principles of philosophy*. Cambridge: Harvard University Press, 1931. v. 1, CP 1.339.

6. SANTAELLA, Lucia. *Matrizes da linguagem e pensamento*: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia. São Paulo: Iluminuras, 2001.

7. PEIRCE, Charles Sanders. *Collected papers of Charles Sanders Peirce: elements of logic*. Cambridge: Harvard University Press 1932. v. 2, CP 2.305.

8. SANTAELLA, Lucia. *O que é semiótica?* São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 21.

9. SANTAELLA, Lucia. *Matrizes...* Op. cit.

10. *Ibidem*, p. 193.

11. MBEMBE, Achille. *Crítica...* Op. cit.

12. *Ibidem*, p. 12.

13. *Ibidem*, p. 13.

- Maria Ogécia Drigo, Luciana Coutinho Pagliarini de Souza e Maria Alzira de Almeida Pimenta

Ao reduzir o corpo e o ser vivo a uma questão de aparência, de pele ou de cor, outorgando a pele e à cor o estatuto de uma ficção de cariz biológico, os mundos euroamericanos em particular fizeram do Negro e da raça duas versões de uma única e mesma figura, a da loucura codificada¹⁴.

Esse movimento pode ser caracterizado por três facetas: a primeira se deu com a espoliação organizada do século XV ao XIX, quando homens e mulheres originários da África foram transformados em homens-objeto, homens-mercadoria e homens-moeda. A segunda corresponde ao acesso à escrita e tem início no final do século XVIII, quando, pelos seus próprios traços, os Negros, estes seres-capturados-pelos-outros, conseguiram articular uma linguagem para si, reivindicando o estatuto de sujeitos vivos desse mundo. E a terceira faceta, no século XXI, é determinada pela globalização dos mercados, a privatização do mundo sob a égide do neoliberalismo e do intrincado crescimento da economia financeira, do complexo militar pós-imperial e das tecnologias eletrônicas e digitais.

Assim, nossa convivência com tais figuras gêmeas envolve “uma extraordinária energia, ora como veículo de instintos inferiores e de forças caóticas, ora como signo luminoso da possibilidade de redenção do mundo e da vida num dia de transfiguração”¹⁵. Agora, não há como não pensarmos no Negro como “produto de uma máquina social e técnica indissociável do capitalismo, da sua emergência e globalização pode ser traduzido por exclusão, embrutecimento e degradação, ou seja, um limite sempre conjurado e abominado”¹⁶. Segundo Mbembe¹⁷, a raça, de um lado, leva ao que se apazigua com o ódio, que mantém o terror e que implica o alterocídio, ou seja, é aquilo que constitui o outro não como um semelhante, mas como um objeto do qual é preciso proteger-se, o que demanda eliminação para que assim seja garantido o controle total. Por outro, pode ser traduzido como ressentimento e irrepreensível desejo de vingança que germinou com a luta pela sujeição, pelos sofrimentos causados por injúrias e outros tipos de violações e humilhações. Isso se automatizou “a tal ponto que não se tornou apenas um ecrã para apreensão do sujeito, da sua vida e das condições de produção, mas ganhou uma força própria capaz de libertar de qualquer ligação à realidade”¹⁸, e o motivo de assim ser é a lei da raça.

A razão negra constituiu-se de múltiplas vozes, “enunciados e discursos, saberes, comentários e disparates, cujo objeto é a coisa ou as pessoas de ‘origem africana’ e aquilo que afirmamos ser o seu nome e a sua verdade (os seus atributos e qualidades, o seu destino e significações enquanto segmento empírico do mundo)”¹⁹. Tal razão data da Antiguidade, mas na Idade Moderna se consolida com as narrativas dos viajantes, dos exploradores e, em última instância, com uma ciência colonial, que visava ao africanismo. As sociedades eruditas, as exposições universais, as coleções de amadores de “arte primitiva” também contribuíram para transformar a razão negra numa espécie de senso comum.

Este sistema de narrativas e discursos codificou “as condições de surgimento e de manifestação da questão da raça, à qual chamaremos de Negro ou, mais tarde e já no tempo colonial, o Indígena”²⁰. Em tal contexto, tratava-se de

14. *Ibidem*, p. 13.

15. *Ibidem*, p. 20.

16. *Ibidem*, p. 21.

17. *Ibidem*.

18. *Ibidem*, p. 32.

19. *Ibidem*, p. 60.

20. *Ibidem*, p. 60.

esclarecer quem é o Negro, como identificá-lo, em que ele era diferente, como torná-lo semelhante e, por fim, como governá-lo para que ele alcançasse tal patamar. Tratava-se, portanto, de responder à questão “quem é?”, o que formaria a consciência ocidental do Negro:

[...] tanto um conjunto de discursos como de práticas – um trabalho cotidiano que consistiu em inventar, contar, repetir e pôr em circulação fórmulas, textos, rituais com o objetivo de fazer acontecer o Negro enquanto sujeito de raça e exterioridade selvagem, passível a tal respeito, de desqualificação moral e de instrumentalização prática²¹.

Com o tempo, a razão negra suscita outros questionamentos, colocados, agora, na primeira pessoa do singular: “‘Quem sou eu?’. ‘Serei eu, em boa verdade, quem dizem que eu sou?’. ‘Será verdade que não sou nada a não ser isto – a minha aparência, aquilo que se diz e se quer de mim?’. ‘Qual é o meu verdadeiro estado civil e histórico?’”²². As respostas a tais questões constituem uma declaração de identidade na qual “o Negro diz de si mesmo que é aquilo que não foi apreendido; aquele que não está onde se diz estar, e muito menos onde o procuramos, mas antes no lugar onde não é pensado”²³.

Essa fase requer arquivos que são indispensáveis para restituir a história. No entanto, os vestígios, no mais das vezes, não foram preservados. Restam, portanto, fragmentos de uma experiência também fragmentada, “a de um povo em pontilhado, lutando para se definir [...] como uma comunidade cujas manchas de sangue são visíveis em toda a modernidade”²⁴. Enfatiza também o autor que a declaração de identidade produz textos que se revelam ambíguos, pois ela precisa conjugar a estrutura de submissão presente na primeira fase e a escrita de luta que evoca, salva, ativa e (re)atualiza a tradição; ou a experiência originária, com a verdade de si, em seu próprio território.

Sendo assim, podemos ressaltar que há dois momentos, não necessariamente dissociados, no processo de construção de identidade do Negro. O primeiro, aquele que busca responder quem é o Negro; o segundo, aquele em que o Negro busca responder quem ele é.

As duas facetas do processo de construção da identidade apresentadas por Mbembe, em certa medida, vão ao encontro das reflexões de Hall²⁵ sobre o processo de construção da identidade cultural, ao esclarecer que as sociedades modernas passaram por uma mudança estrutural que fragmentou as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, enquanto, no passado, elas eram sólidas e permitiam a localização dos indivíduos sociais na cultura. Tais transformações abalaram as identidades pessoais, possivelmente modificando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos, o que levou à perda de um “sentido de si” estável, movimento denominado deslocamento ou descentração do sujeito.

Ainda, Hall²⁶ propõe três concepções diferentes de identidade: a do sujeito do Iluminismo, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno. O primeiro, em linhas gerais, “estava baseado numa concepção de pessoa humana como um

21. *Ibidem*, p. 61.

22. *Ibidem*, p. 62-63.

23. *Ibidem*, p. 62.

24. *Ibidem*, p. 63.

25. HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

26. *Ibidem*.

indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação”²⁷; o segundo, o sujeito sociológico, que, por sua vez, se constituía com uma espécie de “costura” do sujeito à estrutura, por meio da cultura. “O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem”²⁸. Esta talvez se aproxime da segunda faceta do processo de construção da identidade de pessoas pretas, conforme propõe Mbembe. Isso porque, ao dizer quem é, a pessoa não deixa de costurar a resposta a uma dinâmica da sociedade que envolve também o passado, a escravidão, no caso; e, ainda, essa faceta se dá numa seara de embates posta pela construção da identidade do sujeito pós-moderno, aquele que não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente, pois “à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam”²⁹, o mesmo se vê diante de “uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis”³⁰, com cada uma das quais ele poderia se identificar. Deste modo, as classificações de Hall tornam ainda mais complexo tal processo, na medida em que a construção da identidade do sujeito pós-moderno, além dos embates postos pela globalização, também tem resquícios dos processos de construção de identidades nacionais que reavivaram questões de raça, principalmente, sob aspectos peculiares.

Vejam-se as representações visuais com pessoas pretas estabelecem diálogos com as facetas propostas por Mbembe. Seguem-se as análises das representações visuais presentes nos livros didáticos, depois de complementos referentes aos aportes metodológicos.

4. APORTES METODOLÓGICOS

A amostra que compõe o corpus da pesquisa é estratificada e constituída por 30% das 68 coleções que constam no guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2020 – Ensino Fundamental II, o que corresponde a 23 coleções das disciplinas dessa fase do ensino básico (Quadro 1).

Selecionamos as coleções de Geografia para compor o *corpus* deste artigo, e o mesmo procedimento será realizado com coleções de outras disciplinas escolares da amostra. Aqui, a escolha de uma disciplina deve-se às dimensões do artigo. No Gráfico 1, mostramos a quantidade de representações visuais para cada coleção da amostra estratificada. Em média, são 1.394 representações visuais por coleção. A quantidade de representações visuais por modalidade está apresentada no Gráfico 2.

27. *Ibidem*, p. 10.

28. *Ibidem*, p. 11.

29. *Ibidem*, p. 13.

30. *Ibidem*, p. 13.

Quadro 1: Quantidade de coleções por disciplina para a amostra estratificada

Disciplina	Quantidade de coleções	Quantidade de coleções da amostra
Português	6	2
Ciências	12	4
Matemática	11	4
Inglês	9	3
Geografia	12	4
História	11	4
Artes	7	2
Total	68	23

Fonte: Elaborado pelas autoras.

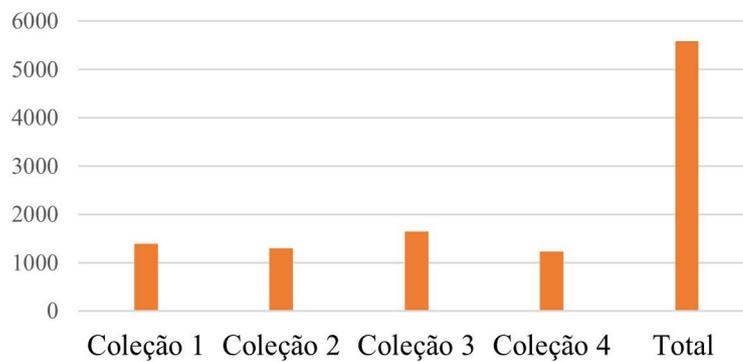


Gráfico 1: Quantidade de representações visuais por coleção de Geografia

Fonte: Elaborado pelas autoras.

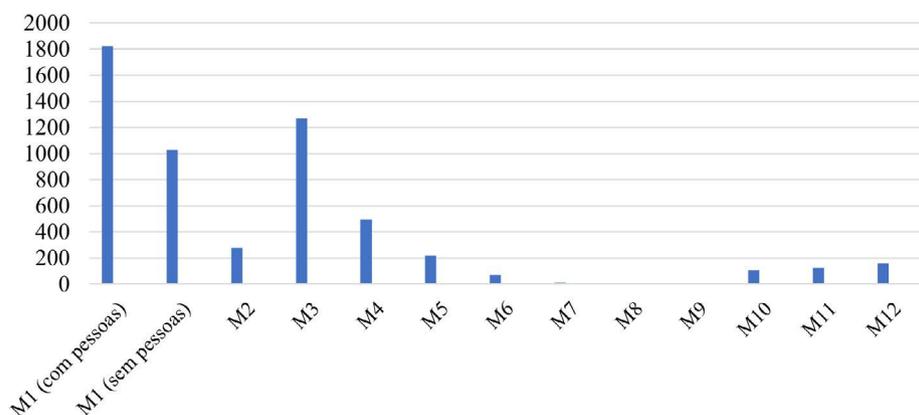


Gráfico 2: Quantidade de representações visuais por modalidade, nas quatro coleções de Geografia

M1: Fotografia; M2: Esquemas; M3: Mapa; M4: Gráficos; M5: Tabelas; M6: Quadro; M7: Diagrama; M8: Infográficos; M9: Retrato (retratos de cientistas, artistas, filósofos etc.); M10: Reprodução de obras de arte; M11: Reprodução de produtos midiáticos; e M12: Imagem digital.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

- Maria Ogécia Drigo, Luciana Coutinho Pagliarini de Souza e Maria Alzira de Almeida Pimenta

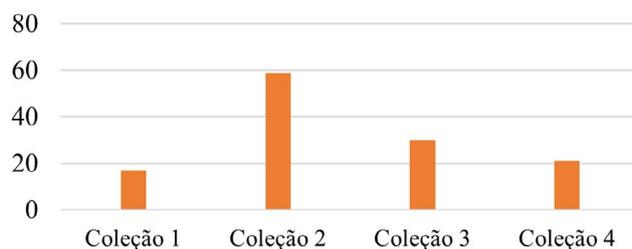


Gráfico 3: Representações visuais com pessoas pretas por coleção

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A análise dessas representações envolveu duas etapas. Na primeira, averiguamos em que medida elas vão ao encontro das fases do processo de construção da identidade de pessoas pretas propostas por Mbembe³¹, sendo que, em uma delas, busca-se esclarecer quem é o Negro; em outra, busca-se o que o Negro diz de si mesmo, no lugar onde vive. Em seguida, para avaliarmos como se dá o pensamento, ou a cognição, envolvendo tais representações visuais, aplicamos a classificação proposta por Santaella³², a partir da gramática especulativa, para avaliar como preponderam os aspectos qualitativos, referenciais ou compartilhados por leis, para verificar os níveis de iconicidade, indexicalidade e simbolicidade nelas engendrados, o que permite classificar as formas visuais em não representativas, figurativas e representativas.

Por fim, a partir da observação das representações visuais com pessoas, estabelecemos outras categorias de análise, que sinalizam graus entre a xenofobia e a xenofilia envolvendo pessoas pretas. São três: 1) o outro; 2) modo de posicionamento em relação ao outro; e 3) gradação entre xenofobia e xenofilia. Cada uma dessas categorias, por sua vez, se subdivide para abarcar o potencial de sugerir, apresentar ou representar o outro. A primeira delas se subdivide em: a) visitante ou imigrante; b) originário de país central ou periférico; c) rico ou pobre; d) branco ou não; e) adulto ou não; f) masculino ou feminino; e g) integrado nas relações de trabalho ou não. A segunda se subdivide em: a) modos de posicionamento por contraste; b) por oposição, por heterogeneidade; c) por hierarquia; d) por dominação; e) por subordinação; f) por justaposição; g) por simetria; h) por equivalência; e i) por igualdade. A terceira se divide em: a) denigração; b) hostilidade; c) temor; d) suspeita; e) defensividade; f) segregacionismo; g) tolerância; h) solidariedade; i) cordialidade; j) hospitalidade; e k) admiração.

Apresentados os aportes teóricos e metodológicos, seguem-se as análises.

5. ANÁLISES DE REPRESENTAÇÕES VISUAIS COM PESSOAS PRETAS

Observando as representações visuais, constatamos que elas podem ser agrupadas seguindo as etapas do processo de construção de identidade do Negro.

31. MBEMBE, Achille. *Critica...* Op. cit.

32. SANTAELLA, Lucia. *Matrizes...* Op. cit.

Inicialmente, destacamos representações visuais com pessoas pretas que contribuem para reavivar a raça Negra (Figura 1).



Figura 1: Reavivando a raça Negra

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das representações visuais coletadas nas coleções de livros de Geografia.

São imagens já tornadas símbolo do período da escravidão no Brasil – litografias de Rugendas e Debret, pinturas de Benedito Calixto, entre outros. Acopladas ao texto, as representações visuais contribuem para resgatar a espoliação organizada quando, em proveito do tráfico atlântico, dos séculos XV ao XIX, homens e mulheres originários da África foram transformados em homens-objeto, homens-mercadoria e homens-moeda. Assim, a narrativa do Negro enquanto raça é reavivada, o que mantém em movimento a primeira etapa do processo de construção de identidade do Negro, à medida que responde à questão: “quem é?”. Agora, faz parte da tarefa de repetir, contar e pôr em circulação não mais para mostrar o Negro como sujeito de raça, mas para aguçá-la memória, recontar como isso ocorria.

As representações visuais – pinturas – exibem o Negro da plantation, homem que, para Mbembe³³, com sua força, coragem e mão de obra, permitiu a criação de uma das formas mais promissoras de acumular capital a seus

33. MBEMBE, Achille. *Crítica... Op. cit.*

- Maria Ogécia Drigo, Luciana Coutinho Pagliarini de Souza e Maria Alzira de Almeida Pimenta

senhores brancos da época, acelerou a integração do capitalismo mercantil, da mecanização e do controle do trabalho subordinado. O Negro e seus descendentes, na sociedade da plantation, eram meras mercadorias e servos em diferentes atividades. Eles foram “[...] escravo artesão, informante, doméstico, cozinheiro, liberto que se mantém no cativo, concubina, roceiro dedicado ao corte da cana, encarregado do engenho, operador de maquinaria, acompanhante de seu senhor e guerreiro ocasional”³⁴. A raça no regime colonial era vista, na verdade, “[...] enquanto princípio de poder, regra de sociabilidade e mecanismo de adestramento de condutas com vistas ao aumento da rentabilidade econômica”³⁵. “O escravo de origem africana, no Novo Mundo representava, assim, uma figura relativamente singular do negro, cuja especificidade era a de ser uma das engrenagens essenciais do processo de acumulação em escala mundial”³⁶.

No que concerne à natureza sónica e considerando a classificação da linguagem visual erigida por Santaella³⁷, as representações visuais da Figura 1 se aplicam às formas figurativas. Ao se distinguirem das formas não representativas – caracterizadas por serem despidas de referente – e das representativas – por se voltarem para além do visível –, as figurativas se revestem de referencialidade. Aproximam por semelhança o signo e seu objeto, envolvendo níveis que transitam da figura como qualidade que, mais que retratar, insinua o objeto; passam pela figura como registro que captura o mundo exterior com grande fidedignidade e chegam à figura como convenção.

As pinturas em foco, ao se reportarem a cenas inscritas num tempo histórico demarcado, tendem para o seu registro e, ao se submeterem aos materiais de que dispõem – tela, pincéis, aquarela, crayons –, reconstituem a história de maneira a tornar proeminentes as qualidades – cores, formas, texturas, o jogo de luz – na busca de apresentarem por semelhança. Inserem-se, assim, na modalidade das formas figurativas como registro: a conexão dinâmica em sua primeira submodalidade: o registro imitativo. Considerando estarem no espectro da arte, inscritas na primeiridade, em que os aspectos qualitativos ampliam possibilidades de interpretação ao prevalecerem nas formas visuais figurativas, o leitor/aprendiz dos livros didáticos pode ser levado a fazer conjeturas e rever o texto/contexto, o que é propício à cognição.

As imagens inscritas no próximo painel (Figura 2) sinalizam a luta das pessoas pretas na reivindicação do direito de serem pessoas, em dois contextos diversos. Ao resgatarem manifestações ocorridas nos Estados Unidos em 1963, ocasião em que o líder do Movimento pelos Direitos Civis, Martin Luther King Jr., proferiu o famoso discurso “Eu tenho um sonho” para mais de 200 mil pessoas, as imagens atualizam o ato de protesto contra crenças cristalizadas em relação ao negro enquanto sujeito de raça.

34. *Ibidem*, p. 44.

35. *Ibidem*, p. 148.

36. *Ibidem*, p. 94.

37. SANTAELLA, Lucia. *Matrizes... Op. cit.*

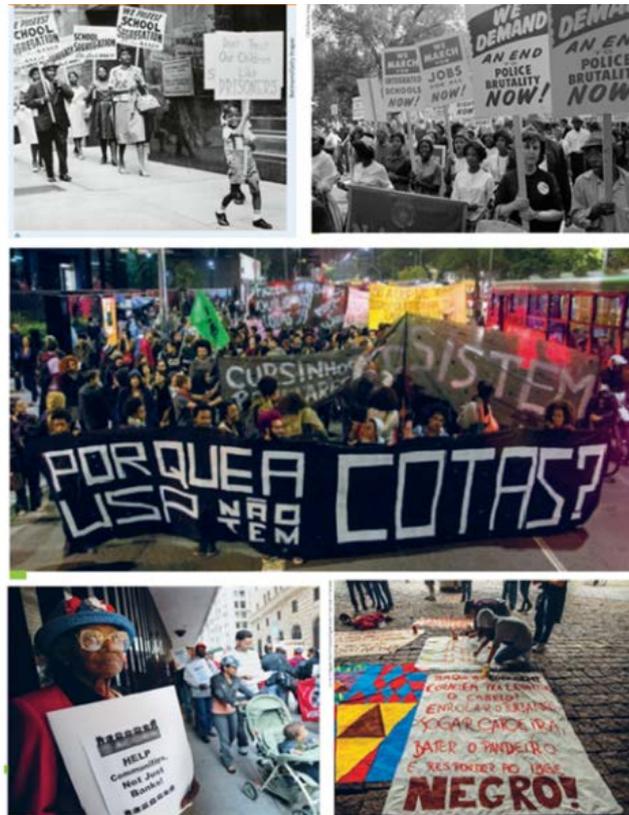


Figura 2: O Negro que diz de si...

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das representações visuais coletadas nas coleções de livros de Geografia.

O outro contexto recupera manifestações ocorridas em São Paulo (2016 e 2017) e imprime o clamor de um povo por um lugar digno, seja nas universidades públicas via cotas; seja, reiteradamente, pelo reconhecimento da identidade: “Temos que ter coragem! Coragem para levantar o cabelo, enrolar o turbante, jogar capoeira, bater o pandeiro e responder ao IBGE: NEGRO”, como visto no cartaz. São os apelos do século XXI que impelem “à globalização dos mercados, à privatização do mundo sob a égide do neoliberalismo e do intrincado crescimento da economia financeira, do complexo militar pós-imperial e das tecnologias eletrônicas e digitais”³⁸ e exigem posicionamento. Ao trazer essas fotografias, o livro didático, em certa medida, contempla outra fase do processo de construção da identidade do Negro, aquele em que o Negro diz quem é, fala de si mesmo.

As representações visuais da Figura 2, conforme a classificação de Santaella³⁹, se inserem na modalidade das formas figurativas como registro: a conexão dinâmica, mas não mais na primeira submodalidade registro imitativo, cujas qualidades das pinturas mantinham aderência com a primeira categoria. Trata-se de fotografias, expressão mais pura da indexicalidade, e o registro físico passa a ser a submodalidade em que a natureza desse signo encontra sua conformação signífica na secundidade das formas visuais, pois determinada pelo objeto num

38. MBEMBE, Achille. *Crítica...* Op. cit., p. 15.

39. SANTAELLA, Lucia. *Matrizes...* Op. cit.

Espaços de coexistência, identidade de pessoas pretas e representações visuais

- Maria Ogécia Drigo, Luciana Coutinho Pagliarini de Souza e Maria Alzira de Almeida Pimenta

dados tempo e espaço. As fotos da Figura 2 são registros do real no tempo em que ocorreram. Retratam momentos da resistência do povo preto e contam com a linguagem verbal para a composição dos sentidos. Palavra e imagem complementam-se, contribuem cada qual com seu potencial midiático e tornam a mensagem ainda mais precisa e significativa na representação da resistência. Fotografias também compõem a Figura 3.



Figura 3: Líderes na luta pelos direitos de pessoas pretas

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das representações visuais coletadas nas coleções de livros de Geografia.

Representam personalidades notórias que se tornaram símbolos da luta pelos direitos das pessoas pretas – Nelson Mandela, Martin Luther King Jr., Barack Obama – mas, agora, trazem, para além da imitação e do registro característicos da classificação das formas figurativas até então contempladas, a exigência de um conhecimento do objeto que permita entender o que vai além do que foi capturado na foto. Essa demanda do processo interpretativo transfere essas fotos para a terceira submodalidade das formas figurativas: o registro por convenção, nível de interpretação que tem o potencial de levar adiante a semiose ou o processo de produção de signos. Alcançar esse nível requer apreender significados que estão além das imagens, requer fazer articulações que possam dar continuidade ao conhecimento da causa, a reflexões sobre ela, sem impor um término para o processo de produção de significados. Aqui, a palavra se faz complemento necessário para o intérprete/aprendiz não familiarizado com o tema, demanda que os livros didáticos em questão buscam suprir.

Por fim, a África. A Figura 4 recolhe dos livros didáticos um retrato da África traduzida como miséria.

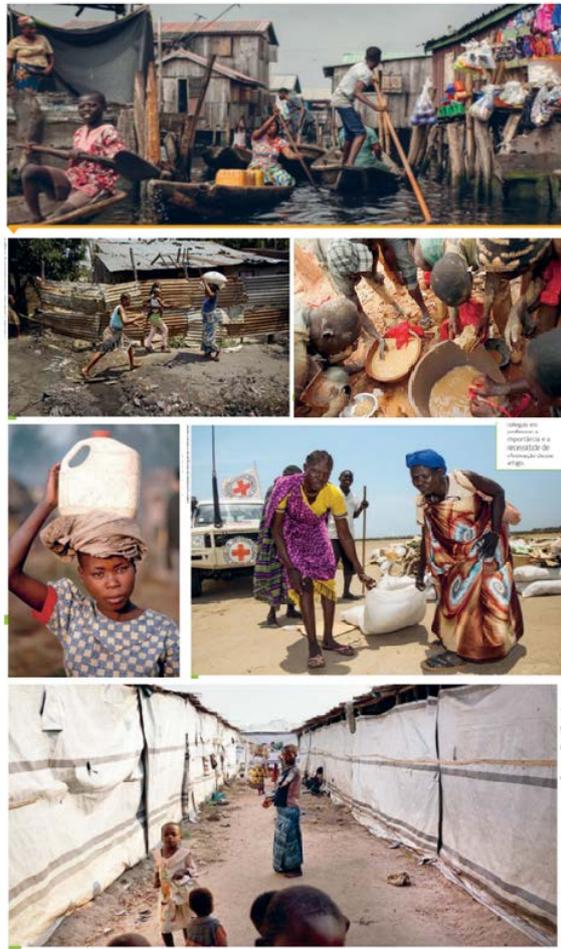


Figura 4: África/realidade

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das representações visuais coletadas nas coleções de livros de Geografia.

Os termos Negro e África estão atados, tanto que os valores atribuídos a um ou ao outro se movem entre eles, a ponto de se confundirem. A África é “uma forma de interrogar politicamente a dureza, a secura e a rugosidade da vida, ou então as formas visíveis, porém opacas e cegas, que a morte acabou assumindo no trato contemporâneo entre os vivos. [...] algumas das mais imundas realidades [...], um escândalo da humanidade”⁴⁰.

Na Figura 4, a fotografia como registro físico captura a miséria. Mas a maneira como essa captura se dá faz com que o diálogo entre figura e fundo, na representação visual, se apresente discrepante. O fundo, representativo de um contexto sóbrio e que tem como qualidades predominantes cores acinzentadas, formas retangulares e longilíneas tem como contraponto o colorido da figura. Além da cor, do movimento e do dinamismo que convocam à alegria, à disposição de caminhar adiante, as qualidades, mais uma vez, ganham espaço nessas representações e criam uma ambiência favorável para que a relação da África com a miséria seja amenizada.

40. MBEMBE, Achille. *Crítica...* Op. cit., p. 104.

Espaços de coexistência, identidade de pessoas pretas e representações visuais

- Maria Ogécia Drigo, Luciana Coutinho Pagliarini de Souza e Maria Alzira de Almeida Pimenta

O outro presente nas representações visuais exibidas nas figuras 5 e 6 são as pessoas pretas que vivem na África ou as que fogem dela, refugiadas em campos de concentração, em países que não os da sua origem ou aglomeradas em fronteiras de países da Europa.



Figura 5: Testemunhos de xenofobia e xenofilia contra pessoas pretas

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das representações visuais coletadas nas coleções de livros de Geografia.



Figura 6: A África em diáspora

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das representações visuais coletadas nas coleções de livros de Geografia.

Todas se encontram em posição de subordinação e reafirmam diferentes graus de segregacionismo, se não do presente, do passado. Em ambas as figuras, a dimensão da fotografia como registro físico é a predominante e, enquanto tal, captura o real para sua materialidade signíca. Na Figura 5, há registros de xenofobia contextualizados em pleno Apartheid (1976) e de xenofilia, com representações visuais que testemunham resultados de políticas que objetivam dirimir as diferenças na África. Já na Figura 6, a xenofobia é escancarada nas representações de africanos em campos de refugiados e em fuga: crianças brincando em campo de refugiados tutsis fugidos de Ruanda (1994), acampamento de sudaneses desabrigados na região de N'Djamena (Chade, 2014) e refugiados em Nantes (França, 2018) enfrentam o preconceito e a intolerância em diversos países do continente europeu.

Manifesta-se novamente, em meio à comoção que o contexto impõe, sobretudo na Figura 6, a discrepância. Considerando a vivacidade das cores, a leveza dada pelos movimentos das crianças e a proximidade espontânea ou imposta pela circunstância da fuga/ajuntamento, as representações visuais atenuam o peso dessa diáspora. Com isso, em vez de minimizar, pode contribuir para que o leitor/aprendiz compreenda os deslocamentos de massas populacionais originárias e assim acolher o outro. Entre as fotografias, graus de xenofobia se sobrepõem à xenofilia, que vem à baila mais pela sugestão ou por nuances trazidas pelas cores, formas e justaposição do que, propriamente, pelos registros de tolerância, solidariedade ou admiração.

Um grau de xenofilia passível de incitar a acolhida ao outro, a convivência de diferentes, pode ser vislumbrada em interpretações dos murais exibidos na Figura 7.



Figura 7: Pessoas pretas visíveis com a arte

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das representações visuais coletadas nas coleções de livros de Geografia.

- Maria Ogécia Drigo, Luciana Coutinho Pagliarini de Souza e Maria Alzira de Almeida Pimenta

É no mural do artista brasileiro Kobra – *Somos muitos* –, exposto nos Estados Unidos (Austin), que a xenofilia se torna significativa por propiciar uma (re)leitura das pessoas pretas como figuras da qualidade. O vínculo com a primeiridade reforça, por meio dos jogos de formas, cores e dimensão e da posição que pessoas pretas ocupam no mural, a resistência à subalternização decorrente da racialização. A hipótese de que os aspectos qualitativos dessa representação visual dialogam com o ideal do Negro enquanto sujeito de raça faz com que “uma participação plena e inteira na história empírica da liberdade”⁴¹ torne mais forte a consciência negra do Negro. Nele, a diversidade vem numa explosão de cores e justaposição de formas. Como num tríptico, o rosto das pessoas pretas ocupa a parte central entre as partes de dois outros rostos. Enquanto o rosto negro se apresenta inteiro, o das pessoas de outras etnias aparece pela metade, mas se complementa no rosto da pessoa preta em destaque, ao compartilhar seu “olho”. Elas veem a partir do olho desse outro. Esse pensamento remete ao estrangeiro, concebido como outro. “Viver com o outro, com o estrangeiro, confronta-nos com a possibilidade ou não de *ser um outro*. Não se trata simplesmente, no sentido humanista, de nossa aptidão em aceitar o outro, mas de estar em seu lugar – o que equivale a pensar sobre si e se fazer outro para si mesmo”⁴².

Assim, a sugestão proposta pela montagem nesse painel, de estar no lugar do outro, experimentar o mundo vivenciado pelo outro, sentir como sente o outro e “se fazer outro para si mesmo”, traz para o leitor/aprendiz uma visão distinta das representações visuais de até então. O Negro nesse mural passa a existir como pessoa: sua visão de mundo é respeitada e partilhada por outras pessoas, de outras etnias e a explosão de cores e formas geométricas em todas as partes desses trípticos materializa a ideia de igualdade, o que contribui para a concretização da segunda etapa do processo de construção da identidade de pessoas pretas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As representações visuais de pessoas pretas presentes nas quatro coleções de Geografia do ensino fundamental II, entre as constantes no PNLD 2020, de um lado, trouxeram um cenário que dialoga com o pensamento de Mbembe, na medida em que contemplam as facetas do processo de construção da identidade de pessoas pretas, quer seja reavivando as experiências do negro enquanto sujeito de raça, quer seja mostrando-o como aquele que busca falar de si mesmo, no lugar em que vive. O segundo momento do processo de construção da identidade do Negro, quando ele cria laços de pertencimento com o lugar em que vive, tanto coloca em discussão a resistência negra à escravidão quanto privilegia as pessoas pretas como protagonistas no meio em que vivem. Isso ocorre sem que se abandone as imagens produzidas por Debret ou Rugendas, que associavam o Negro a uma mercadoria, um objeto, uma vez que elas podem dar subsídios para tal discussão.

41. Ibidem, p. 61.

42. KRISTEVA, Julia. *Estrangeiros para nós mesmos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 21.

No entanto, não há avanços no sentido de reconstruir a imagem da África e os aspectos qualitativos do vínculo África/Negro, uma vez que preponderam representações em que esse binômio – um só nome, na perspectiva de Mbembe –, é traduzido em miséria, diáspora. Por outro lado, as representações visuais com pessoas pretas não constroem uma ambiência que sinaliza a xenofilia, tanto pela pequena quantidade como pela composição delas, que não colocam os diferentes em cena, exceto o mural do artista brasileiro Kobra. Também o excesso de representações visuais – fotografias como registros, como testemunhos – não incita a cognição, uma vez que, enquanto signos, seus efeitos preponderam na seara da constatação, o que não é tão favorável à continuidade da semiose.

Diante desse resultado, ainda não estamos vislumbrando um tratamento dado à representação de pessoas pretas pelos livros didáticos de Geografia com potencial para gerar espaços de convivência. No entanto, eles são profícuos por dar visibilidade às pessoas pretas, agora capazes de falar de si mesmas e de pôr em movimento suas ideias sobre as lutas do passado e do presente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: convergências comunicativas. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 68-85, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

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

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2018.

PEIRCE, Charles Sanders. **Collected papers of Charles Sanders Peirce: principles of philosophy**. Cambridge: Harvard University Press, 1931. v. 1.

PEIRCE, Charles Sanders. **Collected papers of Charles Sanders Peirce: elements of logic**. Cambridge: Harvard University Press, 1932. v. 2.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 2012.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2020.

Estudar o que se vive, estudar o que não se vive: a subjetividade de sujeitos-pesquisadores nos estudos sobre estigma¹

Luis Mauro Sá Martino

*Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), professor da Faculdade Cásper Líbero e professor visitante do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGCOM/UFMG).
E-mail: lmsamartino@gmail.com*

Ângela Cristina Salgueiro Marques

*Doutora em Comunicação Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), professora do Departamento de Comunicação Social e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM) da UFMG.
E-mail: angelasalgueiro@gmail.com*

Resumo: Em nossas atividades de orientação de pesquisa, com frequência somos interpelados por estudantes interessados em estudar processos de estigmatização derivados de suas próprias vivências. A presença de sujeitos vinculados a grupos historicamente estigmatizados em cursos de graduação e pós-graduação coloca, para docentes e discentes, o desafio de repensar as práticas de pesquisa: como articular o respeito às vivências dos sujeitos pesquisadores atravessados por experiências de estigmatização com os rigores e prazos acadêmicos?

Abstract: In our research supervision activities, we are frequently approached by students interested in studying stigmatization processes derived from their own experiences which poses, for professors and students, the challenge of rethinking research practices. How do we articulate respect for their experiences crossed by stigmatization with academic rigor? This text stems from unsystematic observation of the challenges brought about by encountering subjectivities in orientation activities.

Recebido: 27/08/23

Aprovado: 31/10/23

1 A realização deste trabalho contou com o apoio do CNPq e da Fapemig.

2 LOUZADA, Rita; SILVA FILHO, João. Formação do pesquisador e sofrimento mental: um estudo de caso. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 3, p. 451-461, 2005.

3 FARO, André. Estresse e estressores na pós-graduação: estudo com mestres e doutorandos no Brasil. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, DF, v. 29, n. 1, p. 51-60, 2013.

4 ANDRADE, Antonio S. et al. Vivências acadêmicas e sofrimento psíquico de estudantes de Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 36, n. 4, p. 831-846, 2016.

5 GOMES, Claudia; COMONIAN, Julia; ARAÚJO, Crislaine. Sofrimento psíquico na universidade: uma análise dos sentidos configurados por acadêmicos. *Psicologia, Diversidade e Saúde*, Salvador, v. 72, n. 2, p. 255-266, 2018.

6 GRADELLA JÚNIOR, Osvaldo. Sofrimento psíquico e trabalho intelectual. *Cadernos de psicologia do trabalho*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 133-148, 2010.

7 ROZENDO, Kelly; DIAS, Carmen. Possibilidades de sofrimento psíquico no âmbito do mundo do trabalho do professor de pós-graduação strictu sensu. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 12, n. especial, p. 1640-1648, 2015.

8 WISKER, Gina. *The good supervisor*. London: Palgrave, 2012.

9 MAZZILLI, Sueli. *Orientação de dissertação e teses: em que consiste?* Araraquara: JM Editora, 2009.

10 SCHNETZLER, Roseli; OLIVEIRA, Cleiton. *Orientadores em foco*. Brasília, DF: Liberlivro, 2010.

11 MANCOVSKY, Viviana. Prologo. In: MANCOVSKY, Viviana (org.). *Pedagogia de la formación doctoral*. Buenos Aires: Biblos, 2021.

Este texto nasce das atividades de orientação, na observação assistemática, mas constante, dos desafios trazidos no encontro de subjetividades desse espaço acadêmico. Trabalha-se em três eixos: (1) aspectos do conceito de estigma; (2) suas implicações na constituição de sujeitos pesquisadores; e (3) os deslocamentos teóricos decorrentes desse processo. O pano de fundo é a experiência do ensino de Comunicação.

Palavras-chave: ensino; comunicação; pesquisa; estigma; subjetividade

The work is based on three axes: (1) aspects of the concept of stigma, (2) its implications in constituting research subjects, and (3) the theoretical displacements resulting from this process, against the backdrop of Communication Studies.

Keywords: teaching; communication; research; stigma; subjectivity.

1. INTRODUÇÃO

Em nossas atividades de orientação de pesquisa, com relativa frequência somos interpelados por estudantes com interesse em estudar situações ou processos de estigmatização derivados de suas próprias vivências. A chegada de grupos historicamente considerados marginalizados ao ensino de nível superior trouxe também a preocupação em estudar formas cotidianas de estigmatização à qual estão constantemente submetidos. Como trazer as experiências singularmente coletivas de opressão para as práticas de pesquisa, respeitando as vivências dos sujeitos pesquisadores atravessados, em suas experiências cotidianas, por processos de estigmatização e, ao mesmo tempo, os ditames e rigores (e os prazos) das pesquisas acadêmicas?

Nesse particular, observa-se um número crescente de estudos mostrando como as incongruências entre as possibilidades de elaboração potencial dos sujeitos pesquisadores e o alto grau de demandas acadêmicas vêm se traduzindo em fatores de sofrimento psíquico. A violência dos processos referentes às interpelações sociais e institucionais que demandam uma imediata percepção de pesquisadoras e pesquisadores frente às inúmeras solicitações e limites de seu próprio trabalho se apresenta sob formas diversas de sofrimento, como sugerem, dentre outros, Louzada e Silva Filho², Faro³, Andrade et al⁴ ou Gomes, Comonian e Araújo⁵, destacando o âmbito discente, ou Gradella Júnior⁶ ou Rozendo e Dias⁷, em relação às práticas docentes.

Espaço de encontro e colaboração entre sujeitos, as relações de orientação – e seguimos aqui indicações de Wisker⁸ e Mazzilli⁹, Schnetzler e Oliveira¹⁰ e Mancovsky¹¹ – parecem ser, por isso mesmo, um processo no qual o elemento estritamente acadêmico convive com outros. Como trabalhar o olhar de interpelação de um sujeito que traz para a reunião não um objeto de pesquisa, mas sua própria história? Não um recorte empírico, mas suas vivências e de suas famílias, amizades e comunidades? Não a objetividade de um olhar

distante para um cotidiano que não é o dele, mas a experiência de construção de formas de vida que se veem constantemente confrontadas com poderes instituídos e constrangimentos, dos quais a universidade, paradoxalmente, às vezes é vista como parte?

Essas perguntas, sem resposta imediata, compõem uma série de atravessamentos presentes na relação de orientação, na “clínica da orientação”, como definido por Martino e Marques¹². Em outro nível, seria possível objetar que há relações de orientação nas quais esse tipo de preocupação com a alteridade simplesmente não existe; no extremo, prescinde-se do próprio respeito – não faltam histórias, nos corredores universitários, de relações de orientação bastante complicadas, sejam no âmbito docente ou discente, como assinalam Martino¹³, Ferreira Sobrinho¹⁴, Schnetzler e Oliveira¹⁵.

Para a circunscrição do foco deste texto, parte-se do princípio de que a relação de orientação é atravessada pela presença de inquietações subjetivas nos sujeitos pesquisadores que, ao longo das reuniões, se desenvolvem na forma de questões de pesquisa nas quais o âmbito do pessoal se desdobra na experiência de comunidades mais amplas. Elas se situam entre a singularidade da experiência dos sujeitos, dentro de suas perspectivas do sensível e do estético que preside a relação do indivíduo com o mundo, ao mesmo tempo em que também se alargam no sentido de conter o âmbito da comunidade, da vida em comum da qual pode emergir o indivíduo, mas não o individualismo.

Em termos conceituais, a questão se desenvolve em torno da noção de “estigma”, proposta pelo sociólogo canadense Erving Goffman¹⁶ no livro de mesmo nome, publicado originalmente em 1963. A escolha se pauta, em termos teóricos, na perspectiva de exploração das potencialidades interpretativas do conceito em sua intersecção com a questão da violência, na trilha de Melo¹⁷, Costa e Dias¹⁸ e Sayão e Acyoli¹⁹.

No que se segue, o texto está dividido em três partes: (1) Exploram-se inicialmente alguns aspectos do conceito de estigma para (2) trabalhar suas implicações na constituição de sujeitos pesquisadores e (3) apontar alguns deslocamentos teórico-metodológicos decorrentes desse processo nas práticas de orientação.

2. A NOÇÃO DE ESTIGMA: DELINEAMENTOS CONCEITUAIS

Desde sua proposição original, nos anos 1960, a noção de “estigma” vem sendo objeto de uma vasta literatura, tanto no sentido de ampliar as perspectivas propostas inicialmente por Goffman²⁰, em sua apresentação do conceito, quanto de pensá-lo em diversas instâncias de sua manifestação. Trata-se, ao mesmo tempo, de uma perspectiva de difícil delimitação empírica, uma vez que algumas das dimensões do estigma não são necessariamente visíveis a uma percepção e

12 MARTINO, Luís; MARQUES, Ângela. A afetividade do conhecimento na epistemologia. *Matrizes*, São Paulo, n. 8, p. 217-234, 2018.

13 Idem. *Métodos de pesquisa em Comunicação*. Petrópolis: Vozes, 2018.

14 FERREIRA SOBRINHO, José. *Pesquisa em Direito e redação da monografia jurídica*. Porto Alegre: Safe, 1997.

15 SCHNETZLER, Roseli; OLIVEIRA, Cleiton. *Orientadores...* Op. cit.

16 GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade danificada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

17 MELO, Zélia A. Estigma: espaço para a exclusão social. *Ciências, humanidades e letras*, Rio de Janeiro, v. 4, n. especial, p. 18-22, 2000.

18 COSTA, Flávia; DIAS, Naissa. “Tu nem é um homem de verdade”: estigma, violência simbólica e discursos de homofobia no contexto escolar. *Contracorrente*, Manaus, n. 13, p. 67-82, 2019.

19 SAYÃO, Sandro; ACIOLY, Dimitri. Goffman e Butler: sobre a desumanização do criminoso. *Revista Internacional de Direitos Humanos*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 13-31, 2020.

20 GOFFMAN, Erving. *Estigma...* Op. cit.

21 VERMOTE, Kristof. The macula servitutis of Roman freedmen. Neque enim aboletur turpitud, quae postea intermissa est? *Revue belge de philologie et d'histoire*, v. 94, n. 1, p. 131-164, 2016.

22 TYLER, Imogen. Resituating Erving Goffman. *The sociological review monograph*, Hoboken, v. 66, n. 4, p. 744-765, 2018.

23 KALEKIN-FISHMAN, Deborah; HISCOCK, Michel. Jeux, rituels et théâtre: éléments de la grammaire d'action sociale de Goffman. *Cahiers de sociologie économique et Culturelle*, Paris, v. 10, n. 1, p. 81-94, 1988.

a uma apreensão iniciais, estando vinculadas a estados e situações relacionadas às tramas sociais nas quais uma pessoa ou grupo estão inseridas.

Sua utilização nas Ciências Sociais, no entanto, parece ser consolidada sobretudo pelo que se poderia entender como um amplo potencial hermenêutico do conceito no sentido de dar conta de situações de interação social, um dos objetos por excelência do trabalho de Goffman, nas quais existe o reconhecimento mútuo de uma desigualdade inicial entre os participantes. Esse, de certo modo, é um dos cerne da proposição goffmaniana a respeito do estigma: ele é gratuito, e não há nenhum princípio de razão que o sustente exceto pela definição do que é, ou pode ser, um “estigma” dentro de uma determinada situação ou sociedade. Vermote²¹, por exemplo, sugere uma genealogia bastante ampla para a noção de “estigma”, remontando à “marca da servidão”, aplicada a determinadas pessoas, existente como elemento negativo no império romano.

Os debates sobre o conceito de estigma, lembra Tyler²², são concomitantes à publicação do livro de Goffman, e vale observar sua apropriação crítica a partir de estudos como os de Kalekin-Fishman e Hiscock²³, Puppín²⁴, Kleinman²⁵, Gibbons e Birks²⁶ ou Aranda²⁷. Este texto não deixa de agregar as críticas à ideia, sobretudo em termos do balizamento em uma perspectiva de “normalidade” presente no livro, ou na ausência de discussões a respeito das relações de poder que presidem os processos de estigmatização, como recordam, de modos diferentes, Kusow²⁸, Tyler e Slater²⁹ ou Miric et al³⁰.

Vale observar, de saída, que a denúncia feita por Goffman a respeito das características negativas do estigma não significa qualquer impossibilidade de indivíduos e grupos saírem dessa posição a partir da reivindicação da construção de novos olhares e representações a respeito de si mesmos: a percepção de uma situação de estigmatização é um diagnóstico, não um prognóstico, e começar pelas características negativas do estigma não significa deixar de lado as potencialidades de sua reapropriação discursiva e prática pelos grupos que se sentem assim representados.

Não existe, como mostra Goffman³¹, nenhum elemento responsável, *a priori*, pela existência de um estigma fora de um conjunto de elementos sociais dentro do qual algumas características são arbitrariamente dispostas dessa maneira. Tanto quanto não apresenta nenhuma justificativa de ordem cognitiva, o estigma, paradoxalmente, nunca é gratuito aos olhos de quem o perpetra: há sempre um princípio perverso de razão responsável por justificar, na perspectiva do opressor, a criação e manutenção de um estigma. Seu efeito, contudo, não se dá sem que a pessoa estigmatizada adote uma profunda autoconsciência da condição que lhe é atribuída, deixando de ver o processo como um elemento socialmente definido e entendendo a si mesma, enquanto indivíduo, como alguém fora do padrão.

Retrabalhando as considerações de Martino³², seria possível entender o estigma como uma característica, existente ou atribuída a uma pessoa ou grupo, responsável por inferiorizá-la frente ao julgamento dos demais. O estigma se revela, dessa maneira, como uma forma arbitrária de diminuição do status de

24 PUPPIN, Andrea. Da atualidade de Goffman para a análise de casos de interação social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 80, n. 195, p. 244-261, 1999.

25 KLEINMAN, Arthur. Santé et stigmaté. *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, v. 143, n. 1, p. 97-99, 2002.

26 GIBBONS, Brogan; BIRKS, Matt. Is it time to re-visit Stigma? *British Journal of Mental Health Nursing*, Londres, v. 5, n. 4, p. 260-264, 2016.

27 ARANDA, Ana M. et al. Standing on the shoulders of Goffman. *Business & Society*, Thousand Oaks, v. 62, n. 7, p. 1339-1377, 2023.

28 KUSOW, Abdi. Contesting Stigma: On Goffman's assumptions of normative order. *Symbolic Interactionism*, Hoboken, v. 27, n. 2, p. 179-197, 2004.

29 TYLER, Imogen; SLATER, Tom. Rethinking the sociology of stigma. *The sociological review monograph*, Hoboken, v. 66, n. 4, p. 721-743, 2018.

30 MIRIC, Marija et al. Microsociología del estigma. *Psicología e Saber Social*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 172-185, 2017.

31 GOFFMAN, Erving. *Estigma*... Op. cit.

32 MARTINO, Luís. 10 lições sobre Goffman. *Pe-trópolis*: Vozes, 2021.

uma pessoa ou grupo diante dos demais a partir de uma característica, real ou imaginária, que lhe é atribuída pelo restante da sociedade.

Uma das mais devastadoras formas de violência simbólica, para utilizar a expressão consagrada por Bourdieu³³, é levar o indivíduo a jogar contra si mesmo acreditando, no entanto, se beneficiar disso. Quando o indivíduo assume a condição de inferioridade que lhe é imposta, passa a trabalhar a partir dela no âmbito de suas relações sociais, e, de certa maneira, suas interações tendem a se pautar como um eterno pedido de desculpas pela própria existência (objetivado, por vezes, em expressões autodepreciativas como “eu sou desastrada mesmo”, “eu sou assim mesmo”, “só faço bobagem” e assim por diante).

O estigma desencadeia um processo de autopercepção desvalorizado, em que os sujeitos incorporam o que é dito a seu respeito e o transformam em uma condição autoatribuída. A estigmatização social decorrente de situações de inferiorização diante de uma perspectiva e expectativa de perfeição (por exemplo, o “fracasso” no casamento diante da imagem da “família perfeita”, a precariedade do trabalho diante do “case de sucesso”, a solidão de lidar com a própria angústia diante de redes sociais nas quais todos parecem felizes) e se revela tanto mais eficaz em termos simbólicos quanto mais se situa na dimensão de um imaginário a respeito do sucesso. O estigma, parece sugerir Goffman³⁴ em sua obra, existe sobretudo por contraste: só pode existir um circuito habitual e socialmente incorporado de inferiorização na medida em que se saiba qual é ou deve ser um “padrão”, compartilhado no tecido social a ponto de evitar questionamentos mais constantes.

Talvez não seja coincidência que Goffman tenha recorrido a diversos exemplos de situações de estigmatização relacionados, ou publicados, na mídia: trata-se de um espaço no qual esse tipo de relação se apresenta como particularmente carregado de uma visibilidade normativa em termos de definir as fronteiras do que é aceitável e valorizado em detrimento dos elementos de estigmatização de sujeitos e grupos.

É possível que um estigma seja apostado a alguém ou a algum grupo a partir de vários fatores. Características físicas seriam, de saída, as mais visíveis, dada a presença social do corpo como fator inicial de uma interação: cor da pele, tipo de cabelo, cor dos olhos, sinais físicos de qualquer natureza, necessidades especiais, o uso de qualquer tipo de prótese ou auxiliar de sensibilidade ou locomoção e elementos similares tendem a ser um fator inicial de estigmatização, responsável por definir, pela simples visibilidade pública, uma situação social de depreciação e inferiorização.

Espera-se, sobretudo, que o corpo estigmatizado corresponda aos elementos responsáveis por essa condição, que, se não forem ocultadas, tendem a ser sistematicamente realçadas pelo olhar de curiosidade, perplexidade ou condenação dos outros nas interações. “A identificação ambivalente, aliás, parece assimilar bem sua presença nos casos de pessoas que vivenciam a situação limítrofe entre ‘normais’ e ‘estigmatizados’: não são completamente ‘deficientes’, nem completamente ‘normais’”, comenta Puppín³⁵.

33 BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Difel, 2003, p. 55.

34 GOFFMAN, Erving. *Estigma...* Op. cit.

35 PUPPIN, Andrea. *Da atualidade...* Op. cit., p. 254.

Goffman³⁶ trouxe para a observação do cotidiano uma perspectiva que não apenas salientava os aspectos da pequena escala, mas relacionava-os com dimensões mais amplas – na síntese de alguns comentaristas, como Martino³⁷, Winkin³⁸, Nizet e Rigaux³⁹, a ordem da interação se articula com a ordem social. Goffman⁴⁰ conhecia a força dos olhares enviesados, dos sorrisos irônicos, dos movimentos de distanciamento e das expressões faciais de condenação endereçados a qualquer pessoa ou grupo estigmatizado no contato com aqueles que, por sua condição social e histórica, desfrutam do privilégio de serem ignorados ao andarem na rua.

A visibilidade inevitável do corpo o torna fonte de um conjunto amplo e complexo de definições sociais, envolvendo-o em uma rede de significados na qual não existe perspectiva de neutralidade: todo corpo é um corpo político na medida em que se insere em uma trama de discursos sociais referentes aos lugares que sua presença pode afetar. “Percebe-se, então, um controle preciso da imagem projetada que a participante tem de si, diante de um *self* estigmatizado, com o objetivo final de aceitação social”, indica Pedrotti⁴¹.

Não é coincidência que o corpo seja um alvo primeiro de definições estigmatizantes. Suas características visíveis o tornam facilmente identificável dentro de relações de poder, reveladas nas produções discursivas a seu respeito diante de qualquer mínima diferença em relação a um suposto padrão: a “gorda”, o “careca”, a “magrela”, o “baixinho” e outras expressões do mesmo tipo são reveladores, no âmbito das interações sociais, do lugar ocupado pelo corpo no circuito de produção de estigmas.

Na dimensão das microrrelações cotidianas, a percepção da estigmatização a partir do corpo raramente escapa aos próprios sujeitos, que, em alguns casos, desenvolvem estratégias de ocultamento da característica que os torna alvos do estigma, como utilizar roupas que escondam o peso acima ou abaixo do “padrão”, sapatos com saltos para modificar a altura, penteados que disfarçam a calvície e assim por diante. Vale, a título de nota, observar a existência de toda uma indústria que se serve dos processos sociais de estigmatização para promover produtos e serviços: em linhas gerais, se há alguém se oferecendo para mudar as características de alguém, é porque existe uma percepção social de que se trata de um elemento estigmatizante.

Se é possível pensar em termos de uma metáfora, só se oferecem “curas” para o que é socialmente entendido como “doença”: não haveria tratamentos estéticos se não existisse um consenso tácito sobre o valor negativo de algumas características físicas. Como recordam Martino e Marques⁴², não se trata evidentemente da questão de saúde, mas de que maneira o elemento estético se entrelaça com esse tipo de perspectiva.

No âmbito da ideia de estigma, a percepção social de um problema parece gerar uma ampla oferta de tratamentos corretivos que, sem estarem ligados a nenhuma questão de saúde, se apresentam como parte de um circuito responsável por inserir, ou reinserir, o indivíduo dentro de uma perspectiva estética socialmente preponderante – se isso não for possível, ao menos torná-lo aceitável.

36 GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1975.

37 MARTINO, Luís. 10 lições... Op. cit.

38 WINKIN, Yves. **A nova comunicação**. Campinas: Papirus, 1988.

39 NIZET, Jean; RIGAUX, Natalie. **A sociologia de Erving Goffman**. Petrópolis: Vozes, 2016.

40 GOFFMAN, Erving. A ordem da interação. **Dilemas**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 571-603, 2019.

41 PEDROTTI, Allane de Souza. Transgressões ao estigma de mulher negra e projeções de um *self* ressignificado. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 2, 2019, p. 77.

42 MARTINO, Luís; MARQUES, Angela. Toda gordinha tem o direito de se vestir bem e estar na moda. **Dobras**, São Paulo, n. 33, p. 16-37, 2021.

- Estudar o que se vive, estudar o que não se vive
- Luis Mauro Sá Martino, Ângela Cristina Salgueiro Marques

A existência e oferta desse tipo de serviço pode ser entendida como um sintoma da maneira como uma sociedade compreende a si mesma em termos das fronteiras do permitido e do interditado, sendo este último, quando assumido pelo indivíduo, a fonte possível de um estigma.

Tanto para estigmas visíveis quanto para os não visíveis, a relação de interação em um encontro misto torna-se delicada, tendo em vista a identidade social e as diferenças existentes entre os participantes, devido às quais precisam enfrentar os efeitos da interpretação de seus atributos para manter a interação fluida.⁴³

Relativamente menos visível em uma primeira interação, a origem social, lembra Goffman⁴⁴, é igualmente um fator de estigmatização dos sujeitos a partir do destaque quando se trata de alguém ligado ou oriundo de um espaço histórica e socialmente marginalizado. As características de um grupo, responsáveis por estigmatizá-lo socialmente, são igualmente atribuídas a cada um de seus participantes: fazer parte de uma comunidade historicamente marginalizada é levar consigo o estigma dessa condição, mesmo quando alguém, em termos individuais, se situa em uma outra posição dentro da sociedade. As definições de uma história – familiar, territorial, social – se apresentam como fatores possíveis de uma estigmatização na medida em que recordam ao indivíduo um vínculo socialmente passível de ser entendido como inferiorizante aos olhos de um outro grupo.

3. O ESTIGMA NA CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS – PESQUISADORES

Pode-se estudar o estigma com o qual se convive? De que maneira é possível trazer à tona um aspecto de tal ordem subjetivo e, ao mesmo tempo, levar com todo o rigor a prática de uma investigação? Como direcionar alunas e alunos no momento em que, como orientadoras e orientadores, esse tipo de questão é proposta? Na ausência de respostas unívocas, vale ressaltar a historicidade da própria questão no sentido de identificar quais seriam as condições de emergência dessas perguntas.

O debate sobre as condições de realizar uma pesquisa acadêmica de uma condição de estigmatização na qual se vive ou viveu, ou com a qual se mantém relações de proximidade de naturezas diversas, parece se inscrever em um dos mais antigos debates dentro das Ciências Sociais: a pergunta sobre as relações entre pesquisadoras e pesquisadores, de um lado, e objeto de pesquisa, de outro. Esse debate parece estar ligado, de maneira inicial, a uma discussão de fundo referente às possibilidades de realizar uma pesquisa “objetiva”, ou ter uma abordagem igualmente “objetiva” de determinada situação.

A reivindicação de cientificidade das Ciências Sociais, em certa medida, contribuiu, nessa discussão de origem, para transformar essa pergunta em um problema. Ao longo dos séculos XX e XXI, essa discussão escalou para um

43 PEDROTTI, Allane de Souza. *Transgressões...* Op. cit., p. 66.

44 GOFFMAN, Erving. *Estigma...* Op. cit.

questionamento de maior fôlego relativo à especificidade de uma concepção de ciências humanas que seria diferente das ciências exatas e biológicas em relação ao objeto, mas não necessariamente em seus fundamentos. Em termos esquemáticos, seria possível questionar em que medida esse debate efetivamente avançou, seja em termos institucionais ou epistemológicos, diante das diversas posições e tomadas de posições ao longo do tempo, seja reivindicando uma maior cientificidade, dentro de uma linha “objetiva”, seja advogando uma maior participação do aspecto pessoal nas investigações, dentro de uma perspectiva mais “subjetiva” – nomes, aliás, utilizados apenas a título de indicação, sem reivindicação de uma capacidade hermenêutica mais ampla.

Ao que tudo indica, essas discussões parecem ainda não ter chegado ao “chão de fábrica” da pesquisa acadêmica nas Ciências Sociais, em que cada caso é efetivamente debatido dentro de suas próprias condições e propostas. O questionamento da cientificidade, na prática, não parece ter gerado um conjunto de epistemologias próprias das Humanas, e mesmo os modelos de redação acadêmica e avaliação de cursos universitários *strictu sensu* seguem, de modo mais ou menos próximo, as práticas das exatas e biológicas.

Espera-se uma justificação de cientificidade de pesquisa em moldes semelhantes ao de outras áreas, o que poderia ser interpretado como uma reivindicação, ainda que não de todo aberta, de reconhecimento do mesmo patamar de validação de outras áreas do conhecimento.

Essa discussão, sem uma resposta consensual, desemboca nas práticas de orientação no momento em que nossas alunas e alunos, sobretudo nos contatos iniciais, trazem como inquietação para estudar uma situação na qual estão, ou estiveram até pouco tempo antes, imersos. Objetivado em perguntas como “Posso estudar a organização onde trabalho?”, “Queria estudar minha religião. Posso?” ou “Vale estudar minha própria experiência?”, esse tipo de questão parece nascer, sobretudo, de situações sociais nas quais os vínculos não só se pautam pela desigualdade histórica de oportunidades, mas, sobretudo, pela percepção e indagação de vivências.

De onde podem emergir interesses de pesquisa? Certamente não há regras ou regularidades a respeito, mas tanto a prática quanto alguns manuais de metodologia tendem a recomendar que perguntas e objetos sejam pensados a partir dos interesses dos sujeitos. Não se pesquisa aquilo que não incomoda, e parece existir algum tipo de poética da inquietação na definição de atividades acadêmicas: estuda-se o vivido, o que provoca interesse pelo afeto que provoca, e essa questão parece ultrapassar, de saída, qualquer perspectiva estritamente cognitiva. De acordo com Moriceau⁴⁵, e uma certa racionalidade pode, efetivamente, auxiliar na elaboração da versão final de uma pergunta de pesquisa, é possível considerar, do mesmo modo, o lugar dos afetos e das emoções na definição de temas.

É possível desdobrar essa ideia em dois aspectos. De um lado, Bachelard⁴⁶, em seus estudos sobre filosofia da pesquisa científica, permite entrever que mesmo as investigações nas ciências exatas não deixam de estar articuladas com

45 MORICEAU, Jean-Luc. Autoethnographie: Conter soi-même comme un autre. In: MORICEAU, Jean-Luc (org.). *Recherche qualitative en sciences sociales: S'exposer, cheminer, réfléchir ou l'art de composer sa méthode*. Paris: EMS Editions, 2019.

46 BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

as perguntas de seu próprio tempo, em uma perspectiva trabalhada também por Poincaré⁴⁷ e Kuhn⁴⁸. De outro, há motivações pessoais vinculadas à dedicação ao trabalho de investigação sobre um tema. Essa dimensão subjetiva, lembra Bachelard⁴⁹, está presente em qualquer pesquisa, mesmo dentro da lógica das ciências exatas.

Quando se pensa no estudo de uma situação de estigmatização, haveria espaço para qual extensão da subjetividade? O próprio Goffman, ao criar a noção, não parecia se apresentar como tal: não há necessidade, parece tentar nos dizer, de ter algum estigma para estudá-lo. Ao mesmo tempo, essa perspectiva também pressupõe uma limitação: só é possível ir até certo ponto com as técnicas costumeiras de obtenção de dados, como a entrevista ou o grupo focal.

Isso remete a pensar que pesquisadoras e pesquisadores são sujeitos inseridos em um tempo histórico, com experiências individuais singulares, mas que se articulam com as práticas sociais e as condições materiais de sua época. Para Pedrotti⁵⁰, “a construção de identidade de um indivíduo vem atravessada por construções adjacentes a ele, o que inclui o modo como escolhe se projetar ao outro, dentro de uma unidade social reconhecida por ele”.

A observação desse próprio tempo, seus mal-estares e questionamentos ocorrem exatamente no âmbito da percepção de sujeitos contemporâneos – como recorda Agamben⁵¹, ser contemporâneo não significa estar no próprio tempo, mas procurar uma descentralidade em relação ao tempo vivido, que permite colocá-lo em alguma perspectiva.

A emergência desse tipo de discussão, nas últimas décadas, vem permitindo questionar um modelo mais calcado na perspectiva de uma cientificidade e abrindo espaço para a entrada do vivido, do experienciado, dos saberes fora do cânone, dentro de espaços universitários até então consideravelmente refratários a esse tipo de experiência.

Um deslocamento resultante disso é pensar em que medida a pesquisa em Comunicação, além de abarcar as interações entre “sujeito e objeto”, auxilia a compreender as interações entre sujeitos que se encontram – daí a perspectiva ética – na construção de saberes comuns. Em última instância, sujeito pesquisador e sujeito de pesquisa se encontram no mesmo indivíduo, ao mesmo tempo vinculado à academia e portador de uma história, de vínculos e marcas que busca estudar. Ao que tudo indica, certas parcelas da universidade vêm se debruçando com renovado interesse nessa questão, sobretudo na pergunta pelas possibilidades de estudar o “outro”, próximo de uma literalidade, em relação ao estudo da própria experiência: se o distanciamento e a objetividade foram, e talvez ainda sejam, as réguas básicas da pesquisa acadêmica, mesmo dentro das Humanas, para uma outra direção, voltada para perguntar qual é a possibilidade de captura, no discurso acadêmico, das vivências de outrem.

Dito de outra maneira, é possível notar uma mudança, ao menos nos últimos vinte anos, da pergunta “Pode-se pesquisar o que se vive?”, na qual a proximidade era vista como um impeditivo, para “Pode-se pesquisar o que não se vive?”. Trata-se, ao que tudo indica, de um movimento dialético no qual a

47 POINCARÉ, Henri. **O valor da ciência**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2017.

48 KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

49 BACHELARD, Gaston. **A formação...** Op. cit.

50 PEDROTTI, Allane de Souza. **Transgressões...** Op. cit., p. 67.

51 AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo e outros textos**. Chapecó: Argos, 2012.

anterior recusa da subjetividade é pautada agora em uma tematização dessa mesma perspectiva. O elemento subjetivo, dessa maneira, não se confunde com a personalidade da escrita, mas com o reconhecimento de que a autoria é parte de um sujeito social, vinculado a um entrelaçamento de discursos.

É sintomático que esse movimento tenha partido sobretudo de autoras e escritoras – Spivak⁵², Butler⁵³, Ribeiro⁵⁴ e hooks⁵⁵ que, vivendo a experiência da pobreza, do exílio e da discriminação, oferecem um gesto epistemológico de recusa a um modelo acadêmico que apaga o vivido em nome da objetividade, e diminui a experiência de sujeitos pesquisadores buscando uma universalidade. O estudo da condição de si mesmo enquanto vinculado a uma perspectiva histórica se distancia da pesquisa que parte de um “eu” individual, mas insere-se dentro de uma lógica coletiva na qual a palavra-chave, ao que tudo indica, seria antes “representação” do que “estudo”.

A título de exemplo, as discussões sobre autoetnografia parecem justamente se pautar pela reivindicação de validade da experiência de sujeitos que se valem da singularidade de suas vivências para, em uma postura autorreflexiva, pensarem a si mesmos como representantes de algo mais amplo em termos sociais. Em outros termos, não se estuda o “eu” enquanto indivíduo, mas a singularidade de um sujeito pensado em si mesmo, dentro das reflexividades sociais, históricas e políticas nas quais está inserido. Segundo Moriceau⁵⁶, a autoetnografia se funda sobre a descrição, em primeira pessoa, de experiências e experimentações singulares, encarnadas e situadas em uma cultura, evidenciando uma condição e uma trajetória que nos interpela e nos afeta:

Ela parte de uma descrição densa da experiência vivida, com o objetivo de retrazá-la em sua integridade, desvelando seu aspecto ético, político e cultural. A autoetnografia adiciona a essa descrição um posicionamento reflexivo, a fim de conferir sentido e dialética à experiência vivida. Se ela parte de uma experiência singular, ela demanda ao pesquisador uma distinção entre vários níveis de subjetividade, um trabalho que ocorre na escritura, na articulação com os conceitos e com o conhecimento a ser apresentado e partilhado. O dilema ético não nos é apresentado como um problema a ser solucionado, mas em sua potência, tal como foi vivenciado pelo pesquisador, nos demandando compreender toda a complexidade e reagir.

Sob esse aspecto, não se trata de contar sua própria história apenas, mas de empreender um difícil esforço de reflexividade, em um combate com e contra si mesmo, em conexão com conceitos e autores que iluminam o trajeto da pesquisa que se faz sempre em diálogo com os outros. O objetivo da autoetnografia, segundo Moriceau, não é provar ou confirmar algo: sua riqueza e suas ambiguidades evidenciam a complexidade de uma situação ou condição, retrazendo um percurso diante de uma problemática. A fala como lugar de elaboração, de partilha e de reflexividade é o centro de uma reivindicação de legitimidade do saber corporificado. Como salienta Ribeiro⁵⁷, esse tipo de reivindicação de reconhecimento de um lugar específico do qual se fala não se constitui em prerrogativa ou impeditivo para a fala, mas na localização de uma fala e de

52 SPIVAK, Gayatri C. *In other worlds*. Londres: Routledge, 2006. SPIVAK, Gayatri C. *Outside in the teaching machine*. Londres: Routledge, 2008.

53 BUTLER, Judith. *Gender trouble*. Londres: Routledge, 2008.

54 RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala*. São Paulo: Summus, 2018.

55 hooks, bell. *Ensinando a transgredir*. São Paulo: Martins Fontes, 2020. É importante mencionar que a própria autora definiu que seu nome seja grafado com as iniciais minúsculas, de maneira a conferir destaque à sua obra, e não à sua biografia, como pode ser conferido, por exemplo, na seguinte matéria do jornal Washington Post: <https://www.washingtonpost.com/lifestyle/2021/12/15/bell-hooks-real-name/>. Acesso em: 4 nov. 2023.

56 MORICEAU, Jean-Luc. *Autoethnographie...* Op. cit., p. 55.

57 RIBEIRO, Djamila. *O que...* Op. cit.

- Estudar o que se vive, estudar o que não se vive
- Luis Mauro Sá Martino, Ângela Cristina Salgueiro Marques

uma possibilidade de escuta. É possível aqui pensar a relação ética que conduz o encontro na pesquisa como uma forma de responder à demanda irrecusável de um rosto, tal como definido por Lévinas⁵⁸. É importante lembrar que o rosto não se confunde com a face humana, mas promove uma abertura e um acolhimento para o entendimento de suas condições de vulnerabilidade. Assim, como enfatiza Butler, o rosto não se configura só como o que nos é ofertado à visão (o visível), mas é, sobretudo, um apelo, um clamor que nos interpela e nos exige uma resposta.

Responder ao rosto, entender seu significado quer dizer acordar para aquilo que é precário em outra vida ou, antes, àquilo que é precário à vida em si mesma. Isso não pode ser um despertar, para usar essa palavra, para minha própria vida e, dessa maneira, extrapolar para o entendimento da vida precária de outra pessoa. Precisa ser um entendimento da condição de precariedade do Outro. É isto que faz com que a noção de rosto pertença à esfera da ética.⁵⁹

Pesquisas sobre autorrepresentação pautadas em experiências vividas e, até recentemente, objetos de forte estigma social, parecem apresentar uma potência de construção heurística não só bastante apropriada para a compreensão da situação, mas também como informação para outras pessoas nas mesmas condições e, mais ainda, no compromisso de afirmação das chances de transformação.

Algo assim requer um movimento teórico-metodológico que transcende o que poderia ser entendido como uma simples escolha de objetos de pesquisa: pensar a própria condição estigmatizada em suas vulnerabilidades e potências de transformação em agenciamento de sujeitos autônomos demanda revisões na construção do saber pautado na prática de pesquisa.

4. DESLOCAMENTOS PRÁTICO-CONCEITUAIS NA PESQUISA SOBRE ESTIGMA

A recepção de temas, nas práticas de orientação, tende a acontecer geralmente nos momentos iniciais de orientação, quando, após processos seletivos, alunas e alunos chegam ao instante de proposição, agora já em caráter “oficial” (e descontando conversas anteriores à entrada). Se não é aqui, evidentemente, o lugar de discussão dos critérios de atribuição de orientações, é possível seguir diretamente para a etapa no foco deste trabalho: a pesquisadora ou pesquisador apresenta, como proposta de pesquisa, um estudo relacionado a uma situação na qual está inserida diretamente, uma vivência reconhecida socialmente como estigmatizante.

O estigma, lembram Kleinman e Hall-Clifford⁶⁰, é um processo que encerra em si dimensões sociais, culturais e morais. Essa processualidade, recordam Siqueira e Cardoso⁶¹, está implicada tanto em espaços sociais marcados pela exclusão – como situa Andrade⁶² ao estudar idosos, ou Lemos e Mantuano⁶³, ao

58 LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós*. Petrópolis: Vozes, 2011.

59 BUTLER, Judith. *Vida precária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 59.

60 KLEINMANN, Arthur; HALL-CLIFFORD, Rachel. Stigma: a social, cultural and moral process. *Journal of Epidemiologic Community Health*, Londres, v. 63, n. 6, p. 418-419, 2009.

61 SIQUEIRA, Ranyella; CARDOSO, Hélio. O conceito de estigma como processo social. *Imagonautas*, Pontevedra, v. 2, n. 1, p. 92-113, 2011.

62 ANDRADE, Maria. Estigma e velhice: ensaios sobre a manipulação da identidade deteriorada. *Kairós*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 79-97, 2011.

63 LEMOS, Daniel; MANTUANO, Giovanna. Estigma e paradoxo: o desvio e a exclusão em uma escola Freinet. *Inter-legere*, Natal, v. 5, n. 34, p. 1-17, 2022.

pesquisarem exclusão e desvio em uma escola – quanto em situações nas quais a aparente normalidade é colocada como um fator de realce para a afiguração do estigma.

Pesquisar a si mesmo, ou ao grupo no qual se está inserido, dentro de uma perspectiva na qual há o reconhecimento tácito – posto que interiorizado em um amplo processo de violência simbólica – da condição do estigma; afirmar-se como pesquisadora ou pesquisador não em uma relação de distância com o estigma, mas assumindo-o dentro de uma instância acadêmica legítima e legitimada pelos próprios processos. Trata-se de uma jornada que demanda não apenas interesse, mas também disposição de pesquisadoras e pesquisadores em tornar público um dado considerado socialmente inferiorizante – e, disso, resultar elementos positivos.

Uma das características da pessoa ou grupo estigmatizado, como lembra Goffman⁶⁴, é precisar explicar e justificar seu estigma o tempo todo. É necessário justificar constantemente sua própria existência, uma condição que, sendo visível ou presumida, parece sempre estar na linha de questionamento de outras pessoas. Não se passa despercebido na rua quando se tem um estigma, e a prerrogativa de ser ignorado, de ser alvo de uma “desatenção polida”, para o autor, é um amplo marcador das condições de desigualdade social.

Ao tratar do tema, Butler⁶⁵ destaca que a convocação de uma narrativa de si está na raiz do que denomina “violência ética” dos sujeitos. A demanda pela explicação constante de si mesmo, justificando-se por algo que não precisaria ser sequer tematizado, está em uma das raízes, identificada pela filósofa estadunidense, da violência perpetrada contra alguns sujeitos – porque nem todos precisam ficar o tempo todo justificando sua própria existência, suas características ou origens.

A elaboração do estigma como tema de pesquisa, no entanto, requer esse tipo de ação: espera-se que a pessoa, ao apresentar um tema, dedique algum tempo a explicar seus interesses e seu vínculo com o assunto, entendidos como algumas das motivações que a levaram até ali.

No caso do estudo do próprio estigma, o primeiro movimento é a afirmação e o reconhecimento desse tipo de identidade como uma das linhas centrais que pautarão as relações de pesquisa: é como sujeitos históricos, antes de pesquisadores, que os indivíduos se apresentam. A identidade se manifesta, nesse sentido, como justificativa da realização de uma pesquisa, em uma reviravolta das condições de objetividade da ciência: estuda-se o vivido desde a primeira pessoa, porque não é possível separar esses dois termos.

Mas há um passo adiante: o reconhecimento da validade epistemológica desse vivido enquanto algo inseparável de si mesmo – se é complexo separar “sujeito” e “objeto” nas Ciências Sociais, quanto mais se poderia pensar nisso quando há uma coincidência de saída entre ambos. E, nas pesquisas sobre estigma, a autorrepresentação das pessoas ou populações estigmatizadas evidentemente apresentam-se como um dos elementos fundamentais para a compreensão dos processos a serem estudados.

64 GOFFMAN, Erving. *Estigma...* Op. cit.

65 BUTLER, Judith. *Relatar a si mesmo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

Há, nesse sentido, uma dimensão fundamental do cuidado e da suavidade, como lembra Dufourmantelle⁶⁶, que, sem ultrapassar as fronteiras mencionadas de uma relação de orientação de pesquisa, implica também o reconhecimento de um trabalho que, por sua dimensão relacionada ao sensível, não pode ignorar o fato de que se está trabalhando com o reconhecimento de subjetividades às vezes tornadas vulneráveis por acontecimentos ou fenômenos mais amplos, responsáveis pelo estabelecimento de formas de vida e experiência nem sempre reconhecidas como legítimas ou passíveis de luto, na perspectiva de Butler⁶⁷.

O estigma caracteriza justamente uma identidade “danificada” (*spolied*, no original) a partir da qual se define o reconhecimento social dos sujeitos; uma vez na posição de pesquisadoras e pesquisadores do próprio estigma, há um delicado trabalho de fronteira no qual são enfrentadas inúmeras ambiguidades no sentido de tentar abordar temas que, por sua natureza, fogem a qualquer tentativa de apreensão redutora.

Diante do estigma, o sentido do cuidado acadêmico encontra uma miríade de vertentes que parecem requerer um alargamento dos limites estritamente técnicos no sentido de procurar contemplar a experiência de autonomia de sujeitos autônomos que, dentro de um ambiente universitário, interpelam as práticas de pesquisa – o estigma, nesse sentido, passa a compor uma cena de resistência na qual sua própria interpretação é revestida de um cuidado que não o transforma em objeto, mas reconhece sua condição de vivência.

A estigmatização não se encerra na delimitação das características e da localização social dos sujeitos estigmatizados. Em sua dinâmica, é possível encontrar também, às vezes em situações-limite, o acionamento de potencialidades relacionadas às práticas coletivas de sujeitos auto-organizados, reassumindo as possibilidades de agenciamento a partir da ressignificação de práticas – e discursos, conforme indica Delgado⁶⁸ –, bem como a afirmação de suas formas de vida. De maneiras diferentes, Hannem⁶⁹ e Pedrotti⁷⁰ indicam as potências de organização de sujeitos em situações de estigmatização no sentido de inverter a direção das linhas de força inicialmente responsáveis por uma situação. Nesse processo, emergem laços sociais e reinterpretções para além do processo de estigmatização.

O reconhecimento do estigma é também o reconhecimento das potencialidades de sua compreensão a partir da discussão de genealogias de dominação e hegemonia, mas também de práticas de resistência e compromisso. Tomamos aqui a noção de hegemonia conforme desenvolvida por Stuart Hall (2013), inspirado pelo pensamento de Antônio Gramsci, que lhe atribui o sentido a partir da definição de um processo contínuo de luta, no qual ela se faz e se desfaz a partir de articulações entre dominantes e dominados. Assim, hegemonia e resistência relacionam-se de maneira conflitiva, pois as apropriações do hegemônico revelam questionamento, ainda que nem toda recusa se transforme em resistência. Hall argumenta que existem agenciamentos hegemônicos que “constrangem, modelam, canalizam e, nesse sentido, determinam. Mas estes não podem definir, no sentido de fixar absolutamente ou garantir, as relações e elos que podem ser estabelecidos”⁷¹. Concordamos com Hall sobre o fato de que deveria ser possível

66 DUFOURMANTELLE, Anne. *Potências da suavidade*. São Paulo: N-1, 2022.

67 BUTLER, Judith. *Vida...* Op. cit.

68 DELGADO, José. *Lenguaje y estigma*. *Intertícios*, Madrid, v. 11, n. 2, p. 97-112, 2017.

69 HANNEM, Stacey. *Theorizing stigma and the politics of resistance*. In: HANNEM, Stacey; BRUCKERT, Chris (org.). *Stigma revisited: implications of the mark*. Ottawa: Ottawa University Press, 2012, p. 10-32.

70 PEDROTTI, Allane de Souza. *Transgressões...* Op. cit.

71 HALL, Stuart. *Significação, representação, ideologia*. In: SOVIK, Liv. (org.) *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013, p. 185.

pensarmos nas articulações a serem produzidas entre posições contraditórias e específicas, gerando práticas de resistência a partir das experiências vividas, dos saberes localizados e permeados de invenções, gambiarras e dialogias. Sobre a noção de dialogia, Hall⁷² menciona a maneira como Mikhail Bakhtin destaca a importância das alianças enunciativas construídas entre sujeitos e textos. As articulações entre práticas hegemônicas e contra-hegemônicas são tecidas a cada vez que um enunciado é criado, pois ele participa de um diálogo com outros enunciados, implicando, assim, os sujeitos que os elaboram. Hall aprecia a maneira como Bakhtin define as tensões entre enunciados que desfazem as hierarquias, questionando uma ordem cotidiana naturalizada. Por exemplo, a dialogia presente na paródia é capaz de gerar resistência, subversão e ruptura em relação a um mundo tido como oficial.

Sob esse aspecto, acreditamos que a prática de orientação se caracteriza sobretudo por uma perspectiva dialógica voltada para a desestabilização de um pretense saber estabilizado e para a promoção da construção de saberes articulados, que estabeleçam relações entre interlocutores situados e cujos enunciados são reciprocamente orientados, em conversa constante com outros textos, noções e experiências.

Na prática dialógica, as categorias de um saber historicamente ligado à universidade, como indicam Hall e hooks⁷³, estão em articulação com os saberes de sujeitos históricos responsáveis pela elaboração de todo um discurso de classificação e categorização do real, se não a partir de uma definição teórico-conceitual, de uma experiência vivida. Observa-se, nesse ponto, a emergência de novas categorias teóricas apropriadas para dar conta desse tipo de experiência para além dos conceitos e teorias em circulação na área – sem, evidentemente, traduzir isso em um gesto de recusa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A emergência de sujeitos-pesquisadores que trazem suas experiências, sobretudo as de estigmatização social, parece requerer uma outra postura de orientadoras e orientadores não apenas em termos da acolhida a temáticas novas, mas também à percepção sobre a necessidade de repensar o uso dos conceitos acionados para dar conta de vivências nem sempre contempladas dentro de um cânone teórico majoritariamente composto de referências alheias a esse tipo de universo.

Este texto nasceu das práticas de orientação de pesquisa, derivado de uma observação assistemática, mas constante, dos desafios trazidos no encontro de subjetividades que caracteriza esse espaço da vida acadêmica. As atividades de orientação permitem ver como subjetividades se configuram e reconfiguram em suas relações sociais, trazendo as inquietações de pesquisadoras e pesquisadores que emergem das tramas sociais nas quais se inserem. A pesquisa sobre estigma, não raro, inclui um reposicionamento de orientadoras e orientadores

72 Idem. Para Allon White: metáforas de transformação. In: SOVIK, Liv. (org.) **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013, p. 240.

73 hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico**. São Paulo: Elefante, 2021.

- Estudar o que se vive, estudar o que não se vive
- Luis Mauro Sá Martino, Ângela Cristina Salgueiro Marques

diante de suas atividades e posturas ao lidar com vulnerabilidades, por vezes históricas, que atravessam com especial força os sujeitos pesquisadores.

Debruçar-se sobre o próprio estigma, observar suas raízes, condições sociais e interseccionais de produção, vínculos e derivações exige de pesquisadoras e pesquisadores uma relação de intensidade com a pesquisa, e demanda de orientadoras e orientadores posturas que trabalhem uma metodologia que inclua essas dimensões afetivas.

Observa-se a necessidade de pensar metodologicamente os processos de estigmatização como fenômenos socialmente naturalizados e incorporados às práticas cotidianas que, exatamente por sua microdimensão, podem passar despercebidos aos olhares menos atentos. A pesquisa sobre estigmas e processos de investigação, quando conduzidas pelos próprios sujeitos desse processo, reveste-se de uma intensidade afetiva que demanda o reconhecimento das potencialidades investigativas de sujeitos engajados no conhecimento de processos históricos do qual são protagonistas. Na prática acadêmica, isso se traduz não apenas no sentido de acolher novos sujeitos de pesquisa e objetos de conhecimento, mas também na busca por repensar os conceitos, as teorias e as metodologias acionadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo e outros textos**. Chapecó: Argos, 2012.
- ANDRADE, Antonio S. et al. Vivências acadêmicas e sofrimento psíquico de estudantes de Psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 36, n. 4, p. 831-846, 2016.
- ANDRADE, Maria. Estigma e velhice: ensaios sobre a manipulação da identidade deteriorada. **Kairós**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 79-97, 2011.
- ARANDA, Ana M. et al. Standing on the shoulders of Goffman. **Business & Society**, Thousand Oaks, v. 62, n. 7, p. 1339-1377, 2023.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Difel, 2003.
- BUTLER, Judith. **Gender trouble**. Londres: Routledge, 2008.
- BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- BUTLER, Judith. **Vida precária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- COSTA, Flávia; DIAS, Naissa. “Tu nem é um homem de verdade”: estigma, violência simbólica e discursos de homofobia no contexto escolar. **Contracorrente**, Manaus, n. 13, p. 67-82, 2019.

DELGADO, José. Lenguaje y estigma. **Interstícios**, Madrid, v. 11, n. 2, p. 97-112, 2017.

DUFOURMANTELLE, Anne. **Potências da suavidade**. São Paulo: N-1, 2022.

FARO, André. Estresse e estressores na pós-graduação: estudo com mestres e doutorandos no Brasil. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, DF, v. 29, n. 1, p. 51-60, 2013.

FERREIRA SOBRINHO, José. **Pesquisa em Direito e redação da monografia jurídica**. Porto Alegre: Safe, 1997.

GIBBONS, Brogan; BIRKS, Matt. Is it time to re-visit Stigma? **British Journal of Mental Health Nursing**, Londres, v. 5, n. 4, p. 260-264, 2016.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1975.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade danificada. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOFFMAN, Erving. A ordem da interação. **Dilemas**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 571-603, 2019.

GOMES, Claudia; COMONIAN, Julia; ARAÚJO, Crislaine. Sofrimento psíquico na universidade: uma análise dos sentidos configurados por acadêmicos. **Psicologia, Diversidade e Saúde**, Salvador, v. 72, n. 2, p. 255-266, 2018.

GRADELLA JÚNIOR, Osvaldo. Sofrimento psíquico e trabalho intelectual. **Cadernos de psicologia do trabalho**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 133-148, 2010.

HALL, Stuart. Significação, representação, ideologia. In: SOVIK, Liv. (org.) **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. p. 160-198.

HALL, Stuart. Para Allon White: metáforas de transformação. In: SOVIK, Liv. (org.) **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. p. 219-244.

HANNEM, Stacey. Theorizing stigma and the politics of resistance. In: HANNEM, Stacey; BRUCKERT, Chris (org.). **Stigma revisited: implications of the mark**. Ottawa: Ottawa University Press, 2012. p. 10-32.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico**. São Paulo: Elefante, 2021.

KALEKIN-FISHMAN, Devorah; HISCOCK, Michel. Jeux, rituels et théâtre: éléments de la grammaire d'action sociale de Goffman. **Cahiers de sociologie économique et Culturelle**, Paris, v. 10, n. 1, p. 81-94, 1988.

- Estudar o que se vive, estudar o que não se vive
- Luis Mauro Sá Martino, Ângela Cristina Salgueiro Marques

KLEINMAN, Arthur. Santé et stigmaté. **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, v. 143, n. 1, p. 97-99, 2002.

KLEINMAN, Arthur; HALL-CLIFFORD, Rachel. Stigma: a social, cultural and moral process. **Journal of Epidemiologic Community Health**, Londres, v. 63, n. 6, p. 418-419, 2009.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

KUSOW, Abdi. Contesting Stigma: On Goffman's assumptions of normative order. **Symbolic Interactionism**, Hoboken, v. 27, n. 2, p. 179-197, 2004.

LEMOS, Daniel; MANTUANO, Giovanna. Estigma e paradoxo: o desvio e a exclusão em uma escola Freinet. **Inter-legere**, Natal, v. 5, n. 34, p. 1-17, 2022.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós**. Petrópolis: Vozes, 2011.

LOUZADA, Rita; SILVA FILHO, João. Formação do pesquisador e sofrimento mental: um estudo de caso. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 3, p. 451-461, 2005.

MANCOVSKY, Viviana. Prologo. In: MANCOVSKY, Viviana (org.). **Pedagogia de la formación doctoral**. Buenos Aires: Biblios, 2021.

MARTINO, Luís. **Métodos de pesquisa em Comunicação**. Petrópolis: Vozes, 2018.

MARTINO, Luís. **10 lições sobre Goffman**. Petrópolis: Vozes, 2021.

MARTINO, Luís; MARQUES, Angela. A afetividade do conhecimento na epistemologia. **Matrizes**, São Paulo, n. 8, p. 217-234, 2018.

MARTINO, Luís; MARQUES, Angela. Toda gordinha tem o direito de se vestir bem e estar na moda. **Dobras**, São Paulo, n. 33, p. 16-37, 2021.

MAZZILLI, Sueli. **Orientação de dissertação e teses: em que consiste?** Araraquara: JM Editora, 2009.

MELO, Zélia A. Estigma: espaço para a exclusão social. **Ciências, humanidades e letras**, Rio de Janeiro, v. 4, n. especial, p. 18-22, 2000.

MIRIC, Marija et al. Microsociología del estigma. **Psicología e Saber Social**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 172-185, 2017.

MORICEAU, Jean-Luc. Autoethnographie: Conter soi-même comme un autre. In: MORICEAU, Jean-Luc (org.). **Recherche qualitative en sciences sociales: S'exposer, cheminer, réfléchir ou l'art de composer sa méthode**. Paris: EMS Editions, 2019. p.53-66.

NIZET, Jean; RIGAUX, Natalie. **A sociologia de Erving Goffman**. Petrópolis: Vozes, 2016.

PEDROTTI, Allane de Souza. Transgressões ao estigma de mulher negra e projeções de um self ressignificado. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 61-78, 2019.

POINCARÉ, Henri. **O valor da ciência**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2017.

PUPPIN, Andrea. Da atualidade de Goffman para a análise de casos de interação social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 80, n. 195, p. 244-261, 1999.

RIBEIRO, Djamilia. **O que é lugar de fala**. São Paulo: Summus, 2018.

ROZENDO, Kelly; DIAS, Carmen. Possibilidades de sofrimento psíquico no âmbito do mundo do trabalho do professor de pós-graduação *strictu sensu*. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 12, n. especial, p. 1640-1648, 2015.

SAYÃO, Sandro; ACIOLY, Dimitri. Goffman e Butler: sobre a desumanização do criminoso. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 13-31, 2020.

SCHNETZLER, Roseli; OLIVEIRA, Cleiton. **Orientadores em foco**. Brasília, DF: Liberlivro, 2010.

SIQUEIRA, Ranyella; CARDOSO, Hélio. O conceito de estigma como processo social. **Imagonautas**, Pontevedra, v. 2, n. 1, p. 92-113, 2011.

SPIVAK, Gayatri. **In other worlds**. Londres: Routledge, 2006.

SPIVAK, Gayatri. **Outside in the teaching machine**. Londres: Routledge, 2008.

TYLER, Imogen. Resituating Erving Goffman. **The sociological review monograph**, Hoboken, v. 66, n. 4, p. 744-765, 2018.

TYLER, Imogen; SLATER, Tom. Rethinking the sociology of stigma. **The sociological review monograph**, Hoboken, v. 66, n. 4, p. 721-743, 2018.

VERMOTE, Kristof. The macula servitutis of Roman freedmen. Neque enim aboletur turpitude, quae postea intermissa est? **Revue belge de philologie et d'histoire**, v. 94, n. 1, p. 131-164, 2016.

WINKIN, Yves. **A nova comunicação**. Campinas: Papirus, 1988.

WISKER, Gina. **The good supervisor**. London: Palgrave, 2012.

Educação midiática e os limites da “alfabetização”: orientações ecológicas para plataformas performativas

T. Philip Nichols

Professor Associado da Baylor University School of Education (Texas, EUA)

E-mail: PhilNichols@baylor.edu

Robert Jean LeBlanc

Professor Associado da University of Lethbridge (Canadá)

E-mail: robert.leblanc@uleth.ca

Resumo: Recentemente, o debate sobre as “fake news” – e a sua relação com crises epistêmicas mais amplas, do negacionismo climático até o avanço do etnonacionalismo global, renovou a atenção ao letramento midiático na educação. Para alguns, discussões reavivadas sobre letramento midiático oferecem proteção (por exemplo, estratégias para identificar e criticar o viés midiático e a desinformação). Para outros, oferecem empoderamento (por exemplo, equipando os jovens para produzirem mensagens midiáticas que desafiem a desinformação ou representem perspectivas marginalizadas). Neste artigo, consideramos como tais abordagens, embora muitas vezes gerativas, mantêm um foco da pedagogia midiática que centraliza as ações dos seres humanos individuais – a saber, “letramentos”, ou práticas associadas à interpretação ou criação de textos midiáticos. Essa orientação, sugerimos, evita agências mais distributivas, humanas e não-humanas, que animam os contextos midiáticos contemporâneos e a sua utilização:

Abstract: Recently, talk of “fake news” – and its relation to wider epistemic crises, from climate denialism to the creep of global ethnonationalism – has renewed attention to media literacy in education. For some, revived discussions of media literacy offer protection (e.g., strategies for identifying and critiquing media bias and misinformation). For others, they offer empowerment (e.g. equipping youth to produce media messages that challenge misinformation or represent marginalized perspectives). In this article, we consider how such approaches, while often generative, retain a focus of media pedagogy that centers the actions of individual humans – namely, “literacies”, or practices associated with the interpretation or creation of media texts. This orientation, we suggest, elides more distributive agencies, human and nonhuman, that animate contemporary media contexts and their usage:

Recebido: 30/09/2023

Aprovado: 30/10/2023

1 WANG, Amy “Post-truth” named 2016 word of the year by Oxford Dictionaries. *Washington Post*, 16 nov. 2016. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/news/the-fix/wp/2016/11/16/post-truth-named-2016-word-of-the-year-by-oxford-dictionaries/>. Acesso em: 5 dez. 2023.

2 CONNOLLY, Kate et al. “Fake news”: an insidious trend that’s fast becoming a global problem. *The Guardian*, 2 dez. 2016. Disponível em: <https://www.theguardian.com/media/2016/dec/02/fake-news-facebook-us-election-around-the-world>. Acesso em: 1 dez. 2023.

3 ARCENEAUX, Kevin; JOHNSON, Martin; MURPHY, Chad. Polarized political communication, oppositional media hostility, and selective exposure. *The Journal of Politics*, Chicago, v. 74, n. 1, p. 174-186, 2012; HOFSTADTER, Richard. *Anti-intellectualism in American life*. New York: Vintage, 1963.

4 GALLUP. *American views: Trust, media, and democracy*. Miami: Knight Foundation, 2018. Disponível em: <https://knightfoundation.org/reports/american-views-trust-media-and-democracy/>. Acesso em: 5 dez. 2023.

5 JUDIS, John. *The nationalist revival: Trade, immigration, and the revolt against globalization*. New York: Columbia Global Reports, 2018.

a imbricação de atores materiais (hardware), estéticos (interfaces), computacionais (algoritmos) e regulatórios (protocolos/padrões) com redes mais amplas de governança institucional e economia política. Baseando-nos nas teorias do agenciamento escalar, performatividade pós-humanista e estudos de plataforma, demonstramos como uma orientação alternativa para a pedagogia midiática – baseada na “ecologia”, em vez do “letramento” – proporciona um repertório mais vasto de recursos para navegar ambientes midiáticos contemporâneos, incluindo (mas não limitados) aos desafios provocados pela política da pós-verdade. Sugerimos ainda que uma orientação de “ecologia cívica da mídia” não elimina as preocupações representacionais tradicionais do letramento midiático, mas as amplia ao tornar legíveis os emaranhados performativos que constituem e animam os processos de produção e consumo de mídia.

Palavras-chave: letramento midiático; letramentos digitais; ecologia da mídia; estudos de plataformas; estudos de alfabetização.

the imbrication of material (hardware), aesthetic (interfaces), computational (algorithms), and regulatory (protocols/defaults) actors with wider networks of institutional governance and political economy. Drawing from theories of scalar assemblages, posthumanist performativity, and platform studies, we demonstrate how an alternate orientation to media pedagogy – one grounded in “ecology” rather than “literacy” – provides a wider repertoire of resources for navigating contemporary media environments, including (but not limited to) the challenges wrought by post-truth politics. Importantly, we suggest that an orientation of “civic media ecology” does not obviate traditional representational concerns of media literacy, but augments them by making legible the performative entanglements that constitute and animate processes of media production and consumption.

Keywords: media literacy; digital literacies; media ecology; platform studies; literacy studies.

1. INTRODUÇÃO

Em 2016, o Dicionário Oxford nomeou “pós-verdade” a sua palavra do ano, citando um aumento de 2000% na utilização em relação aos meses anteriores¹. O termo, que denota uma condição em que a verdade se torna secundária em relação à crença pessoal em questões de opinião pública, parecia encapsular uma corrente inquietante que atravessa muitas das convulsões políticas do ano. Não foi só o fato de a campanha Leave.EU ter conseguido uma vitória no referendo do *Brexit*, ou o fato de Donald Trump ter sido eleito para o cargo de presidente dos EUA, mas que cada um dos fatos tenha sido acompanhado por campanhas coordenadas de desinformação, semeando desconfiança no escrutínio jornalístico e no consenso científico que ameaçavam as suas posições preferidas. Em todo o mundo, táticas paralelas estavam sendo implantadas entre os reacionários na França, Alemanha, Brasil e Mianmar². O mais preocupante sobre esta política de “pós-verdade” não foram os desafios epistêmicos provocados pelo ceticismo público em relação a jornalistas ou especialistas – estes tinham histórias que se estendiam bem antes de 2016³. Mas em um momento em que estas suspeitas foram acompanhadas pela intensificação dos entrincheiramentos políticos⁴, pela consolidação do populismo nativista⁵ e pelas realidades desastrosas das crises

de refugiados e climáticas⁶, a “pós-verdade” sinalizou não apenas uma ameaça epistêmica, mas potencialmente existencial.

É neste contexto que o “letramento midiático” recebeu atenção reavivada como prioridade para a pesquisa e a prática da educação no norte global. Desde 2016, o tema tem sido objeto de edições e volumes especiais e de *white papers* – cada um avaliando como o conceito pode ser mobilizado em resposta aos desafios da política da pós-verdade⁷. Embora o significado preciso do termo seja contestado⁸, letramento midiático é mais comumente entendido como a capacidade de acessar, analisar, avaliar e criar mensagens em contextos midiáticos⁹. As articulações da promessa do letramento midiático para o presente tendem a enfatizar duas dimensões deste uso popular. Primeiro, a oferta de estratégias orientadas ao consumo para analisar textos, desmistificar ideologias e vetar afirmações de verdade em mídia impressa e digital¹⁰. E, em segundo lugar, práticas orientadas para a criação de mensagens que refutam a desinformação, desafiam narrativas dominantes e refletem perspectivas marginalizadas¹¹. Quando emparelhados, os defensores argumentam que estes focos podem fornecer recursos pedagógicos robustos para navegar o cenário midiático atual¹² e assumir uma postura crítica contra conteúdos midiáticos imprecisos e hegemônicos¹³.

Nem todos, no entanto, estão convencidos da capacidade do letramento midiático para lidar com o presente pós-verdade. Em sua palestra de 2018 no SXSW Education, a teórica da mídia danah boyd afirmou que o projeto de letramento midiático saiu pela culatra. As mesmas práticas de consumo e produção que os defensores celebram, argumentou ela, estão sendo transformadas em armas por agendas reacionárias a favor do negacionismo climático e da supremacia branca¹⁴. Em outras palavras, ao promover uma postura de ceticismo generalizado – que pode ser usada para descartar informações confiáveis tão facilmente quanto propaganda fascista ou conspirações racistas –, as práticas associadas ao letramento midiático podem ser vistas como uma contribuição, em vez de uma melhoria, para os problemas da política da pós-verdade. Ecoando argumentos mais amplos na teoria social sobre os limites da “crítica” como modo de intervenção política¹⁵, a provocação de boyd gerou um debate acadêmico controverso, com alguns saindo em defesa do letramento midiático e outros alarmando sobre o seu fim¹⁶ – deixando o futuro do letramento midiático no limbo.

Neste artigo, estamos mais preocupados em questionar as premissas desses debates do que em tomar partidos. O que está em questão, sugerimos, não é a ineficácia da educação midiática para engajar a política da pós-verdade ou os contextos midiáticos contemporâneos, mas sim a inadequação de “letramento” como expressão norteadora para tanto. Argumentamos, em primeiro lugar, que o processo histórico contingente pelo qual a educação midiática emergiu no uso popular como uma forma de “letramento” tendeu a vincular a atenção curricular às políticas de representação da mídia: isto é, como as mensagens midiáticas são criadas, interpretadas, mobilizadas ou criticadas. Embora isto tenha resultado em muitos recursos gerativos e impactantes para os educadores

6 GAVIN, Neil T. Media definitely do matter: Brexit, immigration, climate change and beyond. *The British Journal of Politics and International Relations*, Thousand Oaks, v. 20, n. 4, p. 827-845, 2018.

7 BULGER, Monica; DAVISON, Patrick. The promises, challenges, and futures of media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 1-21, 2018; JOURNELL, Wayne. **Unpacking fake news: An educator's guide to navigating the media with students.** New York: Teachers College Press, 2019; MASON, Lance; KRUTKA, Dan; Stoddard, Jeremy. Media literacy, democracy, and the challenge of fake news. *Journal of Media Literacy Education*, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 1-10, 2018.

8 KOLTAY, Tibor. The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, Thousand Oaks, v. 33, n. 2, p. 211-221, 2011.

9 AUFDERHEIDE, Patricia. **Media literacy: A report of the National Leadership Conference on Media Literacy.** Queenstown: Aspen Institute, 1992. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED365294>. Acesso em: 1 dez. 2023; CHRIST, William; POTTER, W. James. Media literacy, media education, and the academy. *Journal of Communication*, Oxford, v. 48, n. 1, p. 5-15, 1998; LIVINGSTONE, Sonia. Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, London, v. 7, n. 1, p. 3-14, 2004.

10 BREAKSTONE, Joel et al. Why we need a new approach to teaching digital literacy. *Phi Delta Kappan*, Thousand Oaks, v. 99, n. 6, p. 27-32, 2018.

11 HOECHSMANN, Michael; POYNTZ, Stuart. **Media literacies.** Hoboken: Wiley, 2012.

(de fato, ambos os autores se basearam e contribuíram para essa tradição na pesquisa de alfabetização)¹⁷, também coloca o lócus da pedagogia midiática na produção e no consumo de textos (e, muitas vezes, nas ações agentivas daqueles envolvidos em tais práticas). Em outras palavras, a expressão “letramento” herda limitações importantes para abordar as facetas dos sistemas midiáticos que são periféricas à textualização ou irredutíveis à representação. Isto inclui as atividades materiais, estéticas, algorítmicas e econômicas que animam as plataformas de mídia conectiva atuais e sobredeterminam crises públicas observáveis, como a política da pós-verdade.

Argumentamos então, na segunda metade do artigo, que uma orientação alternativa –que revive e reelabora uma expressão anterior de “ecologia” na pedagogia midiática – oferece um caminho para atender à política performativa da mídia e, ao fazê-lo, navegar pelos atuais impasses da educação midiática. Conceituamos esta orientação utilizando as teorias do agenciamento escalar¹⁸, performatividade pós-humana¹⁹ e estudos de plataforma²⁰. O que resulta, sugerimos, é uma postura de ecologia cívica da mídia – uma frase que, ao mesmo tempo, reconhece as contribuições cruciais da pesquisa e da prática da educação cívica e midiática existentes²¹, ao mesmo tempo em que aponta para uma gama mais ampla de recursos que podem ser utilizados no ensino, na aprendizagem e na ação em nosso ambiente midiático emergente. Ao articular noções contemporâneas de “ecologia midiática” com uma atenção ao “civismo”, uma ecologia cívica da mídia pode ajudar educadores a identificar importantes dinâmicas performativas do ambiente midiático e direcionar os principais locais para análise e ação cívica. É importante ressaltar que tal postura não anula as preocupações representacionais da “alfabetização”, mas as realoca dentro de um repertório mais amplo de táticas para entender e intervir nas ecologias de plataforma. Desta forma, vemos a ecologia cívica da mídia como uma orientação não apenas para os estudiosos interessados na interação entre a mídia digital e os estudos de alfabetização, mas também para aqueles cujo trabalho é paralelo a essas áreas de investigação (mas nem sempre co-articulado com elas). Embora esteja fora do escopo deste artigo oferecer um delineamento completo das relações colaborativas que um quadro de ecologia cívica da mídia possibilita, destacamos algumas das possibilidades gerativas que vislumbramos em nossa conclusão.

2. CONSTRUINDO O “LETRAMENTO” MIDIÁTICO

Iniciamos traçando a história de como a educação midiática, no Norte Global, passou a adotar “letramento” como a expressão norteadora e, com ela, uma ênfase nas preocupações representacionais do consumo e da produção textual em relação a caminhos alternativos de investigação. Ao mapear esta evolução, o nosso objetivo é ser demonstrativo, não definitivo: não há uma história singular da educação midiática e, quase certamente, há irregularidades

12 ALVERMANN, Donna. E.; MOON, Jennifer. S.; HAGOOD, Margaret. C. **Popular culture in the classroom**. New York: Routledge, 2018.

13 BAKER-BELL, April; STANBROUGH, Raven Jones; EVERETT, Sakeena. The stories they tell: Mainstream media, pedagogies of healing, and critical media literacy. **English Education**, Urbana, v. 49, n. 2, p. 130-152, 2017; KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. In: MACEDO, Donald; STEINBERG, Shirley. (eds.). **Media literacy: A reader**. Lausanne: Peter Lang, 2007. p. 3-23.

14 boyd, danah. What hath we wrought? **SXSW Education**, 3 ago. 2018. Disponível em: <https://www.sxswedu.com/news/2018/watch-danah-boyd-keynote-what-hath-we-wrought-video/>. Acesso em: 5 dez. 2023.

15 LATOUR, Bruno. Why has critique run out of steam? **Critical Inquiry**, Chicago, v. 30, n. 2, p. 225-248, 2004; MARCUS, Sharon; LOVE, Heather; BEST, Stephen. Building a better description. **Representations**, Oakland, v. 135, n. 1, p. 1-21, 2016.

16 BUCKINGHAM, David. **The media education manifesto**. Cambridge: Polity, 2020; HOBBS, Renee. Freedom to choose: An existential crisis: A response to boyd's 'What hath we wrought?' **Renee Hobbs Medium**, 10 mar. 2018b. Disponível em: <https://renehobbs.medium.com/freedom-to-choose-an-existential-crisis-f09972e767c>. Acesso em: 5 dez. 2023.

nas bordas do nosso relato, cujo estudo acrescentaria texturas bem-vindas em uma crônica mais exaustiva do campo. Nosso objetivo nesta seção é mostrar que a versão popular da educação midiática que herdamos não era inevitável, nem incontestável. Essas contingências, sugerimos, oferecem percepções esclarecedoras sobre o motivo pelo qual o conceito pode parecer tenso no atual ambiente da mídia.

2.1. Representação na mídia e educação alfabetizadora

A educação midiática há muito compartilha interesses com a educação alfabetizadora. As duas historiografias mais comuns do campo traçam as raízes da educação midiática por meio da “análise de propaganda” nos EUA e do treinamento de “consciência crítica” no Reino Unido. A primeira equipou os alunos com técnicas para analisar notícias, propagandas e filmes quanto a preconceitos e desinformação²²; o segundo os equipou para criar e criticar mídias e cultivar gostos culturais mais discriminatórios²³. Embora nenhuma das linhagens tenha se apresentado explicitamente como uma pedagogia da “alfabetização”, é fácil perceber práticas intimamente relacionadas com a alfabetização em cada uma delas: busca de fontes, leitura atenta, avaliação estética, crítica ideológica e investigação da produção textual. Tais práticas continuam sendo fundamentais para a educação midiática atual, que, no uso popular, passou a ser usada de forma intercambiável com “letramento midiático”²⁴. A definição mais amplamente adotada do termo continua a enfatizar as capacidades dos alunos de acessar, analisar, avaliar e criar mensagens de mídia²⁵, embora os propósitos culturais e políticos de tais atividades tenham evoluído.

Esta continuidade cristaliza um padrão na relação entre mídia e educação alfabetizadora. Estas são acopladas por meio de um interesse compartilhado na representação: como símbolos (palavras, imagens, textos multimídia, etc.) podem ser organizados ou interpretados para refletir, revelar, distorcer ou ocultar realidades, ideias e ideologias. Tal fato é evidenciado não apenas na literatura acadêmica de ambos os campos que afirma essa semelhança²⁶, mas também na tendência histórica de a pedagogia midiática entrar no currículo escolar formal por meio das salas de letramento²⁷. O objetivo não é atenuar as significativas diferenças dos dois: nem “letramento” e nem “mídia” são monólitos, e os significados contestados do primeiro – como uma codificação e decodificação de letras alfabéticas²⁸, uma prática social carregada de poder²⁹ ou um envolvimento com ou entre textos midiáticos³⁰ – geraram uma série de prioridades curriculares que variam na recepção do segundo. Em vez disto, destacamos esse interesse conjunto na representação porque ajuda a esclarecer como o surgimento de “letramento” como uma expressão dominante para a educação midiática foi prefigurado até mesmo em algumas de suas primeiras formulações.

17 CAMPANO, Gerald; NICHOLS, T. Philip; PLAYER, Grace. Multimodal critical inquiry: Nurturing decolonial imaginaries. In: MOJE, Elizabeth; AFFLERBACH, Peter; ENCISO, Patricia; LESAUX, Nonie K. (eds.). *Handbook of reading research*. Vol. 5. New York: Routledge, 2020; STORNAIUOLO, Amy; LEBLANC, Robert Jean. Local literacies, global scales. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Hoboken, v. 58, n. 3, p. 192-196, 2014; STORNAIUOLO, Amy; NICHOLS, Philip. Making publics: Mobilizing audiences in high school makerspaces. *Teachers College Record*, Thousand Oaks, v. 120, n. 8, p. 1-38, 2018.

18 DELANDA, Manuel. *A new philosophy of society: Assemblage and social complexity*. London: Bloomsbury Academic, 2006.

19 BARAD, Karen. Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, Chicago, v. 28, n. 3, p. 801-831, 2003.

20 BRATTON, Benjamin. Cloud megastructures and platform utopias. In: GEIGER, J. (ed.). *Entr'acte: Performing publics, pervasive media, and architecture*. London: Palgrave Macmillan, 2015a.

21 MIHAILIDIS, Paul. *Civic media literacies*. Abingdon: Routledge, 2018; MIRRA, Nicole; GARCIA, Antero. “I hesitate but I do have hope”: Youth speculative civic literacies for troubled times. New Haven, *Harvard Educational Review*, v. 90, n. 2, p. 295-321, 2020; MORRELL, Ernest. 21st-century literacies, critical media pedagogies, and language arts. *The Reading Teacher*, Hoboken, v. 66, n. 4, p. 300-302, 2012.

22 HOBBS, Renee; MCGEE, Sandra. Teaching about propaganda: An examination of the historical roots for media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 56-67, 2014.

23 BUCKINGHAM, David. **Media education: Literacy, learning, and contemporary culture.** Cambridge: Polity, 2013.

24 HOBBS, Renee. Pedagogical issues in U.S. media education. *Communication Yearbook*, London, v. 17, n. 1, p. 353-356, 1994.

25 AUFDERHEIDE, Patricia. **Media literacy...** Op. cit.

26 KELLNER, Douglas. Multiple literacies and critical pedagogy in a multicultural society. *Educational Theory*, [S. l.], v. 48, n. 1, p. 103-122, 1998; LUKE, Allan. Regrounding critical literacy: Representation, facts, and reality. In: HAWKINS, Margaret. (ed.). **Framing languages and literacies: Social situated views and perspectives.** Abingdon: Routledge, 2013. p. 136-148; MASTERMAN, Len. **Teaching about television.** New York: Macmillan, 1980.

27 HOBBS, Renee. **Reading the media in high school: media literacy in high school English.** New York: Teachers College Press, 2007; POSTMAN, Neil. **Television and the teaching of English.** Champaign: National Council for Teachers of English, 1961.

28 ONG, Walter. **Orality and literacy: The technologizing of the word.** New York: Routledge, 1982.

29 STREET, Brian. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

30 CAZDEN, Courtney. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, New Haven, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

31 ADORNO, Theodor. **The authoritarian personality: Studies in prejudice.** New York: Harper, 1950.

2.2. Mídia e/como ambiente

No entanto, as histórias herdadas das origens da educação midiática podem ignorar as orientações concorrentes que estavam simultaneamente em circulação. A historiografia da educação midiática tem se atentado muito às práticas de representação (por exemplo, a produção e o consumo de mensagens midiáticas), mas relatos contemporâneos sugerem que outros estudiosos e educadores se interessaram mais pela interação entre a mídia e o ambiente. O estudo de Adorno³¹ sobre “a personalidade autoritária”, por exemplo, sugeriu que não eram as mensagens midiáticas, mas os ambientes midiáticos que tornavam os indivíduos suscetíveis à propaganda totalitária. Horkheimer argumentou isto explicitamente, dizendo: “Os Alemães foram condicionados à arregimentação fascista pela estrutura geral da sociedade. Eles estavam acostumados a aceitar os modelos que lhes eram transmitidos pelo rádio, filmes e semanários ilustrados muito antes de ouvirem o próprio Führer”³². O historiador da mídia Fred Turner³³, da mesma forma, documentou o investimento do governo dos EUA no pós-guerra na criação de “ambientes democráticos” – ambientes interativos e multimídia que tinham como objetivo promover relações mais igualitárias entre indivíduos e coletivos. Tais orientações, removidas do contexto, podem parecer excêntricas ou paranoicas hoje em dia, mas demonstram que o “letramento” e a representação nunca foram os únicos ou inevitáveis meios de se envolver ou entender a pedagogia midiática.

Uma vez em sintonia com essa perspectiva “ambiental”, é possível encontrar seus traços latentes mesmo nas histórias estabelecidas da educação midiática. Por exemplo, Leavis e Thompson³⁴, que deram origem à tradição da “consciência crítica” no Reino Unido, intitularam o seu pioneiro livro de mídia *Culture and Environment* [Cultura e ambiente]. Embora as suas preocupações centrais fossem predominantemente representacionais (focadas em estimular a discriminação estética dos textos pelos alunos), a sua ênfase no “ambiente” aponta para uma relacionalidade recíproca entre a mídia representacional e a paisagem social. Este impulso foi ainda mais refinado na tradição dos Estudos Culturais Britânicos que se baseou em seu trabalho. *The Uses of Literacy* [Os usos da alfabetização], de Hoggart³⁵, e *Communication* [Comunicação], de Williams³⁶, por exemplo, mantiveram o interesse na representação, mas a consideraram inseparável dos “modos de vida” que condicionavam os textos midiáticos e seu uso. Tais trabalhos introduziram uma análise materialista da cultura e da indústria que influenciou as contribuições subsequentes para a educação secundária e de mídia para adultos, principalmente em *The Popular Arts* [As artes populares], de Hall e Whannel³⁷. Embora esta tradição não tenha sido uma ruptura clara com o representacionalismo, sempre mantendo um forte interesse pela análise textual e a discriminação estética, ela abriu a estrutura da pedagogia midiática para estar mais sintonizada com a dinâmica ambiental que anima a produção e o consumo textual.

2.3. O triunfo do “letramento”

Em seu auge, nas décadas de 1960 e 1970, as teorizações da mídia como ambiente deram origem a vários programas educacionais robustos com foco na “ecologia midiática”. Entre eles, o livro didático *City as Classroom* [Cidade como Sala de Aula], de Marshall McLuhan, e a série curricular *The New English*, de Neil Postman. Tais fontes deram menos atenção ao conteúdo representacional da mídia, enfatizando, em vez disso, a investigação dos ambientes midiáticos, ou a co-construção dialética de ferramentas mediadoras e mundos sociais³⁸. No entanto, esses esforços duraram pouco. De acordo com o seu filho e coautor, o livro didático carregado de teoria de McLuhan era idiossincrático demais para ser usado no dia-a-dia por professores (E. McLuhan comunicação pessoal, 24 de abril de 2014), e Postman voltou a sua atenção para o programa pós-secundário de Ecologia Midiática na Universidade de New York³⁹. A tradição dos Estudos Culturais Britânicos se saiu melhor, encontrando aceitação na década de 1980, quando a síntese de Masterman⁴⁰ desse trabalho se tornou a base para uma série de políticas transnacionais de educação midiática⁴¹. No entanto, os elementos mais prontamente absorvidos pelos currículos foram aqueles centrados na produção e na interpretação de textos midiáticos – ou seja, práticas de alfabetização representacionais – e não na análise “ambiental”⁴².

Este alinhamento foi consolidado na década de 1990, quando várias iniciativas que tiveram bom financiamento trabalharam para difundir o “letramento midiático” no sistema educacional K-12 dos EUA, e o termo surgiu como uma orientação dominante para a pedagogia midiática⁴³. Em 1992, o Instituto Aspen convocou uma reunião de especialistas para consolidar uma agenda de pesquisa para “o movimento de letramento midiático”. O relatório resultante reiterou a centralidade da alfabetização na educação midiática. O seu principal objetivo era “a [expansão] da alfabetização para incluir a poderosa mídia pós-impressão que domina a nossa paisagem informacional”⁴⁴. Além disso, o relatório vinculou a pedagogia midiática a uma definição focada exclusivamente na prática representacional – “acessar, analisar, avaliar e criar” mensagens midiáticas⁴⁵ – que continua a enquadrar o uso popular do conceito até o presente⁴⁶.

Isso não quer dizer que a “letramento midiático”, como conceito, não tenha sido contestado desde então. Estudiosos criticaram as suas tendências ao protecionismo⁴⁷ e questionaram a sua desatenção aos interesses políticos e econômicos das indústrias de mídia⁴⁸. Mas estas críticas se focaram em grande parte no conteúdo da letramento midiático, não na sua forma. Com poucas exceções⁴⁹, elas não contestam a ideia de organizar a educação midiática na expressão da “alfabetização” ou em torno de práticas de representação associadas à produção de consumo de textos midiáticos. De fato, nos momentos em que o “letramento midiático” se esforça para explicar algum fenômeno, a resposta mais comum não é questionar o foco no “letramento”, mas sim dobrar a aposta, acrescentando formas novas e expansivas dela sob o guarda-chuva do letramento midiático:

32 HORKHEIMER, Max. The lessons of fascism. In CANTRIL, Hadley (ed.). **Tensions that cause wars**. Champaign: University of Illinois Press, 1950. p. 288.

33 TURNER, Fred. **The democratic surround: Multimedia and American liberalism from World War II to the psychedelic sixties**. Chicago: University of Chicago Press, 2013.

34 LEAVIS, Frank Raymond; THOMPSON, Denys. **Culture and environment: The training of critical awareness**. London: Chatto & Windus, 1933.

35 HOGGART, Richard. **The uses of literacy**. Piscataway: Transaction, 1958.

36 WILLIAMS, Raymond. **Communications**. London: Penguin, 1962.

37 HALL, Stuart; WHANNEL, Paddy. **The popular arts**. New York: Pantheon.

38 MASON, Lance. McLuhan's challenge to critical media literacy: The city as classroom textbook. **Curriculum Inquiry**, London, v. 46, n. 1, p. 79-97, 2016.

39 GENCARELLI, Thom. The missing years: Neil Postman and the new English book series. **Explorations in Media Ecology**, Bristol, v. 5, n. 1, p. 45-60, 2006.

40 MASTERMAN, Len. **Teaching... Op. cit.**

41 ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION. **Media literacy**. Toronto: Ontario Ministry of Education, 1987; WILSON, Carolyn et. al. **Media and information literacy curriculum for teachers**. Paris: Unesco, 2011.

42 NICHOLS, T. Philip; STORNAIUOLO, Amy. Assembling 'digital literacies': Contingent pasts, possible futures. **Media and Communication**, Lisboa, v. 7, n. 2, p. 1-11, 2019.

43 HOBBS, Renee. The seven great debates in the media literacy movement. **Journal of Communication**, Oxford, v. 48, n. 1, p. 16-32, 1998.

44 AUFDERHEIDE, Patricia. **Media literacy**... Op. cit., p. 1, tradução nossa.

45 Ibidem, p. 6, tradução nossa.

46 HOBBS, Renee. Media literacy foundations. In HOBBS, Renee; MIHAILIDIS, Paul (eds.). *International encyclopedia of media literacy*. Hoboken: John Wiley, 2018a; LIVINGSTONE, Sonia. **Media**... Op. cit.

47 BUCKINGHAM, David. Media education in the UK: Moving beyond protectionism. *Journal of Communication*, Hoboken, v. 48, n. 1, p. 33-43, 1998.

48 LEWIS, Justin; JHALLY, Sut. The struggle over media literacy. *Journal of Communication*, Oxford, v. 44, n. 3, p. 109-120, 1998.

49 BUCKINGHAM, David. Going critical: The limits of media literacy. *Australian Journal of Education*, Thousand Oaks, v. 37, n. 2, p. 142-152, 1993; LIVINGSTONE, Sonia. Engaging with media – A matter of literacy? *Communication, Culture & Critique*, Oxford, v. 1, n. 1, p. 51-62, 2008.

50 KOLTAY, Tibor. **The media**... Op. cit.

51 MIHAILIDIS, Paul. **News literacy**: Global perspectives for the newsroom and the classroom. Lausanne: Peter Lang, 2012.

52 HOBBS, Renee. **Digital and media literacy**: a plan of action. Washington (DC): Aspen Institute, 2010.

53 PANGRAZIO, Lucy; SELWYN, Neil. Personal data literacies: A critical literacies approach to enhancing understandings of personal digital data. *New Media & Society*, London, v. 21, n. 1, p. 419-437, 2019.

54 BACON, Chris. Appropriated literacies: The paradox of critical literacies, policies, and methodologies in a post-truth era. *Education Policy Analysis Archives*, Tempe, v. 26, p. 1-22, 2018; BULGER, Monica; DAIVSON, Patrick. **The promises**... Op. cit.

letramento informacional⁵⁰, letramento jornalístico⁵¹, letramento digital⁵² e letramento de dados⁵³.

3. OS LIMITES DO “LETRAMENTO”

Hoje em dia, as preocupações com a política da pós-verdade estão começando a tornar visíveis as limitações do “letramento” como uma expressão norteadora para navegar no cenário emergente da mídia. Embora haja uma demanda pública crescente por educação em letramento midiático como antídoto para as “fake news”, há pouco consenso sobre como deve ser esta abordagem⁵⁴. Muitos têm argumentado, de forma convincente, que é necessário fundamentar o letramento midiático em princípios de aprendizagem e ação cívicas. Para alguns, isto significa nutrir a “intencionalidade cívica”, enraizando as práticas de consumo e produção de mídia em valores como agência, cuidado, persistência, consciência crítica e emancipação⁵⁵. Para outros, significa cultivar formas de “raciocínio cívico”, adotando práticas de leitura crítica para distinguir entre informações confiáveis e não confiáveis⁵⁶. Tais abordagens são gerativas, para ter certeza, e oferecem recursos concretos que podem ser usados imediatamente nas salas de aula. De fato, nós as usamos em nosso próprio ensino e aconselhamento. Mas também continuam a trazer uma lente representacional para os desafios da política da pós-verdade e das “fake news”. Ou seja, tais abordagens posicionam essas questões como problemas de representações assimétricas (abordáveis por meio da produção e mobilização de contrarrepresentações críticas) ou de representações enganosas (abordáveis por meio de estratégias mais refinadas para identificar conteúdos errôneos). Por mais impactantes que sejam, a nossa preocupação é que essas orientações possam ignorar dimensões importantes das tecnologias de mídia conectiva que são menos passíveis de análise representacional ou intervenção cívica por meio do “letramento”, mas que não estão menos implicadas na construção de crises públicas, como as “fake news”.

Para dar um exemplo de uma das respostas mais proeminentes, Wineburg e o Stanford History Education Group desenvolveram o conceito de “leitura lateral”⁵⁷, que delinea as práticas dos verificadores de fatos profissionais como uma luz orientadora para todos os leitores da web letrados em mídia. Documentando a incapacidade de uma série de leitores altamente instruídos de determinar a veracidade de vários sites, Wineburg e a sua equipe criticaram o que eles chamam de “leitura vertical”, que examina a legitimidade de alegações (duvidosas) com base em um foco restrito nos recursos superficiais de um site (por exemplo, URL, gráficos, design, página “Sobre”⁵⁸). Em contrapartida, eles apresentam uma alternativa às abordagens tradicionais de letramento midiático de listas de verificação e leitura atenta, destacando a “leitura lateral” de verificadores de fatos profissionais. Eles sugerem que os verificadores de fatos leem “transversalmente” em vez de “para baixo”, saindo quase imediatamente do site focal e abrindo “novas abas do navegador no eixo horizontal de seus

navegadores” para ver o que outras fontes dizem sobre o autor ou a organização patrocinadora do site original⁵⁹. Ao examinar as afirmações de sites, fatos e “fake news” por meio das afirmações de outros sites, sugeriram eles, os leitores estão mais bem equipados para determinar a verdade. Ao conectar os leitores a uma série de fontes de informação, a “leitura lateral” certamente oferece estratégias mais robustas do que as práticas anteriores de letramento midiático, que geralmente avaliavam textos e recursos de texto isoladamente. No entanto, ao manter uma ênfase no “letramento”, também levanta a questão: cada nova leitura lateral não gera simplesmente outra leitura lateral para verificar aquelas afirmações, *ad infinitum*, até que os leitores cheguem a algum “marco zero” político (seja o New York Times, a Wikipedia ou o Breitbart News)? A abordagem de Wineburg e sua equipe, em outras palavras, pressupõe que a realidade fundamental é alcançável por meio da capacidade dos leitores laterais de navegar pelos recursos representacionais dos textos em rede. Desta forma, ela elimina as relações performativas que condicionam esses textos, suas redes e as formas como os leitores encontram ambos: hardware material, interfaces estéticas, arquiteturas algorítmicas e modelos de negócios de plataformas, bem como o trabalho humano e os recursos naturais necessários para criá-los e sustentá-los⁶⁰. As limitações do “letramento” para dar conta de tal dinâmica não é uma descoberta nova. Trata-se do tema de uma literatura crescente que considera como a pesquisa sobre alfabetização pode atender melhor às relações não locais, não representacionais e não humanas imbricadas nos atos de leitura e escrita⁶¹, Leandro Burris, 2020. Com base nesse trabalho, sugerimos que as complexidades do cenário emergente da mídia incluam, mas não se limitem a, preocupações sobre “letramento”. Assim, a nossa orientação para a pedagogia midiática pode exigir um repertório mais amplo de recursos do que o “letramento”, mesmo em suas formas mais abrangentes, pode oferecer.

4. ORIENTAÇÕES ECOLÓGICAS PARA A MÍDIA

Que recursos alternativos podem ser úteis para explicar a performatividade das tecnologias conectivas na educação midiática? É para esta pergunta que nos voltamos no restante do artigo. Primeiro, delineamos uma trajetória promissora nos estudos midiáticos e nos estudos de ciência e tecnologia (ECT) que reavivou e ampliou a expressão “ambiental” para pensar sobre as tecnologias de mídia. Destacamos três perspectivas teóricas – escala, agenciamento, performatividade – que orientam essa linha de investigação e que já estão em uso nos estudos curriculares. Em seguida, examinamos um modelo dessa literatura, o *The Stack*, de Bratton⁶², para considerar o que tal orientação pode oferecer à educação midiática.

55 MIHAILIDIS, Paul. *Civic...* Op. cit.

56 MCGREW, Sarah; ORTEGA, Teresa; BREAKSTONE, Joel; WINEBURG, Sam. The challenge that's bigger than fake news: Civic reasoning in a social media environment. *American Educator*, Washington, DC, v. 41, n. 3, p. 4-11, 2017.

57 WINEBURG, Sam; MCGREW, Sarah. Lateral reading and the nature of expertise: Reading less and learning more when evaluating digital information. *Teachers College Record*, Thousand Oaks, v. 121, n. 11, p. 1-40, 2019.

58 BREAKSTONE, Joel et al. *Why...* Op. cit.

59 WINEBURG, Sam; MCGREW, Sarah. *Lateral...* Op. cit., p. 19, tradução nossa.

60 NICHOLS, T. Philip; STORNAIUOLO, Amy. *Assembling...* Op. cit.

61 BRANDT, Deborah; CLINTON, Katie. Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of Literacy Research*, Hoffman, v. 34, n. 3, p. 337-356, 2002; Leandro; NICHOLS, T. Philip; CAMPANO, Gerald. Literacy and post-humanism. *Language Arts*, [S. l.], v. 94, n. 4, p. 245-251, 2017; SNAZA, Nathan. *Animate literacies: Literature, affect, and the politics of humanism*. Durham: Duke University Press, 2019.

62 BRATTON, Benjamin. *The Stack: On software and sovereignty*. Cambridge (MA): MIT Press, 2015b.

4.1. Ecologia midiática revisitada

Como sugerimos, as práticas representacionais se esforçam para lidar com as complexas interrelações que impulsionam os sistemas de mídia. Em áreas como os estudos de mídia e os estudos de ciência e tecnologia, estas limitações levaram os estudiosos a reavivar conceituações de mídia não como modos comunicativos, mas como ambientes dinâmicos⁶³. Este trabalho recente difere em aspectos importantes das articulações anteriores da “ecologia midiática”. Enquanto McLuhan e Postman, por vezes, se desviaram para uma análise determinista dos efeitos midiáticos (por exemplo, fazendo comparações entre, digamos, livros e televisão como “ambientes” discretos), o trabalho ecológico mais recente enfatiza os emaranhados sociomateriais que condicionam as relações dentro e entre os ecossistemas da mídia⁶⁴. Por exemplo, uma vertente desta literatura, os estudos de plataforma, examina a mídia digital não por meio de afirmações abrangentes sobre “o ambiente digital”, mas olhando para dentro para mapear as arquiteturas em camadas que constituem e animam contextos digitais específicos⁶⁵. Nesta perspectiva, analisar o uso das mídias sociais significa não apenas observar a forma como os usuários produzem, compartilham, acessam e interpretam as mensagens, mas traçar as relações mais amplas de atividades humanas e não humanas que condicionam tais práticas em um determinado ambiente⁶⁶. Fazer isto ajuda a elucidar de que forma os desafios, como as “fake news” – que se anunciam enquanto problemas discretos, passíveis de soluções fixas e representacionais (por exemplo, leitura lateral, crítica ideológica ou contra-mensagens) – são indivisíveis das correntes materiais, técnicas e econômicas que os sustentam.

Essa expressão ambiental revivida não é útil apenas para olhar para dentro, para o funcionamento interno dos sistemas de mídia, mas também para se voltar para fora, às infraestruturas mais amplas que tornam esses sistemas utilizáveis (ou inoperantes), duráveis (ou frágeis)⁶⁷ e que trazem consequências desiguais para as pessoas e os lugares envolvidos em seu emaranhado⁶⁸. Embora a onipresença de tecnologias de mídia comuns, como *smartphones* ou *wi-fi*, possa tornar suas infraestruturas invisíveis para os usuários comuns, uma orientação “ecológica” pode ajudar a tornar essas relações legíveis. “A nuvem”, por exemplo, pode evocar imagens de um éter efêmero ao qual os dispositivos se conectam, mas ela é densamente material – possibilitada por transmissores sem fio, fiação de telecomunicações, fazendas de servidores, cabo transoceânico, mão de obra fabril e extração de recursos naturais⁶⁹. Tal perspectiva, portanto, amplia os entendimentos anteriores da “ecologia midiática” para incluir as formas pelas quais as tecnologias de mídia não estão apenas ligadas a práticas sociais ou contextos comunicativos, mas também à vida e à saúde dos oceanos, à flora e à fauna, aos recursos geológicos e à precariedade do clima global. Trata-se, neste sentido, de um engajamento mais literal e expansivo com as dimensões “ambientais” da mídia.

63 FULLER, Matthew. **Media ecologies**. Cambridge (MA): MIT Press, 2005.

64 PETERS, John Durham. **The marvelous clouds: Toward a philosophy of elemental media**. Chicago: University of Chicago Press, 2015.

65 GILLESPIE, Tarleton. The politics of “platforms”. **New Media & Society**, Thousand Oaks, v. 12, n. 3, p. 347-364, 2010; NICHOLS, T. Philip; LEBLANC, Robert Jean. Beyond apps: Digital literacies in a platform society. **The Reading Teacher**, Hoboken, v. 74, n. 1, p. 103-109, 2020.

66 LEANDER, Kevin; BURRIS, Sarah. Critical literacy for a posthuman world: When people read, and become, with machines. **British Journal of Educational Technology**, London, v. 51, n. 4, p. 1262-1276, 2020; VAN DIJCK, José. **The culture of connectivity: A critical history of social media**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

67 EDWARDS, Paul. Infrastructure and modernity: Force, time, and social organization in the history of sociotechnical systems. In MISA, Thomas; FEENBERG, Andrew (eds.). **Modernity and technology**. Cambridge (MA): MIT Press. p. 185-226.

68 BENJAMIN, Ruha. Race after technology: Abolitionist tools for the New Jim Code. **Social Forces**, Oxford, v. 98, n. 4, p. 1-3, 2020; HU, Tung-Hui. **A prehistory of the cloud**. Cambridge: MIT Press, 2015; MUKHERJEE, Rahul. **Radiant infrastructures: Media, environment, and cultures of uncertainty**. Durham: Duke University Press, 2020.

69 PARKS, Lisa; STARO-SIELSKI, Nicole. **Signal traffic: Critical studies of media infrastructures**. Champaign: University of Illinois Press, 2015.

Neste ponto, alguns leitores podem se perguntar o que essa perspectiva expansiva tem a ver com a política da pós-verdade, o nosso ponto de partida original. Uma contribuição crucial de tais abordagens ecológicas, sugerimos, é que elas desafiam o foco míope em questões isoladas como “fake news” (ou viés algorítmico, ou capitalismo de vigilância, etc.) ao situar estes fenômenos como resultados contingentes de relações ecológicas multidimensionais, humanas e não humanas. Sem dúvida, seria reconfortante se a política da pós-verdade pudesse ser separada de seus substratos materiais, técnicos e econômicos e confrontada apenas por meio de práticas representacionais, mas a escala e a complexidade da questão exigem um quadro mais amplo. Nosso cenário midiático é o que o filósofo Morton⁷⁰ chamou de “hiper objeto” – algo visceralmente real, mas tão grande e distribuído que força a atenção para suas manifestações locais e observáveis (por exemplo, “fake news”) em vez de suas relações não locais e invisíveis (por exemplo, o ambiente que torna as “fake news” possíveis). Onde a “alfabetização” pode ser valiosa para abordar a primeira, a “ecologia” oferece uma metalinguagem que envolve a segunda sem desconsiderar as contribuições que outras expressões, como a “alfabetização”, podem oferecer dentro desse projeto maior. Assim como os ativistas na década de 1960 usaram o conceito de “meio ambiente” para mobilizar preocupações díspares (por exemplo, lixo, pesticidas, precipitação atômica) em uma única situação que eles pudessem trabalhar para salvar, a “ecologia midiática” oferece uma estrutura para consolidar as preocupações distribuídas do cenário midiático atual (por exemplo, desinformação, discriminação algorítmica, vigilância e análise preditiva, tecnocapitalismo, trabalho e ativismo de movimento, extração ambiental) em algo tratável, aberto a novas formas de ver, analisar, ensinar e intervir nas relações dentro e entre os ecossistemas midiáticos.

4.2. Teorizando ecossistemas midiáticos: escala, agenciamento, performatividade

Três perspectivas teóricas são frequentemente utilizadas para conceituar as relações nessa orientação ecológica com a mídia: escala, agenciamento e performatividade. Uma razão pela qual vemos potencial nesta orientação para a educação midiática é que esses fundamentos teóricos já estão presentes nos estudos curriculares, incluindo os estudos associados à alfabetização e à mídia. Adotar uma postura ecológica para a pedagogia midiática, em outras palavras, não requer a invenção de um novo subcampo ou a importação de um novo vocabulário de outra disciplina; ela pode ser adotada por meio da ampliação de recursos já disponíveis na pesquisa educacional.

O conceito de escala proliferou na literatura educacional⁷¹, à medida que estudiosos trabalharam para reavaliar os argumentos de longa data sobre a supremacia dos fenômenos “micro” ou “macro”⁷². As perspectivas escalares ajudam a esclarecer a interação dos momentos microinteracionais à medida que eles se

70 MORTON, Timothy. **Hyperobjects**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2013.

71 MOREL, Richard Pasquin; COBURN, Cynthia; CATTERSON, Amy; HIGGS, Jennifer. The multiple meanings of scale: Implications for researchers and practitioners. **Educational Researcher**, Washington, DC, v. 48, n. 6, p. 369-377, 2019.

72 STORNAIUOLO, Amy; LEBLANC, Robert Jean. Scaling as a literate activity: Mobility and educational inequality in an age of global connectivity. **Research in the Teaching of English**, Washington, DC, v. 50, n. 3, p. 263-287, 2016; WORTHAM, Stanton. Beyond macro and micro in the linguistic anthropology of education. **Anthropology & Education**, Philadelphia, v. 43, n. 2, p. 128-137, 2012.

73 BEIGHTON, Chris. Assess the mess: Challenges to assemblage theory and teacher education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, London, v. 26, n. 10, p. 1293-1308, 2013; DELANDA, Manuel. A new... Op. cit.

74 DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.

75 DELANDA, Manuel. A new... Op. cit.

76 CARR, E. Summerson; LEMPERT, Michael. *Scale: Discourse and dimensions of social life*. San Diego: University of California Press, 2016.

77 DELANDA, Manuel. A new... Op. cit.

78 FREITAS, Elizabeth; CURINGA, Matthew X. New materialist approaches to the study of language and identity: Assembling the posthuman subject. *Curriculum Inquiry*, London, v. 45, n. 3, p. 249-265, 2015; SNAZA, Nathan et al. Toward a posthumanist education. *Journal of Curriculum Theorizing*, Indianapolis, v. 30, n. 2, p. 39-55, 2014.

79 BUTLER, Judith. *Excitable speech: A politics of the performative*. Abingdon: Routledge, 1997.

80 BOLDT, Gail. Sexist and heterosexist responses to gender bending in an elementary class-room. *Curriculum Inquiry*, London, v. 26, n. 2, p. 113-131, 1996; LISSOVOY, Noah; COOK, Courtney. Active words in dangerous times: Beyond liberal models of dialogue in politics and pedagogy. *Curriculum Inquiry*, London, v. 50, n. 1, p. 78-97, 2020.

unem em situações macrosociais: por exemplo, na maneira em que os “hiper objetos”, como o nosso cenário midiático, são instanciados por atividades locais e não locais, mas irreduzíveis a elas. Dada a sua abrangência e complexidade, os estudiosos têm estudado essas interrelações como agenciamentos multiescalares⁷³. Um agenciamento é um arranjo de partes heterogêneas que podem se unir e se tornar participantes de agenciamentos maiores⁷⁴: um livro didático como parte do agenciamento de uma sala de aula; uma interface gráfica como parte do agenciamento de uma rede social. É importante ressaltar que essas partes heterogêneas também podem ser entendidas, elas próprias, como agenciamentos constituídos por outras partes heterogêneas que operam em outras escalas: um livro didático, por exemplo, não é apenas um objeto estático, mas uma confluência de trabalho autoral, produção de conhecimento disciplinar, convenções de gênero, marketing corporativo, instrumentos de encadernação e regulamentação de direitos autorais. A teoria do agenciamento, conforme articulada por DeLanda⁷⁵, permite aos pesquisadores explorar o processo contingente pelo qual os fenômenos são temporariamente estabilizados em escalas ou através de escalas. As “fake news”, por exemplo, podem aparecer como uma ocorrência discreta na escala de uma interação usuário-mensagem; no entanto, as peças heterogêneas que as compõem estão distribuídas pelos agenciamentos multiescalares que constituem o ambiente midiático mais amplo (*hardware, software, instituições, trabalho humano, recursos naturais, etc.*).

Crucialmente, a teoria do agenciamento também rompe reduções de longa data que associam a atividade em nível micro com interações face a face, e o nível macro com algum resultado da economia política ou da estrutura social⁷⁶. A articulação dos agenciamentos escalares de DeLanda⁷⁷ incluiu uma série de camadas aninhadas (pessoas e redes, organizações e governos, cidades e nações), mas ele ressaltou que os agenciamentos frequentemente atravessam essas designações à medida que consolidam suas partes integrantes. Desta forma, os agenciamentos borram as bifurcações históricas de micro/macro, humano/não humano e natureza/cultura, destacando como essas categorias são mutuamente constituídas por meio da ação. É por esta razão que a “teoria do agenciamento” tem sido parte integrante da pesquisa de estudos curriculares que, da mesma forma, trabalha para questionar ou desconstruir esses binários⁷⁸. A centralidade da ação neste processo é importante. Os agenciamentos se caracterizam pela performatividade: estão sempre em movimento, produzindo novas relações que as condicionam reiteradamente e às suas atividades futuras. As teorizações da performatividade⁷⁹ foram usadas em pesquisas educacionais relacionadas a raça, gênero e sexualidade⁸⁰, mas também contribuíram de forma mais geral para a crítica da “representação” como modo de ação política⁸¹. Como Barad argumentou⁸², o impulso de reduzir agenciamentos multiescalares a questões de linguagem, texto e práticas representacionais é compreensível, mas as simplificações excessivas que resultam disto geralmente obscurecem mais do que revelam. Uma “performatividade pós-humanista”, ao contrário, parte da

dinâmica relacional que produz tais fenômenos como ponto de partida para a investigação e a intervenção.

No contexto da educação midiática, as teorias de escala, agenciamento e performatividade esclarecem ainda mais a diferença entre uma pedagogia que aborda a política da pós-verdade como uma questão de “alfabetização” ou “ecologia”. Enquanto a primeira se apegua a estratégias e práticas associadas ao consumo, à produção ou à mobilização de textos, a segunda localiza as relações dinâmicas e multiescalares que condicionam os ambientes midiáticos como locais de investigação e ação. Há ressonância nesta segunda orientação com a pesquisa educacional emergente que explora a performatividade das tecnologias de sala de aula, como Canvas e Class Dojo⁸³, e as relações de política nacional, raciocínio algorítmico e prática incorporada que produzem “agenciamentos racializantes” nas escolas⁸⁴. Embora esses estudos se concentrem em sistemas fechados e ambientes específicos de plataforma, eles apontam para as possibilidades de formas mais amplas de mapeamento que estariam de acordo com uma orientação ecológica para a educação midiática.

5. MAPEANDO ECOSISTEMAS MIDIÁTICOS: “THE STACK” COMO UM CASO

Para se ter uma noção de como seria este mapeamento, podemos encontrar modelos na tendência recente entre os estudiosos de mídias digitais de esboçar “diagramas” provisórios das relações que animam os ambientes de mídia conectiva. Van Dijck, Poell e De Wall⁸⁵, por exemplo, mapearam o que eles chamam de “sociedade de plataforma”, mapeando agenciamentos de plataformas comerciais com as quais a vida social e política está cada vez mais entrelaçada (Figura 1). Nichols e Johnston⁸⁶, da mesma forma, consolidam estruturas a partir de estudos de plataforma e alfabetizações multimodais para esclarecer as infraestruturas performativas com as quais práticas observáveis, como a composição multimodal, estão vinculadas (Figura 2). Este impulso de estetizar a complexidade das redes é significativo, sugerimos, não porque produza representações totalizantes dos sistemas midiáticos (como se tal feito fosse possível), mas porque sinaliza uma insatisfação com estruturas que elidem a performatividade das plataformas. Esses diagramas, portanto, são tentativas de tornar visíveis as escalas e os agenciamentos que são ignoradas quando a abertura da atenção acadêmica aos sistemas de mídia é muito estreita. Nesta seção, usamos um desses diagramas – “The Stack”, de Bratton – como exemplo, para considerar o que tal orientação ampliada pode oferecer à educação midiática. Nós nos concentramos no modelo de Bratton não porque o consideramos o melhor, mais verdadeiro ou mais claro mapa do ecossistema midiático, mas porque ele é o mais abrangente no escopo do que inclui em sua concepção de plataformas e, portanto, oferece à pesquisa e à prática educacionais a mais ampla gama de usos possíveis.

81 DEZUANNI, Michael. Minecraft and children’s digital making: Implications for media literacy education. *Learning, Media, and Technology*, London, v. 43, n. 3, p. 236-249, 2018; GIROUX, Henry. Cultural studies as performative politics. *Cultural Studies <-> Critical Methodologies*, Hoboken, v. 1, n. 1, p. 5-23, 2001; LEANDER, Kevin; ROWE, Deborah. Mapping literacy spaces in motion: A rhizomatic analysis of a literacy performance. *Reading Research Quarterly*, New York, v. 41, n. 4, p. 428-460, 2006.

82 BARAD, Karen. *Posthumanist performativity...* Op. cit.

83 SCOTT, John; NICHOLS, T. Philip. Learning analytics as assemblage: Criticality and contingency in online education. *Research in Education*, Thousand Oaks, v. 98, n. 1, p. 83-105, 2017; WILLIAMSON, Ben. Learning in a “platform society”: Disassembling an educational data assemblage. *Research in Education*, Thousand Oaks, v. 98, n. 1, p. 59-82, 2017.

84 DIXON-ROMÁN, Ezekiel. Algo-ritmo: More-than-human performative acts and the racializing assemblages of algorithmic architectures. *Cultural Studies <-> Critical Methodologies*, Hoboken, v. 16, n. 5, p. 482-490, 2016; DIXON-ROMÁN, Ezekiel; NICHOLS, T. Philip; NYAME-MENSAH, Ama. The racializing forces of/in AI educational technologies. *Learning, Media, and Technology*, London, v. 45, n. 3, p. 236-250, 2020.

85 VANDIJCK, José; POELL, Thomas; DE WAAL, Martin. *The platform society: Public values in a connective world*. Oxford: Oxford University Press, 2018.

86 NICHOLS, T. Philip; JOHNSTON, Kelly. Rethinking availability in multimodal composing: Frictions in digital design. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Hoboken, v. 64, n. 3, p. 259-270, 2020.

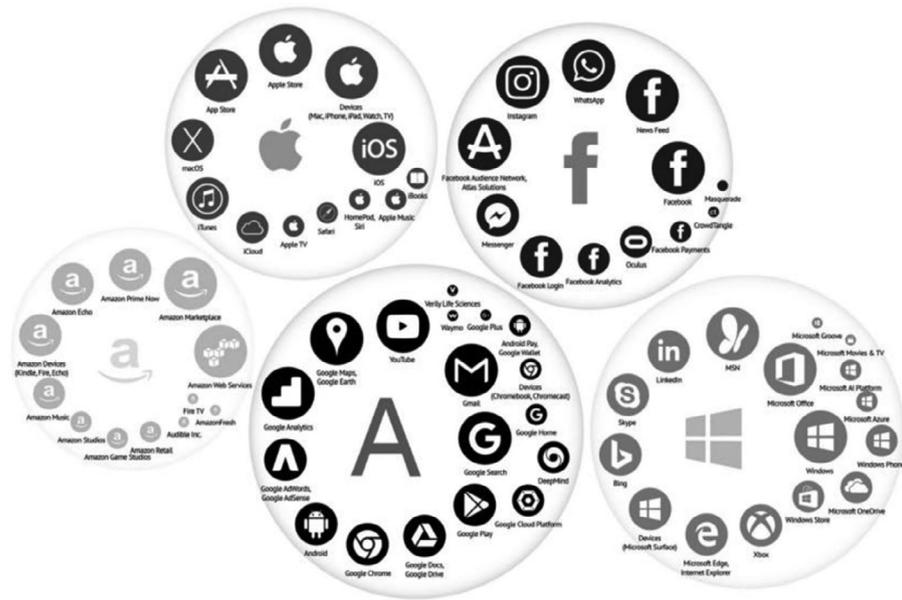


Figura 1: Mapa de The Platform Society

Fonte: Van Dijck, Poell e De Wall (2018). Usado com permissão (direitos autorais de Oxford University Press).

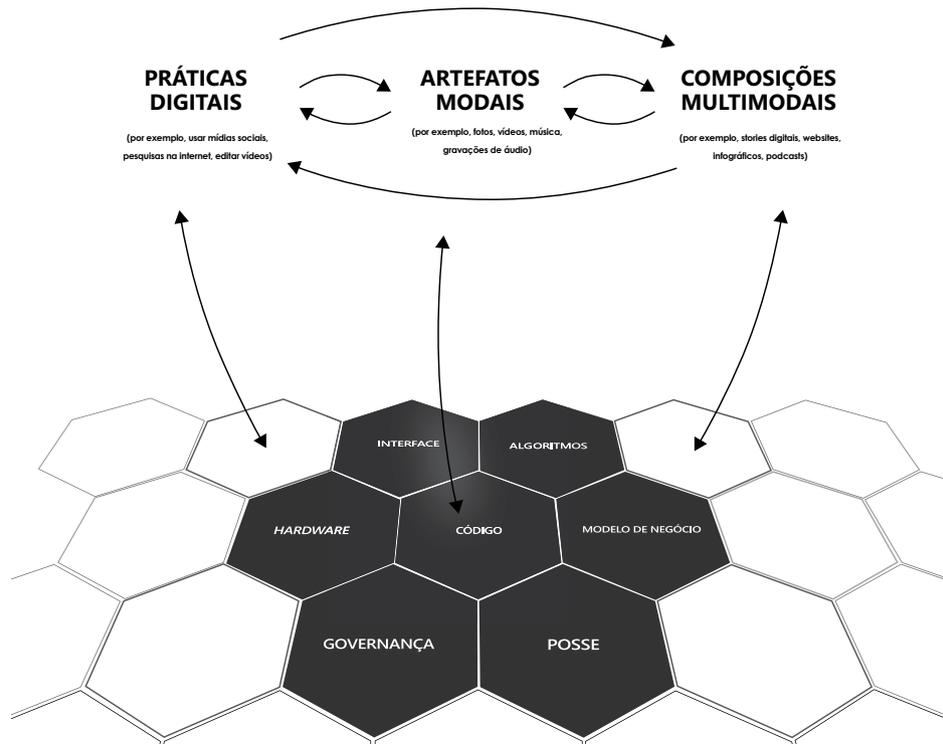


Figura 2: Mapa de infraestruturas que animam as práticas de composição multimodal

Fonte: Nichols e Johnston (2020). Usado com permissão (direitos autorais, os Autores).

5.1. The Stack

“The Stack” é um mapa, criado pelo teórico do design Bratton⁸⁷, que descreve as tecnologias e os usuários que se interligam para formar ecologias globais de mídia (Figura 3). É composto por seis camadas, “movendo-se da global para a local, da geoquímica até a fenomenológica: Terra, Nuvem, Cidade, Endereço, Interface e Usuário”⁸⁸. Como um diagrama, o Stack nos ajuda a ver as relações e a contingência entre uma ecologia de atores humanos e não humanos, sistemas em camadas e operações que se sobrepõem simultaneamente. Como um esboço genérico de um Stack, Bratton⁸⁹ descreveu um perfil de um usuário–cidadão–sujeito (talvez uma pessoa genérica sentada em alguma tela) nesta configuração:

Usando alguma ... interface de plataforma conectada a uma mistura estável de sites de endereços IPV 4 e 6, objetos inteligentes, situados em uma cidade específica, conectado a uma jurisdição de Wi-Fi pública/privada regida por arquiteturas de aplicativos da plataforma de nuvem global, como o Google e a camada da Terra, extraíndo energia das hidrelétricas locais, bem como das usinas de carvão que alimentam os servidores, acessados por seus usuários. Podemos dizer que esta é a nossa coluna genérica.

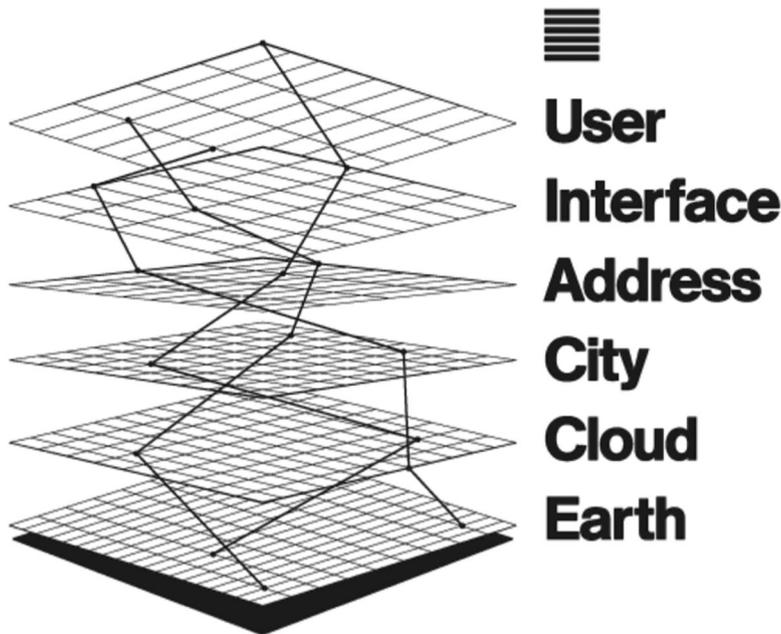


Figura 3: Diagrama de “The Stack”⁹⁰

Consequentemente, um plugue no Stack invoca todos os seus componentes, para cima e para baixo nas camadas Terra, Nuvem, Cidade, Endereço, Interface e Usuário. A performatividade do Stack é tal que ele não pode operar em uma camada sem montar camadas em outras escalas – “Da infraestrutura subterrânea de computação em nuvem às interfaces portáteis e incorporadas, a computação em escala planetária pode ser entendida como uma megaestrutura accidental... um Stack global”⁹¹. Ao longo de suas vidas, os usuários podem ocupar milhões

87 BRATTON, Benjamin. *The Stack...* Op. cit.

88 Ibidem, p. 66, tradução nossa.

89 THE STACK: Design and geopolitics in the age of planetary-scale computing. Vancouver: Institute for the Humanities, 2014. 1 vídeo (84 min). Publicado pelo canal Institute for the Humanities. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IXan6TvMqgk>. Acesso em: 5 dez. 2023.

90 Ibidem.

91 BRATTON, Benjamin. *Cloud...* Op. cit., p. 35.

de colunas diferentes, orquestrando por algoritmo as lógicas organizacionais de cada uma. Na íntegra, o Stack é um agenciamento temporário:

No topo de qualquer coluna, um Usuário (animal, vegetal ou mineral) ocuparia sua própria posição única e, a partir daí, ativaria uma Interface para manipular coisas com Endereços específicos, que estão embutidos na terra, mar e ar ou em superfícies urbanas na camada Cidade, que podem processar, armazenar e fornecer dados de acordo com a capacidade computacional e os ditames legais de uma plataforma de Nuvem, que bebe das reservas de energia da camada Terra atraídas para as suas centrais de dados⁹².

O diagrama Stack de Bratton oferece uma ecologia de plataformas digitais, usuários, interfaces e sistemas, ajudando-nos a enxergar a conectividade para cima e para baixo nas camadas. Este mapa invoca uma série de dilemas éticos, políticos e sociais adicionais. Grande parte da pesquisa existente e orientada para a representação sobre letramento midiático tende a se concentrar na interação entre as duas primeiras camadas (um Usuário que envolve uma Interface para trabalho semiótico). Mantendo esta dimensão crucial, e seu foco típico no “letramento”, que outras questões isso poderia deixar em aberto para os currículos e pesquisas de educação midiática? Argumentamos que o Stack torna os novos processos legíveis, permitindo-nos ainda animar os aspectos ideacionais das mensagens e da circulação do Usuário para a Nuvem ou a fenomenologia de um Usuário rolando pela Interface de um sistema operacional⁹³ enquanto exige que olhemos para cima e para baixo nas camadas para ver o trabalho completo da coluna. Para os interessados em questões de alfabetização em mídia digital, cada camada do Stack segue as suas próprias formas de governança e lógica jurisdicional, mutuamente comunicáveis entre si; o que cada camada de Stack toca, ele tenta organizar desta forma. Embora seja uma heurística organizacional, o Stack também é fundamentalmente político.

5.2. *Leitura em Stack*

Voltando ao nosso exemplo da leitura vertical e lateral do Stanford History Education Group⁹⁴, o que o Stack poderia tornar visível que as concepções tradicionais de “letramento” não conseguem capturar? Se quisermos pensar ecologicamente, como o Stack pode nos permitir ver a imbricação de processos e atores humanos e não humanos? Como experimento, podemos imaginar um Usuário tradicional, talvez um estudante do ensino médio em uma sala de aula de uma escola pública da Filadélfia, interagindo com alguma interface acessível disponibilizada pela escola (por exemplo, o Google News) para ler uma história questionável na linha da preocupação de Wineburg com “fake news” (sobre a crise migratória contemporânea na fronteira entre os EUA e o México ou sobre as mudanças climáticas). Nesta hipótese, o agenciamento do Stack se estabiliza por um momento: o Usuário em seu Chromebook clica na Interface gráfica de usuário do Google News, acessível pela dispendiosa

92 Ibidem, p. 68, tradução nossa.

93 BURNETT, Cathy et. al. The (im)materiality of literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, London, v. 35, n. 1, p. 90-103, 2014.

94 WINEBURG, Sam; MCGREW, Sarah. *Lateral...* Op. cit.

conexão de banda larga da Comcast do distrito escolar urbano, despejando dados e informações na plataforma de Nuvem do Google baseada nos EUA que, por sua vez, adapta as preferências do Usuário com base em algoritmos de aprendizado de máquina, extraindo elétrons da camada da Terra a partir da Central Nuclear de Limerick, nas proximidades. Em outras palavras, mais do que um engajamento representacional com a leitura de uma notícia ou site, uma concepção de Stack elucida múltiplas camadas performativas – geopolíticas, infraestruturais, ecológicas – que são iniciadas simultaneamente.

Levando isto adiante, podemos olhar para o fundo da coluna ao que Bratton chamou de camada da Terra, talvez a porção mais negligenciada da infraestrutura digital. O letramento midiático (da variedade da sala de aula) historicamente ignorou as questões de impacto ambiental no nível da infraestrutura (isto é, além das mensagens ideacionais pró-meio ambiente ou anti-negacionismo climático). Em nosso exemplo de Wineburg, o pensamento tradicional pode incluir o exame minucioso das alegações ambientais de um determinado site e, em seguida, uma análise lateral para comprová-las por meio de outros sites e suas alegações ambientais concomitantes. Bratton sugeriu que esta abordagem, no entanto, considerava apenas um agenciamento de Usuário e Interface (e, normalmente, apenas do Usuário e das mensagens disponibilizadas na Interface). Em vez disso, Bratton insistiu que se colocasse “em primeiro plano o substrato geológico do hardware computacional e a geopolítica dos fluxos de recursos minerais de extração, consumo e descarte”⁹⁵. Além das enormes capacidades dependentes de energia de nosso hardware e software, há os produtos residuais de nossa infraestrutura, nosso “lixo digital”⁹⁶, o lixo municipal de cerca de 400 milhões de produtos eletrônicos de consumo que chegam aos aterros sanitários todos os anos nos Estados Unidos. Quando pensamos na efemeridade do digital (nuvens, plataformas e documentos como *bits* e *bytes*), são os “recursos de tempo profundo”⁹⁷ – cobalto, gálio, antimônio, platina, paládio – que tornam possível a efemeridade tecnológica.

5.3. Ética no Stack

Essas questões não levantam questões éticas fáceis com relação à sala de aula ou à ação curricular, sobretudo porque escapam às soluções representacionais oferecidas no letramento midiático tradicional. O Stack é um hiper objeto no qual só podemos tocar (ou “ler”) uma pequena parte de cada vez. Embora nossos avanços tecnológicos (pós-)industriais tenham nos colocado em um caminho rumo à terraformação antropocêntrica e à catástrofe climática (e podemos, de fato, ler criticamente e mobilizar contra-mensagens com o auxílio de plataformas digitais, ferramentas e práticas de alfabetização), é apenas em virtude da enorme infraestrutura tecnológica interligada de satélites, balões meteorológicos, boias oceânicas sensíveis à temperatura e arquitetura de pesquisa que somos capazes de medir, estudar ou reconhecer esse fenômeno em primeiro lugar⁹⁸. Em outras palavras, não há atores irrestritos ou posições não comprometidas no Stack:

95 BRATTON, Benjamin. *Cloud...* Op. cit., p. 70.

96 GABRYS, Jennifer. Powering the digital: From energy ecologies to electronic environmentalism. In MAXWELL, Richard; RAUNDALEN, Jon; WESTBERG, Nina Lager (eds.). *Media and the ecological crisis*. Abingdon: Routledge, 2014. p. 3-18; GRUSIN, Richard. Introduction. In GRUSIN, Richard (ed.). *The nonhuman turn*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2015. p. 7-24.

97 PARIKKA, Jussi. *The Anthropocene*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2014.

98 LATOUR, Bruno. *An inquiry into modes of existence*. New Haven: Harvard University Press, 2013.

os alunos podem escrever tratados poderosos sobre proteção ambiental, mas têm pouca escolha a não ser fazer isto usando servidores que consomem elétrons de uma represa hidrelétrica a 80 quilômetros de distância, usando computadores fornecidos pelo distrito cuja fabricação envenena lentamente um aquífero subaquático em Shenzhen, na China⁹⁹. Ao esclarecer estas relações, o diagrama de Bratton não repudia o “letramento” como uma prática política valiosa, mas sugere que suas capacidades são condicionadas pela performatividade do ecossistema mais amplo em que opera.

A camada da Nuvem de Bratton fornece uma ilustração adicional dos desafios éticos criados pelo Stack e dos limites do “letramento” como meio de enfrentá-los. Bratton¹⁰⁰ argumentou que a pesquisa de mídia contemporânea carece de “uma teoria robusta e prática do design político das plataformas” e, como tal, deixa passar questões fundamentais de “soberania da plataforma” que surgem sempre que usamos aplicativos baseados em Nuvem, como a Google ou o Facebook. A “Polis Nuvem”, termo usado por Bratton para a postura política transnacional das empresas de tecnologia e sua usurpação de funções governamentais típicas (com ou sem o nosso consentimento), “é povoado por novas geografias híbridas, novas governanças, jurisdições estapafúrdias” que produzem novas “comunidades imaginadas, alianças de grupo e patriotismo *ad hoc*”¹⁰¹. De forma mais simples, a Nuvem reflete uma política não territorial, além das fronteiras e regulamentações de qualquer Estado-nação, pelo qual devemos agora prestar contas.

Isto complica como podemos pensar sobre o conteúdo de qualquer plataforma – e, por extensão, o que significa ler ou responder criticamente a essas mensagens. A Polis Nuvem de Bratton opera com uma lógica de governança que não apenas conecta usuários e mensagens, mas produz esta conectividade por meio de aparatos de extração, agregação e otimização de dados. Isto, por sua vez, reforça o valor e o alcance de tais plataformas, que podem ser traduzidas em alavancagem política para contornar a regulação e reescrever o direito multinacional – processos integrais no que os estudiosos têm chamado de “capitalismo de plataforma”¹⁰² e “capitalismo de vigilância”¹⁰³. Por meio destas relações performativas, que geralmente ocorrem abaixo do limiar das percepções dos usuários, que um objeto pernicioso como as “fake news” adquire ressonância menos como um texto informativo e mais como uma mercadoria ecológica: circulando da mente de um propagandista macedônio para a tela de um iPhone em uma casa do meio-oeste dos EUA para os dados de cliques resultantes que são recursivamente retornados para a produção de propaganda futura – tudo mediado pelos algoritmos de coleta de dados altamente personalizados da própria plataforma.

O que significa promover a “leitura lateral” nas escolas quando cada vez que um usuário consulta o mecanismo de busca do Google, ele não apenas recebe resultados influenciados por históricos de pesquisa anteriores e ponderações determinadas por algoritmos, mas também é, ele próprio, enxertado no conjunto de dados de treinamento do algoritmo, que será usado para condicionar as buscas de futuros “leitores laterais”? O que significa incentivar (ou até mesmo

99 STANDAERT, Michael. China wrestles with the toxic aftermath of rare earth mining. *Yale Environment* 360, 2 jul. 2019. Disponível em: <https://e360.yale.edu/features/china-wrestles-with-the-toxic-aftermath-of-rare-earth-mining>. Acesso em: 5 dez. 2023.

100 BRATTON, Benjamin. *The Stack*... Op. cit., p. 44.

101 *Ibidem*, p. 122, tradução nossa.

102 SRNICEK, Nick. *Platform capitalism*. Cambridge: Polity, 2017.

103 ZUBOFF, Shoshana. *The age of surveillance capitalism*. New York: Public Affairs, 2019.

exigir, como é o caso em muitas salas de aula contemporâneas) a produção e a circulação de contramensagens críticas por meio do Google Classroom ou das mídias sociais quando isto normaliza ainda mais a “operação de extração material cada vez mais inescapável” que converte tais atividades em lucro e poder para as plataformas e seus proprietários¹⁰⁴? Não há respostas fáceis para estas perguntas. Mas pensar com o Stack e diagramas semelhantes do ecossistema de mídia emergente ajuda a tornar essas questões e seus riscos legíveis para pesquisadores e profissionais da educação. Ao fazer isto, sugerimos, abrem-se caminhos para respostas de coalizão que a expressão do “letramento” na educação midiática ainda não produziu, mas que uma orientação ecológica pode tornar possível. É a estas possibilidades que nos voltamos agora.

6. RUMO A UMA ECOLOGIA CÍVICA DA MÍDIA

A performatividade do Stack – e diagramas similares aos agenciamentos multiescalares em ação em nosso ecossistema de mídia emergente – apresentam desafios significativos para o currículo e o ensino. Na descrição de Bratton, cada tecla pressionada em uma sala de aula está repleta de relações geopolíticas, infraestruturais e ambientais. Assim como ocorre com outros hiper objetos (relacionados), como as mudanças climáticas e o capitalismo, o escopo dessas relações pode facilmente levar à fadiga ou ao niilismo. Essa dinâmica ajuda a esclarecer o apelo duradouro da expressão “letramento” na educação midiática. Ela permite aos educadores localizarem a investigação e a instrução na dinâmica mais concreta e discernível do ambiente midiático: como os usuários consomem, produzem e mobilizam textos. Como mostramos, no entanto, essa ênfase nas práticas representacionais pode obscurecer as relações não locais e não humanas que ajudam a constituir e animar o ambiente da mídia digital. Ao fazer isto, também prejudica o projeto maior de educação midiática: na ausência de uma contabilidade dessas relações, a pedagogia midiática não pode abordar, muito menos intervir, na dinâmica que produz “fake news”, a política da “pós-verdade” ou outras crises públicas para as quais o letramento midiático é regularmente invocado como solução.

Como a discussão atual sobre letramento midiático está agora dando origem, por um lado, à acusação de que o conceito sobreviveu à sua utilidade (por exemplo, a nota-chave do SXSW de danah boyd) e, por outro, a apelos para que “alfabetizações” mais expansivas sejam abrigadas sob o guarda-chuva do termo (por exemplo, dados, informações, notícias ou variações “críticas” que envolvam as hierarquias e a economia política de cada uma delas), afirmamos que a questão não é a educação midiática em si, mas as limitações do “letramento” como expressão norteadora para entender e envolver os sistemas midiáticos no currículo e na instrução. Em vez de ampliar cada vez mais a expressão do letramento – até o seu ponto de ruptura, ou mesmo além dele – sugerimos que é necessário um repertório mais vasto de recursos. Um repertório que ofereça

104 Ibidem, p. 80, tradução nossa.

possibilidades de abordar a política representacional e performativa da mídia. Sugerimos que a expressão “ecologia” – que tem uma linhagem na pedagogia midiática e agora está sendo revivida e retrabalhada nos campos de estudos de mídia e ciência – oferece um caminho promissor. É com o interesse de fundir essas perspectivas com a pesquisa educacional existente que oferecemos a ecologia cívica da mídia como uma orientação para enfrentar os desafios pedagógicos criados pelos novos ambientes midiáticos. Esse termo reconhece as contribuições gerativas do trabalho que continua a fazer uso da “alfabetização” na exploração dos contornos da mídia representacional e da ação cívica¹⁰⁵, ao mesmo tempo em que aponta para as possibilidades de explorar os ambientes performativos nos quais essas atividades estão inseridas. Desta forma, tal postura não pretende traçar limites em torno de um novo campo de investigação, mas abrir novos compromissos de coalizão em estudos curriculares que possam produzir diversas combinações de táticas para ensinar e aprender com, dentro e contra os ecossistemas de mídia.

6.1. Ecologia “cívica” da mídia

Nossa coarticulação do “civismo” com uma orientação ambiental para a mídia serve a vários propósitos. Primeiro, ajuda a distinguir as formas de “ecologia midiática” agora em desenvolvimento nos estudos de mídia e ciência dos projetos pedagógicos e curriculares que podem ser influenciados por estes estudos, mas não são o foco deles. Embora os pesquisadores da mídia possam, por exemplo, traçar as relações entre o raciocínio algorítmico e vigilância racializada, estas contribuições para a construção da teoria nem sempre são imediatamente traduzíveis em formas de investigação e ação passíveis de uso em escolas ou contextos de aprendizagem informal. Uma orientação “cívica”, portanto, pode ajudar os educadores a identificar as dinâmicas performativas do ambiente midiático cuja inclusão no currículo é capaz de aumentar ou substituir o conteúdo disciplinar existente e, ao fazer isto, melhor se adequar às condições em que o conhecimento da área de conteúdo circula atualmente. A vigilância algorítmica, por exemplo, poderia ser explorada em todas as disciplinas, como uma emergência histórica, um tema de exploração literária e uma expansão da racionalidade matemática em formas de vida que antes eram poupadas de seu alcance. E, sobretudo, cada um destes pontos de vista pode oferecer diferentes recursos para compreender e intervir nas forças subjacentes e inter-relacionadas que constituem as práticas de vigilância contemporâneas. Em vez de tratar as crises públicas, como vigilância ou “fake news”, como problemas discretos de usuários desinformados ou maus atores individuais, sugerimos que uma postura de ecologia cívica da mídia ajuda a evitar o encerramento prematuro da investigação sobre as relações mais amplas que animam esses fenômenos observáveis e as possibilidades que eles podem oferecer para o ensino e a aprendizagem.

105 MIHAILIDIS, Paul. *Cívica...*
Op. cit.

Um segundo propósito para invocar o “civismo” é que vemos esta orientação como uma contribuição para a pesquisa existente sobre educação cívica no que diz respeito ao local onde a ação cívica pode residir. O “civismo” como currículo e conceito passou por sua própria revolução recente na educação¹⁰⁶ – afastando-se da instrução explícita sobre os benefícios do liberalismo incremental e suas estruturas institucionais de longa data¹⁰⁷ e voltando-se para um civismo “novo” ou “vivido”, centrado na ação política direta¹⁰⁸. Embora esteja fora do escopo deste artigo conduzir uma revisão completa dessas discussões, uma característica central de tais desenvolvimentos tem sido um movimento para a transformação comunitária em primeiro plano e o ativismo digital¹⁰⁹.

Em resposta a esse trabalho e ampliando-o, Mirra e Garcia¹¹⁰ reivindicaram “alfabetizações cívicas” ancoradas nas capacidades dos jovens de articular futuros radicais, muitas vezes por meio de trabalhos especulativos negros que evocam mundos fora da lógica do racismo sistêmico, usando as “possibilidades exclusivas das práticas disciplinares de alfabetização”¹¹¹ de leitura, escrita e representação de maneira pragmática e estética. Aqui, queremos sugerir que, embora os projetos em “novos civismos” e “letramentos cívicos” centralizem corretamente as práticas e os imaginários radicais dos jovens, estes são, no entanto, sustentados por substratos digitais que vinculam essas “alfabetizações” a formas e escalas de atividade mais amplas. Nos termos de Bratton, eles são apoiados e sustentados por um Stack temporário que sobredetermina a circulação e a absorção de mensagens cívicas. Esses projetos conectam simultaneamente qualquer “usuário” a um conjunto de outros atores humanos e não humanos (por exemplo, algoritmos, otimizações de mecanismos de busca, projetos de extração da camada da Terra, política de Nuvem de vigilância em nível de clique e leis nacionais de privacidade, etc.). Isto levanta questões prementes, ainda que vexatórias, para o aprendizado e a ação cívica. Para citar apenas um exemplo: o que significa quando atos convencionalmente simples de resposta cívica, como participar de um protesto, podem agora envolver a absorção da imagem ou a geolocalização de uma pessoa nos dados de treinamento que serão usados para prever e policiar algorítmicamente futuros protestos?

A performatividade de tais sistemas não oferece respostas fáceis para a educação cívica, mas aponta para um campo de ação mais amplo para potenciais cívicos. Se o problema das “fake news” é irredutível às ações de usuários individuais (seja o conjunto de habilidades de um jovem experiente em tecnologia, os interesses financeiros ou políticos de um propagandista independente ou corporativo, ou o liberalismo daltônico de um moderador ou codificador de conteúdo do Facebook) e sua ressonância se estende a escalas que ultrapassam as fronteiras dos estados-nação e até ameaçam a saúde planetária (por exemplo, nas atividades da “Polis Nuvem” e da camada da Terra de Bratton), então uma ecologia cívica da mídia pode nos ajudar a pensar nessas relações e a forjar respostas de coalizão que atendam às suas variadas convergências. Vemos potencial, por exemplo, em tal postura de reunir as ricas literaturas de educação cívica, midiática e de letramento com as de pedagogias ambiental e

106 LEVINE, Peter. **We are the ones we have been waiting for**: The promise of civic renewal in America. Oxford: Oxford University Press, 2015.

107 SHAPIRO, Sarah; BROWN, Catherine. **The state of civics education**. Washington (DC): Center for American Progress, 2018.

108 KORBAY, Holly. **Building better citizens**: A new civics education for all. Washington (DC): Rowman & Littlefield.

109 COHEN, Cathy; KAHNE, Joseph; MARSHALL, Jessica. **Let's go there**: Race, ethnicity and a lived civics approach to civics education. Chicago: University of Chicago, 2018.

110 MIRRA, Nicole; GARCIA, Antero. **I hesitate...** Op. cit.

111 Ibidem, p. 302, tradução nossa.

112 KAHN, Richard.. From education for sustainable development to ecopedagogy. **Green Theory and Praxis: The Journal of Ecopedagogy**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 1-14, 2008.

113 BACON, Chris. **Appropriated...** Op. cit.; BREA-KSTONE, Joel et al. **Why...** Op. cit.; GOERING, Christian; THOMAS, Paul (eds.). Critical media literacy and "fake news" in post-truth America. Leiden: Brill, 2018; MISIASZEK, Greg William. Countering post-truths through ecopedagogical literacies: Teaching to critically read "development" and "sustainable development". **Educational Philosophy and Theory**, London, v. 52, n. 7, p. 747-758, 2020.

114 NIXON, Rob. **Slow violence and the environmentalism of the poor**. New Haven: Harvard University Press, 2011.

115 BRATTON, Benjamin. **The Stack...** Op. cit.

116 MIRRA, Nicole; GARCIA, Antero. **I hesitate...** Op. cit.; NICHOLS, T. Philip; COLEMAN, James Joshua. Feeling worlds: Affective imaginaries and the making of "democratic" literacy classrooms. **Reading Research Quarterly**, Hoboken, v. 56, n. 2, p. 315-335, 2020; PERRY, Mia. Unpacking the imaginary in literacies of globality. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, London, v. 41, n. 4, p. 574-586, 2020.

117 BAKER-BELL, April; STANBROUGH, Raven Jones; EVERETT, Sakeena. **The stories...** Op. cit.; MIHAILIDIS, Paul. Civic... Op. cit.; MORRELL, Ernest. **21st-century...** Op. cit.; THOMAS, Ebony Elizabeth.; STORNAIUOLO, Amy. Restorying the self: Bending toward textual justice. **Harvard Educational Review**, New Heaven, v. 86, n. 3, p. 313-338, 2016.

planetária¹¹² – todas as quais abordaram questões da política da “pós-verdade”, embora raramente conversem entre si – muito menos, de coordenar diversos conjuntos de táticas para a resposta cívica¹¹³. Desta forma, também vemos essa postura ajudando a reformular os entendimentos “cívicos” para as circunstâncias em que nos encontramos: onde a necessidade de organização e ação são micro e macro (da escala do código e do hardware à lei e ao comércio transnacionais) e onde as ferramentas comprometidas disponíveis podem reinventar formas localizadas e globalizadas de opressão (de algoritmos discriminatórios à “violência lenta” da catástrofe ambiental sobre os habitantes do Sul Global¹¹⁴). Ao oferecer uma metalinguagem para engajar essas relações, vemos uma postura da ecologia cívica da mídia como um convite a novas combinações de teorias, métodos e táticas intervencionistas que estejam sintonizadas com as complexidades que temos diante de nós.

Embora a escala dessas questões seja vertiginosa e até, às vezes, debilitante, vemos tal orientação da ecologia cívica da mídia como, em última análise, esperançosa. Mais do que simplesmente mapear as relações que constituem o ecossistema midiático e documentar as inúmeras fontes de exploração que nele atuam, a performatividade do sistema sugere que seus contornos não são fixos. Tal ecossistema está aberto a novas configurações. Em outras palavras, a ecologia cívica da mídia reconhece que a educação midiática não precisa se limitar a estratégias defensivas contra interesses comerciais e propaganda ou a formas poderosas de contramensagens; ela também pode promover a investigação e a ação que permitam que o próprio ecossistema mude – de maneiras mais equitativas e justas. Bratton¹¹⁵ ressaltou esta possibilidade quando observou que o The Stack que herdamos não está estabelecido ou é determinante; ele conclui o seu livro com um esboço do “The Stack Por Vir” – as relações ambientais, econômicas, técnicas e sociais que ainda não existem, mas poderiam existir. Aqui, novamente, vemos o potencial do “cívico”: embora identificar e responder a formas de desinformação e deturpação seja importante, a educação midiática também pode assumir o desafio mais amplo de perceber como essas relações podem ser alteradas – uma forma de imaginação radical já em ação nas literaturas cívica, midiática e de alfabetização¹¹⁶, mas que raramente é estendida aos sistemas sociotécnicos nos quais estamos inseridos.

7. CONCLUSÃO

Uma orientação da ecologia cívica da mídia não elimina o alcance do trabalho significativo que ocorre na expressão da “alfabetização”, ou as preocupações que tradicionalmente fazem parte do projeto popular de “letramento midiático”. Há um trabalho profundamente importante sendo feito que envolve explicitamente a política representacional da mídia e as poderosas contramensagens por meio das quais os jovens respondem a essas narrativas e representações¹¹⁷. De fato, o nosso próprio trabalho como pesquisadores de alfabetização interessados em

mídia digital se baseou fortemente nessas conversas e contribuiu para as mesmas¹¹⁸. No entanto, mesmo que as teorias e os métodos que animam esses estudos forneçam respostas gerativas a dimensões específicas dentro de nosso ambiente midiático, eles não são infinitamente adaptáveis a toda a gama de suas escalas e à performatividade de suas relações. Atender a essa dinâmica requer um repertório mais amplo de recursos e táticas – um repertório que inclua, mas não se limite à alfabetização.

Deslocar a expressão da educação midiática de “alfabetização” para “ecologia” não apenas oferece esse repertório expansivo, mas o faz revivendo e reformulando uma orientação já existente da história da pedagogia midiática e vinculando-a a teorias emergentes nos estudos de mídia e ciência. No processo, sugerimos que essa postura de ecologia cívica da mídia oferece um caminho para superar os atuais impasses na educação midiática, mudando os termos do debate: de uma pedagogia centrada nos desafios representacionais das “fake news” e da política da “pós-verdade” para uma pedagogia sintonizada com a performatividade das plataformas que produzem não apenas o ambiente midiático que existe, mas também, por meio da investigação cívica e ativismo, o que está por vir e que ainda pode existir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. **The authoritarian personality**: Studies in prejudice. New York: Harper, 1950.

ALVERMANN, Donna. E.; MOON, Jennifer. S.; HAGOOD, Margaret. C. **Popular culture in the classroom**. New York: Routledge, 2018.

ARCENEUX, Kevin; JOHNSON, Martin; MURPHY, Chad. Polarized political communication, oppositional media hostility, and selective exposure. **The Journal of Politics**, Chicago, v. 74, n. 1, p. 174-186, 2012.

AUFDERHEIDE, Patricia. **Media literacy**: A report of the National Leadership Conference on Media Literacy. Queenstown: Aspen Institute, 1992. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED365294>. Acesso em: 1 dez. 2023.

BACON, Chris. Appropriated literacies: The paradox of critical literacies, policies, and methodologies in a post-truth era. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 26, p. 1–22, 2018.

BAKER-BELL, April; STANBROUGH, Raven Jones; EVERETT, Sakeena. The stories they tell: Mainstream media, pedagogies of healing, and critical media literacy. **English Education**, Urbana, v. 49, n. 2, p. 130-152, 2017.

BARAD, Karen. Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. **Signs: Journal of Women in Culture and Society**, Chicago, v. 28, n. 3, p. 801-831, 2003.

118 STORNAIUOLO, Amy; LEBLANC, Robert Jean. Local... Op. cit.; STORNAIUOLO, Amy; NICHOLS, Philip. Making... Op. cit.

BEIGHTON, Chris. Assess the mess: Challenges to assemblage theory and teacher education. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, London, v. 26, n. 10, p. 1293-1308, 2013.

BENJAMIN, Ruha. Race after technology: Abolitionist tools for the New Jim Code. **Social Forces**, Oxford, v. 98, n. 4, p. 1-3, 2020.

BOLDT, Gail. Sexist and heterosexist responses to gender bending in an elementary class- room. **Curriculum Inquiry**, London, v. 26, n. 2, p. 113-131, 1996.

boyd, danah. What hath we wrought?. **SXSW Education**, 3 ago. 2018. Disponível em: <https://www.sxswedu.com/news/2018/watch-danah-boyd-keynote-what-hath-we-wrought-video/>. Acesso em: 5 dez. 2023.

BRANDT, Deborah; CLINTON, Katie. Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice. **Journal of Literacy Research**, Hoffman, v. 34, n. 3, p. 337-356, 2002.

BRATTON, Benjamin. Cloud megastructures and platform utopias. In GEIGER, J. (ed.). **Entr'acte: Performing publics, pervasive media, and architecture**. London: Palgrave Macmillan, 2015a. p. 35-51.

BRATTON, Benjamin. **The Stack: On software and sovereignty**. Cambridge (MA): MIT Press, 2015b.

BREAKSTONE, Joel; MCGREW, Sarah; SMITH, Mark; ORTEGA, Teresa; WINEBURG, Sam. Why we need a new approach to teaching digital literacy. **Phi Delta Kappan**, New York, v. 99, n. 6, p. 27-32, 2018.

BUCKINGHAM, David. Going critical: The limits of media literacy. **Australian Journal of Education**, Thousand Oaks, v. 37, n. 2, p. 142-152, 1993.

BUCKINGHAM, David. Media education in the UK: Moving beyond protectionism. **Journal of Communication**, Hoboken, v. 48, n. 1, p. 33-43, 1998.

BUCKINGHAM, David. **Media education: Literacy, learning, and contemporary culture**. Cambridge: Polity, 2013.

BUCKINGHAM, David. **The media education manifesto**. Cambridge: Polity, 2020.

BULGER, Monica; DAVISON, Patrick. The promises, challenges, and futures of media literacy. **Journal of Media Literacy Education**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 1-21, 2018.

BURNETT, Cathy; MERCHANT, Guy; PAHL, Kate; ROWSELL, Jennifer. The (im)materiality of literacy. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, London, v. 35, n. 1, p. 90-103, 2014.

BUTLER, Judith. **Excitable speech: A politics of the performative**. Abingdon: Routledge, 1997.

CAMPANO, Gerald; NICHOLS, T. Philip; PLAYER, Grace. Multimodal critical inquiry: Nurturing decolonial imaginaries. In: MOJE, Elizabeth; AFFLERBACH, Peter; ENCISO, Patricia; LESAux, Nonie K. (eds.). **Handbook of reading research**. Vol. 5. New York: Routledge, 2020. p. 137-152.

CARR, E. Summerson; LEMPERT, Michael. **Scale**: Discourse and dimensions of social life. San Diego: University of California Press, 2016.

CAZDEN, Courtney. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, New Haven, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

CHRIST, William; POTTER, W. James. Media literacy, media education, and the academy. **Journal of Communication**, Oxford, v. 48, n. 1, p. 5-15, 1998.

COHEN, Cathy; KAHNE, Joseph; MARSHALL, Jessica. **Let's go there**: Race, ethnicity and a lived civics approach to civics education. Chicago: University of Chicago, 2018.

CONNOLLY, Kate; CHRISAFIS, Angelique; KIRCHGAESSNER, Stephanie; HAAS, Benjamin; HUNT, Elle; SAFI, Michael. "Fake news": an insidious trend that's fast becoming a global problem. **The Guardian**, 2 dez. 2016. Disponível em: <https://www.theguardian.com/media/2016/dec/02/fake-news-facebook-us-election-around-the-world>. Acesso em: 1 dez. 2023.

DELANDA, Manuel. **A new philosophy of society**: Assemblage and social complexity. London: Bloomsbury Academic, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **A thousand plateaus**: Capitalism and schizophrenia. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.

DEZUANNI, Michael. Minecraft and children's digital making: Implications for media literacy education. **Learning, Media, and Technology**, London, v. 43, n. 3, p. 236-249, 2018.

DIXON-ROMÁN, Ezekiel. Algo-ritmo: More-than-human performative acts and the racializing assemblages of algorithmic architectures. **Cultural Studies <> Critical Methodologies**, Hoboken, v. 16, n. 5, p. 482-490, 2016.

DIXON-ROMÁN, Ezekiel; NICHOLS, T. Philip; NYAME-MENSAH, Ama. The racializing forces of/in AI educational technologies. **Learning, Media, and Technology**, London, v. 45, n. 3, p. 236-250, 2020.

EDWARDS, Paul. Infrastructure and modernity: Force, time, and social organization in the history of sociotechnical systems. In MISA, Thomas; FEENBERG, Andrew (eds.). **Modernity and technology**. Cambridge (MA): MIT Press. p. 185-226.

FREITAS, Elizabeth; CURINGA, Matthew X. New materialist approaches to the study of language and identity: Assembling the posthuman subject. **Curriculum Inquiry**, London, v. 45, n. 3, p. 249-265, 2015.

- FULLER, Matthew. **Media ecologies**. Cambridge (MA): MIT Press, 2005.
- GABRYS, Jennifer. Powering the digital: From energy ecologies to electronic environmentalism. In MAXWELL, Richard; RAUNDALEN, Jon; WESTBERG, Nina Lager (eds.). **Media and the ecological crisis**. Abingdon: Routledge, 2014. p. 3-18.
- GALLUP. **American views: Trust, media, and democracy**. Miami: Knight Foundation, 2018. Disponível em: <https://knightfoundation.org/reports/american-views-trust-media-and-democracy/>. Acesso em: 5 dez. 2023.
- GAVIN, Neil T. Media definitely do matter: Brexit, immigration, climate change and beyond. **The British Journal of Politics and International Relations**, Thousand Oaks, v. 20, n. 4, p. 827-845, 2018.
- GENCARELLI, Thom. The missing years: Neil Postman and the new English book series. **Explorations in Media Ecology**, Bristol, v. 5, n. 1, p. 45-60, 2006.
- GILLESPIE, Tarleton. The politics of “platforms”. **New Media & Society**, Thousand Oaks, v. 12, n. 3, p. 347-364, 2010.
- GIROUX, Henry. Cultural studies as performative politics. **Cultural Studies Critical Methodologies**, Hoboken, v. 1, n. 1, p. 5-23, 2001.
- GOERING, Christian; THOMAS, Paul (eds.). **Critical media literacy and “fake news” in post-truth America**. Leiden: Brill, 2018.
- GRUSIN, Richard. Introduction. In GRUSIN, Richard (ed.). **The nonhuman turn**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2015. p. 7-24.
- HALL, Stuart; WHANNEL, Paddy. **The popular arts**. New York: Pantheon.
- HOBBS, Renee. **Digital and media literacy: a plan of action**. Washington (DC): Aspen Institute, 2010.
- HOBBS, Renee. Freedom to choose: An existential crisis: A response to boyd’s ‘What hath we wrought?’ **Renee Hobs Medium**, 10 mar. 2018b. Disponível em: <https://renehobbs.medium.com/freedom-to-choose-an-existential-crisis-f09972e767c>. Acesso em: 5 dez. 2023.
- HOBBS, Renee. Media literacy foundations. In HOBBS, Renee; MIHAILIDIS, Paul (eds.). **International encyclopedia of media literacy**. Hoboken: John Wiley, 2018a. p. 1-19.
- HOBBS, Renee. Pedagogical issues in U.S. media education. **Communication Yearbook**, London, v. 17, n. 1, p. 353-356, 1994.
- HOBBS, Renee. **Reading the media in high school: media literacy in high school English**. New York: Teachers College Press, 2007.
- HOBBS, Renee. The seven great debates in the media literacy movement. **Journal of Communication**, Oxford, v. 48, n. 1, p. 16-32, 1998.

HOBBS, Renee; MCGEE, Sandra. Teaching about propaganda: An examination of the historical roots for media literacy. **Journal of Media Literacy Education**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 56-67, 2014.

HOECHSMANN, Michael; POYNTZ, Stuart. **Media literacies**. Hoboken: Wiley, 2012.

HOFSTADTER, Richard. **Anti-intellectualism in American life**. New York: Vintage, 1963.

HOGGART, Richard. **The uses of literacy**. Piscataway: Transaction, 1958.

HORKHEIMER, Max. The lessons of fascism. In CANTRIL, Hadley (ed.). **Tensions that cause wars**. Champaign: University of Illinois Press, 1950. p. 209-242.

HU, Tung-Hui. **A prehistory of the cloud**. Cambridge: MIT Press, 2015.

JOURNELL, Wayne. **Unpacking fake news: An educator's guide to navigating the media with students**. New York: Teachers College Press, 2019.

JUDIS, John. **The nationalist revival: Trade, immigration, and the revolt against globalization**. New York: Columbia Global Reports, 2018.

KAHN, R.. From education for sustainable development to ecopedagogy. **Green Theory and Praxis: The Journal of Ecopedagogy**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 1-14, 2008.

KELLNER, Douglas. Multiple literacies and critical pedagogy in a multicultural society. **Educational Theory**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. 103-122, 1998.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. In: MACEDO, Donaldo; STEINBERG, Shirley. (eds.). **Media literacy: A reader**. Lausanne: Peter Lang, 2007. p. 3-23.

KOLTAY, Tibor. The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. **Media, Culture & Society**, Thousand Oaks, v. 33, n. 2, p. 211-221, 2011.

KORBAY, Holly. **Building better citizens: A new civics education for all**. Washington (DC): Rowman & Littlefield.

LATOURETTE, Bruno. **An inquiry into modes of existence**. New Haven: Harvard University Press, 2013.

LATOURETTE, Bruno. Why has critique run out of steam? **Critical Inquiry**, Chicago, v. 30, n. 2, p. 225-248, 2004.

LEANDER, Kevin; BURRIS, Sarah. Critical literacy for a posthuman world: When people read, and become, with machines. **British Journal of Educational Technology**, London, v. 51, n. 4, p. 1262-1276, 2020.

- LEANDER, Kevin; ROWE, Deborah. Mapping literacy spaces in motion: A rhizomatic analysis of a literacy performance. **Reading Research Quarterly**, New York, v. 41, n. 4, p. 428-460, 2006.
- LEAVIS, Frank Raymond; THOMPSON, Denys. **Culture and environment: The training of critical awareness**. London: Chatto & Windus, 1933.
- LEVINE, Peter. **We are the ones we have been waiting for: The promise of civic renewal in America**. Oxford: Oxford University Press, 2015.
- LEWIS, Justin; JHALLY, Sut. The struggle over media literacy. **Journal of Communication**, Oxford, v. 44, n. 3, p. 109-120, 1998.
- LISSOVOY, Noah; COOK, Courtney. Active words in dangerous times: Beyond liberal models of dialogue in politics and pedagogy. **Curriculum Inquiry**, London, v. 50, n. 1, p. 78-97, 2020.
- LIVINGSTONE, Sonia. Engaging with media – A matter of literacy? **Communication, Culture & Critique**, Oxford, v. 1, n. 1, p. 51-62, 2008.
- LIVINGSTONE, Sonia. Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. **The Communication Review**, London, v. 7, n. 1, p. 3-14, 2004.
- LUKE, Allan. Regrounding critical literacy: Representation, facts, and reality. In: HAWKINS, Margaret. (ed.). **Framing languages and literacies: Social situated views and perspectives**. Abingdon: Routledge, 2013. p. 136-148.
- MARCUS, Sharon; LOVE, Heather; BEST, Stephen. Building a better description. **Representations**, Oakland, v. 135, n. 1, p. 1-21, 2016.
- MASON, Lance. McLuhan's challenge to critical media literacy: The city as classroom textbook. **Curriculum Inquiry**, London, v. 46, n. 1, p. 79-97, 2016.
- MASON, Lance; KRUTKA, Dan; Stoddard, Jeremy. Media literacy, democracy, and the challenge of fake news. **Journal of Media Literacy Education**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 1-10, 2018.
- MASTERMAN, Len. **Teaching about television**. New York: Macmillan, 1980.
- MCGREW, Sarah; ORTEGA, Teresa; BREAKSTONE, Joel; WINEBURG, Sam. The challenge that's bigger than fake news: Civic reasoning in a social media environment. **American Educator**, Washington, DC, v. 41, n. 3, p. 4-11, 2017.
- MIHAILIDIS, Paul. **Civic media literacies**. Abingdon: Routledge, 2018.
- MIHAILIDIS, Paul. **News literacy: Global perspectives for the newsroom and the classroom**. Lausanne: Peter Lang, 2012.
- MIRRA, Nicole; GARCIA, Antero. "I hesitate but I do have hope": Youth speculative civic literacies for troubled times. New Haven, **Harvard Educational Review**, v. 90, n. 2, p. 295-321, 2020.

MISIASZEK, Greg William. Countering post-truths through ecopedagogical literacies: Teaching to critically read "development" and "sustainable development". **Educational Philosophy and Theory**, London, v. 52, n. 7, p. 747-758, 2020.

MOREL, Richard Pasquin; COBURN, Cynthia; CATTERSON, Amy; HIGGS, Jennifer. The multiple meanings of scale: Implications for researchers and practitioners. **Educational Researcher**, Washington, DC, v. 48, n. 6, p. 369-377, 2019.

MORRELL, Ernest. 21st-century literacies, critical media pedagogies, and language arts. **The Reading Teacher**, Hoboken, v. 66, n. 4, p. 300-302, 2012.

MORTON, Timothy. **Hyperobjects**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2013.

MUKHERJEE, Rahul. **Radiant infrastructures: Media, environment, and cultures of uncertainty**. Durham: Duke University Press, 2020.

NICHOLS, T. Philip; CAMPANO, Gerald. Literacy and post-humanism. **Language Arts**, [S. l.], v. 94, n. 4, p. 245-251, 2017.

NICHOLS, T. Philip; COLEMAN, James Joshua. Feeling worlds: Affective imaginaries and the making of "democratic" literacy classrooms. **Reading Research Quarterly**, Hoboken, v. 56, n. 2, p. 315-335, 2020.

NICHOLS, T. Philip; JOHNSTON, Kelly. Rethinking availability in multimodal composing: Frictions in digital design. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, Hoboken, v. 64, n. 3, p. 259-270, 2020.

NICHOLS, T. Philip; LEBLANC, Robert Jean. Beyond apps: Digital literacies in a platform society. **The Reading Teacher**, Hoboken, v. 74, n. 1, p. 103-109, 2020.

NICHOLS, T. Philip; STORNAIUOLO, Amy. Assembling 'digital literacies': Contingent pasts, possible futures. **Media and Communication**, Lisboa, v. 7, n. 2, p. 1-11, 2019.

NIXON, Rob. **Slow violence and the environmentalism of the poor**. New Haven: Harvard University Press, 2011.

ONG, Walter. **Orality and literacy: The technologizing of the word**. New York: Routledge, 1982.

ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION. **Media literacy**. Toronto: Ontario Ministry of Education, 1987.

PANGRAZIO, Lucy; SELWYN, Neil. Personal data literacies: A critical literacies approach to enhancing understandings of personal digital data. **New Media & Society**, London, v. 21, n. 1, p. 419-437, 2019.

PARIKKA, Jussi. **The Anthroscene**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2014.

PARKS, Lisa; STAROSIELSKI, Nicole. **Signal traffic**: Critical studies of media infrastructures. Champaign: University of Illinois Press, 2015.

PERRY, Mia. Unpacking the imaginary in literacies of globality. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, London, v. 41, n. 4, p. 574-586, 2020.

PETERS, John Durham. **The marvelous clouds**: Toward a philosophy of elemental media. Chicago: University of Chicago Press, 2015.

POSTMAN, Neil. **Television and the teaching of English**. Champaign: National Council for Teachers of English, 1961.

SCOTT, John; NICHOLS, T. Philip. Learning analytics as assemblage: Criticality and contingency in online education. **Research in Education**, Thousand Oaks, v. 98, n. 1, p. 83-105, 2017.

SHAPIRO, Sarah; BROWN, Catherine. **The state of civics education**. Washington (DC): Center for American Progress, 2018.

SNAZA, Nathan et al. Toward a posthumanist education. **Journal of Curriculum Theorizing**, Indianapolis, v. 30, n. 2, p. 39-55, 2014.

SNAZA, Nathan. **Animate literacies**: Literature, affect, and the politics of humanism. Durham: Duke University Press, 2019.

SRNICEK, Nick. **Platform capitalism**. Cambridge: Polity, 2017.

STANDAERT, Michael. China wrestles with the toxic aftermath of rare earth mining. **Yale Environment** 360, 2 jul. 2019. Disponível em: <https://e360.yale.edu/features/china-wrestles-with-the-toxic-aftermath-of-rare-earth-mining>. Acesso em: 5 dez. 2023.

STORNAIUOLO, Amy; LEBLANC, Robert Jean. Local literacies, global scales. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, Hoboken, v. 58, n. 3, p. 192-196, 2014.

STORNAIUOLO, Amy; LEBLANC, Robert Jean. Scaling as a literate activity: Mobility and educational inequality in an age of global connectivity. **Research in the Teaching of English**, Washington, DC, v. 50, n. 3, p. 263-287, 2016.

STORNAIUOLO, Amy; NICHOLS, Philip. Making publics: Mobilizing audiences in high school makerspaces. **Teachers College Record**, Thousand Oaks, v. 120, n. 8, p. 1-38, 2018.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

THE STACK: Design and geopolitics in the age of planetary-scale computing. Vancouver: Institute for the Humanities, 2014. 1 vídeo (84 min). Publicado

pelo canal Institute for the Humanities. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IXan6TvMqgk>. Acesso em: 5 dez. 2023.

THOMAS, Ebony Elizabeth.; STORNAIUOLO, Amy. (2016). Restorying the self: Bending toward textual justice. **Harvard Educational Review**, New Heaven, v. 86, n. 3, p. 313-338, 2016.

TURNER, Fred. **The democratic surround: Multimedia and American liberalism from World War II to the psychedelic sixties**. Chicago: University of Chicago Press, 2013.

VAN DIJCK, José. **The culture of connectivity: A critical history of social media**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DE WAAL, Martin. **The platform society: Public values in a connective world**. Oxford: Oxford University Press, 2018.

WANG, Amy "Post-truth" named 2016 word of the year by Oxford Dictionaries. **Washington Post**, 16 nov. 2016. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/news/the-fix/wp/2016/11/16/post-truth-named-2016-word-of-the-year-by-oxford-dictionaries/>. Acesso em: 5 dez. 2023.

WILLIAMS, Raymond. **Communications**. London: Penguin, 1962.

WILLIAMSON, Ben. Learning in a "platform society": Disassembling an educational data assemblage. **Research in Education**, Thousand Oaks, v. 98, n. 1, p. 59-82, 2017.

WILSON, Carolyn et. al. **Media and information literacy curriculum for teachers**. Paris: Unesco, 2011.

WINEBURG, Sam; MCGREW, Sarah. Lateral reading and the nature of expertise: Reading less and learning more when evaluating digital information. **Teachers College Record**, Thousand Oaks, v. 121, n. 11, p. 1-40, 2019.

WORTHAM, Stanton. Beyond macro and micro in the linguistic anthropology of education. **Anthropology & Education**, Philadelphia, v. 43, n. 2, p. 128-137, 2012.

ZUBOFF, Shoshana. **The age of surveillance capitalism**. New York: Public Affairs, 2019.

Democracia, informação e mídia local para superar os desertos de notícias: entrevista com Penny Abernathy

Sonia Virgínia Moreira

Docente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Faculdade de Comunicação Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGCom-UERJ), bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

E-mail: soniavm@gmail.com

Jacqueline da Silva Deolindo

Docente do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Ambiente e Políticas Públicas do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense (UFF) em Campos dos Goytacazes (RJ).

E-mail: jacquelineadolindo@id.uff.br

Resumo: Especialista e mestre em Jornalismo com intensa experiência editorial e de gestão de mídia, Penny Abernathy tornou-se referência entre os pesquisadores brasileiros da área ao desenvolver o conceito de "desertos de notícias". Os relatórios liderados por Abernathy entre 2016-2020 no Centro de Inovação e Sustentabilidade em Mídia Local da Universidade da Carolina do Norte mostraram que muitos dos problemas e desafios revelados por sua pesquisa eram semelhantes aos achados de pesquisas brasileiras em diferentes regiões. Nesta entrevista

Abstract: Specialist and master in Journalism with an intense editorial and media management background, Penny Abernathy has become a reference among Brazilian researchers of the area after developing the concept of "news deserts." The reports led by Abernathy between 2016-2020 at the Center for Innovation and Sustainability in Local Media at the University of North Carolina showed that many of the problems and challenges uncovered by her research were similar to the findings of Brazilian research in

Recebido: 15/05/2023

Aprovado: 20/06/2023

à *Comunicação e Educação*, a pesquisadora fala sobre a escassez de produção de notícias, a falta de acessibilidade digital e de políticas públicas de apoio ao jornalismo local, especialmente em cidades onde características demográficas e econômicas impedem o acesso de seus moradores a notícias e informações.

Palavras-chave: Penny Abernathy; jornalismo; democracia; mídia local; indústria de mídia

different regions. In this interview to *Comunicação e Educação*, the scholar discusses the scarcity of news production, the lack of digital accessibility and of public policies to support local journalism, especially in cities where demographic and economic characteristics impede their residents' access to news and information.

Keywords: Penny Abernathy; journalism; democracy; local media; media industry.

Existe uma espécie de espiral descendente para uma comunidade que perde o seu jornal local que não é substituído por outro. São exatamente as comunidades com dificuldades econômicas aquelas que mais precisam de informações locais para tomar decisões acertadas sobre questões que vão afetar a qualidade de vida de gerações atuais e futuras.

Essas frases alinham o projeto de pesquisa e os resultados dos dados coletados em campo por Penelope Muse Abernathy, ou Penny Abernathy¹, como prefere ser chamada, uma jornalista que a academia conquistou.

Os estudos empreendidos por Abernathy, entre 2016 e 2020², na Universidade da Carolina do Norte (UCN) como titular da cátedra da Fundação Knight³ de Jornalismo e Economia de Mídia Digital foram precedidos pelo livro *Saving community journalism: The path to profitability* (2016)⁴, que definiu as bases para a criação do Centro para Inovação e Sustentabilidade em Mídia Local na Hussman School of Journalism and Media da UCN. Mais tarde, outro livro sobre produção jornalística local, escrito em coautoria com JoAnn Sciarrino, avançou na abordagem da perspectiva do empreendedorismo local – *The strategic digital media entrepreneur* (2019)⁵. As pesquisas na UCN focaram o desaparecimento progressivo de jornais locais em várias regiões dos Estados Unidos, uma consequência do colapso do antigo modelo comercial de negócios que havia sustentado o jornalismo impresso em comunidades desde o século XIX, caracterizado por movimentos de independência editorial e financiado por anúncios locais. No período de quatro anos (2016-2020), a pesquisa mostrou que os pequenos jornais independentes permaneceram ativos em um cenário desafiador, que envolveu processos de digitalização, de esgarçamento do significado de comunidade e de incorporação por grandes conglomerados de mídia, de telecomunicações e plataformas digitais.

Desde 2021, Penny é professora visitante na Medill School of Journalism, Media, and Integrated Marketing Communications da Universidade Northwestern, onde continua a pesquisar a temática, agora expandida para o projeto *Local News Initiative*. Os primeiros dados dessa nova etapa do seu trabalho estão

1 Penny Abernathy é graduada em História com ênfase em Literatura e em Jornalismo pela Universidade da Carolina do Norte, e é mestre em Jornalismo pela Universidade de Columbia em Nova York.

2 The rise of a new media baron and the emerging threat of news desert (2016); Thwarting the emergence of news deserts (2017); The expanding news desert (2018); News deserts and ghost newspapers: Will local news survive? (2020). Os relatórios podem ser acessados em: <https://www.us-newsdeserts.com/reports/>.

3 A Fundação Knight é uma organização sem fins lucrativos, fundada em 1950 pelo grupo de mídia Knight Ridder para subsidiar iniciativas comunitárias de jornalismo, artes e cultura nos Estados Unidos. KNIGHT FOUNDATION. **History.** Miami: Knight Foundation, c2006-2023. Disponível em: <https://knightfoundation.org/about/history>. Acesso em: 27 out. 2022.

4 ABERNATHY, Penelope Muse. **Saving community journalism: The path to profitability.** Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2014.

5 ABERNATHY, Penelope Muse; SCIARRINO, JoAnn. **The strategic digital media entrepreneur.** Hoboken: Wiley-Blackwell, 2019.

dispostos no relatório *The state of local news 2022: Expanding news deserts, growing gaps, emerging models*⁶ [O estado das notícias locais em 2022: Desertos de notícias em expansão, lacunas crescentes e modelos emergentes]. O documento aponta o surgimento dos grandes barões regionais do jornalismo impresso, considera o futuro dos jornais diários, mostra as oportunidades e os desafios para os empreendedores de meios digitais em áreas urbanas e assinala como o uso da internet via celular faz chegar a informação, e também a desinformação, aos habitantes de comunidades carentes e isoladas. Nesta entrevista exclusiva para a revista Comunicação & Educação, realizada por videoconferência⁷, a pesquisadora defende que é imprescindível conduzir estudos contínuos sobre jornais de comunidades – ainda que durante muito tempo tenham sido considerados um tema “menor” nas universidades dos Estados Unidos – que têm características fundamentais para a base da democracia por estarem comprometidos com a produção e a circulação da informação local.

Os problemas e desafios identificados por Penny Abernathy são muito semelhantes àqueles que os pesquisadores encontram no território brasileiro: a escassez de produção de notícias e de informação gerada pela dificuldade de sustentação financeira de pequenos empreendimentos; a carência de acessibilidade digital; a dissociação entre os interesses dos proprietários de mídia local e os interesses e necessidades da comunidade; e a inexistência de normas que incentivem e apoiem o jornalismo local, principalmente em cidades onde características demográficas e econômicas impedem a população de contribuir com taxas mínimas para manter os meios que produzam notícia e informação. Para ela, “tudo que precisamos fazer é pesquisar, porque muitas vezes encontramos dados que nunca pensaríamos encontrar”. A seguir, a entrevista completa.

Comunicação & Educação: O seu trabalho sobre os “desertos de notícias” nos Estados Unidos, principalmente em escala local, tem sido inspirador para muitos acadêmicos nos últimos anos. Os relatórios que organizou entre 2016 e 2020 são fontes importantes para pesquisadores de jornalismo porque enfrentamos desafios semelhantes no Brasil, onde o desaparecimento de veículos locais afeta tanto a atividade jornalística quanto o acesso do público à informação. O objetivo desta entrevista, então, é apresentar sua pesquisa e experiência como jornalista e discutir os principais eixos do trabalho desenvolvido sobre a indústria de mídia local e a evolução do conceito dos desertos de notícias.

Penny Abernathy: Fico sempre encantada quando vejo estudiosos de fora dos Estados Unidos interessados em pistas para analisar o que acontece no seu país utilizando os dados produzidos pelos relatórios, porque entendo que o poder dos dados se revela pelo número de estudiosos que se dedicaram a esse tema nos últimos cinco anos. Ironicamente, quando assumi a Cátedra da Fundação Knight na Universidade da Carolina do Norte, alguns acadêmicos sugeriram que eu não considerasse o universo das notícias locais, porque trabalhar com jornais de comunidades era considerado um tema menor, e o grande destaque estava em saber o que iria acontecer com ícones nacionais

⁶ ABERNATHY, Penelope Muse; FRANKLIN, Tim. *The state of local news 2022: Expanding news deserts, growing gaps, emerging models*. Evanston: Northwestern University, 2022. Disponível em: https://localnewsinitiative.northwestern.edu/assets/the_state_of_local_news_2022.pdf. Acesso em: 28 out. 2022.

⁷ Entrevista realizada em 2022, com revisão e acréscimos realizados entre janeiro e abril de 2023

como *The New York Times* ou *The Washington Post*. Depois de 35 anos morando fora da Carolina do Norte, constatei que as pequenas organizações de mídia de fato tinham me abastecido de notícias quando eu estava iniciando um curso na Universidade de Yale (na época estávamos lutando com dificuldades econômicas que se acentuaram depois da grande crise de 2008). As dificuldades foram maiores principalmente entre os pequenos jornais. Se pensarmos bem, nos Estados Unidos os jornais têm sido a principal, ou a única, fonte de notícias em muitas comunidades, especialmente nas cidades pequenas e médias, mesmo na era digital, porque não há meios digitais ou acesso digital em muitas das comunidades desse porte que possam assimilar e reproduzir informação e usá-la de outra forma. Se olharmos para a história dos jornais nos Estados Unidos, eles foram fundamentais para unir as colônias da coroa inglesa e, no século XVIII, foram extremamente importantes na expansão para o oeste. Ao mesmo tempo é interessante ver o que aconteceu em relação à criação de jornais com o fim da Guerra Civil, entre 1865 e o início do século XX. Por volta de 1910 a 1920, havia tantos jornais a oeste do Mississippi que nem sequer existiam antes da Guerra Civil.

Uma das primeiras coisas que alguém que criava uma comunidade fazia, depois de estabelecer a ordem e a lei, era criar um jornal, porque ele dava um sentido de comunidade e também vinculava aquele local a Washington e à costa leste, onde tudo acontecia. Por isso é interessante observar o estabelecimento de jornais em países com territórios tão vastos como o Brasil e os Estados Unidos, considerando a revolução tecnológica que se deu com o telégrafo e o trem no século XIX, depois no século XX com o transporte aéreo e, mais tarde, o início da revolução digital. Há uma ligação bem clara entre os desenvolvimentos tecnológicos e a vastidão de países como os Estados Unidos e o Brasil com áreas deficientes tecnologicamente, onde o jornal tem sido uma força unificadora da democracia nas nossas respectivas sociedades. Isso não seria muito semelhante no Brasil?

C&E: Aqui os jornais começaram como manifestos locais isolados no século XVIII, no período colonial. No século XIX, lutaram pela liberdade de manifestação porque eram impedidos de circular no Brasil imperial. No século XX, organizados como indústria, foram a principal fonte de informação até o final dos anos 1930. A partir de 1937, o rádio se tornou o meio de comunicação por excelência do regime ditatorial do Estado Novo de Getúlio Vargas, que em 1940 criou uma emissora de grande potência em ondas curtas, com audiência em todo o território e também no exterior. Isso influenciou a indústria de mídia e a política nacionais e contribuiu para Vargas se manter no poder até 1945. O movimento, então, é distinto dos Estados Unidos, onde os pequenos jornais de comunidades se fortaleceram desde cedo.

PA: Bem no começo da pesquisa em Yale entre 2012-2013, em um painel sobre audiovisual do qual participou um comissário da Federal Communications Commission (FCC), um dos coordenadores sugeriu que eu observasse a propriedade dos veículos de mídia nos Estados Unidos. O que me impressionou

não foi apenas a consolidação das unidades de radiodifusão em nível nacional (tínhamos quatro ou cinco naquele momento), mas a questão das redes. Olhando para os jornais, víamos que a maioria sempre foi independente ou ligada a redes. Os quatro maiores jornais do estado, por exemplo, pertenciam a apenas dois proprietários, depois de terem sido propriedade de quatro entidades diferentes. Pensar que apenas dois proprietários estavam no controle me fez refletir sobre o que estaria acontecendo em outros níveis. E o que realmente me chamou a atenção naquela ocasião – o relatório de 2016 focou nisso – foi o surgimento de um novo tipo de meio de comunicação: enquanto no passado as organizações de mídia com ações negociadas no mercado financeiro tendiam a ter o nome da família, como os impérios Hearst, Pulitzer ou Knight Ridder, naqueles que atendiam pelo título do seu principal jornal, como *The New York Times* e os jornais do grupo *The Washington Post*, o nome do proprietário fundador do jornal estava impresso no jornal e mantinha o mesmo tipo de DNA jornalístico. No século XX, esses jornais estavam determinados a serem apolíticos e produzir notícias com objetividade, sem tomar partido abertamente no noticiário, e assim formar uma base muito grande para se expandir. Parte disso tem a ver com fato de entre 85% e 90% da receita desses jornais no século XX serem oriundas de anunciantes locais, então não seria bom afrontá-los. Os jornais também queriam expandir a base de assinantes para valorizar o espaço de publicidade. É interessante que o modelo desenvolvido pelos jornais tenha sido essencialmente esse, de cobrar dos anunciantes para chegar aos leitores. E os anunciantes locais aceitavam justamente porque precisavam chegar aos leitores. Mesmo em um jornal local da área metropolitana de Nova York, como Nova Jersey, por exemplo, os anúncios eram proibitivos, caros e não atingiam pessoas como os clientes de um café local ou mesmo de uma pequena rede de comércio regional.

Por isso os pequenos jornais nunca tiveram a mesma popularidade que as emissoras de rádio e TV que atuavam em plano nacional e regional, enquanto os jornais locais da última metade do século XX exploravam esse nicho muito confortável, atendendo basicamente as comunidades locais. Muitas de propriedade familiar, essas empresas eram geralmente administradas por pessoas que trabalhavam com a família há muito tempo. Havia essa noção de ter lucros obscenos (lucros obscenos seria operar com margens acima de 20%), o que era criticado por muitos, mas se faziam investimentos para criar melhores condições de produção de notícias para a comunidade local. Por um lado, os jornais locais existiam para alimentar as ambições dos proprietários, mas, por outro, para manter a comunidade em contato, uma condição que perdurou até o final do século XX.

C&E: O que alterou essa situação e como foi o processo de mudança?

PA.: O que a maioria dos editores não esperava aconteceu por volta de 2006-2007 nos Estados Unidos: a internet se consolidou como um meio muito diferente da TV e do rádio, que seguiam o caminho normal de transmissão,

enquanto a audiência da internet passou a receber mensagens direcionadas que usavam a camada do código postal dos domicílios, das moradias. Empresas como Google, Facebook e Amazon passaram a criar conteúdo dizendo à sua audiência algo do tipo “Vejam, vocês já não precisam mais de jornais, precisam apenas de nós, que podemos direcionar as coisas de forma muito mais eficiente”. Sem dados para comprovar isso, as pessoas começaram a pensar que não deveriam gastar mais pagando por jornais, que contratam muita gente. Com a recessão de 2008 as pessoas acharam que precisavam ter uma página no Facebook e que poderiam pagar ao Google para publicar anúncios.

De repente, todas as receitas de publicidade evaporaram dos jornais. No lugar dos dólares constantes⁸ que existiam no auge do setor em 2000, dez anos depois desabaram para abaixo dos níveis de 1950. O que levou cinquenta anos para chegar ao apogeu foi eliminado com dez anos de internet. Os editores de jornais tentaram substituir o dólar impresso pelo dólar digital na publicidade, mas não contavam com o fato de que o Facebook, o Google e, em menor escala, a Amazon se tornassem tão dominantes até 2015. Naquele ano, esses três grupos haviam retirado dos mercados locais cerca de 75% dos investimentos digitais em publicidade.

Sobrou para a televisão, as startups digitais, os jornais independentes e o rádio lutarem pelos 25% restantes, o que não era suficiente para sustentar a produção digital desses meios. Nesse ponto comecei a perceber que a maioria dos jornais locais tinha sido adquirida naquele período de angústia, logo depois de 2010, quando as receitas publicitárias estavam no processo de redistribuição. Essa foi a ação dos grandes grupos digitais, que não têm consciência da missão cívica do jornalismo que os editores anteriores tinham. Estavam preocupados apenas com os acionistas e se importavam com o seguinte: se um jornal não é rentável, é preciso cortar custos até torná-lo rentável, obter lucro, ver se é possível vendê-lo a outra pessoa ou simplesmente fechar o jornal.

C&E: Esse é o momento em que os jornais locais começam a desaparecer...

PA: Comecei a reparar que muitos dos jornais que tinham desaparecido haviam sido comprados por grupos financiados por fundos privados. Vocês sabem que tudo que precisamos fazer é pesquisar, porque muitas vezes encontramos dados que nunca pensaríamos encontrar. Localizei um número alarmante de jornais que haviam desaparecido em uma década, e isso impulsionou a pesquisa que fiz em 2017, 2018, 2019 e 2020. Era preciso confirmar o número de jornais que realmente havia desaparecido.

Descobrimos que até 2020 tínhamos perdido mais de 2.200 dos jornais que existiam no início de 2005, uma oscilação enorme, correspondente à perda de mais de um quarto do total de jornais locais. E se pensarmos, quando uma comunidade tem maior probabilidade de perder jornais que estavam lutando financeiramente para se salvar, é menos provável que consigam substituí-lo por outro. Ninguém estava disposto a salvar um jornal, criar um canal digital, uma estação de TV ou de rádio, porque os anunciantes não tinham interesse no

8 NT: valor ajustado da moeda usado para comparar valores entre períodos

mercado local e os consumidores não podiam realmente pagar. Foi nesse ponto, em 2018, que passei a localizar sites digitais independentes. Não incluí meios étnicos porque eles já desempenhavam um papel muito importante de fornecer notícias que não tinham cobertura dos principais meios de comunicação. Mas acrescentei a radiodifusão pública e concentrei-me nos lugares em que havia emissoras e, principalmente, emissoras que efetivamente produziam conteúdos locais.

C&E: Que interessante o acréscimo das emissoras públicas.

PA: Quando observamos as emissoras públicas fica muito claro o esforço que estavam fazendo, com as estações de rádio locais contratando centenas de profissionais, enquanto esses postos de trabalho eram dizimados nos Estados Unidos. Na Carolina do Norte, por exemplo, existem dezessete emissoras que podem ser identificadas como públicas, mas apenas duas, ambas de rádio, produzem algum tipo de notícia local. As outras retransmitem esse noticiário local, que tende a ser notícia estatal, e não local. Por isso, uma forma de pensar o jornalismo local é entender que, quando se perde um jornal numa comunidade pequena ou média, perde-se o profissional que cobria no condado [no município] a reunião do conselho escolar, da comissão de zoneamento e outras questões de importância vital para a qualidade de vida na comunidade.

Hoje há mais pesquisas nos Estados Unidos sobre esse tema que me entusiasma, que mostram como, quando se perde um jornal local, a participação dos eleitores diminui, a corrupção no governo e nos negócios crescem e os impostos também aumentam, porque não há transparência. Os investidores ficam relutantes em conceder empréstimos, emitir títulos, para comunidades onde não há conhecimento de como a administração local está usando seu dinheiro. Existe assim uma espécie de espiral descendente para uma comunidade que perde seu jornal local e que não é substituído por outro. E são exatamente as comunidades com dificuldades econômicas aquelas que mais precisam de informações locais para tomar decisões sensatas sobre questões que vão afetar a qualidade de vida das gerações atuais e futuras.

C&E: É muito relevante seu relato sobre o papel das emissoras públicas locais e regionais como parte de um sistema que no Brasil não está instituído de fato. Isso influi nas formas de participação da comunidade, porque emissoras vinculadas a governos geralmente deixam de cobrir assuntos que não interessam a uma administração. No caso dos jornais locais, os nossos também atravessam um período de precarização do trabalho dos jornalistas e, como assinalou, muitos estão deixando os veículos porque não há dinheiro para investir nos profissionais.

PA: Sabem que esse meu trabalho de pesquisa contínua que documentou o tipo de deserto de notícias nos Estados Unidos (depois quero falar um pouco também sobre os jornais fantasmas) consistiu em olhar para lugares com empresas jornalísticas locais fortes? Porque eu não gostaria que o tema dos desertos de notícias fosse sombrio ou pessimista, há modelos de empreendimentos que vão

além disso. Encontrei até agora três fatores que tendem a determinar o sucesso de uma empresa jornalística: operar com fins lucrativos, ter uma operação híbrida sem fins lucrativos e operar como uma mídia tradicional ou uma startup.

C&E: Poderia detalhar como esses fatores interagem?

PA: Primeiro é preciso conhecer a demografia da comunidade onde se pretende estabelecer o negócio jornalístico local: além da média de crescimento econômico, a de crescimento populacional. É preciso saber a projeção das receitas locais, que determinam se as pessoas podem pagar pelos serviços de informação, e se os anunciantes têm interesse nisso.

O segundo fator diz respeito à propriedade do meio. O que temos percebido nos Estados Unidos é uma enorme consolidação dos jornais, o que leva a tomadas de decisões em nível corporativo divorciadas das realidades da comunidade. Um proprietário que compreenda as necessidades e expectativas locais dos residentes e das empresas consegue elaborar estratégias para satisfazer suas demandas.

O terceiro fator é saber se o proprietário de mídia tem capital para investir durante pelo menos cinco anos, porque, voltando ao seu comentário, não teremos apenas um, mas vários modelos de negócio que vão depender da capacidade dos proprietários locais de compreender as necessidades da comunidade, investir nas formas de satisfazer essas necessidades e ter capital disponível para isso. É lamentável que atravessamos um tempo de incertezas, sem saber se a estratégia vai funcionar antes de um ano ou dois, o que exige um capital extra disponível para investir em mecanismos diferentes e realmente chegar à comunidade e construir uma audiência fiel, que internamente leve outras pessoas a se interessarem em chegar a esse público.

Então, a demografia, a propriedade e o capital disponível são determinantes. Os três fatores, aliados a um quadro muito positivo (tenho visto exemplos disso), podem criar modelos com fins lucrativos, sem fins lucrativos ou híbridos de uma organização de notícias sustentável. Penso que o verdadeiro problema está nas comunidades em dificuldades financeiras, por isso estamos tentando obter apoio de filantropos, de formuladores de políticas e da indústria com o seguinte foco: como as notícias sustentam o jornalismo?

C&E: Haveria formas possíveis de financiamento público?

PA: É uma pergunta sempre presente: existe uma forma de financiamento público que não esconda a organização noticiosa local? Essa organização se tornará partidária? Houve um período de otimismo, entre 2020 e 2021, de que teríamos um projeto de lei importante para dar apoio indireto ao jornalismo local, intitulado The Local Journalism Sustainability Act [Lei de Sustentabilidade para o Jornalismo Local], que recebeu apoio dos partidos, acreditem. O debate não chegou a ser votado na Câmara, infelizmente, e ficou na categoria de projeto de lei. Não sei como está agora, mas o espantoso é que, mesmo num sistema político muito dividido, tivemos apoio partidário para conceder recursos

fiscais indiretos a organizações de notícias locais, inclusive *The New York Times* e *The Washington Post*.

As organizações de mídia poderiam usar créditos fiscais para ajudar a pagar impostos trabalhistas da metade do pessoal contratado se tivessem um repórter local. O que eu mais gostei na proposta foi a possibilidade de aplicação às startups digitais, aos jornais e às emissoras de TV: todos teriam que contratar um repórter local. Teríamos mais jornalismo se essa lei de contratação fosse aprovada? Penso que isso não é secundário no tema que quero tratar, que é a perda de jornalistas que temos acompanhado.

Nos últimos dez anos não só perdemos um quarto dos jornais como também metade dos jornalistas de jornais, e não tivemos sites digitais para substituir o que perdemos. Os jornais tendem a voltar para as mesmas áreas onde já existem vários meios de comunicação, retornar às áreas metropolitanas onde há muito dinheiro sem fins lucrativos e também o chamado dinheiro lucrativo.

C&E: Onde essa perda aconteceu com maior força?

PA: Perdemos mais jornalistas no nível regional. Na Carolina do Norte, por exemplo, perdemos mais jornalistas em cidades como Raleigh e Charlotte. Onde havia uma redação com trezentos jornalistas, hoje só há cinquenta. *O Raleigh News & Observer* costumava cobrir 58 dos 100 condados da Carolina do Norte, e hoje cobre apenas três.

Isso significa que quando desaparece um jornal num desses pequenos condados, não é só aquele jornal que se perde: deixamos de ter cobertura suplementar dos jornais originais como havia antes. Perdemos notícias que podem afetar não apenas uma, mas muitas comunidades. Perdemos notícias como a do *Observer*, que em 1995 ganhou um prêmio Pulitzer de serviço público ao documentar os danos ambientais causados pela indústria de tapetes de couro na região oriental da Carolina do Norte, onde pessoas foram afetadas por exposição ao dano ambiental, que resultou em moratórias impostas a essas fábricas, enquanto lidávamos com dois grandes furacões e inundações de lagoas que paralisaram aquele condado. Diminuíram tanto as notícias locais como também as originais. Por isso fiquei esperançosa com os benefícios que seriam gerados com a Lei de Sustentabilidade para o Jornalismo Local, que permitiria que jornais como o *Observer* contratassem mais repórteres locais para cobrir as regiões que eles querem e podem cobrir.

C&E: Hoje essa lei, que depende de mais debates, pode ir à votação?

PA: Creio que é otimista pensar assim. O problema é que a proposta de apresentar uma lei melhor foi desarticulada, nos dispersamos, e se alguém pensou nisso, certamente não investiu muito. Talvez um bilhão de dólares de apoio em créditos fiscais concedido de forma indireta não tenha despertado interesse. Não seríamos nós os contribuintes a pagar, mas o governo, com fluxo de financiamento direto para as organizações jornalísticas, e representava uma parcela bem menor do que estava sendo inicialmente considerado. A lei seria

um grande passo para que o cidadão dos Estados Unidos pensasse no que estava perdendo com os serviços acessíveis apenas para comunidades mais ricas, que podem pagar por eles e que são alcançados pelos anunciantes.

C&E: O fato é que a questão local segue com muita força.

P. A.: Temos uma base de liberdade de imprensa que é importante para o livre fluxo de informações de cima para baixo e de baixo para cima. Acho que é uma verdadeira questão filosófica o que estamos enfrentando. Os Estados Unidos, por exemplo, pagam uma fração do que a maioria das outras democracias da Europa e da Ásia pagam em termos de apoio dos contribuintes à radiodifusão pública. Se olhamos para um país como a Alemanha, por exemplo, ali não há apenas uma forte presença pública na radiodifusão nacional, mas também uma forte presença pública regional. Embora essas democracias estejam perdendo jornais realmente locais, ainda há o elemento da radiodifusão com financiamento público, que apoia a apuração de notícias em nível regional. Isso nós perdemos nos Estados Unidos, não temos capacidade de fazer o mesmo, porque como contribuintes doamos pouco, bem menos do que qualquer emissora pública precisa para a cobertura de notícias.

C&E: Vivemos em países de grande extensão territorial, onde estados ou mesmo municípios podem equivaler ao tamanho de alguns países europeus. Compartilhamos a tradição de informar e, no Brasil, existe uma ênfase na cultura do ouvir, que faz do rádio um meio de grande alcance. Mas em cidades pequenas do interior há moradores que não acreditam em notícia local, talvez porque não percebam que algo “importante” aconteça ali. Como fazer para que as pessoas identifiquem o que é uma notícia local?

PA: Infelizmente não estou tão familiarizada com o Brasil, não tive a oportunidade de estudar mais a América Latina. Mas para mim é interessante colocar/pensar o Brasil, os Estados Unidos, o Canadá e a Austrália num mesmo grupo de países de vasta extensão geográfica e todos os tipos de obstáculos naturais. Algo que a Alemanha ou os países escandinavos, por exemplo, não enfrentam. Nesse grupo de países de grande extensão há culturas diversas: quando viajamos internamente de uma área para outra, encontramos tipos diferentes de população, e a diversidade de culturas pode tanto unir como separar.

O sistema americano é um exemplo de federação que depende do vínculo entre o que acontece no Congresso e o que acontece nas bases, nas comunidades locais – assuntos como quem está no conselho escolar de uma localidade, quem é o comissário do condado, quem está no conselho de zoneamento, todos tomando decisões do dia a dia, que depois são checadas para ver se estão de acordo com o que é decidido na legislatura estadual e também no nível nacional. Temos então o Congresso tomando decisões abrangentes que se aplicam em todos os cinquenta estados e territórios dos Estados Unidos. Mas há uma grande distância do nível local para decidir como chegar em algumas áreas

que precisam de direções, que reflitam sobre flexibilidades no sistema, porque uma flexibilidade realmente depende de incentivos para cima e para baixo.

C&E: E o acesso à tecnologia é um ativo a destacar.

PA: Há agora a questão da tecnologia. Nos Estados Unidos também enfrentamos um problema real de acesso digital. Eu, por exemplo, estou em um dos condados mais pobres da Carolina do Norte, conversando com vocês a partir de uma zona rural. A única maneira de obter melhor velocidade na internet é pagar uma empresa local de alarme para rebater ondas de rádio das torres de celular para uma antena antiquada situada na parte mais alta da nossa propriedade. Então, nesta nossa conversa de vez em quando vamos ter problemas de recebimento e de transmissão, e isso não é o que podemos chamar de internet de alta velocidade. Enquanto eu estiver conversando com vocês meu marido não pode ir para outro lugar da casa e usar streaming porque não há como fazer isso simultaneamente. Pensem: (1) eu tenho como pagar por esse serviço; e (2) temos conhecimento suficiente para saber que esse tipo de restrição é resultado da falta de acesso digital. Mas se formos ouvir as empresas de telecomunicações e de cabo, elas vão garantir que o sinal está disponível em todo lugar, quando não está.

Uma pesquisa recente do Pew Research Center⁹ mostrou que menos da metade do país efetivamente tinha conexão fácil e acessível com a internet de alta velocidade. Se falamos sobre unir o país e sobre estarmos na era digital, uma questão real que se apresenta é criar o sentido de comunidade, assim como o significado de democracia que tínhamos antes. Esse foi outro ponto que tentei assinalar para as pessoas nos Estados Unidos: o projeto de lei de infraestrutura que foi aprovado pelo Congresso é de importância vital para tentarmos começar a juntar algumas dessas questões digitais. Porque não é apenas o acesso a conteúdos que é um problema, temos um problema de acesso digital: se criamos conteúdos, como transmitimos o conteúdo para as pessoas?

C&E: Como as questões ligadas a conteúdos e à informação apareceram nas suas pesquisas?

PA: Durante a pesquisa, quando entrava em contato com sites digitais de notícias que atendem grandes regiões, sempre ouvia do fundador: “Sabe, minha maior preocupação é como eu faço para repassar às pessoas que precisam da informação, das notícias, para tomarem uma decisão?” Isso é real, as duas questões estão interligadas – o que está acontecendo com as organizações de notícias locais e o colapso de um modelo de negócios que as sustentou por duzentos anos e, simultaneamente, como trazer as pessoas para a era digital, aquelas que navegam nas periferias externas digitais e que pensam sobre isso também.

Quando você não tem acesso à internet de alta velocidade, a principal conexão com o mundo exterior é o celular. E quais são os aplicativos mais compatíveis com dispositivos móveis em um telefone celular? Os aplicativos de mídia social e sua conexão com o Google. Por onde está fluindo a maior

⁹ NT: organização não partidária que produz pesquisa de opinião, pesquisa demográfica, análise de conteúdo e outras pesquisas de Ciências Sociais orientadas por dados

parte da desinformação? Nas redes sociais e na internet, certo? Então, o que se está realmente fazendo, involuntariamente e por meio dessa divisão digital e econômica, é colocar as pessoas sob o risco de serem influenciadas por qualquer coisa que possa chegar a seus telefones celulares.

C&E: A desinformação é um problema e nas eleições de 2022 no Brasil esteve na base da polarização política.

PA: Sobre isso gostaria de assinalar um fato: vários pesquisadores nos Estados Unidos descobriram que a maioria das notícias que circulam nas redes sociais ou na internet são nacionais e, nessa perspectiva, você não cria notícias locais. Um assunto não terá muitos compartilhamentos se estiver relacionado a uma comunidade local, então o que existe é a nacionalização das notícias que, eu acho, criou a polarização dos nossos partidos políticos e na nossa política. Digo novamente que uma das coisas que me preocupam é saber que tendemos a perder as notícias locais em áreas que enfrentam dificuldades econômicas, mais nas áreas rurais do que nas metropolitanas, e como resultado temos essa polarização real acontecendo, porque o foco está em pequenas áreas remotas que não veem suas necessidades sendo atendidas em nível estadual ou nacional.

Essas também são as áreas onde, se observarmos, tendem a se distribuir em territórios partidários. O que acontece aqui, não sei se no Brasil também, é que tivemos a criação de organizações de notícias apoiadas politicamente, organizações de notícias digitais projetadas especificamente para isso. É o que chamamos de desertos de notícias: áreas de pessoas com acesso limitado a notícias que precisam para tomar decisões sensíveis, relacionadas a questões de qualidade de vida.

Essas organizações são instaladas deliberadamente nessas áreas sem notícias e não visam trazer as pessoas para o lado da informação, estão voltadas mais para a época das eleições e seu objetivo é fazer o que chamamos aqui de *clickbait*¹⁰: escolhem um problema e o que realmente desejam é que alguém pegue esse problema e compartilhe nas redes sociais, tornando-se parte da “franquia” de desinformação. Nos últimos três anos, cerca de treze desses novos sites foram criados por grupos partidários. É um problema real daqui para frente ver como administrar essa desinformação deliberada em áreas onde há pouca informação e notícias capturadas.

C&E: Resultados de uma pesquisa de mídia do início de 2022 mostravam que os meios digitais correspondiam a 34% dos meios, enquanto o rádio representava 33,5%, e dos 32% restantes a maior parte correspondia a jornais impressos¹¹. Isso mostra que as versões digitais seguem em alta.

PA: Exatamente. Não sei como rastreamos o acesso a jornais e sites de notícias aí. Mas nos Estados Unidos, a maioria tem pelo menos uma presença digital, seja jornal, televisão ou emissora de rádio. Mas também rastreamos sites digitais independentes, e sabem o que descobrimos por causa da dinâmica econômica nos Estados Unidos, onde a maioria dos dólares digitais está indo

¹⁰ *Clickbaits* correspondem a táticas usadas na internet para gerar tráfego online, geralmente por meio de conteúdos enganosos ou sensacionalistas

¹¹ ATLAS DA NOTÍCIA. **Digital reduz desertos de notícias**: migração crescente para o digital e redução de desertos de notícias. São Paulo: Atlas da Notícia, 2022. Disponível em: [https://docs.google.com/presentation/d/e/2PACX-1vR-](https://docs.google.com/presentation/d/e/2PACX-1vR-f5IMNo-MDPTZtQGLEMienJCFfkAxmqpRuL6lpg5o_g6vE9WnMuEu94wn0DeDspft7BGQNPxlVtoC/pub)

f5IMNo-MDPTZtQGLEMienJCFfkAxmqpRuL6lpg5o_g6vE9WnMuEu94wn0DeDspft7BGQNPxlVtoC/pub. Acesso em: 7 dez. 2023. O Atlas da Notícia inspira-se em outra iniciativa dos Estados Unidos que aplica o conceito de deserto de notícias, o America's Growing News Desert, da Columbia Journalism Review: BUCAY, Yemile et al. America's growing news deserts. **Columbia Journalism Review**, New York, 8 May 2017. Disponível em: https://www.cjr.org/local_news/american-news-deserts-donuts-local.php. Acesso em: 4 dez. 2023

para o Facebook, o Google e outros gigantes da tecnologia? Na atualização dos dados do projeto na Northwestern descobrimos que o problema real aqui é que mal estamos conseguindo nos equilibrar. Temos cerca de quinhentos sites digitais locais independentes, mas se cinquenta são adicionados, outros cinquenta desaparecem, é uma luta real para muitos deles ir além dos primeiros três anos. Eles obtêm o capital para criar um site digital, mas é preciso brigar pela audiência, pelo tempo de atenção do público e levantar fundos constantemente. Então voltamos à noção do local: é preciso conhecer sua comunidade, ser capaz de oferecer a ela algo que todos precisam, e para isso é necessário ter capital para investir por mais de três anos, cinco anos, e ter a capacidade de continuar.

C&E: Agora como professora visitante da Universidade Northwestern, como segue a pesquisa com os desertos de notícias?

PA: Acho que há duas maneiras de olhar essa pesquisa. A primeira fase foi na Universidade da Carolina do Norte, com uma bolsa inicial da Fundação Knight, quando a preocupação era documentar o que realmente estava acontecendo e quantificar os dados. Foi o que fizemos de 2016 a 2020. O módulo que começamos nesta segunda fase na Northwestern reúne todas essas informações e adiciona outros dados sociais, econômicos, políticos, da indústria e do governo, para começar a criar ferramentas de diagnóstico que nos ajudarão a ver não apenas onde ocorreram os desertos de notícias, mas quais dos condados têm apenas uma organização de notícias no momento e correm o risco de se tornarem desertos de notícias. Trabalhamos com outros fatores, como a demografia dos condados e a estrutura de propriedade, e esperamos que essa possa ser uma espécie de ferramenta preventiva e de diagnóstico para ajudar tanto as empresas como os formuladores de políticas e filantropos não apenas a saber para onde precisam direcionar seu dinheiro, mas também como rastrear se obtiveram sucesso ou não.

Estou muito animada com essa fase, preparada entre o final de 2021 e o início de 2022, tentando atualizar as informações que temos de jornais e sites digitais. O que ouvi de outros estudiosos, de formuladores de políticas e de pessoas na indústria é que todos realmente apreciaram nos estudos da primeira fase a possibilidade de quantificar o problema, o que permitiu que fosse levado ao Congresso, aos legisladores estaduais e até para debate nos conselhos das cidades. Identificamos um problema. Na segunda fase esperamos criar uma ferramenta mais preventiva e de diagnóstico que ajudará a direcionar financiamentos para as áreas que mais precisam.

C&E: Agradecemos muito seu tempo em nos conceder esta entrevista com informações relevantes para o jornalismo e a comunicação. Seria muito bom se no Brasil também houvesse interesse da indústria em financiar esse tipo de pesquisa e se pudessemos contar com fundos direcionados regularmente para políticas públicas de mídia local, sem vínculos políticos e/ou partidários.

PA: Penso que estamos em uma encruzilhada crítica na maioria das democracias. Uma das coisas que aprecio é ver o número de acadêmicos e estudantes de Ciências Políticas, Sociologia, Economia e Negócios realmente compreendendo o que Timothy Snyder, historiador da Universidade de Yale, definiu como uma crise da democracia: quando perdemos notícias locais, colocamos a democracia em risco. Estou muito contente que outros estudiosos, também de outras disciplinas, documentem as consequências de perder notícias locais, colocando-as no contexto do que está em jogo para nossa democracia, nossas comunidades e nossa sociedade, e assim ajudar as três a seguir em frente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERNATHY, Penelope Muse. **The expanding news desert**. Chapel Hill: UNC Hussman School of Journalism and Media, 2018. Disponível em: <https://www.usnewsdeserts.com/reports/expanding-news-desert/>. Acesso em: 4 dez. 2023.

ABERNATHY, Penelope Muse. **Saving community journalism: The path to profitability**. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2014.

ABERNATHY, Penelope Muse; FRANKLIN, Tim. **The state of local news 2022: Expanding news deserts, growing gaps, emerging models**. Evanston: Northwestern University, 2022. Disponível em: https://localnewsinitiative.northwestern.edu/assets/the_state_of_local_news_2022.pdf. Acesso em: 28 out. 2022.

ABERNATHY, Penelope Muse; SCIARRINO, JoAnn. **The strategic digital media entrepreneur**. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2019.

ATLAS DA NOTÍCIA. **Digital reduz desertos de notícias: migração crescente para o digital e redução de desertos de notícias**. São Paulo: Atlas da Notícia, 2022. Disponível em: https://docs.google.com/presentation/d/e/2PACX-1vR-f51MNo-MDPTZtQGLEmienJCFfkAxmqpRuL6lpg5o_g6vE9WnMuEu94wn0DeDspft7BGQNPxlvToC/pub. Acesso em: 7 dez. 2023.

BUCAY, Yemile et al. America's growing news deserts. **Columbia Journalism Review**, New York, 8 May 2017. Disponível em: https://www.cjr.org/local_news/american-news-deserts-donuts-local.php. Acesso em: 4 dez. 2023.

KNIGHT FOUNDATION. **History**. Miami: Knight Foundation, c2006-2023. Disponível em: <https://knightfoundation.org/about/history>. Acesso em: 27 out. 2022.

A educomunicação socioambiental na Rede Municipal de Educação de São Paulo: histórico e análise a partir das perspectivas socioambiental, territorial e democrática

Thaís Brianezi

Professora da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) e pesquisadora do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE).

E-mail: tbrianezi@usp.br

Carlos Lima

Professor da Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP), criador do projeto Imprensa Jovem e coordenador do Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal de Educação (SME).

E-mail: carloslima@sme.prefeitura.sp.gov.br

Ednéia Oliveira

Consultora da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura no Brasil (Unesco Brasil).

E-mail: edneia.s.o@uol.com.br

Carmen Gattás

Pós-doutoranda no Programa Educação Ambiental no Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo (IB/USP) e pesquisadora do projeto Biota/FAPESP.

E-mail: caluga8@gmail.com

Recebido: 08/03/2023

Aprovado: 20/06/2023

Resumo: A interface entre educomunicação e educação ambiental crítica está presente na Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP) desde 2008. Este artigo apresenta o histórico das ações de educomunicação socioambiental na maior rede pública do Brasil e analisa essas experiências a partir de três perspectivas: a socioambiental em si (cruzamento entre direitos humanos e as questões ditas ecológicas), a territorial (a partir da ideia de aterramento e de trabalho em rede) e a democrática (potencialização da gestão participativa). Também são apresentados dados inéditos das práticas de comunicação de 746 escolas municipais paulistanas que participaram de um mapeamento realizado em 2021. Em seu conjunto, todos esses dados e reflexões revelam como as unidades educacionais da RME-SP vêm se constituindo em lócus estratégico de articulação entre o global e o local.

Palavras-chave: Rede Municipal de Educação de São Paulo; território; protagonismo infantojuvenil; democracia; educomunicação socioambiental

Abstract: The interface between educommunication and critical environmental education has been present in the Municipal Education Network of Sao Paulo (RME-SP) since 2008. This article presents the history of socioenvironmental educommunication actions in the largest public network in Brazil and analyzes them from three perspectives: socioenvironmental itself (intersection between human rights and so-called ecological issues), territorial (based on the idea of grounding and networking), and democratic (enhancement of participatory management). Unpublished data on the communication practices of 746 municipal schools in Sao Paulo that participated in a mapping carried out in 2021 are also presented. Taken together, all these data and reflections reveal how the educational units of RME-SP have been constituting strategic locus of articulation between the global and the local.

Keywords: Municipal Education Network of São Paulo; territory; child and youth protagonism; democracy; socioenvironmental educommunication

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa exploratória, de caráter qualitativo, que buscou analisar a interface entre as políticas públicas de educomunicação¹ e as de educação ambiental crítica na Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP). Este objetivo geral se dividiu em três objetivos específicos, a saber: (1) identificar e apresentar os principais marcos da chamada educomunicação socioambiental na RME-SP nos últimos quinze anos; (2) avaliar os referidos marcos a partir das convergências epistemológicas dos campos da educomunicação e da educação ambiental crítica; e (3) apresentar os dados inéditos do mapeamento interno realizado em 2021 pela Prefeitura de São Paulo das práticas de comunicação das escolas e, a partir deles, discutir o papel das unidades educacionais como polos de articulação na luta pela transição para uma sociedade mais justa e sustentável.

Para dar conta dos dois primeiros objetivos específicos, a coleta de dados se baseou em revisão bibliográfica e documental, além de sistematização dialogada de experiências vivenciadas pelos(as) autores(as), que estiveram diretamente envolvidos(as) nesse histórico, seja como gestor (Carlos Lima, coordenador do Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SME-SP),

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

2. A referida política foi instituída pelo Decreto Municipal nº 58.426/2018. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-58462-de-18-de-setembro-de-2018>. Acesso em: 23 fev. 2023. Na SME, sua governança foi organizada por meio da Instrução Normativa nº 18/2019. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-acc-18-de-10-de-julho-de-2019>. Acesso em: 23 fev. 2023.

3A maioria dos respondentes eram diretores(as) das unidades (48,1%) ou assistentes de direção (23,1%). Em menor quantidade, apareceram também coordenadores(as) pedagógicos(as) (3,2%), secretários(as) de escola (0,6%) e auxiliares técnicos de educação (0,6%). Quase um quarto (24,4%) dos(as) respondentes não informou o cargo.

4. BRIANEZI, Thaís; GATTÁS, Carmen. A educomunicação como comunicação para o desenvolvimento sustentável. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, São Paulo, v. 21, n. 41, p. 33-43, 2022. DOI: <https://doi.org/10.55738/alaic.v21i41.908>.

5. SANTILLI, Juliana. *Socioambientalismo e novos direitos: proteção jurídica à diversidade biológica e cultural*. São Paulo: Peirópolis, 2005.

6. LATOUR, Bruno. *Onde aterrar? Como se orientar politicamente no Antropoceno*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

7. BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

8. BRASIL. *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*. Brasília, DF: MMA, 2002. p. 57-74.

como formadoras (Carmen Gattás e Thaís Brianezi, do Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo – NCE/ECA/USP) ou como consultora (Ednéia Oliveira, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura no Brasil – Unesco Brasil). Já o terceiro objetivo foi trabalhado a partir de dados inéditos preexistentes, coletados em janeiro e fevereiro de 2021 pela autora Thaís Brianezi, quando coordenava o Sistema de Governança da SME-SP da Política Municipal de Atendimento ao Cidadão de São Paulo². Por meio de um formulário online enviado para o e-mail institucional de todas as unidades educacionais de gestão direta da RME-SP, que permaneceu aberto para resposta por 45 dias, foram coletadas informações detalhadas sobre as práticas de comunicação de 746 dessas unidades (49,2% do total de 1.516 convidadas a participar da pesquisa)³.

A análise dos dados foi feita a partir das convergências epistemológicas dos campos da educomunicação e da educação ambiental crítica, notadamente a crítica à perspectiva instrumental e instrumentalizadora das relações dos humanos entre si e com os demais seres, a defesa do valor intrínseco da vida e o incentivo à participação e à autoria, aliando leitura crítica e construção colaborativa da palavra e do mundo⁴. Essas confluências foram agregadas em três perspectivas analíticas: (1) socioambiental; (2) territorial; e (3) democrática. A primeira se relaciona com o posicionamento de parte significativa do movimento ambientalista brasileiro nos últimos cinquenta anos, que problematiza a separação entre natureza e sociedade e enfatiza as causas comuns na superexploração de humanos e não humanos – e, portanto, também o fato de as ditas crises ambientais globais serem crises civilizatórias que precisam ser enfrentadas com as lentes da justiça ambiental⁵. A segunda se fundamenta no conceito de terrenos de vida trabalhado por Bruno Latour, que reconhece a interdependência entre os diversos seres e o dito ambiente, a partir da agência do Terrestre, composto de coletivos em conexão⁶. A terceira perspectiva parte do conceito de democracia social trabalhado por Norberto Bobbio, ancorado na ampliação dos espaços de participação cidadã por meio de seus múltiplos papéis sociais⁷.

2. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCOMUNICAÇÃO SOCIOAMBIENTAL

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global⁸ reconhece a importância da garantia do direito à comunicação⁹. Construído pela sociedade civil durante a Cúpula dos Povos paralela à Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (a Rio-92), ele serviu de principal referência para a elaboração da Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil¹⁰. A presença orgânica das práticas e temáticas socioambientais na interface entre comunicação e educação foi revelada também no levantamento realizado em 2013 de produções midiáticas estudiantis em dez municípios brasileiros participantes do programa federal

Mais Educação. Os temas mais recorrentes nesses produtos educacionais infantojuvenis foram relações interpessoais e meio ambiente¹¹.

No Brasil, o Ministério do Meio Ambiente (MMA) lançou em 2005 o Programa de Educomunicação Socioambiental, institucionalizando o uso do termo. E, em 2011, aprovou a Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental em Unidades de Conservação (ENCEA), na qual a educomunicação é a diretriz central para políticas públicas, programas e projetos em áreas protegidas¹². Além disso, a educomunicação está presente no Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), por meio de “metodologias de produção participativa de produtos e ações de comunicação para a Educação Ambiental e a sustentabilidade, desenvolvidos pelas próprias comunidades, contextualizados com suas realidades”¹³.

No âmbito estadual, o termo educomunicação já estava presente em 2020 no texto legal das políticas de educação ambiental de seis unidades da federação: Alagoas, Bahia, Espírito Santo, Paraná, São Paulo e Sergipe¹⁴.

Em termos de políticas públicas municipais, a cidade de São Paulo se destaca por, desde 2004, ter a educomunicação reconhecida pela Lei Municipal nº 13.941/2004, garantindo assim a permanência e a expansão da prática educacional iniciada pelo projeto piloto *Educom.rádio*, realizado em 455 escolas municipais da capital paulista entre 2001 e 2004 pela Secretaria Municipal de Educação (SME) em parceria com o Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (NCE/ECA/USP). Atualmente, a Rede Municipal de Educação paulistana (RME-SP) tem a educomunicação como uma de suas estratégias pedagógicas, com ações de formação continuada para seus educadores(as) e o incentivo à formação de agências de notícias nas escolas – as Imprensas Jovens¹⁵.

É importante lembrar que São Paulo é o município mais populoso do país, com 11,96 milhões de habitantes, irregularmente distribuídos em uma extensão territorial de 1.527,7 km², que é dividida em 96 distritos gerenciados por meio de 32 subprefeituras¹⁶. Consequentemente, a SME coordena o maior sistema de ensino público do país, com pouco mais de 1 milhão de estudantes. São 1.518 unidades educacionais diretas, com cerca de 83,8 mil servidores, além das 2.196 escolas administradas por organizações parceiras (os centros de Educação Infantil – CEIs)¹⁷.

A organização administrativa e territorial da RME-SP se dá por meio de treze diretorias regionais de educação (DREs), a saber: Butantã, Campo Limpo, Capela do Socorro, Freguesia do Ó/Brasilândia, Guaianases, Ipiranga, Itaquera, Jaçanã/Tremembé, Penha, Pirituba, Santo Amaro, São Mateus e São Miguel. É por meio delas que as ações de educomunicação coordenadas pelo Núcleo de Educomunicação, integrante do Núcleo Técnico de Currículo (NTC/COPED/SME), se capilarizam e chegam às escolas municipais.

9. BRIANEZI, Thaís. Qual a relação entre a educação ambiental e o direito à comunicação? In: SORRENTINO, Marcos et al. (org.). **Educação ambiental e políticas públicas**: conceitos, fundamentos e vivências Curitiba: Appris, 2012. p. 141-150.

10. BRASIL. **Lei Federal nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 23 maio 2023.

11. PRÓSPERO, Daniele. **Educomunicação e políticas públicas**: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação. 2013. Dissertação (Mestrado em Interfaces Sociais da Comunicação) – Universidade de São Paulo, 2013.

12. MENEZES, Débora. **Comunicação e mobilização na gestão participativa de unidades de conservação**: o caso da APA da Serra da Mantiqueira. 2015. Dissertação (Mestrado em Divulgação Científica e Cultural) – Universidade Estadual de Campinas, 2015.

13. MOREIRA, Teresa; SANTOS, Rita Silvana Santana dos (ed.). **Educação para o desenvolvimento sustentável na escola**: caderno introdutório. Brasília, DF: Unesco, 2020, p. 39.

14. ALVES, Beatriz Truffi; VIANA, Claudemir Edson. Interface entre Educomunicação e Educação Ambiental nas políticas públicas e em teses e dissertações brasileiras. In: COSTA, Rafael Nogueira et al. (org.). **Imaginamundos**: interfaces entre educação ambiental e imagens. Macaé: Editora NUPEM, 2020. p. 108-136.

3. A EDUCOMUNICAÇÃO SOCIOAMBIENTAL NA RME-SP

A interface entre educomunicação e educação ambiental crítica, materializada na chamada educomunicação socioambiental, está explicitamente presente na RME-SP desde 2008 pelo menos. A seguir, destacamos em ordem cronológica as principais ações, projetos e programas que marcaram esse histórico, identificadas a partir de revisão bibliográfica e documental e, principalmente, da sistematização dialogada dos(as) autores(as), que, conforme já explicitado, estiveram diretamente envolvidos(as) nessas experiências¹⁸:

Linha do tempo da educomunicação socioambiental na RME-SP

a) 2008

- Parceria com a Universidade Aberta do Meio Ambiente e Cultura de Paz da Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente (UMAPAZ/SVMA) para a produção de conteúdos educacionais relacionados à Carta da Terra.
- Início do Projeto Segurança Humana, desenvolvido até 2012 por uma parceria que envolveu quatro agências das Nações Unidas e três secretarias municipais de São Paulo, com o objetivo de promover a cultura de paz por meio de ações integradas nas áreas de educação, ação comunitária e saúde.

b) 2011

- Jornada de formação com os então denominados professores orientadores de informática educativa (POIEs), aliando temáticas socioambientais aos projetos de educomunicação, culminando na realização do I Seminário Nas Ondas do Rádio – Educomunicação e Sustentabilidade.

c) 2012

- Realização do II Seminário Nas Ondas do Rádio – Educomunicação e Sustentabilidade.
- Início do trabalho de educomunicação nos centros de educação e cultura indígena (CECIs).

d) 2015

- Imprensa Jovem Online Sustentabilidade, realizado apenas pela equipe de formadores(as) do Núcleo de Educomunicação.
- Criação do curso “Educomunicação Socioambiental na Escola”, com desdobramentos nos territórios da RME-SP.

15. PICANÇO, Monise F. (coord.). **Como potencializar a produção e o acesso à informação de maneira descentralizada e colaborativa?** O caso Imprensa Jovem. São Paulo: (011). lab – Laboratório de Inovação em Governo, 2022.

16. Dados extraídos do site da Fundação SEADE referentes a 2022. Disponível em: <https://municipios.seade.gov.br/>. Acesso em: 18 out. 2023.

17. Dados extraídos da plataforma oficial da Rede Municipal de Educação de São Paulo, Escola Aberta, referentes a 11 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://escolaaberta.sme.prefeitura.sp.gov.br/escolaaberta/conheca-a-rede>. Acesso em: 18 out. 2023.

18. É importante destacar que essa não é uma linha do tempo exaustiva de todas as atividades de educomunicação socioambiental na RME-SP nos últimos quinze anos: o foco são os grandes marcos e, por isso, alguns anos não são mencionados na linha do tempo.

e) 2016

- Série “Inclusão na tela: o olhar dos estudantes”, em parceria com a Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência (SMPED).
- Imprensa Jovem Online Relações Étnico-raciais, realizada em parceria com o Núcleo de Educação Étnico-Racial da SME.
- Imprensa Jovem Online Direitos Humanos, realizada em parceria com a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC).

f) 2018

- Imprensa Jovem Online Direito à Cidade, realizada em parceria com a Secretaria Municipal de Gestão (SG).

g) 2020

- Projeto Estudantes Mediadores de ODS, em parceria com a Unesco.

A seguir, aprofundaremos o debate sobre essas experiências a partir das três perspectivas de análise já fundamentadas na introdução: (1) socioambiental; (2) territorial; e (3) democrática.

3.1. *Perspectiva socioambiental*

O chamado socioambientalismo é característica marcante da história do movimento ambientalista brasileiro, que alia a luta pelos direitos humanos à, mais recentemente, pelos denominados direitos da natureza, em uma perspectiva interseccional que reconhece os cruzamentos entre desigualdades (e as mobilizações para combatê-las) de raça, gênero, condição de deficiência, classe e espécie¹⁹. Esse olhar que não separa natureza, cultura e sociedade orientou as ações de educomunicação socioambiental da RME-SP que aprofundaremos nesta seção: o projeto Segurança Humana; as edições do Imprensa Jovem Online sobre sustentabilidade, relações étnico raciais e direitos humanos; o projeto Inclusão na Tela; o trabalho de educomunicação nos CECIs e o projeto Estudantes Mediadores de ODS.

A Unesco no Brasil tem, desde 2008, apoiado diferentes iniciativas de educomunicação desenvolvidas pelo Núcleo da Educomunicação da SME. Lançado em 2008 e ativo até 2012, o projeto Segurança Humana²⁰ foi desenvolvido na região leste de São Paulo, nos distritos de Itaquera, Cidade Líder, Parque do Carmo e José Bonifácio, e contribuiu para que cerca de 450 mil pessoas beneficiadas compreendessem melhor as relações entre acesso a saúde, educação, alimentação, moradia, mobilidade e trabalho decente²¹, haja vista o depoimento

19. SANTILLI, Juliana. Socioambientalismo... Op. cit..

20. O conceito de Segurança Humana foi definido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), por meio de seu Relatório de Desenvolvimento Humano publicado em 1994. Ele é composto por dois âmbitos indissociáveis: o desenvolvimento e a proteção dos indivíduos. (OPAS. **Projeto Segurança Humana no Município de São Paulo**: relatos de uma experiência interagencial e intersetorial da área da saúde na redução da violência e na promoção da cultura de paz. Brasília, DF: OPAS, São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2013).

21. *Ibidem*.

dado por Verônica Mendonça, adolescente que participou das ações educomunicativas do projeto:

Quando a gente pensa em segurança, logo a gente imagina policiais e viaturas e pessoas que garantam essa segurança para a gente. Mas eu acho que quando falamos em Segurança Humana, temos que pensar em esferas muito maiores, acho que temos que pensar em segurança no termo de garantia dos direitos. É você ir na escola e você chegar lá e ter a sua vaga, é você chegar no posto de saúde e ter um médico para te atender²².

A idealização do Segurança Humana começou em 2005 e envolveu, além da Unesco, outras três agências das Nações Unidas: a Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde (OPAS/OMS), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA). A partir de sua implantação, em 2008, firmou parceria também com a Prefeitura de São Paulo, por meio de três secretarias municipais: SME, SMDHC e a de Saúde (SMS).

As ações de educomunicação do projeto se deram especialmente por meio de oficinas de mobilização de crianças e adolescentes, desenvolvidas na RME-SP pela equipe do Núcleo de Educomunicação, com apoio da Unesco. No geral, o Segurança Humana impactou positivamente 52 mil estudantes e 3 mil profissionais da educação de 105 escolas, a partir do trabalho formativo com os temas norteadores de cultura de paz, educação em sexualidade, educação preventiva e participação juvenil²³.

Já o Imprensa Jovem Online (IJO) foi criado em 2014 pela equipe de formadores(as) do Núcleo de Educomunicação da SME como uma estratégia para realizar processos formativos que pudessem envolver também os(as) estudantes: “Nesse curso, procurou-se ampliar o diálogo entre professor, estudante e comunidade, bem como ressignificar os espaços e tempos escolares, agora vistos como ecossistemas educomunicativos”²⁴.

A duração de cada IJO é de três meses, com 30 horas aula – sendo apenas as três primeiras presenciais, em um encontro no qual apenas os(as) educadores(as) entram em contato com o tema transversal daquela edição e com a dinâmica geral do curso e podem tirar dúvidas sobre o uso da plataforma²⁵. As horas seguintes são dedicadas ao estudo do material disponibilizado remotamente a cada semana e à produção de desafios práticos, sempre em parceria com a equipe da Imprensa Jovem pela qual o(a) educador(a) é responsável, e em interação com os(as) tutores(as) do Núcleo de Educomunicação. Os resultados finais são vídeos sobre um mesmo tema, produzidos a partir de diferentes olhares e sujeitos, e que costumam ser disponibilizados em um mapa virtual interativo²⁶.

A primeira edição do IJO, em 2014, centrou-se no estudo das técnicas telejornalísticas, com tema livre. Foi a segunda edição do IJO que inaugurou a tradição de abordar temas transversais, com conteúdo construído por meio de parcerias. O produto final do IJO Sustentabilidade contou com vídeos de vinte escolas que documentaram temáticas socioambientais de seus territórios²⁷,

22. Ibidem, p. 10.

23. Ibidem.

24. SANTOS, Isabel Pereira dos. Imprensa Jovem Online: uma contribuição para a cultura em rede na educação municipal de São Paulo. In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil (org.). **Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural**. São Paulo: ABPEDUCOM, 2017, p. 95.

25. O encontro presencial é o único momento do IJO no qual os(as) estudantes não participam, por questões logísticas (dificuldade de transporte, especialmente) e legais (os/as formadores/as do Núcleo de Educomunicação são contratados/as para atuarem junto aos/as educadores/as).

26. Ibidem.

27. Mapa da Sustentabilidade produzido em 2015. Disponível em: https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?hl=pt-BR&hl=pt-BR&ll=-23.529080561491003%2C-46.37953915273438&z=10&mid=1ZG-m8CjomLQZZw3ZDY7_UhkCryjY. Acesso em: 22 fev. 2023.

e o do IJO Direitos Humanos trouxe produções de trinta escolas que finalizaram o percurso formativo²⁸.

A série “Inclusão na Tela: o Olhar dos Estudantes” também seguiu a proposta de apresentar às Imprensas Jovens uma temática, a partir da qual elas construíram vídeos com abordagens diversas. O tema gerador foi os direitos das pessoas com deficiência, entendendo que este é um conceito que se relaciona com os obstáculos que dificultam a participação plena de uma pessoa na sociedade. Ou seja, diz respeito não apenas à condição de limitação física, mental, intelectual, sensorial ou múltipla, mas principalmente às barreiras que impedem a integração das pessoas com deficiência na educação formal, no mercado de trabalho ou na vida cultural e esportiva da cidade, por exemplo²⁹.

Os(as) estudantes das nove escolas participantes do projeto vivenciaram como as barreiras físicas – como a falta de rampa para a mobilidade dos cadeirantes – são mais fáceis de serem percebidas. Mas as chamadas barreiras atitudinais – fundadas na crença de que as pessoas com deficiência são cidadãos de segunda classe – são tão ou mais perversas e, em geral, veladas. Por isso, a importância de os vídeos produzidos terem contribuído para suscitar uma conversa franca, e não institucionalizada, sobre inclusão e sobre o papel da mídia em reforçar ou desconstruir os estereótipos que retratam as pessoas com deficiência como coitadas e incapazes³⁰.

O estigma que se transforma em força mobilizadora³¹ se manifesta não só no histórico do movimento das pessoas com deficiência, mas também no do movimento indígena. A valorização de sua identidade enquanto projeto e (r) existência³² perpassa todo o trabalho de educomunicação desenvolvido nos três CECIs existentes no município de São Paulo, localizados nas aldeias Guarani Mbyá no Jaraguá (Tekoa Pyau) e em Parelheiros (Krukutu e Tenondé Porã).

Nos CECIs, as produções educacionais se inserem no contexto da luta dos guarani pela demarcação de seus territórios e pela visibilidade (e reconhecimento) de sua cosmologia. Nelas, a oralidade e a convivência intergeracional são aspectos centrais³³.

Por fim, inspirado no IJO, o projeto Estudantes Mediadores de ODS envolveu cerca de 250 estudantes de todas as DREs, divididos em três grupos (Norte, Sul e Centro Oeste). A intenção inicial era fortalecer o conhecimento sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), para qualificar os trabalhos colaborativos de autoria (TCAs) desenvolvidos pelos(as) estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (o chamado Ciclo Autoral).

Como aconteceu em 2020, o primeiro ano da pandemia da covid-19, as seguintes questões também se impuseram como norte no projeto: como fazer a diferença junto à sua família e comunidade no enfrentamento da crise?³⁴ Como identificar e combater notícias falsas? A partir dessas perguntas, o rádio, o vídeo e a poesia ajudaram a reverberar a voz dos(as) estudantes em ação, fazendo jus ao lema da Agenda 2030 de não deixar ninguém para trás.

Um dos desdobramentos do projeto foi o vídeo tutorial³⁵ produzido por duas estudantes do 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF)

28. Mapa dos Direitos Humanos produzido em 2016. Disponível em: <https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?ll=-23.6163659%2C-46.69276350000001&z=10&mid=11AUgjEeq4oBvWdKb604qsJzRuQk>. Acesso em: 22 fev. 2023.

29. MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 28-36, 2017.

30. Os nove vídeos resultantes do projeto foram exibidos no Cine Olido em 24 de novembro de 2016, com a presença das equipes das escolas e do jornalista Jairo Marques. Eles estão disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=aP-sL20kSICI>. Acesso em: 22 fev. 2023.

31. HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

32. BRUM, Eliane. **Banheiro Okótó: uma viagem à Amazônia Centro do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

33. GATTÁS, Carmen. O guarani nas ondas do rádio. **Revista Magistério**, São Paulo, n. 10, p. 26-30, 2020.

34. O vídeo “Saudades da Escola”, produzido durante o projeto, ilustra bem esse contexto. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=hTPggIZeORs>. Acesso em: 22 fev. 2023

35. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sgkPcRIFZjw>. Acesso em: 22 fev. 2023.

Profa. Anna Silveira Pedreira, no Jardim Novo Santo Amaro, no qual elas ensinam como acessar o Google Sala de Aula pelo celular:

Logo após o fechamento das escolas em 2020 em razão da pandemia COVID-19, elas tomaram a iniciativa de criar tutoriais online no YouTube a fim de motivar e ensinar os alunos e os professores a acessarem plataformas virtuais para participar de aulas remotas online. Ayla Júlia Ferreira dos Santos e Winnie Stefany Alves da Silva, que estavam com 14 anos à época, eram alunas de uma escola municipal na Zona Sul de São Paulo. Com essa iniciativa digital dos tutoriais online, elas contribuíram, significativamente, para evitar a exclusão escolar entre muitos alunos da sua região, colocando em prática os princípios da solidariedade³⁶.

É importante salientar que a SME-SP já havia disponibilizado outros tutoriais do Google Sala de Aula, mas que pressupunham um acesso via computador, o que não era a realidade da maioria dos estudantes da RME-SP³⁷.

3.2. *Perspectiva territorial*

Bruno Latour³⁸ defendeu que, no contexto da emergência climática, que ele denominava de Novo Regime Climático, devemos conciliar dois processos aparentemente contraditórios: simultaneamente nos vincularmos ao solo e nos *mundializarmos*. A esse processo ele deu o nome de aterramento, que pressupõe o pensar em termos de sistemas de geração (dependência, papel distribuído do ser humano, gênese), e não mais de produção (liberdade, papel central do ser humano, mecanismo):

Inseridos num sistema de produção, os humanos são os únicos que podem se revoltar – sempre tarde demais; inseridos num sistema de geração, muitos outros clamores podem se fazer ouvir – antes da catástrofe. Os pontos de vida, e não apenas os pontos de vista, multiplicam-se³⁹.

Essa perspectiva territorial de trabalho em rede fundamentou a criação do curso Educomunicação Socioambiental pelo Núcleo de Educomunicação da SME, e ajuda a explicar seus múltiplos desdobramentos. Iniciativa pioneira no Brasil, a formação foi ofertada de 2015 a 2017, de modo presencial, com 12 horas aula: em geral, eram quatro encontros semanais de três horas cada; mas, durante as férias e aos sábados, houve ofertas condensadas em dois dias, manhã e tarde, com três horas em cada período. De 2019 a 2022, o curso passou a ser ofertado na modalidade de educação à distância. Em quaisquer dos formatos, seu objetivo geral era incentivar práticas educomunicativas que promovessem o debate sobre e o exercício da sustentabilidade nas escolas.

Em 2015, o curso estreou em caráter piloto nas férias, em julho, com três turmas nas seguintes DREs: Capela do Socorro, Pirituba e São Miguel. Ao todo, foram 89 participantes. Na oferta regular do segundo semestre daquele ano, houve mais sete turmas e outros(as) 161 participantes. Elas aconteceram nas

36. REHDER, Maria. O empoderamento de meninas periféricas na cidade de São Paulo por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação e de alfabetização midiática e informacional para não deixar ninguém para trás. In: Núcleo de informação e coordenação do ponto BR (org.). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2021*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022, p. 132.

37. *Ibidem*.

38. LATOUR, Bruno. *Onde...* Op. cit..

39. *Ibidem*, p. 107.

DREs Capela do Socorro, Itaquera, Butantã, Jaçanã-Tremembé, Santo Amaro, Guaianases e Freguesia do Ó⁴⁰.

Nesse mesmo ano, a Virada Sustentável, pela primeira vez, contou com um evento dedicado às escolas. A chamada Educação na Virada Sustentável aconteceu em agosto, no Parque da Providência, por iniciativa da Rede Escolas Sustentáveis (Resus), em parceria com o Grupo de Trabalho (GT) Sustentabilidade da DRE Butantã. O evento exibiu trabalhos desenvolvidos por 35 escolas e contou com cobertura da Imprensa Jovem da EMEF Tarsila do Amaral⁴¹.

Os(as) professores(as) da RME-SP podem optar por duas jornadas de trabalho: a Jornada Básica Docente (JBD), com trinta horas semanais, e a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), com quarenta horas semanais. Nesta última, oito horas semanais são destinadas a momentos de estudo coletivo, o que possibilita um processo de formação em serviço. A partir da oferta piloto do curso na DRE Capela do Socorro, houve o convite para a equipe do Núcleo de Educomunicação ministrar uma formação durante a JEIF da EMEF Prof. Ayrton Oliveira Sampaio, da qual participaram trinta docentes.

Na ida à escola, a formadora responsável conheceu o trabalho pioneiro com robótica e acessibilidade que era desenvolvido no Laboratório de Informática Educativa, e ajudou a articular para que ocorresse a cobertura educacional da Mostra sobre Sustentabilidade que a EMEF Prof. Ayrton Oliveira Sampaio realizou no mês seguinte, feita pela Imprensa Jovem da EMEF Prof. Florestan Fernandes⁴².

O intercâmbio entre escolas de diferentes regiões foi desdobramento também da edição do curso na DRE Jaçanã-Tremembé. Houve uma ação de plantio de horta na EMEF João Domingues Sampaio, que reuniu representantes da EMEF Almirante Tamandaré, da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Eduardo Carlos Pereira, do CEI Jardim Japão, da SVMA e do Conselho Municipal de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (CADES) Santana Tucuruvi⁴³.

Já a oferta do Educomunicação Socioambiental na DRE Guaianases foi encerrada com a criação de uma horta medicinal na Unidade Básica de Saúde (UBS) Guaianases-II, que permitiu a vivência na prática do princípio da intersectorialidade, porque envolveu colaboradores da UMAPAZ/SVMA, do Viveiro Manequinho Lopes, da Subprefeitura de Guaianases e da Atenção Primária à Saúde de Santa Marcelina. Ela partiu do seguinte pressuposto: se o uso de plantas para tratar doenças é tão antigo quanto a própria humanidade, possibilitar de forma responsável o conhecimento sobre esta forma de tratamento ajuda a dar sentido à própria saúde e a construir uma visão crítica da mercantilização e medicalização incentivadas pela indústria farmacêutica.

A valorização dos equipamentos públicos municipais se fez visível também na produção educacional que as crianças da EMEI Clycie Mendes Carneiro realizaram, com apoio das formadoras do curso Educomunicação Socioambiental, e que foi exibida nas TVs dos ônibus municipais durante a Semana da Mobilidade, tradicionalmente comemorada em setembro. O registro visual, propositalmente sem áudio, mostrava cenas das crianças andando de triciclo nos espaços do projeto

40. No "Blogando nas Ondas do Rádio" é possível ver as produções das participantes do curso no Centro Educacional Unificado (CEU) Caminho do Mar (<http://blogandonasondasdoradio.blogspot.com/2015/09/termina-o-curso-de-educomunicacao.html>), no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Itaquera (<http://blogandonasondasdoradio.blogspot.com/2015/11/diversidade-e-qualidade-das-producoes.html>) e na DRE Butantã (<http://blogandonasondasdoradio.blogspot.com/2015/11/participantes-do-curso-educomunicacao.html>). Acesso em: 22 fev. 2023.

41. A matéria produzida pelos(as) estudantes foi publicada no site da SME. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Escolas-municipais-de-Sao-Paulo-sao-destaques-na-Virada-Sustentavel>. Acesso em: 22 fev. 2023.

42. A matéria produzida pelos(as) estudantes foi publicada no site da SME. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Escolas-da-DRE-Capela-do-Socorro-partilham-experiencias-de-robotica-e-educomunicacao>. Acesso em: 22 fev. 2023.

43. O evento foi coberto pela equipe da Rádio Calafrio, da EMEF Almirante Tamandaré (<https://somarriante.wixsite.com/radiocalafrio>). Acesso em: 22 fev. 2023.

Educação no Trânsito, por meio do qual aprendiam de forma lúdica os cuidados e valores necessários para serem boas motoristas e pedestres exemplares⁴⁴.

A perspectiva da defesa dos terrenos de vida⁴⁵ pautou também as ações em torno do Parque Municipal Pinheirinho D'Água, criado em 2009 na zona Norte de São Paulo, fruto de um processo de mobilização da comunidade local para preservação e uso público de uma área verde de 250.306 m². Lá, a DRE Pirituba desenvolvia em 2015 uma proposta de parque educador, com participação de 24 escolas da região. E o curso Educomunicação Socioambiental se fez presente com uma oficina de fotografia realizada no parque, no contexto de um evento autogestionado que contou com cobertura das Imprensas Jovens das EMEFs Padre Leonel Franca (Mix Leonel) e Dr. José Kaufmann (Voz do Kauffman)⁴⁶.

3.3. Perspectiva democrática

Há um amplo debate sobre o quanto as tecnologias da informação e comunicação (TICs) podem ser aliadas ou ameaças à democracia⁴⁷. Uma das contribuições da educomunicação se insere justamente no fortalecimento das iniciativas de gestão participativa, alargando os espaços de decisão não a partir da crença ingênua na democracia direta via computador ou celular, mas sim do que Norberto Bobbio denominou de democracia social:

O que acontece agora é que o processo de democratização, ou seja, o processo de expansão do poder ascendente, está se estendendo da esfera das relações políticas, das relações nas quais o indivíduo é considerado em seu papel de cidadão, para a esfera das relações sociais, onde o indivíduo é considerado na variedade de seus status e de seus papéis específicos, por exemplo de pai e de filho, de cônjuge, de empresário e de trabalhador, de professor e de estudante e até mesmo de pai de estudante, de médico e de doente, de oficial e de soldado, de administrador e de administrado, de produtor e de consumidor, de gestor de serviços públicos e de usuário, etc⁴⁸.

Um exemplo concreto e recente é o Projeto Eldycast, da EMEI Profa. Eldy Poli Bifone, de produção de podcasts pelo Conselho da Escola, com participação de adultos e crianças⁴⁹. O outro, de 2018, é a edição do IJO Direito à Cidade, que teve como tema transversal o Programa de Metas 2017-2020 e ajudou a diminuir a distância entre esse instrumento, importante ferramenta de transparência e controle social, e os moradores dos mais diversos cantos da capital paulista⁵⁰.

A iniciativa envolveu diretamente 119 educadores e 900 estudantes de 85 escolas de todas as regiões de São Paulo, de diversas faixas etárias (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos). Ao longo da formação, as equipes foram convidadas a produzir telejornais mostrando como o debate sobre o direito à cidade (e, mais especificamente, sobre o Programa de Metas) se concretizava em suas comunidades⁵¹.

Os vídeos mostraram como metas aparentemente tecnocráticas têm relação direta com o dia a dia das escolas e dos bairros. Na Escola Municipal de Ensino

44. Este foi o vídeo exibido nas TVs dos ônibus municipais de São Paulo durante a Semana da Mobilidade de 2015. Disponível em: https://youtu.be/TRY-wrj4q_8. Acesso em: 22 fev. 2023.

45. LATOUR, Bruno. Onde... Op. cit..

46. Há um registro dessa ação no site de SME. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Um-dia-especial-para-a-comunidade-no-Pinheirinho-dagua>. Acesso em 23 fev. 2023.

47. BUCCI, Eugênio. Ciências da Comunicação contra a desinformação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 5-19, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v27i2p5-19>.

48. BOBBIO, Norberto. O futuro... Op. cit., p. 53.

49. Os episódios estão disponíveis em: <https://anchor.fm/conselho-de-escola-e-mei-profa-eldy-poli-bifone/episodes/Eldycast-do-Conselho-de-Escola-MARO-2022-e1g1kk4>. Acesso em 22 fev. 2023.

50. MARIN, Pedro de Lima; GUERRINI, Ana W. Participação na cidade de São Paulo no período de 2001 a 2016: do orçamento participativo ao programa de metas. *Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais*, João Pessoa, v. 2, n. 1, p. 109-128, 2017.

51. Mapa do Direito à Cidade produzido em 2018. Disponível em: <https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?ll=23.65731734547244%2C-46.747146275502026&mid=1gwmbp5A-WAjHnvrRiXbroNYKvadi-Ae>. Acesso em: 22 fev 2023.

Fundamental e Médio (EMEFM) Darcy Ribeiro, por exemplo, a equipe da Imprensa Jovem iluminou a relação entre a queda da goiabeira, a única que existia no parquinho, e o compromisso da Prefeitura de plantar 200 mil árvores no município⁵².

Não é de se estranhar, portanto, que a educomunicação esteja presente no 3º Plano de Ação em Governo Aberto de São Paulo, vigente de 2021 até 2024, no âmbito da parceria de governo aberto da qual a Prefeitura faz parte (*Open Government Partnership* – OGP). Em um processo de cocriação por meio de oficinas participativas presenciais e consultas públicas online, um dos quatro compromissos priorizados no referido plano foi o de fortalecer o engajamento da população para o monitoramento da implementação da Agenda Municipal 2030, sendo um dos marcos a elaboração de um Plano Aberto de Comunicação e Engajamento da Agenda Municipal 2030, que tem as Imprensas Jovens como protagonistas⁵³.

4. AS ESCOLAS COMO LÓCUS DE ARTICULAÇÃO

As escolas municipais são o equipamento da Prefeitura de São Paulo mais numeroso e capilarizado. Conhecer suas práticas de comunicação, a fim de potencializá-las, é, portanto, parte fundamental da busca pela excelência na oferta dos serviços educacionais e foi o que motivou a realização da já referida pesquisa realizada em janeiro e fevereiro de 2021 no âmbito do Sistema de Governança em SME-SP da Política Municipal de Atendimento ao Cidadão.

Os dados da pesquisa revelaram que o Facebook era o principal canal de comunicação online das escolas com as famílias: 91% (681 unidades educacionais) afirmaram utilizar essa rede social e, dessas, 70,8% (482) criaram uma página oficial em vez de um perfil de usuário, dando indícios de um uso mais institucional da ferramenta. Os motivos mais citados pelas 65 escolas (9%) que não utilizavam o Facebook foram: o fato de não ser uma mídia oficial da RME-SP, o caráter de consumo da plataforma e sua dissonância com a proposta pedagógica da unidade, a superexposição de imagens e dados dos(as) estudantes, a pouca efetividade da comunicação nas redes sociais, a dificuldade de as famílias terem acesso à internet e a falta de funcionários(as) para cuidarem das postagens e da interação.

O questionário também perguntava quais conteúdos a escola publicava com maior frequência no Facebook, com possibilidade de marcar mais de uma opção. Os conteúdos mais citados foram comunicados e avisos próprios (635 menções), retransmissão de comunicados e avisos da SME (545), notícias e relatos de práticas pedagógicas da escola (542), divulgação de eventos na escola (511), divulgação de eventos da SME (303) e notícias e relatos de práticas pedagógicas em geral (244).

O segundo canal digital mais utilizado para se comunicar com os(as) responsáveis pelos estudantes era o WhatsApp (usado por 615 escolas, 82% do total das que participaram do levantamento). Embora 149 (24%) utilizassem a conta pessoal de algum(a) funcionário(a) para se comunicar, 434 (71%) utilizavam um

52. Cenas desta produção estão no trailer do IJO Direito à Cidade. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hNkY9fUG2BY>. Acesso em: 22 fev. 2023.

53. Mais informações sobre o 3º Plano de Ação em Governo Aberto de São Paulo estão disponíveis em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/casa_civil/reacoes_institucionais/coordenadoria_de_governo_aberto/index.php/plano_de_acao/terceira_edicao/index.php?p=333042#:~:text=O%20processo%20envolveu%20oito%20macroetapas,civil%2C%20at%C3%A9%20outubro%20de%202024. Acesso em: 22 fev. 2023.

número de telefone exclusivo, sendo que 283 (46%) possuíam conta comercial (WhatsApp Business). As listas de transmissão e os grupos de discussão eram as estratégias de comunicação mais adotadas pelas escolas no uso da ferramenta.

Esses dados chamam bastante atenção, considerando que não havia uma política de orientação ou incentivo (inclusive financeiro) para uso do Facebook ou do WhatsApp. A adoção de ambos se deveu, em grande medida, ao fato de que, diante do fechamento das escolas em 2020 e parte de 2021, as escolas tiveram que improvisar maneiras de manter contato com os(as) estudantes e suas famílias.

Quando estavam funcionando regularmente, diversas estratégias analógicas de comunicação costumavam ser adotadas pelas unidades educacionais que participaram do mapeamento. Quase todas (729 ou 98% do total) utilizavam cartazes para se comunicar com as famílias, que costumavam ser fixados em locais de grande circulação, como portão de entrada da escola, guichê da secretaria, mural e quadro de aviso, pátio, corredores e muros externos.

Coincidentemente, a quantidade de escolas que utilizavam bilhetes para a comunicação com mães, pais e demais responsáveis é exatamente igual à de escolas que utilizavam cartazes. Esses comunicados mais individualizados eram transportados, via de regra, pelos(as) estudantes dentro da agenda escolar ou de algum caderno.

Das escolas que participaram do diagnóstico, 96 (13%) possuíam Imprensa Jovem ativa em 2021. O número pode parecer pequeno, diante das 200 equipes existentes já no ano seguinte⁵⁴, mas se torna impressionantemente alto se levarmos em consideração o contexto da pandemia da covid-19, com fechamento das escolas e suspensão do pagamento de projetos de extensão de jornada recebido pelos(as) educadores(as) responsáveis.

Os canais, formatos e linguagens utilizados pelos(as) jovens educomunicadores(as) tinham caráter multimídia: redes sociais (67 menções), vídeo (48), jornal mural (45), rádio no pátio (30), blog (26), podcast (17), jornal impresso (8), quadrinhos (8), jornal eletrônico (7) e fanzine (5). Novamente, houve relatos de como os(as) integrantes da Imprensa Jovem participaram ativamente dos esforços de apoio aos colegas e suas famílias durante a crise catalisada pela pandemia. Na EMEF Prof. Roberto Plínio Colacioppo, no Jardim Celeste, por exemplo, a diretora alugou um carro de som para rodar pela comunidade, difundindo os conteúdos informativos produzidos pelos(as) alunos(as) no âmbito do projeto Estudantes Mediadores de ODS.

Isso remete à outra característica predominante nas ações de educomunicação socioambiental na RME-SP: as escolas se constituem em lócus estratégicos de articulação entre o global e o local. A própria Agenda Municipal 2030 de São Paulo⁵⁵ é fruto de um processo participativo de localização de compromissos internacionais que inicialmente envolviam apenas países. E, nela, há destaque para a meta de ampliação do Programa Escolas Sustentáveis, desenvolvido pela UMAPAZ/SVMA em parceria com a SME:

54. PICANÇO, Monise F. (coord.). Como... Op. Cit.

55. SÃO PAULO. *Agenda Municipal 2030*. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2021.

A transição da escola, na direção da sustentabilidade socioambiental, não acontece de um dia para outro e nem é tarefa fácil, pois requer reorganização do trabalho pedagógico, voltada a repensar o currículo, a gestão, as edificações e a relação estabelecida com a comunidade escolar. É um processo lento, gradual e feito a várias mãos, com paciência, estudo, diálogo e vontade política, na medida do compromisso com o enfrentamento das desigualdades sociais e com uma escola inclusiva, justa e solidária⁵⁶.

Não por acaso, portanto, no percurso metodológico para a construção de uma escola sustentável, a educomunicação é uma estratégia central, reconhecida pela Instrução Normativa SME nº 45/2020, que define as diretrizes educacionais para a implementação da educação ambiental na RME-SP⁵⁷.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse breve olhar para a confluência das práticas de educomunicação e de educação ambiental crítica na RME-SP nos últimos quinze anos apresenta indícios de que as convergências epistemológicas entre os dois campos têm se traduzido também empiricamente em políticas públicas da chamada educomunicação socioambiental. Quando se leva em consideração a quantidade e dispersão das escolas municipais da capital paulista e a apropriação pedagógica e cidadã que muitas delas têm feito das TICs, abre-se uma agenda de pesquisa – e de intervenção em políticas públicas – voltada a estudar e potencializar o papel dessas unidades educacionais como polos de articulação na luta pela transição para uma sociedade mais justa e sustentável, ancorada nas perspectivas socioambiental, territorial e democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Beatriz Truffi; VIANA, Claudemir Edson. Interface entre Educomunicação e Educação Ambiental nas políticas públicas e em teses e dissertações brasileiras. *In: COSTA, Rafael Nogueira et al. (org.). Imaginamundos: interfaces entre educação ambiental e imagens*. Macaé: Editora NUPEM, 2020. p. 108-136.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

BRASIL. Lei Federal nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 23 maio 2023.

BRASIL. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**. Brasília, DF: MMA, 2002. p. 57-74.

56. PORTUGAL, Simone; SORRENTINO, Marcos. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e suas contribuições à escola sustentável. *In: BAGANHA, Denise Estorilho et al. (org.). Educação ambiental rumo à escola sustentável*. Curitiba: SEED, 2018. p. 14.

57. A referida normativa pode ser lida na íntegra em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-45-de-30-de-novembro-de-2020/detalhe>. Acesso em: 22 fev 2023.

BRIANEZI, Thaís. Qual a relação entre a educação ambiental e o direito à comunicação? *In*: SORRENTINO, Marcos *et al.* (org.). **Educação ambiental e políticas públicas**: conceitos, fundamentos e vivências. Curitiba: Appris, 2012. p. 141-150.

BRIANEZI, Thaís; GATTÁS, Carmen. A educomunicação como comunicação para o desenvolvimento sustentável. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, São Paulo, v. 21, n. 41, p. 33-43, 2022. DOI: <https://doi.org/10.55738/alaic.v21i41.908>.

BRUM, Eliane. **Banzeiro** Òkòtó: uma viagem à Amazônia Centro do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

BUCCI, Eugênio. Ciências da Comunicação contra a desinformação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 5-19, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v27i2p5-19>.

GATTÁS, Carmen. O guarani nas ondas do rádio. **Revista Magistério**, São Paulo, n. 10, p. 26-30, 2020.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

LATOURE, Bruno. **Onde aterrar?** Como se orientar politicamente no Antropoceno. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 28-36, 2017.

MARIN, Pedro de Lima; GUERRINI, Ana W. Participação na cidade de São Paulo no período de 2001 a 2016: do orçamento participativo ao programa de metas. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, João Pessoa, v. 2, n. 1, p. 109-128, 2017.

MENEZES, Débora. **Comunicação e mobilização na gestão participativa de unidades de conservação**: o caso da APA da Serra da Mantiqueira. 2015. Dissertação (Mestrado em Divulgação Científica e Cultural) – Universidade Estadual de Campinas, 2015.

MOREIRA, Teresa; SANTOS, Rita Silvana Santana dos (ed.). **Educação para o desenvolvimento sustentável na escola**: caderno introdutório. Brasília, DF: Unesco, 2020.

OPAS. **Projeto Segurança Humana no Município de São Paulo**: relatos de uma experiência interagencial e intersetorial da área da saúde na redução da violência e na promoção da cultura de paz. Brasília, DF: OPAS, 2013.

PICANÇO, Monise F. (coord.). **Como potencializar a produção e o acesso à informação de maneira descentralizada e colaborativa?** O caso Imprensa Jovem. São Paulo: (011).lab – Laboratório de Inovação em Governo, 2022.

PORTUGAL, Simone; SORRENTINO, Marcos. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e suas contribuições à escola sustentável. *In: BAGANHA, Denise Estorilho et al. (org). Educação ambiental rumo à escola sustentável.* Curitiba: SEED: UTP, 2018. p. 9-17.

PRÓSPERO, Daniele. **Educomunicação e políticas públicas:** os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação. 2013. Dissertação (Mestrado em Interfaces Sociais da Comunicação) – Universidade de São Paulo, 2013.

REHDER, Maria. O empoderamento de meninas periféricas na cidade de São Paulo por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação e de alfabetização midiática e informacional para não deixar ninguém para trás. *In: NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (org.). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2021.* São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. p. 131-139.

SANTILLI, Juliana. **Socioambientalismo e novos direitos:** proteção jurídica à diversidade biológica e cultural. São Paulo: Peirópolis, 2005.

SANTOS, Isabel Pereira dos. Imprensa Jovem Online: uma contribuição para a cultura em rede na educação municipal de São Paulo. *In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil (org.). Educomunicação e suas áreas de intervenção:* novos paradigmas para o diálogo intercultural. São Paulo: ABPEducom, 2017, p. 95-105.

SÃO PAULO. **Agenda Municipal 2030.** São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2021.

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

Afeto, diálogo e crítica em leituras sobre as diversidades: relato de um exercício

Francisco de Assis

Doutor em Comunicação Social. Foi bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PNPD/Capes). Professor do curso de Jornalismo da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM).

E-mail: francisco@assis.jor.br

Resumo: O artigo relata uma experiência didática denominada “Literaturas das Diversidades”. Apoiados nos pressupostos de Paulo Freire e de Cremilda Medina, que nos estimularam a adotar o afeto como elemento pedagógico fundamental, propusemos a estudantes de comunicação e de áreas afins uma atividade de leitura crítica de obras que versam sobre o amplo conjunto das diversidades, compreendendo todo e qualquer grupo minorizado e sub-representado. O trabalho se mostrou criativo porque não se resumiu a análises individuais dos livros escolhidos, mas incorporou a partilha das percepções entre colegas, momento em que, dialogicamente, puderam exercer lugares de fala e de escuta. Entendemos tal proposta como apreciação bivalente, isto é, do texto e da própria existência – e/ou da existência de outrem –, combinados como forma de repensar a situação de quem é historicamente lançado à margem do mundo social.

Palavras-chave: diversidades; leitura crítica; pedagogia dos afetos; dialogia; emancipação.

Abstract: This article reports on a pedagogic experience called “Literatures of Diversities”. Based on works by Paulo Freire and Cremilda Medina, who encouraged us to adopt affection as a fundamental pedagogical element, communication studies students and those from other related fields were invited to perform critical readings of works on diversities, including any and all minority and underrepresented groups. The proposal proved to be creative by abandoning an individual analysis in favor of perceptions shared among colleagues, moment in which they could dialogically exercise speaking and listening positions. This bivalent appreciation of the text and one’s own existence – and/or the existence of others – is combined in a process of reframing the situation of those who have historically been pushed to the margins of the social world.

Keywords: diversities; critical reading; pedagogy of affection; dialogism; emancipation.

✦ À memória de Olga Rodrigues Nunes de Souza (1950-2023): ex-aluna da ECA-USP, que fez da educação um critério de vida

Recebido: 22/08/2023

Approved: 04/10/2023

1. DIVERSIFICANDO HORIZONTES

Temática transversal ao ensino de comunicação – aliás, não só a esse campo, mas especialmente a ele –, as diversidades constituem terreno fértil para a reflexão tanto *stricto* quanto *lato sensu*. O nível estreito corresponde a assimilar de que se trata tal demanda da contemporaneidade, que lugar ocupa na democracia e de que maneira é necessária para o exercício de uma cidadania plena. No nível largo, situam-se confluências dos muitos aspectos que a noção de diversidades abarca – e que, no caso do campo comunicacional, implicam repensar modos de produção já estabelecidos, viciados, e a partir daí pensar alternativas que deem conta de narrar a multiplicidade de experiências da coletividade.

No trânsito entre essas duas dimensões, há um elemento fundamental, principalmente quando tratamos da educação: o afeto. É esse o fio que alinhava as possibilidades de apreensão das diversidades e a busca por projetá-las em horizontes formativos e da prática. Consiste numa espécie de amálgama do contexto de ensino-aprendizagem, ultrapassando interesses institucionais e alcançando o diálogo *afeto* a estudantes, de modo a tornar conhecimentos de diversas naturezas algo próximo e com sentido. Tece, assim, relações entre saber acumulado – repertórios de distintas matrizes – e pessoas em formação. O resultado é, sem dúvida, o estímulo a alunas, alunes e alunos a apreenderem ideias criticamente e a reconhecerem-nas em suas próprias existências, estimulando-lhes, a partir daí, a incorporar certas problematizações em suas atividades – primeiro, experimentais, e, posteriormente, profissionais. Porque, no fundo, é isso que se espera ao arejar o pensamento.

Aqui, assumimos as diversidades como elemento inserido na essência de uma formação libertadora, que reivindica revisão nos modos como a leitura do mundo é proposta em sala de aula, garantindo a formação de sujeitos autônomos, agentes da própria libertação. Nossa postura é notadamente freireana e encontra respaldo na “investigação temática” ou “do tema gerador” – por vezes encontrada sob o rótulo “abordagem temática” –, a que busca situar ideias nos devidos processos históricos, nas condições de (sobre)vivências no mundo social. Consiste mesmo, segundo o próprio Paulo Freire¹, em “propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes”. Sua relevância, nos lembram Jefferson da Silva Santos e Simoni Tormöhlen Gehlen², está em voltar atenção às “demandas dos sujeitos em situação de opressão” – que, no caso das diversidades, consistem em pessoas pertencentes a grupos minorizados e sub-representados –, de modo a desenvolver “uma consciência ético-crítica que lhes permite vislumbrar soluções para as demandas negligenciadas historicamente pelo sistema hegemônico, tendo como base valores como respeito, solidariedade, cooperação, coprodução e coaprendizagem”.

Igualmente nos inspiramos no pensamento de Cremilda Medina³ e em suas articulações sobre o que tem chamado de “signo da relação”, que supera

1. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 85. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023. p. 134.

2. SANTOS, Jefferson da Silva; GEHLEN, Simoni Tormöhlen. As relações teórico-metodológicas entre Freire e Dussel e suas contribuições para uma práxis axiológico-transformadora. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, 2022. p. 23-24.

3. MEDINA, Cremilda. **O signo da relação: comunicação e pedagogia dos afetos**. São Paulo: Paulus, 2006. p. 21, 31, 158.

os conservadores signos da difusão, da divulgação e da transmissão e que se ancora no afeto. Para a autora⁴, “*estar afeto a*” permite nos abirmos ao que nos circunda, e em termos educacionais coloca seus partícipes em uma fecunda “interação social criadora”, que atinge conhecimentos em conjunto, no acesso mútuo. Se esse signo mais democrático não se formula em aulas expositivas – porque requisita, como sua própria nomenclatura sugere, estabelecer relações, trocas intersubjetivas –, há de se conceber a educação que se pretende emancipatória⁵ como espaço em que professoras/professores e alunas/alunes/alunos se põem afetos às realidades *uns des outres*, alcançando-as no ato de aprender.

Não desejamos mediar conhecimentos distanciados das vivências de estudantes que frequentam nossas aulas, mesmo porque compreendemos serem pessoas que precisam participar ativamente do processo de aprendizagem – portanto, terem espaço para expressar suas subjetividades, fazendo delas uma ponte entre o vivido e o que lhes é ensinado. Freire e Medina iluminam essa opção pedagógica porque suas considerações se adequam muito bem à situação de grupos marcados por cortes como classe, gênero, etnia, raça, sexualidade, desenvolvimento atípico, biopolíticas do corpo etc. Como diremos à frente, o que temos proposto é uma combinação entre leituras de textos e leituras de si, ampliando repertórios que possam servir como ponto de intersecção entre o ser e o agir (social e profissional). Almejamos, assim, a formação ético-crítica de que falam Santos e Gehlen, citados há pouco.

O relato aqui apresentado se dedica a discutir meandros e desdobramentos de um exercício de leitura reflexiva de livros que exploram temáticas relacionadas a grupos minorizados e sub-representados, proposto a estudantes matriculada/e/os na disciplina Mídias, Narrativas e Diversidades, que ministramos, como unidade curricular eletiva, em cursos de graduação circunscritos à área da comunicação social – com abertura a outros também das ciências humanas –, entre o segundo semestre de 2022 e o primeiro de 2023⁶. Os procedimentos relacionados a tal atividade serão descritos em momento oportuno do texto, subsidiando a discussão central. Antes, porém, é preciso percorrer as questões das diversidades e do afeto, para melhor ancorar o modelo de educação defendido e pavimentar o terreno no qual a atividade se desenvolveu.

2. PENSAR PLURAL

Quando nos deparamos com a disciplina tomada como base para esta reflexão, seu nome, com os termos todos no plural, causou-nos certo estranhamento, porque é mais comum falarmos em “diversidade”, singularizando suas extensões. A inquietação, no entanto, logo se desfez, dando lugar a uma concordância. Se estamos tratando de possibilidades além das tradicionalmente engendradas pela ideologia dominante, é oportuno tratar de *diversidades*, propondo um pensar plural sobre seres sociais e seus lugares no mundo. Trata-se

4. Idem. **A arte de tecer afetos**: signo da relação 2 – cotidianos. São Paulo: Casa da Serra, 2018. p. 11.

5. ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

6. Embora estejamos lotados no curso de Jornalismo, a oferta da eletiva se estendeu a outros cursos. Aproveitamos a oportunidade para agradecer à profa. Cicélia Pincer Batista, que propôs a disciplina e a ministrou primeiro, tendo aplicado exercício semelhante, a partir do qual desenvolvemos a proposta ora discutida. Fundamental, para além da própria formulação da ementa que sustenta a disciplina, foi a troca generosa de experiências, o que nos inspirou a estabelecer estratégias de ensino.

de olhar para a multiplicidade de sua própria noção, a exemplo do que reconhecem Aline Mendonça Fraga, Renato Koch Colomby, Catia Eli Gemelli e Vanessa Amaral Prestes⁷.

Ponto de partida para contemplar as diversidades é posicioná-las opostamente a enquadramentos restritos, isto é, a visões limitadas sobre as possibilidades da vida. Veja-se, por exemplo, a defesa da família nuclear tradicional como única possibilidade legítima de arranjo parental. Tomada como bandeira por vozes conservadoras⁸, é antítese das formas múltiplas de união entre pessoas já verificadas no mundo social, fazendo do padrão normativo o critério para definir existências. Não redundando em mero alinhamento a uma hegemonia, mas em projeto de poder que, em última análise, quer determinar quem pode e quem não pode *ser*.

O que tomamos como parâmetro de ensino privilegia justamente quem é submetido a apagamentos e silenciamentos. Rejeita a redução da complexidade e se atém a pessoas que enfrentam desigualdades, preconceitos e baixa representatividade, de modo a transferi-las de sua cancha periférica para o centro das discussões, oferecendo-lhes o protagonismo devido e evidenciando as muitas possibilidades que, no curso do tempo, foram sendo impedidas de figurar entre as pautas de primeira ordem. Projeto político que são, as diversidades precisam de ações afirmativas para se sustentar, entre as quais o reforço de narrativas em que pessoas vulnerabilizadas possam exercer seu “lugar de fala”. Junto com Djamila Ribeiro⁹, compreendemos que “falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social”.

Lugar de fala significa condição para as diversidades se fazerem ouvir e se contrapõe às narrativas oficiais – que as borraram de suas linhas ou lhes reservaram versões limitadas e estereotipadas sobre seu papel na História. A pluralidade aqui defendida intenta recuperar um pouco do muito que se perdeu a respeito das dissidências do sistema dominante, fazendo notar que as construções sociais são bem mais que aquelas apresentadas pelo discurso hegemônico, desviado da alteridade, que não reconhece no “outro” – *em outre* – um ser igual e lhe imputa um rótulo de estranheza, estereotipado.

Com razão, Ecléa Bosi¹⁰ destaca que, “no processo de estereotipia, os padrões correntes interceptam as informações no trajeto rumo à consciência”. Há, em tal sentido, uma tendência a sujeitar horizontes potencialmente amplos a ideias preconcebidas. O perigo desse movimento é que ele aprisiona complexidades em reduções incapazes de traduzi-las, retendo subjetividades constitutivas das identidades de certos grupos e de indivíduos que os integram. “O repouso no estereótipo, nas explicações dadas pelo poder, conduz a uma capitulação da percepção e a um estreitamento do campo mental”¹¹ – um instrumento que tolhe a condição humana, atingindo sua dignidade.

Os estereótipos operam em desfavor dos grupos constitutivos das diversidades. “O problema”, diz Chimamanda Ngozi Adichie¹², “não é que sejam mentira,

7. FRAGA, Aline Mendonça; COLOMBY, Renato Koch; GEMELLI, Catia Eli; PRESTES, Vanessa Amaral. As diversidades da diversidade: revisão sistemática da produção científica brasileira sobre diversidade na administração (2001-2019). *Cadernos EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, 2022.

8. BIROLI, Flávia. A reação contra o gênero e a democracia. *Nueva Sociedad*, Buenos Aires, n. especial 2019, 2019.

9. RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Jandaíra, 2021. p. 64.

10. BOSI, Ecléa. Entre a opinião e o estereótipo. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 32, 1992. p. 113.

11. *Ibidem*. p. 114.

12. ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 26.

mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história”. Ao nos alertar sobre o perigo da “história única”, a escritora sinaliza que esse discurso homogeneizado, tomado como parâmetro em várias sociedades, distorce as percepções sobre realidades múltiplas, ao atribuir a todas uma mesma forma e, principalmente, ao eleger a perspectiva que merecerá destaque.

É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna. É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: *nkali*. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio *nkali*: como são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. O poeta palestino Mourid Barghouti escreveu que, se você quiser espoliar um povo, a maneira mais simples é contar a história dele e começar com “em segundo lugar”. Comece a história com as flechas dos indígenas americanos, e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente¹³.

Ao falar de sub-representação, estamos nos dirigindo a grupos que enfrentam uma série de obstáculos para alcançar direitos e visibilidade, bem como a revisão dos modos como foram e são registrados na História. É por isso que não abdicamos da dimensão política das diversidades – já dito –, porque se trata de compromisso com o coletivo, de lhe garantir a polifonia necessária para que conheçamos *outres* conforme os sentidos que atribuem a si, e não a partir do que quem está de fora de seu circuito acredita ser, de uma aproximação forjada e forçada, com visões de mundo próprias, carregadas de estereótipos – equivocadas, portanto.

O caminho para superar esses entraves é, de certo, o do ensino que preza pela crítica e se pauta pelo diálogo. Maria Aparecida Baccega¹⁴ reconhece que questionar processos redutores abre “possibilidades de uma educação cuja natureza seja o respeito à diversidade sociocultural, garantindo, desse modo, o convívio construtivo na diferença, através do diálogo e do respeito mútuo”. É a aprendizagem, propriamente dita, em detrimento da “pseudoaprendizagem”¹⁵. Caminho de transformação para que o “diferente” não seja motivo de temor, de desconforto e muito menos de enviesamentos a lhe considerar “exótico”. Urge que a diferença, régua das diversidades, seja aceita como *o normal*.

3. O AFETO COMO PEDAGOGIA PARA A EMANCIPAÇÃO

A combinação das perspectivas de Paulo Freire e de Cremilda Medina nos faz olhar com clareza para o afeto como instrumento pedagógico, necessário uma formação “que se dirige ao *ser mais*, à humanização”¹⁶. Educadoras e educadores não podem aderir à “educação bancária”, burocrática, que não considera as trocas humanas como parte do processo de ensino-aprendizagem.

13. Idem. p. 22-23.

14. BACCEGA, Maria Aparecida. O estereótipo e as diversidades. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 13. 1998. p. 7.

15. MEDINA, Cremilda. *O signo...* Op. cit., p. 173.

16. FREIRE, Paulo. *Pedagogia...* Op. cit., p. 104.

É preciso abertura para a “transformação pedagógica perante o mistério da personalidade humana”¹⁷.

O contemporâneo, com toda a sua complexidade e todas as contradições que o marcam, exige aproximações para os enfrentamentos que se impõem. Vladimir Safatle¹⁸, a partir do exame da filosofia, percebe o afeto como força política, advinda de um sentimento coletivo de desamparo – não no sentido de “melancolia social”, mas de “condição para o desenvolvimento de certa forma de coragem afirmativa diante da violência provocada pela natureza despossessiva das relações intersubjetivas e pela irreducibilidade da contingência como forma fundamental do acontecimento”. O “circuito dos afetos” opera, quando de forma politizada e consequentemente crítica, como vetor das relações que ambicionam a transformação social.

Faz sentido inserir o afeto no tratamento conferido às diversidades. Afinal, estamos lidando com parcelas oprimidas da sociedade, e dedicar-lhes o estudo propõe ser meio de combate, porque questiona criticamente sua condição, buscando mudar o *status quo*. E só o que nos desperta afeto é capaz de nos mobilizar. “A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária”, argumenta Freire¹⁹. “Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo”.

A relação afetiva a que se referem tais pressupostos une os afins e os impulsiona a uma *práxis libertadora* – com reflexão e ação interagindo de forma solidária, e não uma em oposição a ou em detrimento de outra. Do ponto de vista pedagógico, a dialogia – debatida tanto por Freire quanto por Medina – indica a relação como porta aberta à formação de pensamento que se oriente pelo desejo de mudança.

Dissemos, no tópico anterior, que as diversidades demandam “lugar de fala”. Mas não só. É preciso também trabalhar e fazer valer o “lugar de escuta” de seus interlocutores. Por suposto, a dialogia oferece a conexão entre as “duas pontas”, porque prepara terreno para que opressores – e mesmo oprimidos pertencentes a outros grupos que também podem oprimir (por exemplo, homens gays que reproduzem a misoginia²⁰) – se coloquem em posição de escutar, a fim de rever suas ideias acerca das dominações que, consciente ou inconscientemente, endossam com discursos e atitudes. Vê-se aqui desenhado o afeto em seu estado ideal de ação: possibilidade de falar garantida pelo *estar afeto a*, mas também pelos sentimentos despertados por métodos de ensino atentos a esse movimento.

Considerar que os silenciados pelos processos históricos tenham espaço para dizer de si implica, portanto, em escuta “por parte de quem sempre foi autorizado a falar”, tal como adverte Ribeiro²¹. Processo incômodo, porque desestabiliza o hegemonicamente sabido, com suas narrativas “visam trazer conflitos necessários para a mudança. O não ouvir é a tendência a permanecer num lugar cômodo e confortável daquele que se intitula poder falar sobre os

17. MEDINA, Cremilda. *Arte...* Op. cit., p. 22.

18. SAFATLE, Vladimir. *O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e fim do indivíduo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 55.

19. FREIRE, Paulo. *Pedagogia...* Op. cit., p. 102-103.

20. MORAES, Fabiana. Homens gays e misoginia: chega de ignorarmos esse problema. *Intercept Brasil*, 2 ago. 2023. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2023/08/02/homens-gays-nao-da-mais-para-ignorarmos-misoginia-entre-eles/>. Acesso em: 2 ago. 2023.

21. RIBEIRO, Djamilia. *Lugar...* Op. cit., p. 78-79.

outros, enquanto esses *outros* permanecem silenciados”. Trazer a questão para o propósito de educar aspira, portanto, a transformações no bojo das diversidades, uma vez que estas sempre foram preteridas.

Evidentemente, a educação nem sempre é projeto libertário. Porém, estamos de acordo com Theodor W. Adorno²², que nos recorda que “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência”. Esse pensamento está em linha com o de Freire e o de Medina, fazendo ver o compromisso demandado de professoras e professores para, muitas vezes, subverter ou agir nas brechas de sistemas educacionais subalternos à ideologia dominante. É dizer que educar não pode ser verbo conjugado em atendimento aos interesses dos donos dos meios de produção – muitos deles proprietários de estabelecimentos de ensino –, mas em um agir ético-crítico, insistimos, comprometido com grupos minorizados e sub-representados. O exercício descrito na sequência é exemplo desse comportamento – e, também insistimos, toma o afeto como mediação possível para contrapor projetos de dominação.

Vale notar ainda que a crítica adorniana²³ toca em ponto importante: “A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia”. Emancipar-se, sair de uma condição tutelada, é algo previsto no projeto político democrático e, ao mesmo tempo, é possível exatamente porque esse modo de organização social pressupõe a liberdade necessária para fazer valer o “esclarecimento” como alternativa humana à sua “autoincompatível menoridade” (aqui, Adorno se vale de pensamento esboçado por Immanuel Kant). Analisando detidamente nosso objeto de interesse, percebemos que as diversidades só existem socialmente, isto é, como parte de um modelo de sociedade, nos regimes democráticos, porque seus discursos e suas narrativas precisam de abertura para que os modos diversos de existir deixem de se esconder em armários e guetos e sejam projetados no espaço público, para apreensão coletiva. A chave desse processo é a mobilização adequada do esclarecimento, uma vez que, nos diz a inspiração kantiana, pela voz de Adorno, o “estado de menoridade é autoincompatível quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem”. É necessária a autonomia do pensar e do agir. Da práxis.

Já se põe suficientemente claro que a emancipação tida como demanda da democracia e como finalidade da educação se alcança tão somente pela via do *afeto*, oposta à maneira burocrata. Vê-se aí o caminho para a mudança, e não somente do alunado. Por isso correta a ponderação de Medina²⁴: “O *signo da relação* só ocorre na interação criadora em que ambos se transformam: educador-educando e contexto da educação [...]. Como provocar e animar essa comunhão sem a experiência dos sentidos?”. Permitir – e incentivar – que as subjetividades do grupo em momento de aprendizagem sejam partilhadas, refletidas e incorporadas ao repertório do coletivo faz alcançar a atribuição

22. ADORNO, Theodor W. *Educação...* Op. cit., p. 200.

23. *Ibidem*, p. 185.

24. MEDINA, Cremilda. *O signo...* Op. cit., p. 161.

de sentidos que reposiciona os grupos minorizados no mundo social. É, enfim, o “afeto de coragem vindo da aposta na possibilidade de conversão da violência em processo de mudança de estado”²⁵ – expressão mais produtiva de sua mobilização em propostas educacionais.

4. LITERATURAS DAS DIVERSIDADES: LENDO TEXTOS E EXISTÊNCIAS

A disciplina Mídias, Narrativas e Diversidades, existente antes de a assumirmos, já pressupunha, em seu plano de ensino, uma atividade de resenha de livros que tocassem em temas condizentes ao seu eixo central. Mantivemos o que originalmente se estabeleceu, sob o título “Literaturas das Diversidades”, mas buscamos dar outro contorno à atividade. Não se tratava mais apenas da elaboração de um resumo crítico de obra escolhida, mas de pauta para exposição, igualmente crítica, da narrativa, de modo que estudantes pudessem contar sua experiência de leitura do texto e as relações que estabeleceram com a própria vida e/ou com a vida de *outres*.

Os livros que poderiam ser resenhados são os mais diversos, tanto em relação a seus temas quanto a seus gêneros literários. A partir de uma lista de sugestões – que incluía romances, livros-reportagens, pesquisas acadêmicas, biografias etc. –, a qual poderia ser complementada com outros títulos, estudantes tiveram liberdade para selecionar autor/texto com que dialogariam. Fizemos apenas duas recomendações: (1) a escolha deveria ser consciente e buscar elementos de identificação ou questões que desafiassem sua visão de mundo; e (2) considerando que o exercício buscava analisar *narrativas sobre diversidades*, era importante ter em vista que a resenha deveria considerar essa dimensão, isto é, reconhecendo na obra analisada os enredos, os personagens, as lições etc., relacionados direta e/ou indiretamente com o tema.

De certa maneira, está implícita nessa opção a muito conhecida advertência feita por Paulo Freire²⁶, a de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, não podendo a última prescindir da primeira. Se aceitamos que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” e que “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e contexto”, igualmente admitimos que tratar das diversidades é ato que necessita encontrar sentidos nas vivências de alunas, alunes e alunos. É sua leitura do mundo que constitui a ponte para a leitura dos livros, entremeando-as, dialogicamente.

Há também de se destacar que esse procedimento leva em conta os “temas geradores” antevistos na metodologia de Freire²⁷, e aqui são tomados como mecanismo para aproximar sujeitos em formação de saberes já constituídos. Não de forma expositiva, mas participativa. “Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática

25. SAFATLE, Vladimir. *O circuito...* Op. cit., p. 55.

26. FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 11.

27. FREIRE, Paulo. *Pedagogia...* Op. cit., p. 137.

significativa, se apropriam dela”. Ou seja, a apropriação ocorre no aprofundamento em temáticas que colocam as pessoas em confronto com sua própria realidade, instrumentalizando-as para questionar por que certas situações se configuram de determinadas maneiras. Esse convite à autonomia na escolha e ao pensar sobre si coaduna com a expectativa de emancipação já tratada.

Não obstante a primeira etapa – escolha, leitura e resenha de livros – já traga em si uma proposta bastante interessante, a mais importante, em nosso ver, foi a que acrescentamos a ela: as apreciações críticas sobre as obras, agora, seriam partilhadas, de modo que as questões levantadas nessa *leitura textual-existencial* fossem colocadas como pauta de diálogo, para formação de um pensamento coletivo. O resultado superou nossas expectativas. Primeiro porque ultrapassou o número de aulas que seriam dedicadas a esse fim, em razão de uma ampla adesão, tanto das exposições quanto das discussões geradas a partir delas. Depois porque alunas, alunes e alunos disseram coisas belíssimas a respeito de como se colocaram afetos aos textos e das costuras que conseguiram fazer. Casos, por exemplo, de uma aluna que se identificou com os contos de Conceição Evaristo contidos em *Olhos d'água*; de outra que reconheceu a potência dos livros de ficção científica de Ursula Le Guin para pensar questões de gênero; do aluno que compreendeu que *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório, traduz a estrutura do racismo de modo exemplar; de outro que compreendeu melhor as demandas dos povos originários com Eliane Potiguara, em seu *Metade cara, metade máscara*; daquele que se sentiu provocado a pensar como lidamos com a diferença, ao se debruçar sobre *A metamorfose*, de Franz Kafka; e de outro que encontrou em *Com amor, Simon* – uma história “leve”, em sua avaliação –, de Becky Albertalli, o gancho para pensar a natureza política dos ataques às LGBTQIAPN+. A lista dessa experiência é extensa, e não cabe aqui pormenorizá-la; mas essas breves menções nos servem de ilustração sobre o que o trabalho em torno da tríade afeto-diálogo-crítica pode promover.

Importa reconhecer que essa atividade se valeu da metodologia laboratorial que Cremilda Medina²⁸ desenvolveu para seus cursos sobre narrativas da contemporaneidade. Nesse modo de conceber o ensino, três estágios se entrelaçam no desafio de mobilizar a sensibilidade em detrimento do já sabido. São elas: *dialogia* – “o ato emancipatório do *eu* que se encontra com o *tu*” –, *aprofundamento* – “sair do eu conformado para a curiosidade que envolve muitos outros eus”, afastando-se da “primeira realidade” e enriquecendo “a produção de sentidos da realidade simbólica” – e *narrativa dos afetos* – na qual especialmente destacamos “as leituras partilhadas em grupo e a troca de descobertas estilísticas dos narradores criados pelos autores fertilizam a oficina individual e logo se constata mudanças substantivas nas narrativas” – no nosso caso, no próprio modo de discorrer sobre as questões muitas levantadas por meio da leitura das obras versadas nas diversidades.

Encontramos aí materializada a práxis da educação emancipatória, porque não se restringe a projetar em estudantes um conhecimento prévio – veja-se que não quisemos apenas que lessem certas obras e fizessem resenhas sobre elas

28. MEDINA, Cremilda. *Op. cit.*, p. 162-164.

–, mas, ao contrário, lhes dá voz para dizer sobre experiências e percepções, tornando-lhes construtores de conhecimento novo. Um conhecimento de mais qualidade, arriscamos a adjetivar, porque estreitamente vinculado às existências do alunado. Nosso percurso didático valoriza o *dizer mediado pelo afeto*, balizado pela reflexão, em detrimento do simples registro de exposições. Um *dizer junto* que respeita *lugares de fala e de escuta*, buscando, na *interação criadora*, o fio para tecer novo jeito de ver as dimensões da vida. O diálogo se pretende um *modus operandi* desse tipo de abordagem.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciada, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. 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 é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu²⁹.

Igualmente vislumbramos nessa experiência o sentido de aprendizagem também sistematizado por Medina³⁰, que se desdobra em três etapas: (1) “ocorre uma mudança ou transformação interior e profunda”; (2) “essa mudança se processa em experiências pessoais e diretas com a realidade”; e (3) “essa transformação se revela em comportamentos, atitudes e ações”. A leitura crítica e a partilha não só possibilitam a estudantes se identificarem com o conteúdo abordado como também lhes ajudam a se reconhecerem como integrantes dos grupos minorizados. Ou, ainda, quando não pertencem a esses conjuntos, conseguem, com tal instrumento, mergulhar na realidade de *outras* e compreender, com empatia, os desafios que lhes são impostos. Os ganhos são muitos.

É evidente que esse processo também passa por conflitos – os quais, já foi advertido, devem ser enfrentados para ocorrer transformações³¹. Durante as partilhas, colegas tiveram a oportunidade de se alertar mutuamente sobre o uso inadequado de alguns termos, sobre o reforço despercebido de estereótipos – como brincadeiras (de mau gosto) em relação a sotaques – e mesmo sobre camadas que apenas o mergulho no texto não foi capaz de revelar (especialmente quando se tratava de estudantes não pertencentes a grupos minorizados). A interação, contudo, esteve longe de ser hostil ou indigesta. A medida do afeto tomada como parâmetro por *todes* se mostrou eficaz para a promoção de um diálogo respeitoso e atento ao desejo de mudar o mundo – a começar pela forma como o lemos e pela maneira como nele agimos.

29. FREIRE, Paulo. *Pedagogia...* Op. cit., p. 108-109.

30. MEDINA, Cremilda. *O signo...* Op. cit., p. 173.

31. RIBEIRO, Djamilia. *Lugar...* Op. cit., p. 78-79.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa trajetória na docência do ensino superior, de mais de uma década e meia, não foram raros os momentos em que nos deparamos com o desinteresse de estudantes em relação a atividades propostas. Faltou-nos, nesses casos, um cuidado maior em aproximar as realidades em que se inserem e a articulação dos conteúdos. Ou, em outros termos, faltou-nos superar o “analfabetismo afetivo”³², reconhecido posteriormente e hoje em constante processo de revisão. Estamos agora cientes de que disso não se pode abdicar no processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando o que está em pauta são questões tão significativas e urgentes de serem pensadas, com vistas à geração de mudanças. A mediação afetiva é, de fato, recurso para a interação criadora.

Não há dúvidas de que as diversidades precisam emergir em narrativas capazes de revelar suas potências e suas reivindicações. Exercitar lugares de fala e de escuta consiste em atender *criticamente* a esse pleito. Muito diferente do que pregam as vozes conservadoras que veem nessa ação uma espécie de vale das lamentações – quem nunca se deparou com alguém chamando o discurso dos grupos minorizados de “mimimi”? –, a proposta que endossamos revela-se oportuna porque emerge e redundante no ato de pensar – *pensar junto* – e, por isso mesmo, baliza a reflexão e a direciona ao agir. Utopia real do nosso tempo.

O cantor Lenine nos lembra, em uma de suas composições, que o mundo existe na diferença, na multiplicidade do que somos. A emancipação que desejamos, pela via da educação, precisa abraçar essa ideia como causa política, garantindo sua expressão e normalizando as diversidades (o oposto disso sucumbe ao conservadorismo e abre terreno para o fascismo – os últimos anos deixaram isso muito claro). E não nos parece haver melhor maneira de fazê-lo que *estar afeto a*. A tríade afeto-diálogo-crítica nos impulsiona a essa tarefa, que sabemos diuturna, pois inserida em democracias frágeis, nas quais nenhum direito conquistado é permanente³³ (insistimos: os últimos anos deixaram isso muito claro). Sem esse desejo de mudanças voltadas a reparar os erros da História e a não permitir sua repetição, traduzidas em práxis, só nos restaria perguntar com o poeta: “O que seria de nós?”.

Diversidade
(Lenine, 2010)

Foi pra diferenciar
Que Deus criou a diferença
Que irá nos aproximar
Intuir o que ele pensa

Se cada ser é só um
E cada um com sua crença
Tudo é raro, nada é comum
Diversidade é a sentença

32. MEDINA, Cremilda. *A arte...* Op. cit., p. 21.

33. FRANÇA, Michael. Ações afirmativas e o valor da diversidade são contestados nos EUA. *Folha de S.Paulo*, 31 out. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/michael-franca/2022/10/acoes-afirmativas-e-o-valor-da-diversidade-sao-contestados-nos-eua.shtm>. Acesso em: 2 nov. 2022.

O que seria do adeus
Sem o retorno?
O que seria do nu
Sem o adorno?

O que seria do sim
Sem o talvez e o não?
O que seria de mim
Sem a compreensão?

A vida é repleta
E o olhar do poeta
Percebe na sua presença
O toque de Deus
A vela no breu
A chama da diferença
...

A humanidade caminha
Atropelando os sinais
A história vai repetindo
Os erros que o homem traz

O mundo segue girando
Carente de amor e paz
Se cada cabeça é um mundo
Cada um é muito mais

O que seria do caos
Sem a paz?
O que seria da dor
Sem o que lhe apraz

O que seria do não
Sem o talvez e o sim?
O que seria de mim?
O que seria de nós?
...³⁴

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

BACCEGA, Maria Aparecida. O estereótipo e as diversidades. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 13, p. 7-14, 1998.

BIROLI, Flávia. A reação contra o gênero e a democracia. **Nueva Sociedad**, Buenos Aires, n. especial 2019, p. 76-87, 2019.

34. DIVERSIDADE. Intérprete e compositor: Lenine. In: LENINE.doc – Trilhas. Intérprete: Lenini. Rio de Janeiro: Casa 9, 2010. 1 CD, faixa 10.

BOSI, Ecléa. Entre a opinião e o estereótipo. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 32, p. 111-118, 1992.

DIVERSIDADE. Intérprete e compositor: Lenine. In: LENINE.doc – Trilhas. Intérprete: Lenini. Rio de Janeiro: Casa 9, 2010. 1 CD, faixa 10.

FRAGA, Aline Mendonça; COLOMBY, Renato Koch; GEMELI, Catia Eli; PRESTES, Vanessa Amaral. As diversidades da diversidade: revisão sistemática da produção científica brasileira sobre diversidade na administração (2001-2019). **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 1-19, 2022.

FRANÇA, Michael. Ações afirmativas e o valor da diversidade são contestados nos EUA. **Folha de S.Paulo**, 31 out. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/michael-franca/2022/10/acoes-afirmativas-e-o-valor-da-diversidade-sao-contestados-nos-eua.shtml>. Acesso em: 2 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 85. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

MEDINA, Cremilda. **O signo da relação**: comunicação e pedagogia dos afetos. São Paulo: Paulus, 2006.

MEDINA, Cremilda. **A arte de tecer afetos**: signo da relação 2 – cotidianos. São Paulo: Casa da Serra, 2018.

MORAES, Fabiana. Homens gays e misoginia: chega de ignorarmos esse problema. **Intercept Brasil**, 2 ago. 2023. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2023/08/02/homens-gays-nao-da-mais-para-ignorarmos-misoginia-entre-eles/>. Acesso em: 2 ago. 2023.

RIBEIRO, Djamilia. **Lugar de fala**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e fim do indivíduo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS, Jefferson da Silva; GEHLEN, Simoni Tormöhlen. As relações teórico-metodológicas entre Freire e Dussel e suas contribuições para uma práxis axiológico-transformadora. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, p. 1-27, 2022.

Minamata: a tragédia exposta no documentário de Noriaki Tsuchimoto e nas fotografias de William Eugene Smith

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 (UAM).

E-mail: unsigster@gmail.com

Resumo: Para esta resenha, o filme escolhido é O Fotógrafo de Minamata (2020). A obra cinematográfica de Andrew Levitas é sobre o fotógrafo William Eugene Smith, conhecido por suas fotos nas linhas de frente da Segunda Guerra. Chamado pelo editor-chefe da Life Magazine, sai da quase total reclusão em que vivia e vai para Minamata fotografar a vida dos moradores da cidade japonesa que foi envenenada pelo mercúrio e por dejetos industriais jogados nos rios e no mar pela Chisso Corporation. O Desastre Ambiental de Minamata, como ficou conhecida a tragédia, também foi registrado pelo documentarista Noriaki Tsuchimoto ao longo de 35 anos de sua vida. Considerando a atualidade do tema, a importância de Eugene Smith no fotojornalismo e os documentários de Noriaki Tsuchimoto, pensei no filme como um pretexto para falar de artistas que registraram e denunciaram ao mundo,

Abstract: This film review focuses on Andrew Levina's movie Minamata (2020), a biographical drama film about photographer William Eugene Smith known for his photos of World War II front lines. Invited by Life Magazine's editor, Smith leaves his almost total reclusion and travels to Minamata in Japan to photograph and document the lives of residents devastated by mercury poisoning and industrial waste thrown into the waters by the Chisso Corporation. The Minamata environmental disaster, as the tragedy became known, was also registered by documentary filmmaker Noriaki Tsuchimoto over 35 years of his life. Considering the theme's relevance, the importance of Eugene Smith to photojournalism and Noriaki Tsuchimoto's documentaries, I use Levina's film as a pretext to discuss artists

Recebido: 07/11/2023

Aprovado: 07/11/2023

por meio de sua arte, imagens de uma tragédia tão ou mais devastadora que as guerras veiculadas diariamente pelos meios de comunicação.

Palavras-chave: Minamata; fotografia; W. Eugene Smith; documentário; Noriaki Tsuchimoto

who through their art documented and reported to the world a tragedy as or more devastating than the wars broadcast daily by the media.

Keywords: Minamata; photography; W. Eugene Smith; documentary; Noriaki Tsuchimoto

A fotografia é uma voz pequena, na melhor das hipóteses, mas às vezes – apenas às vezes – uma fotografia ou um grupo delas pode atrair os nossos sentidos para a consciência. Muito depende do espectador; em alguns, as fotografias podem evocar emoção suficiente para ser um catalisador para o pensamento. (SMITH, William Eugene, 1974)

1. INTRODUÇÃO

Nem todas as imagens de um filme ou de uma fotografia são agradáveis de ver, nem sempre são poéticas, a não ser que a poesia esteja exatamente na tragédia e na dor expostas em forma de arte e denúncia. E são muitas as imagens de tragédia e dor desenhadas, pintadas, fotografadas, filmadas em diferentes tempos e formas de registros. Para esta resenha, o filme escolhido é um pretexto para falar de artistas que registraram e revelaram ao mundo por meio de sua arte imagens de uma tragédia tão ou mais devastadora que as guerras veiculadas diariamente pelos meios de comunicação. São registros de guerras silenciosas da destruição dos rios, dos mares, das florestas, dos campos, da terra, do ar, do planeta, do *ser humano*, e que são ocultadas pelos governos em conjunto com as grandes empresas e corporações responsáveis pelos desastres ambientais e, conseqüentemente, humanos. Se o planeta não precisa de nós, humanos, porque, mesmo que leve séculos, ele se recupera, os efeitos provocados ao *ser humano*, não. São irreversíveis, como os ocorridos em Minamata.

A história do desastre de Minamata não é única, mas é uma das mais devastadoras, se considerarmos que o envenenamento começou em 1906, quando a Chisso foi fundada como uma companhia de hidrelétrica, depois uma fábrica de carboneto de cálcio, iniciando a produção de fertilizantes químicos. Devagar, os primeiros produtos químicos começaram a ser despejados nos rios e no mar. Conforme crescia até se tornar uma poderosa indústria química no Japão, a cada dia novos e mais pesados produtos foram acrescentados em função e em nome do desenvolvimento econômico do Japão, e, principalmente, o da Chisso Corporation. Além de fertilizantes químicos, a Chisso concentrou sua produção de ácido acético, cloreto de vinil e plastificantes. Segundo dados

do Minamata Disease Museum¹, desde o período Taisho (1912-1926), a poluição do mar pelo despejo químico da fábrica vinha causando muitos problemas. De 1932 a 1968, a Chisso utilizou mercúrio inorgânico como catalisador na fabricação do aldeído acético, que é a matéria-prima do ácido acético e do cloreto de vinil. Os resíduos dos produtos foram lançados no mar sem quase nenhum tipo de tratamento até 1966.

O Desastre Ambiental de Minamata, como ficou conhecida a tragédia, foi registrada pelo cineasta e documentarista Noriaki Tsuchimoto, que dedicou nada menos do que 35 anos – metade de sua vida – para fazer dezesseis filmes sobre um único tema – a fábrica de fertilizantes japonesa. Entre eles, *Minamata – As vítimas e seu Mundo* (1971) é o mais conhecido. Nesse ano, o fotógrafo William Eugene Smith foi convidado para voltar ao Japão e registrar os acontecimentos que estavam ocorrendo em Minamata. As fotos tiradas durante os anos em que ele e sua mulher, Aileen, viveram em Minamata deram origem ao ensaio fotográfico e livro homônimo. Em 2021, o cineasta Andrew Levitas transformou o livro no filme: *O Fotógrafo de Minamata*, proposto para esta resenha.

2. DO LIVRO-ENSAIO AO FILME: O FOTÓGRAFO DE MINAMATA

O Fotógrafo de Minamata (2020)² narra a história do fotógrafo de guerra W. Eugene Smith, que ficou famoso fotografando nas linhas de frente durante a Segunda Guerra Mundial. O filme foi roteirizado e dirigido por Andrew Levitas a partir do livro *Minamata*³ escrito pelo próprio Eugene Smith e sua mulher, Aileen Mioko Smith (1975). Nele, o casal relata os acontecimentos ocorridos no Japão em 1971, quando o mundo tomou conhecimento dos efeitos provocados pelo envenenamento dos peixes pelo mercúrio e dejetos químicos jogados nos rios e no mar pela indústria *Chisso Corporation* e consumidos pelos moradores da Baía de Minamata. Levitas constrói o roteiro em torno da biografia de Smith e do seu último trabalho como fotógrafo de campo. Seguindo a sinopse do filme, Smith, vivendo em reclusão, prestes a se aposentar, a pedido de dois jovens japoneses conhecedores e admiradores de seu trabalho e do editor da *Life Magazine*, aceita retornar ao Japão e expor a tragédia e o escândalo que envolve Minamata, cidade japonesa localizada na província de Kumamoto, em que a comunidade está sendo envenenada pelos efeitos do mercúrio. Após conhecer dois jovens do Movimento Minamata, Eugene Smith aceita retornar ao Japão, onde estivera como fotógrafo de guerra cobrindo as invasões de *Tara-Wa*, *Guam* e *Iwo Jima* e como correspondente da *Life*, durante a Segunda Guerra Mundial, onde fora ferido gravemente na Batalha de Okinawa.

O filme de Andrew Levitas segue as histórias contadas pelos autores e seleciona fatos que foram vividos pelo fotógrafo, como o contato com os representantes do Movimento Minamata, ainda em Nova York, a sua chegada em Minamata e o primeiro registro fotográfico, de um menino cego tocador de Acordeom; o contato com o casal que os hospeda; as caminhadas pelo vilarejo fotografando paisagens,

1 DEZ coisas para saber sobre a doença de Minamata. **Minamata Disease Museum**, 8 dez. 2017. Disponível em: <https://www.minamatadiseasemuseum.net/10-things-to-know>. Acesso em: 17 nov. 2023.

2 O FOTÓGRAFO de Minamata. Direção: Andrew Levitas. Roteiro: Andrew Levitas e David Kessler. [S. l.]: [S. n.], 2020. (115 min).

3 GENOVA, Alexandra. Eugene Smith's Warning to the World. **Magnum**, 15 abr. 2019. Disponível em: <https://www.magnumphotos.com/arts-culture/society-arts-culture/w-eugene-smith-minamata-warning-to-the-world/>. Acesso em: 17 nov. 2023.

mas principalmente as pessoas em seu cotidiano; as lideranças locais e as lutas de resistência; a aproximação com os moradores da vila, a ajuda coletiva dos moradores para que Smith tivesse um estúdio exatamente igual ao de Nova York, porque queriam que ele trabalhasse para que todos ficassem sabendo qual era a situação e a tragédia que viviam; as tentativas de contato com o chefe da Chisso Corporation; as violências sofridas pela polícia particular dos dirigentes da Corporação; a mais violenta de todas, quando é surrado durante uma das manifestações da população em frente da Chisso Corporation – violência essa que o vitimou para o resto da vida; e as estratégias utilizadas para conseguir as imagens que revelariam ao mundo a tragédia vivida pelos habitantes do vilarejo. Finaliza com a entrega das fotos com as vítimas da tragédia de Minamata para o editor da *Life Magazine*. Também mostra as suas personagens, aquelas que passaram a fazer parte de suas memórias para sempre: Tomoko Uemura e sua família e Isamu Nagai, o menino rebelde que queria ser fotógrafo. Houve outros, mas estes se destacam tanto nos relatos de Eugene de Aileen como no filme de Andrew Levitas.

Embora as imagens do fotógrafo tenham dado visibilidade ao escândalo e à tragédia de Minamata e mobilizado a opinião pública sobre o desastre ambiental e humano ocorrido na Baía de Minamata e no Mar de Shiranui, é importante salientar que em 1971, quando Eugene Smith chega ao Japão para documentar os acontecimentos da região, um dos maiores documentaristas japonês, Noriaki Tsuchimoto, lançava o documentário: *Minamata: As vítimas de seu Mundo* (1971). Pouco conhecido ou visto no Ocidente, considero importante trazer o cineasta e o filme para esta resenha.

3. DO FILME AO DOCUMENTÁRIO: MINAMATA – AS VÍTIMAS E SEU MUNDO

Minamata: As vítimas e seu mundo (1971)⁴ foi um dos dezesseis filmes feitos por Noriaki Tsuchimoto sobre o envenenamento da aldeia de Minamata. Noriaki nasceu em 11 de dezembro de 1928, em Gifu, no Japão, e morreu em 24 de junho de 2008. Estudou em Tóquio, na Universidade de Waseda. Contrário ao sistema político japonês e à participação do Japão na guerra, integrou os grupos de estudantes radicais conhecidos como Zengakuri ou (Federação Japonesa de Associação de Autogoverno Estudantil). Filiou-se ao Partido Comunista Japonês, no qual participou ativamente das manifestações estudantis e armadas. Foi preso e expulso da Universidade em 1953. Conseguiu um emprego em uma Sociedade de Amizade Sino-Japonesa até conhecer Keiji Yoshino, um cineasta que dirigiu a Iwanami Productions, dedicada à produção de documentários educacionais e de relações públicas. O contato com o documentário de Susumu Hani (*The Watching Children*), levou-o a aceitar a oferta de Keiji Yoshino para trabalhar na Iwanami Productions, em 1956. Em 1957, deixou a Iwanami e também o Partido Comunista Japonês, como a maioria dos intelectuais da época. Mesmo fora da

4 MINAMATA: As vítimas e seu mundo. Direção: Noriaki Tsuchimoto. [S. l.]: [S. n.], 1971. (180 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FB57D7ZL-GY>. Acesso em: 3 dez. 2023.

empresa, continuou como freelance e realizou vários trabalhos para a Iwanami. O foco principal de seus trabalhos era o Japão e os efeitos da modernização do Japão, bem como os problemas a ele relacionados. A partir de 1965, começou a realizar uma série de documentários para a televisão cujos temas eram sempre sociais e políticos. Um deles foi sobre o envenenamento por mercúrio na Baía de Minamata. Com a forte resistência sofrida pelos lados envolvidos, dedicou-se a trabalhar com as vítimas, deixando que elas falem por si mesmas e deem o seu depoimento, o seu lado da história.

Noriaki Tsuchimoto dedicou nada menos do que 35 anos – metade de sua vida – para fazer dezesseis filmes sobre um único tema – a fábrica de fertilizantes japonesa Chisso, desde quando ela começou a despejar o mortífero metilmercúrio na água em torno do vilarejo de Minamata em quantidades suficientes para matar o dobro dos 100 milhões de habitantes do Japão. Mais de dez mil pessoas morreram ou ficaram comprometidas. Começando por um programa de televisão, em 1965, as obras de Noriaki recontaram a história ao longo da década de 1970. Para o cineasta e crítico de cinema Mark Cousins⁵, “sua atitude corajosa seguia o espírito de Shohei Imamura, e o conjunto de filmes resultantes – como *Minamata: As vítimas e o seu mundo*, 1971 –, está entre os melhores no gênero não ficção”. Pouco conhecidos ou vistos no Ocidente, os documentários japoneses das décadas de 1970-1980 estiveram entre os melhores do mundo. Ainda para Mark Cousins⁶, essa devoção de Noriaki a um único tema não tem paralelo no documentário ocidental. Além dessa obra sobre Minamata e suas vítimas, a trilogia *Minamata Disease: A Trilogy* tem como foco central as questões médicas da doença, e *O Mar de Shinarui* de 1975, também poluído e contaminado. Nesse documentário, o esforço é para compreender o mundo das pessoas em sua luta com o mar e seus modos de vida tradicionais, muitos deles afetados pela poluição ambiental. Esses filmes foram parte apenas da produção de Noriaki. Outros filmes e temas lhes foram caros, como o sobre o poeta e crítico literário Nakano Shigeharu: a situação dos coreanos no Japão, além de três filmes sobre o Afeganistão antes do Talibã: *A Primavera Afegã* e *Outro Afeganistão: Diário de Cabul, 1985*, apenas para citar algumas de suas produções.

4. ENTRE W. EUGENE SMITH E NORIAKI TSUCHIMOTO: MINAMATA – A TRAGÉDIA E A LUTA EXPOSTAS NAS IMAGENS FOTOGRÁFICAS E CINEMATOGRAFICAS

Minamata: As Vítimas e seu Mundo, de Tsuchimoto, é considerado um dos dez documentários mais importantes da história do cinema. O ensaio fotográfico de William Eugene Smith sobre Minamata é visto como uma das grandes obras da fotojornalismo. E como a ideia aqui não é tecer uma discussão sobre a fotografia, sobre o cinema, ou mesmo a qualidade do filme de Andrew Levitas, mas ter o filme, as fotos e o documentário como registros visuais que denunciaram a tragédia de Minamata, penso que seja importante trazer algumas das imagens

5 COUSINS, Mark. *História do cinema: dos clássicos mudos ao cinema moderno*. São Paulo: Martins Fontes, 2013, p. 404.

6 Ibidem, p. 404.

citadas. Imagens ilustrativas, imagens comparativas, imagens em colorido, imagens em preto e branco, imagens que nos possibilitem pensar com os olhos. Como as imagens precisam de palavras vou usar legendas para contar as histórias. Começando pelo filme de Andrew Levitas, *W. Eugene Levitas*, interpretado por Johnny Depp.



Figura 1: Eugene Smith (Johnny Depp) em seu estúdio em Nova York

Fonte: Frame do filme *O Fotógrafo de Minamata*.

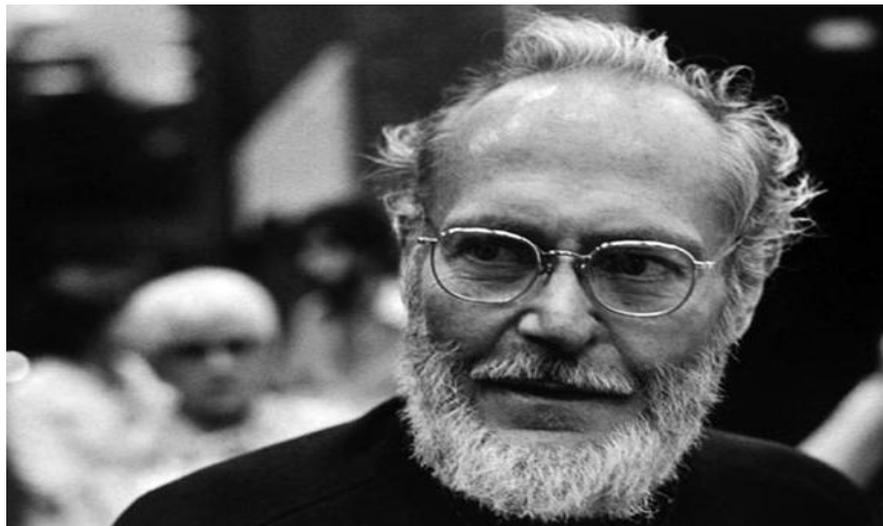


Figura 2: William Eugene Smith

Fonte: International Photography Hall of Fame.

As Figuras 1 e 2, de Johnny Depp e Eugene Smith abrem a sequência porque o filme é uma homenagem ao fotógrafo. Interessa também porque algumas críticas ou comentários salientam a transformação de Depp e a semelhança com Smith.

Minamata: a tragédia exposta no documentário de Noriaki Tsuchimoto

- Maria Ignês Carlos Magno



Figura 3: Smith e Aileen Mioko – Momento em que ela entrega as fotos de Minamata

Fonte: Frame do filme O Fotógrafo de Minamata.



Figura 4: Smith na Life Magazine. Smith mostra as fotos que Aileen trouxe de Minamata

Fonte: Frame do filme "O Fotógrafo de Minamata".



Figura 5: Fotos de Smith sobre Minamata para serem publicadas na *Life*

Fonte: Frame do filme O Fotógrafo de Minamata.

As Figuras 3, 4 e 5 representam três momentos do filme: a primeira foto é de Aileen, que insiste para que Smith veja as fotos de Minamata e aceite ir para o Japão. As outras duas são os momentos de discussão entre Smith e o editor da revista sobre ir ou não cobrir os acontecimentos em Minamata. A relação de Smith com a *Life* é tensa, mas ele aceita o desafio.

Nessa segunda sequência, a das passeatas e reuniões são do filme e originais de Smith (Figuras 6, 7 e 8). Importa trazer essas imagens por dois motivos: um para traçar uma comparação entre a representação de uma manifestação contra a Chisso Corporation e as imagens fotografadas por Smith em 1972. Outra razão é que desde o momento em que os habitantes de Minamata descobriram que a doença que os afetava era causada pelo envenenamento dos rios e do mar, organizaram uma frente de resistência e de luta constante contra a fábrica e seus dirigentes. A doença foi diagnosticada em 1956, descobriram que a causa era o envenenamento dos peixes que consumiam. Em 2 de novembro de 1959, os pescadores destruíram a propriedade da Chisso Corporation. Esse ato chamou a atenção pública japonesa para o assunto.



Figura 6: Manifestantes em passeata contra a Chisso Corporation

Fonte: Frame do filme "O Fotógrafo de Minamata".



Figura 7: Vítimas e apoiadores desfrutam de uma noite de relaxamento após sessão de julgamento na cidade de Kumamoto – 1972-

Fonte: Foto de Magnum por W. Eugene Smith, 1972.



Figura 8: Uma marcha de manifestação nas ruas da cidade de **Minamata – 1972**

Fonte: Foto de Magnum por W. Eugene Smith, 1972.

A terceira sequência traz as imagens de personagens do filme e de Eugene Smith: personagens reais e as interpretadas no filme de Levitas (Figuras 9 e 10). Na história contada por Smith e Aileen, no livro *Ensaio sobre Minamata*, ele fala de uma personagem que ficou na sua memória: Isamu Nagai, o menino que queria ser fotógrafo, que vivia com uma câmera fotografando tudo porque pretendia expulsar a Chisso de Minamata. Isamu andava com a ajuda do centro de reabilitação para pacientes vítimas.



Figura 9: Isamu Nagai e sua máquina fotográfica registrando os lugares e as pessoas do local

Fonte: Foto de Magnum por W. Eugene Smith, 1972.



Figura 10: Isami Nagai, vítima da doença de Minamata no Centro de Reabilitação para pacientes de Minamata

Fonte: Foto de Magnum por W. Eugene Smith, 1972.

As fotos do Centro de Reabilitação para as Vítimas de Minamata estão no documentário de Noriaki Tsuchimoto. Uma sequência inteira dos tratamentos dedicados às vítimas.



Figura 11: Esta foto do filme é o momento em que Isami e Smith se conhecem e Smith dá ao menino a sua câmera fotográfica

Fonte: Frame do filme "O Fotógrafo de Minamata".

As outras personagens que marcaram a vida de W. Eugene Smith, uma delas que se tornou o resumo da tragédia, é Tomoko Uemura e sua família. Ela nasceu em 1955 e morreu em 1977. Filha de uma família grande, foi a única nascida com a doença. A primeira foto (Figura 12) é a de Smith, seu assistente, e a Família de Tomoko.



Figura 12: Tomoko com sua família, apoiadores, Gene e o editor da Asahi Camera. Fotografia tirada na casa de Tomoko, em Minamata, em seu aniversário de 16 anos.

Fonte: Foto de Aileen Mioko Smith.



Figura 13: Smith cuidando de Tomoko na varanda da casa em frente ao mar.

Fonte: Frame do filme "O Fotógrafo de Minamata".

A foto de Smith (Depp) segurando Tomoko para que seus pais possam ir ao mercado não é só ilustrativa (Figura 13), é parte de uma sequência do filme em que Smith, tão arredio nas relações humanas, é obrigado a cuidar de Tomoko.

Em seguida, vem a sequência em que Aileen e Smith preparam o cenário para sua foto mais conhecida de todas: *Tomoko e a mãe no Banho*. A primeira é do filme (Figura 14). A segunda é de Smith (Figura 15).



Figura 14: Eugene Smith, quebrado pela surra que o cegou e quase o deixou aleijado, adapta seu equipamento fotográfico para conseguir realizar a foto com ajuda de Aileen

Fonte: Frame do filme "O Fotógrafo de Minamata".



Figura 15: *Tomoko e a Mãe* no Banho como ficou conhecida e ganhou o mundo.

Fonte: Foto de Eugene Smith – Magnum.

Aqui os olhos fixam a imagem transformada no resumo da tragédia de Minamata. Foto resumo, foto ícone, foto lírica, impossível não contemplar a dor e a leveza.



Figura 16: A adolescente Shinobu Sakamoto, paciente congênita da doença de Minamata, sai pela cidade para comprar um presente

Fonte: Foto tirada por Aileen Mioko. Smith, 1972.

Depois de passar pelas histórias e trágicas imagens das vítimas de Minamata, ao folhear o livro-ensaio de Eugene e Aileen, nos deparamos com a adolescente clicada por Aileen: Shinobu Sakamoto (Figura 16). Sua personagem. São muitas imagens de Shinobu e seu cotidiano fotografadas por Aileen.

E, nessa imagem, o impossível é não pousar os olhos na beleza da foto e da adolescente que nos dá as costas e sai em seu corpo deformado pelas ruas da cidade, assim como a menina que caminha em direção ao rio no documentário de Noriaki (Figura 17). São personagens reais que, a despeito de toda tragédia, continuam suas vidas. Tema que depois de *Minamata: As vítimas e seu Mundo*, será um outro foco dos documentários de Tsuchimoto.



Figura 17: Menina caminhando em direção ao rio

Fonte: Frame do documentário "Minamata: As Vítimas e seu Mundo".



Figura 18: Noriak Tsuchimoto – filmando os depoimentos das vítimas de Minamata

Fonte: Fotografia da filmagem de Minamata.



Figura 19: Pôster do documentário de 1971

Quando Noriaki Tsuchimoto iniciou seus registros sobre Minamata, em 1965, e sofreu forte rejeição das partes envolvidas, decidiu que trabalharia diretamente com as vítimas, daria a elas voz para que falassem por si mesmas. A Figura 18 é um exemplar de como eram feitas as filmagens. W. Eugene Smith, após ter sofrido agressões e sabotagens, como o incêndio do estúdio onde trabalhava nas fotos que seriam enviadas à *Life*, tem a ideia de fotografar as pessoas no seu dia a dia, no seu continuar a sobreviver à tragédia.

Para finalizar esse tópico das imagens originais e as do filme proposto, na Figura 19 está a foto do pôster original de Minamata: *As Vítimas e seu Mundo*, de Noriaki Tsuchimoto.

5. INCONCLUSÕES

Sabemos o quanto uma pesquisa vale pelas possibilidades das descobertas, os estudos que levam cada vez mais a um novo conhecimento e até mesmo ao encantamento por um objeto. Como cada obra nos impacta particularmente, vale ver o filme como pretexto para pensar nele ou enveredar por aspectos nele contidos que nos afetam. *O fotógrafo de Minamata* já traz no título uma interrogação ou interrogações. Desperta curiosidade pela história do fotógrafo W. Eugene Smith, narrada por Andrew Levitas, e toda a polêmica que o filme levantou na época, devido ao protagonista principal, Johnny Deep, estar envolvido em um escândalo pessoal e o filme ter corrido o risco de não ser lançado, Minamata e a tragédia ambiental com suas vítimas foram o elemento impactante. Minamata porque não está só no passado da história e do crime que aconteceu no Japão e a população da cidade, mas, e infelizmente, porque continua presente em Brumadinho, na terra e no povo Yanomami, vítimas do mercúrio, e o mar de Santos, para citar o Brasil na história de crime contra a natureza e o *ser* humano. O filme é um pretexto para conhecer outros registros e filmes, como *Amazônia, uma outra Minamata?*, do cineasta Jorge Bodanzky. Se Noriaki Tsuchimoto foi o documentarista que dedicou 35 anos de sua vida denunciando a tragédia de Minamata, Jorge Bodanzky é o cineasta que há muito vem denunciando os crimes contra a floresta e os povos que nela vivem e são vítimas da devastação. Fica aqui a proposta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COUSINS, Mark. **História do cinema:** dos clássicos mudos ao cinema moderno. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

DEZ coisas para saber sobre a doença de Minamata. **Minamata Disease Museum**, 8 dez. 2017. Disponível em: <https://www.minamatadiseasemuseum.net/10-things-to-know>. Acesso em: 17 nov. 2023.

GENOVA, Alexandra. Eugene Smith's Warning to the World. **Magnum**, 15 abr. 2019. Disponível em: <https://www.magnumphotos.com/arts-culture/society-arts-culture/w-eugene-smith-minamata-warning-to-the-world/>. Acesso em: 17 nov. 2023.

O FOTÓGRAFO de Minamata. Direção: Andrew Levitas. Roteiro: Andrew Levitas e David Kessler. [S. l.]: [S. n.], 2020. (115 min).

MINAMATA: As vítimas e seu mundo. Direção: Noriaki Tsechimoto. [S. l.]: [S. n.], 1971. (180 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FB57D7ZL-GY>. Acesso em: 3 dez. 2023.

TSUCHIMOTO, Noriaki. Interview with Noriaki Tsuchimoto. [Entrevista cedida a] Aaron Gerow. **Nihon Cine Art**, 26 abr. 2011. Disponível em: <https://eigageijutsu.blogspot.com/2011/04/interview-with-noriaki-tsuchimoto.html>. Acesso em: 17 nov. 2023.

A indústria fonográfica digital: transformações e tendências da nova economia da música sob a lógica de plataformação

Rafael Zincone

Doutor em Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Bacharel em Economia e mestre em Mídia e Cotidiano pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Pesquisador e colaborador dos grupos de pesquisa Musilab e Grecos da UFF. Concentra suas pesquisas em economia política da cultura, nos estudos de som e música e na interface economia, política e estéticas musicais.
E-mail: rafaelzincone@gmail.com

Resumo: Esta resenha é sobre o livro *A indústria fonográfica digital: formação, lógica e tendências* de Leonardo De Marchi. A obra apresenta uma análise densa da reestruturação e diversas transformações da indústria fonográfica a partir da década de 2010. A principal preocupação do autor é entender como se formou e como opera a indústria fonográfica digital como um todo. Tal esforço se manifesta também na intenção de observar possíveis desdobramentos (tendências) dessa nova lógica de produção, distribuição e consumo de música gravada. Nessa síntese referente à pesquisa de vários anos, o autor destaca um alinhamento do *modus operandi* da economia da música plataformação à lógica do mercado financeiro – o que apresenta desafios não só teóricos, mas políticos diante de novos desafios da produção cultural e musical.

Palavras-chave: indústria fonográfica digital; música e internet; streaming; plataformação; financeirização.

Abstract: This review covers Leonardo de Marchi's new book *A indústria fonográfica digital: formação, lógica e tendências*, in which he presents an in-depth analysis of the restructuring and various transformations faced by the music industry since the 2010s. The author's center his attention on understanding how the digital recording industry as a whole was formed and operates, pointing out possible developments (trends) of this new logic of music production, distribution and consumption. In his synthesis of several years of research, Marchi highlights an alignment between the platformed music economy and the financial market logics – which presents both theoretical and political challenges in the face of new cultural and musical production venues.

Keywords: digital music industry; music and internet; streaming; platformization; financialization.

Recebido: 22/09/2023

Aprovado: 02/10/2023

1 Professor da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ECO-UFRJ). Membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGCOM-UFRJ). Doutor em Comunicação e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2007-2011). Seus livros e artigos científicos abordam temas como: indústria da música, indústria audiovisual digital, economia política da comunicação e cultura, políticas culturais, mercado financeiro e tecnologias da informação.

2 Como esclarece, o livro havia inicialmente sido planejado para ser uma atualização de seu relatório de pesquisa de Pós-Doutorado desenvolvido na Escola de Comunicação da Universidade de São Paulo (ECA-USP), entre 2013 e 2016, sob supervisão de Eduardo Vicente. No entanto, o relatório resultante da pesquisa apresentava, como diz, uma fotografia instantânea daquele momento de inflexão da indústria fonográfica brasileira – ao mesmo tempo que esta demonstrava sinais de tais mudanças era um começo e que ainda apresentaria mudanças substanciais. Portanto, a pesquisa que se materializa no livro ultrapassa esses objetivos iniciais incluindo acúmulos resultantes de investigações posteriores, precisamente até o ano de 2022.

1. INTRODUÇÃO

Em *A indústria fonográfica digital: formação, lógica e tendências* (2023), Leonardo de Marchi¹ reuniu sob a forma de livro nove anos de estudos e reflexões a respeito da indústria fonográfica em momento de plataformização². Dando continuidade à pesquisa já desenvolvida em seu doutorado e também materializada em livro³, o autor se deparou nesse novo momento com velozes transformações da indústria da música: a consolidação de serviços de streaming como principal modelo de negócio para a distribuição de música digital; uma nova divisão do trabalho com os serviços de streaming em um patamar dominante e na base os produtores de conteúdo; a indústria fonográfica operando de forma sincrônica em nível mundial; a entrada da Inteligência Artificial (IA) como agente decisivo no mercado; e a financeirização por completo dessa economia.

Nesse ínterim, em diversas pesquisas reunidas em artigos, preocupou-se com a formação e as lógicas de operação dessa indústria em transformação e com possíveis tendências futuras desse mercado. Diferentemente do livro resultante de sua tese, nessa obra De Marchi adicionou à sociologia econômica reflexões inéditas oriundas da *filosofia da mídia*⁴, em particular, discussões sobre a *materialidade da comunicação*. Metodologicamente, desenvolveu um estudo de caso⁵ de um setor industrial inteiro por meio de pesquisas distintas. Baseou-se fundamentalmente em pesquisa bibliográfica, análise das estatísticas sobre mercado fonográfico, em entrevistas individuais semiestruturadas que conduziu em algumas de suas pesquisas.

Diante disso, como uma das propostas da resenha é estudar as relações entre a comunicação, a produção musical e questões políticas a partir dos tópicos pontuados pelo autor, proponho uma leitura da obra com a intenção de perceber não somente questões referentes à natureza técnica das transformações de todo um mercado, mas sobretudo à lógica política e econômica que está por detrás das experiências tanto de produção quanto de fruição de música em nossos dias.

2. INDÚSTRIA DA MÚSICA DIGITAL – FORMAÇÃO E ACOPLAMENTOS

No capítulo 1, “Movimento I – Formação”, o objetivo do autor foi apresentar uma leitura própria sobre a digitalização da indústria fonográfica. Divergindo de grande parte das análises que associa a transformação radical do mercado fonográfico a programas de compartilhamento de arquivos digitais par-a-par (P2P), De Marchi retomou hipótese já elaborada em livro anterior (2016). No caso, sublinha que a digitalização da indústria fonográfica se iniciou nos anos 1970 com a produção de instrumentos musicais e de gravação sonora digitais. Tal fenômeno teria ganhado de fato outra dimensão quando três novas tecnologias (o MP3, os softwares de reprodução de música

nos computadores e os P2P) reuniram-se constituindo uma *inovação*, nos termos do economista Joseph Schumpeter⁶. Insiste, portanto, que nenhuma dessas tecnologias isoladamente teria conseguido realizar a revolução que promoveram – a força disjuntiva esteve na reunião desses três elementos.

No capítulo 2, “Movimento II – Acoplamentos”, De Marchi analisa com detalhes a entrada das plataformas digitais globais no mercado fonográfico digital brasileiro, apontando algumas consequências. Para tanto, apresentou uma retrospectiva de um esforço local de construção de um mercado digital no país, que denominou de *fase schumpeteriana* da destruição criadora do mercado digital. Em seguida, analisou mais detidamente a entrada desses atores globais no Brasil discutindo o modo como reformularam a indústria fonográfica brasileira.

Em meio a um cenário de forte crise do mercado de discos físicos⁷, as grandes gravadoras multinacionais e as independentes locais foram incapazes de responder às novas demandas que se apresentavam: acesso à música digital em grande quantidade por preço muito baixo ou gratuito⁸. Conforme De Marchi, tal reticência abriu espaço para novas experiências de negócio de conteúdos digitais: as startups brasileiras e os artistas autônomos. Assim, usando as lentes de Schumpeter, identificou um período de experimentação cujo método de tentativa-e-erro levaria à nova fase dessa economia: novas empresas (*schumpeterianas*) tentando explorar diversas inovações tecnológicas. Empresas como iMúsica, TramaVirtual, Trevo Digital, FunStation, entre outras⁹, passaram a oferecer diversos serviços, como a digitalização e distribuição de arquivos digitais para plataformas revendedoras e a venda direta para consumidores finais, como artistas, gravadoras independentes, grandes gravadoras e estabelecimentos de telecomunicações. No entanto, ele pontua que entre essas, somente a iMúsica conseguiu celebrar contratos com as grandes gravadoras e editoras. Ao longo da década de 2000, chegou a ser a única prestadora de serviços de música para as quatro operadoras de telefonia celular no país (Vivo, Oi, Claro e TIM).

Dentro desse contexto, aquilo que rotulou previamente de *artista autônomo* (De Marchi, 2016) referia-se ao artista que passou a promover sua carreira por conta própria, transformando-a em empreendimento. Tal fenômeno resultou-se, ao longo dos anos 2000, tanto da total externalização das estruturas produtivas das gravadoras e das políticas que incentivaram a formalização do microempreendedor individual (MEI). De modo geral, o artista autônomo optava pela distribuição gratuita de seus fonogramas pela internet, buscando disseminar a obra o mais rapidamente possível. Em contrapartida, os fãs eram atraídos para o site oficial do(a) artista, encontrando produtos que poderiam comprar, de materiais de divulgação até versões especiais de CDs e DVDs dos(as) artistas. A renda adquirida deveria financiar novas gravações e concertos ao vivo. De Marchi destacou, portanto, o início de uma lógica financista para se pensar a carreira musical.

A respeito dessa fase *schumpeteriana* de transformação da indústria, De Marchi chamou atenção para a falta de suporte estatal para fins de consolidação do emergente mercado de conteúdos digitais. O argumento do autor é de

3 DE MARCHI, Leonardo. **A destruição criadora da indústria fonográfica brasileira, 1999-2009**: dos discos físicos aos serviços digitais. Rio de Janeiro: Folio Digital, 2016. A pesquisa de doutorado de De Marchi dedicou-se às transformações da indústria fonográfica brasileira entre os anos 1999 e 2009. Em linhas gerais, esse estudo explorou como a indústria fonográfica tradicional, baseada na venda de discos físicos, foi impactada pelas mudanças tecnológicas e pela ascensão da era digital na primeira década do século XXI.

4 A palavra *mídia*, nesse caso, é aplicada a toda tecnologia de *inscrição, armazenamento e transmissão de informação*, não devendo ser confundida com *imprensa ou meios de comunicação*.

5 YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

6 Schumpeter é conhecido por suas contribuições à teoria econômica do desenvolvimento e inovação. Enfatizou a importância da inovação tecnológica, do empreendedorismo e do que denominou de *destruição criadora* para o surgimento de novas indústrias, empresas e empregos.

7 Conforme dados da antiga Associação Brasileira de Produtores de Discos (ABPD), o mercado de discos físicos diminuiu 70,8% em unidades vendidas entre 1999 e 2009.

8 Os tradicionais agentes da indústria da música adotaram postura defensiva/reativa ao que consideravam ser pirataria e eximiram-se de investir, até segunda ordem, na distribuição digital de seus catálogos.

9 Salvo a iMúsica (parte da holding IdeiasNet) e a Trama Virtual (parte da gravadora independente Trama), as outras empresas eram compostas por jovens empreendedores que passaram a desenvolver experiências de distribuição de conteúdos digitais.

10 Tais ações poderiam se materializar em linhas de crédito com juros baixos para indústrias culturais, a regulação do mercado de conteúdos digitais, a criação de dispositivos que fornecessem uma reserva de mercado para as startups brasileiras, a utilização de empresas estatais para alavancar artistas autônomos em associação com lojas virtuais, a alteração da lei de direitos autorais, entre outras possibilidades.

11 MAZZUCATO, Mariana. **O estado empreendedor:** desmascarando o mito do setor público versus setor privado. São Paulo: Portfolio-Penguin, 2014.

12 O autor esclarece que, além do fator iTunes, que indicava segurança econômica para o investimento de novos mercados, chamou atenção para o fato de que a economia das plataformas digitais de música já visava, desde seu início, a uma atuação global.

13 Conforme o autor, as empresas brasileiras que restaram no mercado de música digital tiveram que explorar nichos como as rádios web ou serviços de *streaming* dedicados a segmentos restritos – como exemplo, aponta a plataforma Sua Música, que se especializou na indústria da música do Nordeste do país.

14 Esse termo em inglês deriva-se do termo *gatekeeper* (porteiro) dos estudos de jornalismo. No mercado de música digital, *gatewatcher* (vigilante) seria um agente (humano ou não) que destaca para o usuário da plataforma o que pode lhe interessar ou não.

15 Muitas das empresas agregadoras oferecem serviços de marketing e publicidade aos artistas, propondo desenvolver carreiras no ambiente digital.

que, naquele momento sensível de mudanças e incertezas, teria sido decisivo que o Estado propusesse um conjunto de ações que alavancassem as indústrias nacionais tanto de TI quanto fonográficas¹⁰. Tratava-se da necessidade de um *Estado empreendedor*¹¹ que não deixasse nem startups, artistas, gravadoras e editoras à mercê das forças do mercado.

No bojo dessa discussão, o autor aponta o protagonismo tanto do YouTube quanto da Apple na configuração do atual mercado de música digital no Brasil. Ele argumenta que, não por acaso, após o início da atividade desses dois grandes players no país, outras empresas estrangeiras decidiram operar no Brasil¹². Entre elas, destacaram-se: empresas relacionadas à distribuição de conteúdos digitais em música (The Orchard, CD Baby, Believe Digital ou Altafonte) e de serviços de streaming como Deezer, Spotify, Apple Music, Tidal e outros. Desse modo, agentes da indústria fonográfica brasileira passaram a negociar com esses atores, como não havia acontecido antes com startups brasileiras¹³. Por fim, o autor encerra o capítulo tecendo o argumento de que na década de 2010, o mercado brasileiro de música digital passou de sua fase *schumpeteriana* para operar nos mesmos moldes do mercado internacional, isto é, uma *sincronização* do mercado brasileiro ao *modus operandi* de uma indústria global de comunicação e entretenimento.

3. ECONOMIA DO STREAMING: LÓGICA E DESDOBRAMENTOS

No capítulo 3, “Movimento III – Lógica”, o autor se debruça sobre o *modus operandi* da indústria fonográfica formada desde a segunda metade da década de 2010 até o início de 2020, notadamente, a economia do streaming. Uma vez instalados em diversos países ao redor do mundo, serviços de streaming globais ganharam precedência sobre os locais especializando-se, forçosamente, em nichos de mercado. Disso, a prevalência de poucas plataformas globais sobre plataformas locais. Nessa parte do livro, indica, ademais, que conforme os serviços de streaming se estabeleciam no mercado digital, traziam consigo uma série de prestadores de serviços como os *agregadores de conteúdo* ou *distribuidores digitais*. Como bem demonstrou, esses intermediários apresentam suma importância nesse mercado, tanto pelos serviços que originalmente oferecem como por terem se tornado, gradativamente, uma espécie de *gatewatcher*¹⁴ dentro dessa nova estrutura social de negócios. Em outras palavras, para além de serviços de digitalização dos conteúdos produzidos por produtores de música, da conversão desses materiais para o formato exigido pela plataforma etc., eles transformam a massa de artistas em dados padronizados para que circulem no restrito número de serviços de streaming e em lojas digitais¹⁵.

Além das agregadoras, De Marchi dirigiu atenção a outro novo intermediário no mercado de música digital: os sistemas automáticos de recomendação de música (SR). Diante dessa IA, produtores de música passaram a ter de aprender

e a interagir com esses sistemas para que suas obras circulassem da melhor forma possível. No caso, o objetivo fundamental de quem produz conteúdo é fazer com que suas obras sejam escolhidas pela IA para comporem determinadas playlists, sobretudo aquelas de maior circulação entre o público. Dentro dessa economia de dados, De Marchi sublinhou o fato de que a plataforma digital abre seu sistema de recomendação para que os próprios produtores de conteúdos digitais alimentem seus algoritmos¹⁶.

Outro *platô de mediação* a ser destacado nesse mercado são as *redes sociais da internet*. Se, de um lado, apontou uma óbvia importância destas em alavancar a carreira dos artistas, de outro, atentou para o fato de que não necessariamente a relação entre serviços de streaming e redes sociais fosse tão orgânica quanto poderia parecer num primeiro olhar. Entre as redes, aquela que se destacou de forma um tanto recente no mercado de streaming foi o TikTok. À medida que se expandia pelo mundo, sobretudo entre 2019 e 2020, a empresa se tornou um intermediário importante para a indústria da música¹⁷. De Marchi argumenta, portanto, que o formato de vídeo com trilha sonora do TikTok se mostrou mais adequado à dinâmica acelerada das redes sociais na internet. Isso, segundo o autor, teria facilitado a integração das redes digitais com o tradicional sistema de comunicação de massa (rádio e televisão), materializando uma *cultura da convergência* tal como os termos de Henry Jenkins¹⁸.

Em parte do capítulo, o autor debruçou-se sobre o que denominou *ideologia dos serviços de streaming*. Quis com isso dizer que, tendo em vista os serviços de streaming como a mais adequada solução da indústria da música para competir com os P2P, tais negócios aprofundaram um imaginário – antes já existente – de uma *ideologia da música infinita*¹⁹. Assim, nota que publicidades de serviços de streaming enfatizam a quantidade de arquivos à disposição, na casa dos milhões – ainda que dificilmente alguém escute milhões de músicas. No entanto, o sentido contido nessa ideologia de música infinita é de, primeiramente, dar a impressão de que se está *pagando barato* pela alta tecnologia oferecida (o preço cobrado pelo uso dos dados pessoais ou mesmo pelas mensalidades parece irrisório). Outro pilar dessa ideologia destacada pelo autor está em responder a uma *cultura do excesso*²⁰ – sintoma de nossa época. Ainda que não consigamos consumir toda essa infinidade de música disponível, as empresas de tecnologia transmitem uma sensação de poder por meio dessa ideia (sensação) de abundância. Nos serviços de streaming, essa “sensação de amparo diante do caos de fluxo de música”²¹ seria potencializada pelos serviços de recomendação (SR) – uma tecnologia que promete operar de acordo com o gosto de cada indivíduo. Em um terceiro ponto, tal ideologia revela sua *dimensão política* propriamente no fato da plataforma digital não possuir uma política editorial própria, que selecione artistas e arquivos pelo conteúdo das músicas tal como gravadoras. Nisso fica implícito, segundo De Marchi, que a ideologia da música infinita diz à classe política que a empresa resolveria por si mesma o problema da diversidade cultural – considerando a infinidade de arquivos disponíveis e sem restrição a

16 No caso, os produtores de conteúdo passam a estabelecer certa disciplina com fins de enquadrarem suas obras da maneira mais adequada ao *modus operandi* da IA. Reportando-se à Bonini e Gandini (2019), De Marchi reforça que essa mútua manipulação entre produtor de conteúdo e IA lembra que os sistemas de recomendação são sempre um trabalho humano e algorítmico. No caso, o elemento humano é forçado a adotar a lógica algorítmica.

17 No ano de 2020, 176 canções disponíveis em vídeos na plataforma ultrapassaram a marca do bilhão de visualizações. Quase 90 músicas que se destacaram na plataforma naquele ano subiram para o Top 100 das paradas estadunidenses, 15 delas ocupando o primeiro lugar nas paradas da Billboard. DE MARCHI Leonardo; HERSCHMANN, Micael; KISCHINHEVSKY, Marcelo. Mudanças relevantes na indústria da música em tempos de pandemia: plataforma e financeirização no streaming de áudio e vídeo. *Revista Eptic Online*, v. 24, n. 2, 2022.

18 JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

19 KISCHINHEVSKY, Marcelo; VICENTE, Eduardo; DE MARCHI, Leonardo. Em busca da música infinita: os serviços de *streaming* e os conflitos de interesse no mercado de conteúdos digitais. *Revista Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 302-311, 2015.

20 SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

21 DE MARCHI, Leonardo. *A indústria fonográfica digital: formação, lógica e tendências*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2023. p. 94.

gêneros musicais determinados. Isso permite à empresa, inclusive, escapar de diferentes formas de regulação por políticas públicas.

Em síntese, De Marchi julga serem os SR a peça determinante do *modus operandi* dos serviços de streaming. Conforme o autor, estes têm como função primordial atrair e manter os usuários conectados à plataforma continuamente. No caso, prometem mais e mais novidades sistematicamente, ainda que mantenham certo grau de previsibilidade – o que é uma diferença decisiva em relação aos P2P. O fundamento econômico dos SR estaria, conforme o autor, no fato de sugerirem conduta previsível ao usuário do sistema, fazendo com que estes adotassem práticas de consumo de música permitindo à IA transformar gostos individuais em dados para prever seu comportamento de consumo. Portanto, o problema a ser solucionado por programadores de SR é especular o que os usuários *podem vir a gostar de ouvir*. De Marchi destaca *especular* como palavra-chave, pois mesmo se tratando de *previsão do comportamento humano*, estabelece uma interface com a lógica do sistema financeiro: “especular sobre o futuro para fazer dinheiro no presente”²². Disso, torna-se decisiva a ponte entre economia do streaming e o mercado financeiro para a compreensão de seu *modus operandi*.

Nesse capítulo, ademais, demonstrou como as plataformas digitais adotaram a *lógica social do derivativo* para realizar uma série de atividades, entre elas, a construção de perfis de usuários. Quis com isso dizer que, por meio da lógica de derivativo (*clusterização*), as plataformas digitais desenvolvem *perfis fractais* de seus usuários. Estes não refletem o gosto de fato de cada pessoa, no entanto permitem ao sistema especular continuamente diferentes recomendações de produtos para cada usuário. Como pontua, o Spotify foi a empresa que mais investiu em SR, sobretudo por meio da aquisição de startups especializadas em IA. Consequentemente, esse *know-how* antes desenvolvido por tais empresas foi importante para o desenvolvimento de suas principais playlists, principalmente aquelas que oferecem conteúdos direcionados a cada usuário, como *Radar de Novidades*, *Daily Mix* e *Descobertas da Semana*. O fundador e CEO da empresa Daniel Ek observou, em 2018, que cerca de 30% do consumo de música em sua plataforma resultava diretamente das prescrições feitas por seus SR. Trata-se assim de individualizar o ouvinte a fim de enquadrá-lo num ranqueamento de *consumidores*. À luz de Bernard Stiegler, De Marchi sustenta que, conforme as pessoas projetam seus desejos sobre os SR, eles estabelecem a gramática pela qual nosso gosto pela música se desenvolve. Logo, quanto mais os serviços de streaming submetem o gosto por música à lógica de seus SR, mais eles operam o que denominou de *cercamento do campo dos possíveis* – fenômeno que também chama de *gosto algorítmico*.

Em síntese, os serviços de streaming são startups que operam sob a lógica financeira e isso tem profundas implicações para a indústria da música: “ao replicar a lógica do mercado financeiro, normatiza-se a instabilidade do retorno financeiro, o que resulta na adoção de uma lógica de curto prazo no planejamento dos investimentos, leia-se, da carreira artística”²³.

22 Ibidem. p. 99.

23 Ibidem. p. 199.

Isso significa dizer que não é mais possível nessa economia que um(a) artista grave música uma vez a cada três ou quatro anos. Este deve estar sempre atento às estatísticas em tempo real (*Spotify for Artists*) para planejar quando lançar uma nova música de trabalho e obter mais acessos. Não se espera mais que um contrato com gravadora lhe dará estabilidade financeira; o(a) artista deve buscar dinheiro no mercado financeiro para financiar a própria carreira (por meio da *fintech* 3.024) e pensar suas atividades como *empreendimentos*.

No capítulo final, “Coda – Pós-streaming”, ao invés de finalizar a análise, De Marchi abre questões pensando tendências dessa economia para o futuro. Além disso, discute a necessidade de repensar as políticas culturais na contemporaneidade, dentro de um cenário que julga extremamente desafiador. Para facilitar a compreensão dessas distintas tendências, sugere como termo unificador a palavra *pós-streaming*.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo considerando diversos problemas (técnicos e políticos) do modelo de negócio envolvendo plataformas de streaming, não deixa dúvida de que é em torno delas que se desenvolverá a indústria da música nos próximos anos. Interessa, portanto, ao autor o protagonismo que a IA e a financeirização da carreira musical passam a desempenhar e as consequências disso sobre o trabalho musical e consumo de música gravada – processo que se incide sobre a experiência musical e ao vivo, inclusive. No caso, sobretudo durante a pandemia de covid-19, produtores culturais experimentam diversas possibilidades de financiamento de seus eventos²⁵, ao invés de dependerem do subsídio do Estado ou do apoio de grandes empresas.

Em resumo, o autor sobreleva o fato de que a financeirização da economia fonográfica tem implicações profundas na maneira pela qual agentes do mercado de música se concebem como agentes econômicos e como se relacionam. Artistas, assim, devem se considerar como ativos financeiros em si. Não apenas suas obras (músicas, letras) devem gerar valor como também sua própria *persona* – tanto por sua imagem pública quanto pela sua capacidade de criar redes de fãs a partir de mídias sociais (Facebook, Instagram, YouTube, TikTok, seja qual for). Como bem notou, a lógica de *bem comum*, que é inerente à obra de arte, esvai-se quando a música se transforma em *ativo*. Ao mesmo tempo que a financeirização do mercado musical apresenta possibilidades interessantes para um mercado de trabalho atomizado, afunda essa economia na instabilidade inerente ao *modus operandi* do mercado financeiro: “sempre sujeito à especulação e às crises de endividamento em larga escala”²⁶.

Junto às inquietações do autor diante de desafios referentes não somente às lógicas de produção, distribuição e fruição de música no atual momento e no futuro, coloca-se ênfase às suas inquietações voltadas para questões de cidadania, diversidade e de acesso à cultura. Lembremos que a sorte da cena

24 Aglutinação da expressão *financial technology*, que se refere tanto aos produtos financeiros em si (seguros, empréstimos, ações etc.) quanto às empresas que os fornecem. *Fintech 3.0* trata-se em realidade de um rótulo originário da imprensa especializada e no mercado financeiro para nomear startups especializadas em soluções técnicas para transações financeiras.

25 Aponta como exemplos o já conhecido *crowdfunding* (financiamento coletivo), sistemas de pagamento instantâneo (como o Pix), carteiras digitais (como o PicPay), uso de criptomoedas (como o Bitcoin e o Ethereum), ações virtuais ou *tokenização*, entre outros. Passou a ser comum músicos apostarem nos QR Codes e contribuírem como quiser. Existem aplicativos como o LiveMe, a Twitch e o próprio YouTube, que ajudam as pessoas a se apresentarem e monetizarem em suas transmissões ao vivo.

26 DE MARCHI, Leonardo. *A Indústria...* Op. cit, p. 136.

funk ou do tecnobrega do Pará, por exemplo, não depende apenas de artistas, gravadoras e meios de comunicação locais, mas também do funcionamento dos algoritmos do YouTube ou do Spotify.

O que acontece se toda obra do Pixinguinha estiver apenas no Spotify? Ou, ainda, o que ocorreria com o funk carioca se o YouTube sair do ar, retendo os arquivos que já estão em sua memória? É preciso desenvolver, pois, dispositivos que garantam o acesso da população às produções culturais de seus próprios artistas.²⁷

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONINI, Tiziano; GANDINI, Alessandro. First week is editorial, second week is algorithmic: Platform gatekeepers and the plataformization of music curation. **Social Media + Society**, Washington, v. 24, n. 4, p. 922-941, 2022.

DE MARCHI, Leonardo. **Inovações nas indústrias culturais na era digital: um estudo de caso das empresas eletrônicas da indústria fonográfica brasileira**. 2015. Relatório (Pós-Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

DE MARCHI, Leonardo. **A destruição criadora da indústria fonográfica brasileira, 1999-2009: dos discos físicos aos serviços digitais**. Rio de Janeiro: Folio Digital, 2016.

DE MARCHI, Leonardo. **A indústria fonográfica digital: formação, lógica e tendências**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2023.

DE MARCHI, Leonardo; HERSCHMANN, Micael; KISCHINHEVSKY, Marcelo. Mudanças relevantes na indústria da música em tempos de pandemia: plataformização e financeirização no streaming de áudio e vídeo. **Revista Eptic Online**, v. 24, n. 2, p. 46-64, 2022.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KISCHINHEVSKY, Marcelo; VICENTE, Eduardo; DE MARCHI, Leonardo. Em busca da música infinita: os serviços de streaming e os conflitos de interesse no mercado de conteúdos digitais. **Revista Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 302-311, 2015.

MAZZUCATO, Mariana. **O estado empreendedor: desmascarando o mito do setor público versus setor privado**. São Paulo: Portfolio-Penguin, 2014.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

27 Ibidem. p. 143.

Wisława Szymborska e a poética do questionamento

Arlindo Rebechi Junior

Docente do Departamento de Ciências Humanas da Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design da Universidade Estadual Paulista (Unesp), atua em diversos cursos na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Comunicação. Doutor em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: arlindo.rebechi@unesp.br

Resumo: Este artigo discute alguns aspectos presentes na poesia da artista polonesa Wisława Szymborska, ganhadora do prêmio Nobel de literatura em 1996. Com um perfil pessoal bastante discreto, Szymborska se ocupa, como poeta de grande estatura, com uma forma poética que questiona as incertezas humanas diante do mundo. Sob uma perspectiva filosófica, o lugar do não saber é revertido pela poeta para ampliar uma visão de mundo fora dos padrões estabelecidos, normalizados e difundidos. Dentre as três coletâneas de poemas traduzidos para o português no Brasil, este artigo focalizou, principalmente, a escolha de poemas do seu livro *Gente na ponte* (1987), cuja parte dos textos está enfeitado na edição brasileira *Poemas* (2011).

Palavras-chave: Wisława Szymborska (1923-2012); poesia polonesa; poética moderna.

Abstract: This article discusses some aspects of Polish poet Wisława Szymborska's poetry, winner of the 1996 Nobel Prize in Literature. With a very discreet personal profile, Szymborska is concerned, as all great poets, with a poetic form that questions human uncertainties before the world. From a philosophical perspective, she reverses the place of non-knowledge to expand a worldview outside the established, normalized, and widespread patterns. Among the three collections of poems translated into Brazilian Portuguese, this article focused mainly on those chosen for her book *People on a Bridge: Poems* (1987), some of which are included in the Brazilian edition *Poemas* (2011).

Keywords: Wisława Szymborska (1923-2012); Polish poetry; modern poetics.

Recebido: 09/11/2023

Aprovado: 09/11/2023

1. SZYMBORSKA, UMA POETA INQUIETA

Wisława Szymborska é a quarta pessoa polonesa a receber um dos mais prestigiados prêmios da literatura mundial, o Nobel, tendo sido agraciada com essa premiação em 1996. À época, chamava a atenção, ao menos no Brasil, um desconhecimento generalizado sobre a autora e sua obra, como apontou a sua grande tradutora brasileira Regina Przybycien¹. Nascida em 1923, onde é hoje a cidade de Kórnik, Szymborska mudou-se muito jovem para a cidade de Cracóvia. Foi desse local que a poeta construiu, de modo discreto, sua carreira literária e intelectual.

As informações biográficas sobre Szymborska perfilam uma autora pouco afeita às badalações literárias, às palestras e entrevistas, quesitos estes muito comuns em autores que começam a se destacar no meio literário. Esse perfil mais contido, para não dizer quase envergonhado, demonstrava ser uma reação bastante coesa aos propósitos da poesia elaborada pela autora, feita de uma voz aguda e certa sobre os estranhamentos do mundo. Logo depois de receber a notícia de ser a mais nova agraciada com o prêmio Nobel, Szymborska viu-se obrigada a dar um número de entrevista sem precedentes para sua vida literária; uma dessas falas, realizada no calor da hora, é reveladora sobre o novo patamar de exposição que a autora obtinha naquele momento:

Estou apavorada, por não saber se vou conseguir enfrentar a cerimônia; toda a minha disposição é diferente, contrária a esse tipo de contatos, e é claro que nem sempre poderei recusar. Queria ter uma sócia. A sócia seria uns vinte anos mais nova do que eu, iria posar para as fotos e teria uma aparência melhor do que a minha. A sócia viajaria, a sócia daria entrevistas, e eu ficaria escrevendo².

Na ocasião da entrega do prêmio Nobel de literatura, Szymborska, em seu discurso, se mostra mais uma vez contida, ainda que não deixe de ser curiosa, para definir o ofício de uma poeta diante do público. Essa passagem é modelar para recuperar a percepção da poeta diante do mundo:

O poeta de hoje é cético e desconfiado até – ou talvez principalmente – em relação a si mesmo. Com relutância declara em público ser poeta – como se isso o deixasse um pouco envergonhado. Mas nesta época ruidosa é muito mais fácil reconhecer nossas faltas, desde que as apresentemos elegantemente, e muito mais difícil admitir nossas qualidades, pois estão escondidas mais fundo e nós mesmos não acreditamos nelas de todo... Em questionários variados ou em conversas com interlocutores casuais, quando o poeta enfim é obrigado a declarar sua ocupação, prefere o termo geral “literato” ou então nomeia outro ofício adicional a que se dedica³.

O trecho é uma espécie de preâmbulo para o que se segue como central no seu discurso: o que seria o impulso interno de uma poeta, aquilo que precariamente, por falta de melhor definição, chamamos de inspiração? Esse impulso não seria exclusivo de artistas e poetas, mas de todas as pessoas que “escolhem o seu trabalho e o fazem com amor e imaginação”⁴. Afinal, para ela,

¹ De acordo com Regina Przybycien, as aparições de poemas de Szymborska, até a primeira década do século XXI, eram esporádicas e esparsas: o primeiro poema publicado no Brasil, em 1984, se deve à poeta Ana Cristina César e a sua colaboradora Grazyna Drabik. Depois disso, há poemas publicados em meados dos anos 1990 e segunda parte da primeira década do século XXI.

² BIKONT, Anna; SZCZESNA, Joanna. Fumando com o rei em Estocolmo: Quando a poeta Wisława Szymborska ganhou o Nobel. *Piauí*, n. 157, out. 2019. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/fumando-com-o-rei-em-estocolmo/>. Acesso em: 15 set. 2023.

³ SZYMBORSKA, Wisława. O poeta e o mundo. Discurso do Nobel 1996. In: SZYMBORSKA, Wisława. *Um amor feliz*. Trad. Regina Przybycien. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. p. 321.

⁴ *Ibidem*, p. 324.

Existem médicos, pedagogos, jardineiros e centenas de outros profissionais assim. Seu trabalho pode ser uma constante aventura desde que consigam ver nele sempre novos desafios. Apesar das dificuldades e fracassos, sua curiosidade não arrefece. A cada problema resolvido segue-se um enxame de novas perguntas. A inspiração, seja ela o que for, nasce de um incessante “não sei”⁵.

Esse “incessante ‘não sei’”, ao que parece, é o ponto-chave para iniciar uma interpretação da obra dessa poeta polonesa. Sua poesia estabelece em diferentes momentos uma relação bastante tênue com um tipo de incerteza própria do mundo. O lugar do não conhecimento oferece para a poeta não o lugar da ignorância. Pelo contrário. O desconhecido é o que permite acessar o mundo e, portanto, acolher a representação que ainda não foi refletida, pensada e sistematizada por outros observadores. O desconhecido a faz pensar do mundo, mais do que sobre o mundo das experiências.

Como ressalta sua principal tradutora no Brasil, Regina Przybycien, Szymborska “não é uma poeta prolífica”⁶. Contando os dois livros iniciais, publicados em 1952 e 1954, que eram obras em relação estreita com a hegemonia stalinista difundida na Polônia, são 13 volumes publicados até sua morte, em 2012, somando um pouco mais de 100 poemas em circulação. Aqui no Brasil a maior parte dos poemas de Szymborska estão dispostos em três livros, resultado do esforço de sua tradutora para o nosso português, a já aqui referenciada Regina Przybycien. Tais obras são, assim, intituladas: *Poemas* (2011); *Um amor feliz* (2016); e *Para o meu coração num domingo* (2020).

2. UMA POESIA DA INDAGAÇÃO

Sem dúvida alguma, os grandes poetas são capazes de realizar perguntas incômodas, provocativas e desconcertantes. Com Szymborska, esse fator está bem acentuado. Se pensarmos tais aspectos de indagação presentes em sua poesia, é possível aproximá-la de um aspecto central presente no pensamento de Michel Foucault: o pensador francês sempre ressaltou, em sua obra, que o recurso à história se deve à sua forma de demonstrar que aquilo que temos certeza no presente, como algo que, indiscutivelmente, é, nem sempre foi deste modo. Construimos muitas verdades e formas de subjetividade amparadas em nossas temporalidades do presente. Isso nos faz apontar para ainda pensar: aquilo que é poderia ter sido diferente⁷.

Para sua tradutora brasileira Przybycien, amparada pela crítica especializada polonesa, essa característica questionadora da poesia de Szymborska se torna central no modo de construir um ato estilístico próprio, estando ela sempre recorrendo a perguntas deveras desconcertantes para os seus leitores e leitoras:

Para ela, é espantoso o ser humano ter chegado onde chegou no processo evolutivo e dominado o mundo vegetal e animal. Mas como se constituem as relações entre os seres além da esfera humana? Como seria o mundo se não fosse da forma que nos acostumamos a vê-lo? Como seria humano se não fosse esse ser

5 Ibidem, p. 324.

6 PRZYBYCIEN, Regina. A arte de Wisława Szymborska. In: SZYMBORSKA, Wisława (Org.). *Poemas*. Trad. Regina Przybycien. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 11.

7 Cf. RAULET, Gérard. Structuralism and Post-Structuralism: an Interview with Michel Foucault. *Telos*, n. 55, 1983. p. 195-211.

pensante que classifica, compara, contrasta as coisas e organiza o mundo desta maneira e não de outra⁸.

Essa forma de indagação gera, por sua vez, um efeito de altíssima reflexão no leitor sobre sua própria condição histórica. Cabe notar um desses efeitos num de seus poemas, “O caso do século”, originalmente publicado na Polônia em *Gente na ponte* (1987):

Era para ter sido melhor que os outros o nosso século XX.
Agora já não tem mais jeito,
os anos estão contados,
os passos vacilantes,
a respiração curta.

Coisas demais aconteceram,
que não eram para acontecer,
e o que era para ter sido
não foi.

Era para se chegar à primavera
e à felicidade, entre outras coisas.

Era para o medo deixar os vales e as montanhas.
Era para a verdade atingir o objetivo
mais depressa que a mentira.

Era para já não mais ocorrerem
algumas desgraças:
a guerra por exemplo,
e a fome e assim por diante.
Era para ter sido levada sério
a fraqueza dos indefesos,
a confiança e similares.

Quem quis se alegrar com o mundo
depara com uma tarefa
de execução impossível.

A burrice não é cômica.
A sabedoria não é alegre.
A esperança
já não é aquela bela jovem
et cetera, infelizmente.

Era para Deus finalmente crer no homem
bom e forte
mas bom e forte
são ainda duas pessoas.

Como viver — me perguntou alguém numa carta,
a quem eu pretendia fazer
a mesma pergunta.

⁸ PRZYBYCIEN, Regina. A arte...Op.cit.,p. 14.

De novo e como sempre,
como se vê acima,
não há perguntas mais urgentes
do que as perguntas ingênuas.⁹

Como se pode notar pela pungência do poema, seu olhar é em perspectiva – olha para o passado de um século de guerras e tristezas. O eu lírico do poema observa o passado para pensar criticamente sobre “o que era para ter sido // não foi”¹⁰. Muitas coisas civilizatórias eram para ter ocorrido, mas as contingências do tempo com suas desgraças – entre elas, a guerra e a fome – não permitiram o gozo de uma nova esperança e a força de um novo modo de vida. Depositado todo um pessimismo sobre os desacertos daquele século, restou à poeta, por meio do seu eu lírico, refazer sob a forma de uma pergunta que renova sua crença: como viver? Afinal, para ela, para este eu lírico, “não há perguntas mais urgentes // do que as perguntas ingênuas”¹¹.

A poesia de Szymborska olha para o mundo natural para expor as nossas incertezas. Nomeamos, classificamos e valoramos os objetos do mundo para institucionalizar as supostas certezas em meio ao próprio mistério da existência. O poema “Paisagem com grão de areia”, publicado também no livro *Gente na ponte* (1987), é, sem dúvida, uma maneira de colocar em crise essa forma classificatória de tudo estabelecer sentido e racionalidade. Vejamos:

Nós o chamamos de grão de areia.
Mas ele mesmo não se chama de grão, nem de areia.
Dispensa um nome
geral, particular
passageiro, permanente,
errado ou apropriado.

De nada lhe serve nosso olhar, nosso toque.
Não se sente olhado nem tocado.
E ter caído no parapeito da janela
é uma aventura nossa, não dele.
Para ele é o mesmo que cair em qualquer coisa
sem a certeza de já ter caído,
ou de ainda estar caindo.

Da janela há uma bela vista para o lago,
mas a vista não vê a si mesma.
Existe neste mundo
sem cor e sem forma,
sem som, sem cheiro, sem dor.

Sem fundo o fundo do lago
e sem margem as suas margens.
Nem molhada nem seca a sua água.
Nem singular nem plural a onda
que murmureja surda ao seu próprio murmúrio
ao redor de pedras nem grandes nem pequenas.

9 SZYMBORSKA, Wisława. *Poemas*. Trad. Regina Przybycien. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 75-76.

10 *Ibidem*, p. 75.

11 *Ibidem*, p. 76.

E tudo isso sob um céu por natureza inceleste,
no qual o sol se põe na verdade não se pondo
e se oculta não se ocultando atrás de uma nuvem insciente.
O vento a varre sem outra razão
que a de ventar.

Passa um segundo.
Dois segundos.
Três segundos.
Mas são três segundos somente nossos.

O tempo correu como um mensageiro com notícias urgentes.
Mas isso é só um símile nosso.
Uma personagem inventada, a sua pressa imposta
e a notícia inumana.¹²

Afinal, quais são as incertezas evocadas pelo poema? Notadamente, há uma divisão que demarca um problema filosófico que percorreu período significativo do século XIX e todo o século XX: a existência do mundo em si como objeto independente da subjetividade; e a existência do mundo enquanto prova subjetiva de um conhecimento sensível. Sem adesão a um dos lados, a poeta problematiza, a partir da imagem de um grão de areia, aquilo que supostamente reflete sobre essas duas grandes questões.

É curioso notar que o poema enfatiza sobre a nossa procura, talvez necessidade, de nomear e classificar as coisas do mundo para que, realmente, estas possam existir. Se “chamamos de grão de areia” é porque definitivamente queremos colocar esse miúdo objeto como parte da nossa realidade construída. As razões da existência, bem como os seus conflitos, cabem a nós, às nossas subjetividades. Todavia os objetos simplesmente existem, como demonstra o agudo verso: “o sol se põe na verdade não se pondo”¹³.

Em “Paisagem com grão de areia”, Szyborska coloca em questão, sob uma perspectiva estética, a transformação do objeto físico do mundo natural em matéria signica. Não há como não fazer uma aproximação com as ideias difundidas por Valentin Volóchinov, teórico do Círculo de Bakhtin, que nos diz o seguinte, em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2017): “o objeto físico é transformado em um signo. Sem deixar de ser uma parte da realidade material, esse objeto, em certa medida, passa a refratar e a refletir outra realidade”¹⁴. Nesse horizonte, é possível interpretar o grão de areia e demais objetos do mundo físico no poema em questão como próprios de uma grande discussão filosófica no campo da linguagem sobre o signo ideológico; para nós, leitores do mundo, o grão passa a ser encampado pela linguagem e passa a adquirir uma existência outra além da sua forma particular e natural. Percebemos esse objeto físico por um ponto de vista próprio, com as refrações necessárias à sua existência enquanto signo ideológico, segundo os termos de Volóchinov.

Há casos em que sua poesia e seu modo de abordar as incertezas do mundo se amplificam por uma força política que denuncia. É o caso do poema “Torturas”, presente na obra *Gente na ponte* (1987):

12 Ibidem, p. 69-70.

13 Ibidem, p. 70.

14 VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 92.

Nada mudou.
O corpo sente dor,
necessita comer, respirar e dormir,
tem a pele tenra e logo abaixo sangue,
tem uma boa reserva de unhas e dentes,
ossos frágeis, juntas alongáveis.
Nas torturas leva-se tudo isso em conta.

Nada mudou.
Treme o corpo como tremia
antes de se fundar Roma e depois de fundada,
no século XX antes e depois de Cristo,
as torturas são como eram, só a terra encolheu
e o que quer que se passe parecer ser na porta ao lado.

Nada mudou.
Só chegou mais gente,
e às velhas culpas se juntaram novas,
reais, impostas, momentâneas, inexistentes,
mas o grito com que o corpo responde por elas
foi, é e será o grito da inocência
segundo a escala e registro sempiternos

Nada mudou.
Exceto talvez os modos, as cerimônias, as danças.
O gesto da mão protegendo o rosto,
esse permaneceu o mesmo.
O corpo se enrosca, se debate, se contorce,
cai se lhe falta o chão, encolhe as pernas,
fica roxo, incha, baba e sangra.

Nada mudou.
Além do curso dos rios,
do contorno das costas, matas, desertos e geleiras.
Entre essas paisagens a pequena alma passeia,
some, volta, chega perto, voa longe,
estranha a si própria, inatingível,
ora certa, ora incerta da sua existência,
enquanto o corpo é, é, é
e não tem para onde ir.¹⁵

O jogo criativo do poema está em desnudar nossas incertezas éticas como espécie, naquilo que poderíamos ser, com o que, regularmente, século a século, mantemos como operação e sacrifício desumano de uns com os outros: está focalizado o dispositivo de tortura. As indagações sugeridas são de muitas ordens: qual a razão de fazermos o outro sofrer? Por que o uso do corpo alheio como forma desmedida de poder? O que nos leva a tamanha desumanidade? A dor no corpo alheio é vista dentro de uma perspectiva histórica, pois, afinal, “Nada mudou. // o corpo sente dor [...] Nada mudou. // Treme o corpo como tremia”¹⁶. O “nada mudou” pode ser lido, entre outras possibilidades, como a estabilidade das nossas diferenças enquanto espécie, como a permanência do

15 SZYMBORSKA, Wisława.
Poemas Op. cit., p. 79-80.

16 Ibidem, p. 79.

gesto violento entre nós. Em contraposição, a última estrofe do poema vem nos dizer, talvez alertar, sobre o que de fato transforma de modo implacável: tão somente a força natural das paisagens e da natureza.

Em outro poema, numa chave, por assim dizer, irônica, Szymborska cria um eu lírico que narra as incertezas do que será o futuro de um bebê. Evidentemente, essa incerteza, neste caso, é aparente, pois olhamos para a jovem criança com as certezas do que ocorreu. Afinal, o tal bebê é nada mais, nada menos que Adolf Hitler. Segue o poema “Primeira foto de Hitler”, também publicado em *Gente na ponte* (1987):

E quem é essa gracinha de tiptop?
 É o Adolfinho, filho do casal Hitler!
 Será que vai se tornar um doutor em direito?
 Ou um tenor da ópera de Viena?
 De quem é essa mãozinha, essa orelhinha, esse olhinho, esse narizinho?
 De quem é essa barriguinha cheia de leite, ainda não se sabe:
 de um tipógrafo, padre, médico, mercador?
 Quais caminhos percorrerão essas pernocas, quais?
 Irão para o jardimzinho, a escola, o escritório, o casório
 com a filha do prefeito?

Anjinho, pimpolho, docinho de coco, raiozinho de sol,
 quando chegou ao mundo um ano atrás,
 não faltaram sinais na terra nem no céu:
 gerânios na janela, um sol primaveril,
 a música de um realejo no portão,
 votos de bom augúrio envoltos em papel crepom rosa,
 pouco antes do parto, o sonho profético da mãe:
 sonhar com uma pomba – sinal de boas-novas,
 se for pega – vem uma visita muito esperada.
 Toc, toc, quem é, é o coraçãozinho do Adolfinho que bate.

Fralda, babador, chupeta, chocalho,
 o menino, com a graça de Deus e bate na madeira, é sadio,
 parecido com os pais, com um gatinho no cesto,
 com os bebês de todos os outros álbuns de família.
 Não, não vai chorar agora,
 o fotógrafo atrás do pano preto vai fazer um clique.

Ateliê Klinger, Grabenstrasse Braunau,
 e Braunau é uma cidade pequena mas respeitável,
 firmas sólidas, vizinhos honestos,
 cheiro de massa de pão e de sabão cinzento.
 Não se ouve o ladrar dos cães nem os passos do destino.
 Um professor de história afrouxa o colarinho
 e boceja sobre os cadernos.¹⁷

A ironia do poema se constrói na medida em que antecipamos muitas das respostas colocadas por perguntas da poeta. Tais questões poderiam ser prosaicas e sem grande interesse, não fosse a identidade do bebê e sua trajetória trágica e histórica que, ao longo da leitura, reconhecemos: “De quem

17 Ibidem, p. 73-74.

é essa mãozinha, essa orelhinha, esse olhinho, esse narizinho? // De quem é essa barriguinha cheia de leite, ainda não se sabe: // de um tipógrafo, padre, médico, mercador? // Quais caminhos percorrerão essas pernocas, quais? // Irão para o jardimzinho, a escola, o escritório, o casório // com a filha do prefeito?”¹⁸. Por ser a imagem de Hitler ainda bebê, por termos consciência das atrocidades genocidas que ele cometeu, tudo se recoloca, de maneira agressiva, a nós; e aquilo que é uma aparente inofensiva pergunta, atrelada à imagem de um bebê de um ano, torna-se algo grave ao leitor: já não reconhecemos um bebê, emblema da inocência, e, ainda que o poema se restrinja a ele, reconhecemos outra imagem que se vislumbra como o futuro daquele retrato do passado. Já podemos ouvir “os passos do destino”¹⁹.

No fundo, o poema de Szymborska nos possibilita questionar sobre a crítica da produção de uma imagem. Mais uma vez, há uma incerteza posta à prova. Permita-me uma comparação: de maneira análoga, o cineasta Chris Marker vai nos questionar em relação à produção de uma imagem documental no mundo. Há uma frase bastante célebre enunciada pelo cineasta em seu filme *O fundo do ar é vermelho*, de 1977. Numa das passagens do documentário, em narração em *off*, diz o cineasta francês: “nunca se sabe o que se filma”; trata-se de uma alusão às possibilidades de sentido que qualquer imagem, quando filmada, pode assumir no futuro em face do seu momento de enunciação inicial. Seu pressuposto é o de que, a cada novo ato de enunciação posterior, renova-se sua força comunicativa, instaurando um novo processo de significação. Assim também seria a imagem de Hitler bebê.

A reflexão sobre as nossas incertezas trazida pela poesia da poeta polonesa parece estar em todas as coisas do mundo e, muitas vezes, na forma do acaso: um acontecimento pode nos pertencer, nos afetar ou não, a depender de uma pequena fração de tempo de nossas ações. Para fechar essa breve introdução a um dos aspectos presentes nessa rica poesia de Szymborska, parece bastante ilustrativo, por sua força de síntese do que aqui falamos até o momento, o poema “Todo o caso”, este com aparição no livro *De todo o caso*, de 1972:

Podia acontecer.

Precisava acontecer.

Aconteceu mais cedo. Mais tarde.

Mais perto. Mais longe.

Aconteceu não para você.

Você se salvou por ser o primeiro.

Você se salvou por ser o último.

Por estar só. Por ter companhia.

Porque à esquerda. Porque à direita.

Porque ficou na chuva. Porque ficou à sombra.

Porque estava ensolarado dia.

Por sorte lá havia um bosque.

Por sorte não havia árvores.

Por sorte um trilho, um gancho, uma trave, um freio,

¹⁸ Ibidem, p. 73.

¹⁹ Ibidem, p. 74.

um batente, uma curva, um milímetro, um segundo.
Por sorte o abismo tinha beira.

Por causa de, porque, porém, apesar de.
O que seria se a mão, o pé,
por um fio, a um passo
de uma coincidência.

Então você está aqui? Direto do instante ainda entreaberto?
Uma única malha na rede e você passou por ela?
Não canso de me espantar, de me calar sobre isso.
Escuta
como me bate forte o teu coração.²⁰

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIKONT, Anna; SZCZESNA, Joanna. Fumando com o rei em Estocolmo: Quando a poeta Wisława Szymborska ganhou o Nobel. **Piauí**, n. 157, out. 2019. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/fumando-com-o-rei-em-estocolmo/>. Acesso em: 15 set. 2023.

PRZYBYCIEN, Regina. A arte de Wisława Szymborska. In: SZYMBORSKA, Wisława (Org.). *Poemas*. Trad. Regina Przybycien. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 9-24.

RAULET, Gérard. Structuralism and Post-Structuralism: an interview with Michel Foucault. **Telos**, n. 55, p. 195-211, 1983.

SZYMBORSKA, Wisława. O poeta e o mundo. Discurso do Nobel 1996. In: SZYMBORSKA, Wisława (Org.). **Um amor feliz**. Trad. Regina Przybycien. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. p. 321-327.

SZYMBORSKA, Wisława. **Poemas**. Trad. Regina Przybycien. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SZYMBORSKA, Wisława. **Para o meu coração num domingo**. Trad. Regina Przybycien e Gabriel Borowski. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

20 Idem. **Para o meu coração num domingo**. Trad. Regina Przybycien e Gabriel Borowski. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. p. 101-103.

Atividades em sala de aula

Ruth Ribas Itacarambi

Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Educadora aposentada do Instituto de Matemática e Estatística da USP. Coordenadora do Grupo Colaborativo de Investigação em Educação Matemática. Professora do curso de Pós-Graduação em Educação Matemática.

E-mail: acarambi@alumni.usp.br

“Será que a natureza da atividade de pensar, o hábito de examinar, refletir sobre qualquer acontecimento, poderia condicionar as pessoas a não fazer o mal?[...]”¹

“O que acontece agora é que o processo de democratização, ou seja, o processo de expansão do poder ascendente, está se estendendo da esfera das relações políticas, das relações nas quais o indivíduo é considerado em seu papel de cidadão, para a esfera das relações sociais, onde o indivíduo é considerado na variedade de seus status e de seus papéis específicos, [...]”²

As atividades desta edição têm como ponto de partida a reflexão sobre “os desertos de notícias” apresentados no artigo “Democracia, informação e mídia local para superar os desertos de notícias”, entrevista com Penny Abernathy à revista *Comunicação e Educação*. A entrevistada fala sobre a escassez de produção de notícias, a falta de acessibilidade digital e de políticas públicas de apoio ao jornalismo local, especialmente em cidades onde características demográficas e econômicas impedem o acesso de seus moradores a notícias e informações.

Na perspectiva de refletir sobre a atividade de pensar e a de examinar os acontecimentos, selecionamos o artigo: “Alfabetização midiática e informacional no combate à desinformação e à violência nas escolas: uma proposta de agenda”, de Liziane Soares Guazina. O artigo, segundo a autora, discute a relação entre desinformação e violência nas escolas no Brasil e articula uma contribuição para o debate sobre a construção de uma proposta de agenda de políticas públicas para o Ministério da Educação, a fim de se promover a alfabetização midiática.

O significado da educomunicação é objeto de estudo do artigo “A educomunicação socioambiental na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: histórico e análise a partir das perspectivas socioambiental, territorial e democrática”, de Thaís Brianezi, Carlos Lima, Ednéia Oliveira e Carmen Gattás, que apresenta o histórico das ações de educomunicação socioambiental na rede municipal de

São Paulo e analisa essas experiências a partir de três perspectivas: a socioambiental, a territorial e a democrática. O artigo também traz práticas de comunicação dessas escolas que participaram de um mapeamento realizado em 2021.

O artigo “Espaços de coexistência, identidade de pessoas pretas e representações visuais”, de Maria Ogécia Drigo, Luciana Coutinho Pagliarini de Souza e Maria Alzira de Almeida Pimenta, objetiva contribuir para a compreensão do potencial de representações visuais para gerar espaços de convivência com o outro e de mostrar facetas do processo de construção da identidade de pessoas pretas. Ele se refere às análises de representações visuais extraídas de livros didáticos de Geografia, do Ensino Fundamental (PNDL – 2020).

As atividades desta edição estão organizadas nos seguintes temas:

- Superar os desertos de notícias;
- O combate à desinformação e à violência nas escolas;
- Educomunicação socioambiental, experiência em escolas públicas;
- Identidades e representações de pessoas pretas.

PRIMEIRA ATIVIDADE

Superar os desertos de notícias

A atividade tem como referência o artigo “Democracia, informação e mídia local para superar os desertos de notícias”, entrevista com Penny Abernathy concedida à revista *Comunicação e Educação*. Na entrevista, Penny aponta que

Existe uma espécie de espiral descendente para uma comunidade que perde o seu jornal local que não é substituído por outro. São exatamente as comunidades com dificuldades econômicas aquelas que mais precisam de informações locais para tomar decisões acertadas sobre questões que vão afetar a qualidade de vida de gerações atuais e futuras.³

A atividade propõe a análise dessa afirmação, tendo como referência o que acontece no Brasil, tendo como público-alvo profissionais que trabalham com comunicação, em particular os jornalistas, e está organizada na seguinte sequência didática.

Fazer a leitura da entrevista com foco nas questões:

- (1) Em que momento os jornais locais começam a desaparecer nos Estados Unidos?
- (2) O que acontece com as emissoras públicas?
- (3) Existe uma forma de financiamento público que não esconda a organização noticiosa local?
- (4) Como as plataformas digitais interferem no jornalismo local?

1 ARENDT, Hannah. *Compreender: formação, exílio e totalitarismo*. Belo Horizonte: Companhia das Letras, 2008, p. 146.

2 BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia*. São Paulo: Paz e Terra, 2004. p. 53.

3 ABERNATHY, Penny. *Democracia, informação e mídia local para superar os desertos de notícias*. [Entrevista cedida a] Sonia Virginia Moreira. *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 28, n. 2, 2023.

(5) Com base na liberdade de imprensa, é importante o livre fluxo de informações. Qual a opinião da entrevistada sobre isso?

Pesquisar a questão dos desertos de notícias no Brasil (sugerimos a dissertação, o artigo e os sites citados a seguir).

Luiza Giovancarli, em sua dissertação “O jornalismo comunitário, políticas públicas e desafios contemporâneos”⁴, considera que:

O jornal comunitário tal qual existiu nas décadas de 1970 e 1980 na zona leste da cidade de São Paulo, com caráter democrático e interesse na participação popular cede espaço a um jornal mercadológico, com pouca participação comunitária. As políticas públicas voltadas para o campo da comunicação podem ser um incentivo a tais práticas vinculadas a uma perspectiva emancipatória dos sujeitos [...].

Artigo da *Revista Imprensa*: “Luta contra a escassez informativa: o papel do jornalismo local no Brasil e nos EUA”⁵.

Sites:

<https://portal.comunique-se.com.br/jornais-comunitarios-preenchem-lacunase-lutam-contra-estereotipos/>

<https://www.brasildefatope.com.br/2023/01/25/brasil-de-fato-completa-20-anos-de-comunicacao-popular-e-luta-pela-democracia.>

Analisar as diferentes experiências apontadas nas referências, selecionando as que foram mais significativas.

SEGUNDA ATIVIDADE

O combate à desinformação e à violência nas escolas

Em relação à desinformação, a reflexão está apoiada no artigo: “Alfabetização midiática e informacional no combate à desinformação e à violência nas escolas: uma proposta de agenda”, de Liziane Soares Guazina. O artigo, segundo a autora, discute a relação entre desinformação e violência nas escolas no Brasil e traz para o debate a necessidade da construção de uma proposta de agenda de políticas públicas para promover a alfabetização midiática.

A atividade é proposta para professores da escola básica e tem as seguintes questões:

Propor a leitura do artigo na escola, de preferência na reunião pedagógica, enfatizando os seguintes pontos:

(1) Identificar os ataques violentos que têm acontecido a creches e escolas no Brasil.

(2) Analisar o crescimento e a livre circulação de discursos de ódio e de desinformação, especialmente nos campos da comunicação, da educação e das ciências da saúde.

4 GIOVANCARLI, Luiza. Jornalismo comunitário, políticas públicas e desafios contemporâneos. *Revista Extraprensa*, v. 10, n. 1, 2016. p. 49.

5 RODRIGUES, A. Luta contra a escassez informativa: o papel do jornalismo local no Brasil e nos EUA. *Revista Imprensa*, p. 20-27, 2023 [online].

(3) Por que o PL 2630/2020, apoiado por associações acadêmicas importantes, ainda não foi votado na Câmara dos Deputados?

(4) Qual o papel da Rede Nacional de Combate à Desinformação (RNCD)?

Fazer a síntese das considerações na reunião e discutir o que fazer em suas salas de aula.

Para subsidiar, propomos a leitura dos itens: “O que fazer?” “Experiências Nacionais” e “Documentos de referência internacional”. No item “O que fazer?”, analisar os tópicos:

- Estudos e experiências internacionais e nacionais de alfabetização midiática e informacional (AMI) têm contribuído para o enfrentamento da desinformação?
- Especialistas como Fábio Pereira, do Observatório Internacional Estudantil da Informação (ObservInfo/UnB), defendem que a desinformação deve ser tratada como problema público, de acordo com o conceito proposto por Eric Neveu, estruturado no âmbito social.

No item “Experiências nacionais de combate à desinformação nas escolas”, analisar os projetos ObservInfo (Universidade de Brasília) e Rede Conecta (Universidade Federal Fluminense).

No item “Documentos de referência internacional”, analisar as contribuições dos documentos:

- Da Unesco, no documento direcionado especificamente para a inserção e o desenvolvimento do tema da literacia midiática e informacional para professores, intitulado “Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores”.
- No caso da União Europeia, o documento “Final report of the Commission expert group on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training” (“Relatório final do grupo de peritos da Comissão sobre o combate à desinformação e a promoção da literacia digital através da educação e do treinamento”).

Como conclusão, propomos a leitura do item “Contribuições para uma agenda do Ministério da Educação em cinco eixos”. Destacando os eixos:

- Eixo 1: Construção e promoção de uma política pública capilarizada de alfabetização midiática e informacional.
- Eixo 2: Fomento institucional à participação no debate público e no desenho das políticas públicas.
- Eixo 3: Fomento à formação de professores.

- Eixo 4: Fomento à produção de conteúdos audiovisuais disponibilizados gratuitamente para escolas, estudantes do Ensino Fundamental e Médio e para a comunidade.
- Eixo 5: Fortalecimento da gestão democrática e dos laços afetivos nas escolas.

TERCEIRA ATIVIDADE

A educomunicação na perspectiva socioambiental

O significado da educomunicação é abordado na atividade que tem como apoio o artigo: “A educomunicação socioambiental na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: histórico e análise a partir das perspectivas socioambiental, territorial e democrática”, de Thaís Brianezi, Carlos Lima, Ednéia Oliveira e Carmen Gattás, que apresenta o histórico das ações de educomunicação socioambiental na rede municipal de São Paulo.

A atividade é proposta para professores e alunos da escola básica e apresentamos uma possível abordagem para sala de aula.

- Leitura do artigo sobre educomunicação socioambiental e as convergências epistemológicas dos campos da educomunicação e da educação ambiental a partir das três perspectivas analíticas: a) socioambiental; b) territorial; c) democrática.
- Identificar no texto as considerações das autoras sobre cada uma das perspectivas.

No item “A educomunicação socioambiental na RME-SP”, registrar as ações da educomunicação na RME na linha do tempo.

No item “Perspectiva socioambiental”, discutir como os autores apresentam ações que não separam natureza, cultura e sociedade abordados, como o projeto Segurança Humana; as edições do *Imprensa Jovem Online* sobre sustentabilidade, relações étnico raciais e direitos humanos; o projeto Inclusão na Tela; o trabalho de educomunicação nos CECIs e o projeto Estudantes Mediadores de ODS.

No item “Perspectiva territorial”, discutir como os autores apresentam essa perspectiva territorial, de trabalho em rede, que fundamentou a criação do curso Educomunicação Socioambiental pelo Núcleo de Educomunicação da SME.

Já no item “Perspectiva democrática”, analisar a citação dos autores:

Uma das contribuições da educomunicação se insere justamente no fortalecimento das iniciativas de gestão participativa, alargando os espaços de decisão, não a partir da crença ingênua na democracia direta via computador ou celular, mas sim do que Norberto Bobbio denominou democracia social.

Como fechamento, propomos a leitura das considerações finais identificando as convergências epistemológicas entre os campos da educomunicação e da educação ambiental e sua tradução em políticas públicas.

QUARTA ATIVIDADE

Identities e representações de pessoas pretas

O artigo “Espaços de coexistência, identidade de pessoas pretas e representações visuais”, de Maria Ogécia Drigo, Luciana Coutinho Pagliarini de Souza e Maria Alzira de Almeida Pimenta, objetiva contribuir para a compreensão do potencial de representações visuais para gerar espaços de convivência com o outro e de mostrar facetas do processo de construção da identidade de pessoas pretas. O artigo se refere às análises de representações visuais extraídas de livros didáticos de Geografia, do Ensino Fundamental (PNDL – 2020).

Organizamos a atividade para ser desenvolvida em sala de aula e o público-alvo que sugerimos são os professores e alunos da escola básica:

- Com os alunos em grupos, apresentar a proposta das autoras no artigo “Espaços de coexistência, identidade de pessoas pretas e representações visuais” – que, para seu estudo, selecionaram as representações visuais com pessoas pretas –, das coleções de Geografia, tendo como objeto de estudo o potencial de significados de representações visuais em livros didáticos, vinculados à alteridade.
- Solicitar que pesquisem em seus livros didáticos adotados, independentemente da disciplina, como as imagens contribuem para a construção ou não de um ambiente propício à diversidade de raças.
- Propor que registrem suas informações em tabelas ou gráficos. Como subsídio para o professor, sugerimos a leitura do item “Aportes metodológicos”.
- Analisar com os alunos as imagens presentes nos livros didáticos escolhidos. Para auxiliar o professor, sugerimos a leitura do item “Análises de representações visuais com pessoas pretas”.
- Discutir a pertinência da consideração das autoras: “Sendo assim, podemos ressaltar que há dois momentos, não necessariamente dissociados, no processo de construção de identidade do Negro. O primeiro, aquele que busca responder quem é o Negro; o segundo, aquele em que o Negro busca responder quem ele é”.
- Como fechamento da atividade, sugerimos a leitura coletiva das considerações finais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERNATHY, Penny. Democracia, informação e mídia local para superar os desertos de notícias. [Entrevista cedida a] Sonia Virginia Moreira. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 28, n. 2, 2023.

ARENDT, Hannah. **Compreender**: formação, exílio e totalitarismo. Belo Horizonte: Companhia das Letras, 2008.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2004. p. 53.

GIOVANCARLI, Luiza. Jornalismo comunitário, políticas públicas e desafios contemporâneos. **Revista Extraprensa**, v. 10, n. 1, p. 49-62, 2016

RODRIGUES, A. Luta contra a escassez informativa: o papel do jornalismo local no Brasil e nos EUA. **Revista Imprensa**, p. 20-27, 2023 [online].