

COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO

Revista do Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP -
Ano XXX - n. 2 - Jul/Ago 2024

Mídia, juventude e democracia: o desafio da Educação

- Das periferias para o mundo: entrevista com o poeta Sérgio Vaz
- Reformas curriculares e formação em jornalismo
- O combate da USP ao negacionismo científico durante a pandemia
- A diversificação da oferta pública e a formação audiovisual no Uruguai

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. — 2024 São Paulo: CCA-ECA-USP, 2024 — 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. Maria Clotilde Perez Rodrigues

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

DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÕES E ARTES

Chefe: Prof. Dr. Vinicius Romanini

Vice-chefe: Profa. Dra. Claudia Lago

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL

Albino Canelas Rubim, Universidade Federal da Bahia - UFBA, Brasil

Antônio Fausto Neto, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, Brasil

Benjamin Abdala Jr, Universidade de São Paulo - USP, Brasil

Cicilia Maria Khroling Peruzzo, Universidade Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil

Christa Berger, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, Brasil

Cremilda Medina, Universidade de São Paulo - USP, Brasil

Alberto Efendy Maldonado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, Brasil

Isaltina Maria de Azevedo Mello Gomes, Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil

Itania Maria Mota Gomes, Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

João Freire Filho, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

José Luiz Braga, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, Brasil

Luiz Claudio Martino, Universidade de Brasília, UnB, Brasil

Margarida M. Krohling Kunsch, Universidade de São Paulo, USP, Brasil

Maria Aparecida Baccaga, Universidade de São Paulo - USP e Escola Superior de Propaganda e Marketing - ESPM, Brasil (*in memoriam*)

Maria Cristina Castilho Costa, Universidade de São Paulo - USP, Brasil

Maria Immacolata Vassallo de Lopes, Universidade de São Paulo - USP, Brasil

Mayra Rodrigues Gomes, Universidade de São Paulo - USP, Brasil

Muniz Sodré Cabral, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Brasil

Nilda Jacks, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil

Raquel Paiva Araújo Soares, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Brasil

Rosane Rosa, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Brasil

Renata Pallottini, Universidade de São Paulo - Universidade de São Paulo - USP, Brasil (*in memoriam*)

Rosa Maria Dalla Costa, Universidade Federal do Paraná - UFPR, Brasil

Ruth Ribas Itacarambi, Faculdade Oswaldo Cruz - FOC, Brasil

Suely Fragoso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil

Vera França, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

Ana Suzina, Loughborough University, Londres, UK

Ancizar Narvaez Montoya, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia, Colômbia

Cristina Baccin, Facultad de Ciencias Sociales da Universidade Nacional do Centro da Prov. de Buenos Aires, Argentina, Argentina

Francisco Sierra Caballero, Universidade de Sevilha, Espanha

Graca dos Santos Costa, Universidade Nanterre, França

Giovanni Bechelloni, Universidade de Florença, Itália

Guillermo Orozco Gómez, Universidade de Guadalajara, Jalisco, México

Isabel Maria Ribeiro Ferin Cunha, Universidade de Coimbra, Portugal

Jesús Martín-Barbero, Universidad Nacional de Colombia Consultor de Política Cultural para UNESCO, OEI e CAB, Colômbia, (*in memoriam*)

Jorge A. Gonzalez Sanchez, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Ignacio Aguaded, Universidade de Huelva (Espanha), Espanha

Lúcia Villela Kracke, Chicago State University, Estados Unidos

Luiz Renato Busato, Université Sthendhal Grenoble - Institut de la Communication et des

Médias, França, França

Marcial Murciano Martínez, UAB, 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 Fuente Navarro, Universidad de Guadalajara, México, México

Valerio Fuenzalida, Pontificia Universidade Católica do Chile, Chile

Editores:

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

Roseili Figaro, Universidade de São Paulo - USP, Brasil

Editora-executiva:

Cláudia Nonato, Universidade de São Paulo - USP, Brasil

Editoras convidadas:

Gisela Grangeiro da Silva Castro, Escola Superior de Propaganda e Marketing - ESPM, Brasil

Paola Ricaurte Quijano, Instituto Tecnológico e de Estudios Superiores de Monterrey - ITESM, México

Thaiane Moreira de Oliveira, Universidade Federal Fluminense - UFF, Brasil

Comissão de publicação:

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

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

Guillermo Orozco Gómez - Universidade de Guadalajara, UDG, México

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

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

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

Pablo Nabarrete Bastos, Universidade Federal Fluminense - UFF, Brasil.

Roseili Figaro, Universidade de São Paulo - USP, Brasil

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

Estagiárias:

Milena López, Universidade de São Paulo - USP, Brasil

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

Jornalista responsável:

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



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

Fontes de Indexação

DIADORIM

DIALNET

DOAJ

Google Acadêmico

HAL

Journals For Free

Latindex catálogo 2.0

Latindex Directorio

LatinRev

LivRe

MIAR

OAJI

Oasisbr



Licença Creative Commons

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

Diagramação: Tikinet

Projeto gráfico: Balão Editorial

Revisão: Giovanna Macedo | Tikinet

Lista de Pareceristas - Vol. 29 N. 2

Adilson Citelli (ECA-USP)
Alexandre Farbiarz (UFF)
Antônio Roberto Faustino da Costa (UEPB)
Carla de Oliveira Tôzo (ECA-USP)
Christiane Pitanga (Universidade Federal de Uberlândia)
Cláudia Bredarioli (ESPM)
Cláudia Nonato (ECA-USP)
Cláudio C. Novaes (Universidade Estadual de Feira de Santana)
Cláudio Magalhães (Instituto Dânia de Paula)
Egle Spinelli (ESPM)
Fábia Pereira Lima (UFMG)
Fernanda Castilho (UFSCAR)
Fernando Felício Pachi Filho (Faculdade Salvador Arena)
Filomena Bomfim (Universidade Federal de São João Del-Rei)
Janaine Kronbauer (UFSC)
José Flávio da Paz (UNIR)

Juliano Mendonça Domingues da Silva (UNICAP)
Leonel Azevedo de Aguiar (PUC-Rio)
Lígia Beatriz Carvalho de Almeida (UFCEG)
Luis Henrique Rauber (Universidade Feevale)
Marcelo La Carretta (PUC-MG)
Marciel Consani (ECA-USP)
Maria da Conceição da Costa Golobovante (PUC-SP)
Maurício Virgulino Silva (ECA-USP)
Michel Carvalho (ECA-USP)
Mônica Pegurer Caprino
Pedro Miguel Camargo da Cunha Rego (UNIFESP)
Rachel Bertol Domingues (UFF)
Renata Rezende (UFF)
Ricardo Cocco (UFSM)
Roseane Andrelo (UNESP)
Tariana Brocardo Machado (ECA-USP)
Vander Casaqui (UNIP)

EDITORIAL

A alegria de mais uma edição de Comunicação & Educação entregue aos leitores faz com que nossos 30 anos de existência apontem para um futuro ainda de muitas contribuições ao campo crítico e reflexivo da Comunicação e Educação. Em tempos de tanta confusão política e ideológica, reafirmar o compromisso com a educação e a formação de qualidade, voltadas para o ser humano, sobretudo, para o jovem e a infância, é tarefa ainda mais relevante.

Os mercadores de soluções rápidas, digitais e deslumbrantes que vendem e implantam programas na educação pública pululam às centenas. Levam os recursos públicos, azeitam suas empresas, e a educação fica aos escombros de escolas desestruturadas, de profissionais da educação e professores com contratos cada vez mais precários; para além de temporários, são contratos por tarefas. As crianças e jovens são tratados como usuários ou gamers, sendo treinados para aplicar os dispositivos que prometem entregas de impacto para os scores já programados.

Esse treinamento atualizado com ferramentas digitais sempre foi o pensado e o programado para as camadas populares. Treinar para o trabalho. Mas não para o trabalho como capacidade e habilidade de empenho das condições perceptivas e críticas, avaliativas. Trabalho como reprodução, como fragmento de atividade desconhecida e improvável de ser recuperada.

Diversos estados do Brasil adotaram, via seus executivos mercadores, programas e projetos dessa natureza. A reforma do ensino sempre pode ser para pior. A sociedade civil assim denominada, em realidade, é composta por organizações de interesses bem determinados, geralmente vinculados às chamadas instituições filantrópicas de grupos poderosos. A educação pública vai se esvaindo em sua autodeterminação e possibilidade de garantir ensino de qualidade aos moldes de uma formação completa e humanística. As verbas continuam, embora não suficientes, endereçadas cada vez mais a grupos que se apoderam das escolas, dos currículos e entregam scores.

Este número de Comunicação & Educação traz artigos bastante relevantes para pensarmos esse contexto, a juventude, as mídias digitais e a educação. Traz a lucidez do poeta Sérgio Vaz: “As pessoas estão pensando que vão mudar o mundo no virtual. Se estão pensando isso, quem deve estar errado somos nós.” Essa reflexão redobra a nossa responsabilidade em continuar tentando acertar, continuar persistindo nos valores civilizatórios e humanísticos que podem transformar a vida das pessoas. Mas, talvez, tenhamos de falar mais de perto com as pessoas, sair das bolhas e voltar a nos olharmos nos olhos.

Boa leitura,

Os editores

Sumário

EDITORIAL

ARTIGOS NACIONAIS

| | |
|---|-----|
| Mídia, juventude, suicídio e sala de aula: uma abordagem empírico-analítica <i>Denise Tavares, Walcéa Barreto Alves</i> | 9 |
| Educação midiática na prática: o desafio da avaliação de impacto <i>Marco Britto, Samuel Pantoja Lima</i> | 25 |
| Mídia e democracia em debate: como os jovens interpretam o processo eleitoral de 2022? <i>Carla Baiense Felix, Natália Kleinsorgen Bernardo Borges, Renata Brás</i> | 41 |
| A violência contra a escola e o fortalecimento da rede de proteção <i>Sandra Cavaletti Toquetão, Vera Lucia Michalany Chaia</i> | 59 |
| Os contrapontos midiáticos da USP no combate ao negacionismo científico durante a pandemia da covid-19 <i>Pedro Farnese</i> | 73 |
| Pedagogia negativa do cinema: primeiras aproximações <i>Helga Caroline Peres</i> | 91 |
| Comunicação Pública e Universidades: Análise Sistemática das Pesquisas Nacionais e Internacionais <i>Rejane de Oliveira Pozobon, Sendi Chiapinotto Spiazzi, Gabriela Pereira de Melo</i> | 107 |
| Jornalismo e reformas curriculares: o debate sobre extensão universitária <i>Michelle Roxo de Oliveira, Juarez Tadeu de Paula Xavier</i> | 123 |
| Formação em jornalismo: implicações educativas e reverberações psicossociais <i>Andréia Mallmann, Fabiana Sidoruk, Cristiano Hamann</i> | 139 |

ARTIGO INTERNACIONAL

| | |
|--|-----|
| Educação audiovisual no Uruguai e sua diversificação da oferta pública (1985-2024) <i>Federico Pritsch, Federico Beltramelli, Santiago González-Dambrauskas</i> | 155 |
|--|-----|

ENTREVISTA

| | |
|--|-----|
| “Distraídos, venceremos” – entrevista com o poeta Sérgio Vaz <i>Tânia Caliani</i> | 173 |
|--|-----|

EXPERIÊNCIA

| | |
|---|-----|
| Entre memórias e reflexões sociológicas: experiências de extensão universitária na escola zumbi dos palmares <i>Marisete Teresinha Hoffmann-Horochovski, Valéria Floriano Machado, Camilla de Sousa dos Santos, Rafaela Berger Pereira</i> | 187 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| Alfabetização midiática por meio da checagem de fatos: uma proposta de pesquisa-ação <i>Taís Marina Tellaroli Fenelon, Camila Andrade Zanin</i> | 201 |
|--|-----|

RESENHA

| | |
|--|-----|
| Bacurau: A arte de entrelaçar imagens, sons e memórias no processo de criação cinematográfica <i>Maria Ignês Carlos Magno, Rogério Ferraraz</i> | 219 |
|--|-----|

POESIA

| | |
|---|-----|
| A poética da espreita em Sebastião Uchoa Leite <i>Arlindo Rebechi Junior</i> | 233 |
|---|-----|

ATIVIDADES EM SALA DE AULA

| | |
|--|-----|
| Atividades em sala de aula <i>Ruth Ribas Itacarambi</i> | 245 |
|--|-----|

Mídia, juventude, suicídio e sala de aula: uma abordagem empírico-analítica

Denise Tavares

*Doutora em Integração Latino-Americana pela Universidade de São Paulo (Prolam/USP), professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação Mídia e Cotidiano e do Departamento de Comunicação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Co-líder do Multis – Núcleo de Estudos e Experimentações do Audiovisual e Multimídia.
E-mail: denisetavares51@gmail.com*

Walcéa Barreto Alves

*Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano da Universidade Federal Fluminense (UFF). Líder do Núcleo de Estudos em Comunicação e Educação, Etnografia e Representações Sociais (Neceers).
E-mail: walceaalves@id.uff.br*

Resumo: Este artigo apresenta e discute a experiência de três oficinas realizadas junto a graduandos de comunicação e educação, que abordaram a relação entre mídia, juventude e suicídio, considerando a realidade da sala de aula. O texto inicia com os conceitos e informações que balizaram a proposta, em seguida destaca as principais discussões e questões debatidas nos encontros, e encerra demarcando as reflexões e possibilidades originadas desta pesquisa empírico-analítica, sob a perspectiva de potencializar os processos de letramento midiático frente às narrativas sobre suicídio e dor extrema. De caráter interdisciplinar, a pesquisa dialoga com Paulo Freire, John B. Thompson, Susan Sontag, Adilson Citelli, entre outros.

Palavras-chave: mídia; juventude; suicídio; educação; letramento midiático.

Abstract: This article presents and discusses the experience of three workshops held with undergraduate students in communication and education, which addressed the relationship between media, youth and suicide, considering the reality of the classroom. The text begins with the concepts and information that guided the proposal, then highlights the main discussions and issues debated in the meetings, and ends by outlining the reflections and possibilities arising from this empirical-analytical research, from the perspective of enhancing media literacy processes in the face of narratives about suicide and extreme pain. With an interdisciplinary nature, the research dialogues with Paulo Freire, John B. Thompson, Susan Sontag, Adilson Citelli, among others.

Keywords: media; youth; suicide; education; media literacy.

Recebido: 19/08/2024

Aprovado: 30/10/2024

1. INTRODUÇÃO

Os dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) divulgados em seu relatório de 2019¹ apontam para um aumento, em nível global, de lesões autoprovocadas e consequente ampliação de mortes entre jovens de 10 a 29 anos. O mesmo relatório também afirma que “a maioria dos adolescentes que morreram por suicídio (88%) eram de países de baixa e média renda, onde quase 90% dos adolescentes do mundo vivem”². Diante desse quadro, a OMS e outros órgãos vinculados à prevenção do suicídio têm ressaltado, cada vez mais, a necessidade de atuações interdisciplinares como estratégias para a reversão desses indicadores, com destaque ao papel da mídia nesse processo. Trata-se de uma proposta que implica vencer imensos desafios, já que a temática do suicídio, pelo menos no ocidente, além de seguir protocolos éticos, continua atravessada por uma série de tabus e incompreensões que reverberam nas dificuldades de determinados estudos e promoção de amplos debates, inclusive nos espaços de educação formal.

Considerando esse contexto, a proposta deste artigo, que integra projeto mais amplo³, é contribuir para o debate dessa temática na perspectiva do letramento midiático, recortando aqui a experiência de oficinas⁴ realizadas com graduandos do ensino superior, a maior parte discentes da educação e comunicação. Essas oficinas foram elaboradas sob o duplo objetivo de definir e discutir as percepções e imaginários sobre o suicídio e dor extrema com esses participantes, considerando a possibilidade (ou não) de abordar esse tema em sala de aula. Para tanto, valeu-se de um diálogo interdisciplinar balizado, em especial, pela proposta de educação dialógica de Paulo Freire⁵, problematizada conforme o cenário atual, altamente atravessado pela mídia, com destaque ao consumo de audiovisual e imagens em múltiplas telas⁶. Tal recorte considera o papel da mídia como produtora de sentidos⁷ em seus processos de também fabular representações⁸, portanto, a mídia como capaz de pautar visões e versões da temática abordada.

Sob essa proposta, o texto se inicia apresentando as bases teóricas que orientaram a pesquisa e, conseqüentemente, as propostas das oficinas. Depois, destaca os principais debates e reflexões que ocorreram nesses encontros e, finalmente, concluindo, problematiza e discute os diagnósticos e tensões elencados, considerando o horizonte de potencializar os processos de letramento midiático frente às narrativas dos produtos de mídia, especialmente o audiovisual, sobre suicídio e dor extrema. Outra expectativa é a de que pesquisas sobre o tema encontrem neste estudo chaves relevantes para abordar as várias faces da temática que o mobilizou, particularmente reconhecendo as contribuições da relação comunicação-educação. Vale reforçar que se trata de um estudo exploratório e que optamos por manter o anonimato dos 40 participantes dos encontros porque o tema, em si, como já colocado, envolve questões éticas de alto impacto.

1. UMA em cada 100 mortes ocorre por suicídio, revelam estatísticas da OMS. **Opas**, Washington, D.C., 17 jun. 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/17-6-2021-uma-em-cada-100-mortes-ocorre-por-suicidio-revelam-estatisticas-da-oms>. Acesso em: 26 jun. 2021.

2. WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Suicide worldwide in 2019**: Global Health Estimates. Geneva: WHO, 2021. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240026643>. Acesso em 3 dez. 2024. p. 7. Tradução nossa.

3. Projeto *Juventude e suicídio: percursos midiáticos e suas interfaces com a educação*, contemplado pelo Edital da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) – Apoio a Grupos Emergentes (2019-2024), do qual as autoras fazem parte.

4. Título das oficinas: “Mídia, juventude e suicídio: como viver o mundo em termos de esperança?”.

5. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

6. LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A tela global**: mídias culturais e cinema na era hipermoderna. Porto Alegre: Sulina, 2009.

7. SOARES, Rosana de Lima; MIRANDA, Amanda Souza de. O narrador nos realismos audiovisuais: formas narrativas informativas e ficcionais. In: BARROS, Laan Mendes; MARQUES, José Carlos, MÉDOLA, Ana Silva (org.). **Produção de sentido na cultura midiaticizada**. Belo Horizonte: PPGCom/UFMG, 2020. p. 279-294.

8. HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri, 2016.

2. PRINCÍPIOS E DEBATES ORIENTADORES DA ELABORAÇÃO DAS OFICINAS

O suicídio é uma questão social que tem sido pesquisada com mais frequência na área da saúde, sendo presente também nas ciências humanas. No entanto, a despeito da onipresença cotidiana da mídia, em levantamento realizado entre 2019 e 2021, foram encontrados apenas alguns estudos e artigos ligados à comunicação, em especial na articulação com a saúde, e/ou em abordagens de outras áreas que discutiam a circulação de informações nas mídias tradicionais e digitais sobre a temática⁹. O quadro, a nosso ver, convoca mais pesquisas a partir desse campo, já que, entre outros impactos sociais e culturais, os meios de comunicação têm “uma dimensão simbólica irreduzível”¹⁰, constituindo sentidos e estabelecendo conexões sógnicas que são criadas, transmitidas e recriadas. A esse olhar acrescentamos, no enquadramento aqui proposto, incluir a conexão entre comunicação e educação, por compreender ambas como atividades sociais inerentes ao compartilhamento de saberes que perfazem o cotidiano.

Assim, na elaboração das oficinas, parte-se da premissa de que a comunicação, também em função do avanço das tecnologias, se tece cada vez mais entremeadada pelo uso de meios que ressitua os *modus vivendi* dos indivíduos, criando outros modos de agir e interagir. Estes performam distintos tipos de relações sociais e novas formas de se relacionar consigo mesmo e com os outros¹¹. Não bastasse, concordamos que está em curso um processo de midiatização, que “se põe hoje como principal mediação de todos os processos sociais”¹². Nesse enfoque, compreende-se que surgem, diante de novos enquadres socio-comunicacionais, também novos processos de compreensão e de leitura do mundo – portanto, uma demanda por novos letramentos. Essa perspectiva de letramento remete ao olhar de Freire¹³ sobre a dinâmica relação que vincula linguagem e realidade. Para o autor, a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra. Esta é lida compreendendo-se o seu contexto, e se constitui para além de uma manipulação mecânica de códigos linguísticos.

Concordar com essas colocações consolidou a ideia de que é realmente necessário construir espaços de letramento para haver uma leitura crítica das mídias a fim de potencializar a criação de outras narrativas com relação ao tema tratado, enfocando as representações midiáticas da dor extrema (sendo esta entendida como um “desmoronamento mudo no corpo”¹⁴) e do suicídio. Este foi compreendido conforme Durkheim¹⁵, isto é, como fato social e não individual, o que coloca o ato de tirar a própria vida em um contexto de implicações exteriores, coercitivas e gerais. Ou seja, deve-se olhar para o suicídio também enquanto categoria social e reflexiva, entendendo a reflexividade como ato de espelhamento do outro, o que implica o sujeito em um descentramento das próprias perspectivas para uma perspectiva interacional de exteriorização da consciência e um retorno a si – processo motor de reflexão e significação¹⁶.

Sob essas discussões e posições, as oficinas buscaram interconectar as dimensões da comunicação e educação enquanto espaços formativos interacionais que se

9. GONÇALVES, Carolina Resende. **Diante de uma questão de saúde pública, haja consciência!** Mediações, narrativas e circulação de sentidos sobre o suicídio. 2022. Dissertação (Mestrado em Informação e Comunicação em Saúde) – Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2022.

10. THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: Uma teoria social da mídia.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p.15.

11. THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 17-44

12. BRAGA, José Luiz. Circuitos versus campos sociais. In: JANOTTI JR, Jeder; MATTOS, Maria Ângela; JACS, Nilda (org.). **Mediação & midiatização.** Salvador: Edufba, 2012. p. 31-52. p. 51.

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

14. NASIO, Juan-David. **O livro da dor e do amor.** Rio de Janeiro: Zahar, 1997. p. 58.

15. DURKHEIM, Émile. **O suicídio.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

16. ALVES, Walcéa Barreto; RANGEL, Mary. **A escola no espelho:** as representações do aluno. Niterói: Eduff, 2019.

abrem a possibilidades de processos de letramento, objetivando, mediante a leitura crítica das mídias, ressignificações e disrupturas nas concepções e sentidos da dor, do viver e do morrer. E como a proposta era articular uma pesquisa analítica e aplicada, de caráter interdisciplinar, buscando trazer contribuições para as áreas da comunicação e da interface entre comunicação e educação, tornou-se imperativo, também, definir um processo que fosse mais focado na linguagem, pois

A linguagem não é apenas a forma como o mundo é representado, mas antes o meio pelo qual o mundo é possível. Nomear e enunciar algo é criar, pensar, agir e transformar esse algo, seja este o mundo físico, as ideias ou sentimentos. Não por menos, tanta atenção tem sido dada aos discursos por cientistas sociais, psicólogos, publicitários, políticos e jornalistas, entre outros¹⁷.

Ou seja, assumiu-se que cabia às oficinas abrirem espaços para análises e processos de construção de narrativas midiáticas, tecendo relações com aspectos psicossociais, comunicacionais e educacionais, pontuando-os numa perspectiva de criação de novos cenários mais positivos e ressignificados, que impactassem as formas de expressão. Em função desses objetivos, elegeu-se o audiovisual e a imagem como principais (mas não exclusivas) linguagens condutoras das atividades. O destaque se dá em concordância ao histórico da presença do audiovisual na sala de aula¹⁸ e ao que apontam Lipovetsky e Serroy¹⁹ quanto à onipresença de múltiplas telas no cotidiano contemporâneo, além das discussões que Susan Sontag faz, ressaltando que a “memória congela o quadro: sua unidade básica é a imagem isolada. Numa era sobrecarregada de informações, a fotografia oferece um modo rápido de apreender algo e uma forma compacta de memorizá-lo. A foto é como uma citação ou uma máxima ou provérbio”²⁰.

Definidos os materiais midiáticos, o trabalho se desenvolveu baseado na apresentação de conceitos pautados pelo senso comum sobre mídia, juventude e dor extrema que foram problematizados em diálogo com as reflexões dos participantes, de modo a construir um vocabulário no sentido destacado por Martins, para quem o senso comum “é comum não porque seja banal ou mero e exterior conhecimento. Mas porque é conhecimento compartilhado entre os sujeitos da relação social. Nela o significado a precede, pois é a condição de seu estabelecimento e ocorrência. Sem significado compartilhado não há interação”²¹. Assim, revisar repertórios passou a ser um dos nortes que abriram a possibilidade de elegeer caminhos na perspectiva da leitura crítica das mídias, sob a lógica de um processo de interação que integrasse recepção, avaliação e expressão. Esta última foi muito reforçada pela importância da singularidade, da criatividade, da descoberta de outras interpretações que desvelassem as inquietações que temáticas como a dor extrema e o suicídio trazem à tona, inclusive os interditos e os silenciamentos, além dos cuidados e das questões éticas que são imprescindíveis à abordagem do tema.

Esse enquadramento deve muito às discussões promovidas por várias matizes profissionais que envolvem hoje alguns dos debates do papel da comunicação na prevenção ao suicídio. Dentre eles, destaca-se o trabalho de Fernanda Cristina Marquetti²², que propõe romper com uma visão bastante cristalizada quanto

17. BORGES, Ieda Cristina et al. **Saúde, mídia e comunicação**. Presidente Prudente: CdeA Campos, 2023. p. 20

18. TAVARES, Denise. O audiovisual e as mídias digitais na sala de aula: o desafio de despertar vocações. In: TAVARES, Denise; FARBIARZ, Alexandre; ALVES, Walcea (org.). **Mídia e cotidiano na educação básica**: olhares sobre o letramento midiático. Niterói: Eduff, 2023. p. 148-175.

19. LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A tela...** Op. cit.

20. SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 23.

21. MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 54.

ao suicídio ser um evento de foro íntimo, posição sustentada após sua pesquisa sobre múltiplos episódios de morte de si realizadas em espaços públicos de São Paulo. Essa visão ecoa situações recentes de jovens que usaram as redes sociais para compartilhar os motivos que os levaram a dar fim à própria vida. Trata-se, na maior parte desses registros, de testemunhos diretos quanto à decisão de morrerem²³, configurando avisos prévios do gesto que farão em seguida e até mesmo de gravações audiovisuais do ato em si. Ou seja, esses gestos e motivações tornadas públicas confirmaram, para nós, o diagnóstico da necessidade de uma comunicabilidade do sofrimento, do compartilhamento de uma decisão que vai além do mundo privado, tensionando os silenciamentos que ainda persistem em relação ao suicídio. O desafio, no entanto, era problematizar nas oficinas essas situações sem remeter aos fatos pois, sabemos, há uma série de eventos catalogados como possíveis disparadores da ideação suicida. Portanto, observar com muito cuidado as normas bem específicas sobre como abordar o tema em um lugar público como é a sala de aula se tornou, também, um eixo relevante para a elaboração das oficinas. Particularmente, porque concordamos que, em “linguagem técnica, o suicídio é um comportamento multifatorial e multideterminado resultante de uma complexa teia de fatores de risco e de fatores protetores que interagem de uma forma que dificulta a identificação e a precisão do peso relativo de cada um deles”²⁴.

A percepção de todos esses pontos levou à formulação de uma subdivisão das oficinas. A primeira teve como foco central as imagens, imaginários e interpretações da dor extrema, contrastando com a onipresença da mídia *versus* a singularidade do sujeito. Na oficina seguinte, os exercícios e discussões privilegiaram o debate quanto ao papel da mídia na reeducação dos sentidos, considerando narrativas sobre a dor extrema e a esperança que circulam em produções audiovisuais. Finalmente, no terceiro e último encontro, a linha mestra foi o debate entre o indivíduo e o coletivo, tendo como horizonte os desafios de fabular propostas para enfrentamento do tema. Já os caminhos argumentativos das atividades circundaram o excessivo foco no sujeito, a necessidade de cultivar espaços de sociabilidade e ainda a intangibilidade do ser, mostrando, desse modo, que não há um percurso único, e sim múltiplas ancoragens e possibilidades que devem ser assumidas pela sociedade como um todo e pelas áreas do conhecimento, conforme suas particularidades e conexões com outros saberes.

3. DA LEITURA CRÍTICA DA MÍDIA AO REENCANTAMENTO DO MUNDO

A primeira oficina realizada buscou provocar a problematização e a releitura de imagens sobre a dor extrema que são veiculadas nos circuitos midiáticos online, intencionando trazer a mesma discussão e abordagem para contextos de sala de aula. Sob esse horizonte, iniciamos discutindo como nosso universo simbólico é estruturado por um processo de memória automática, que acessa simbolismos e conceitos gerados no contexto social e cultural e os incorpora nos processos

22. MARQUETTI, Fernanda Cristina. **O suicídio como espetáculo na metrópole**. São Paulo: FapUnifesp, 2011.

23. RIBEIRO, Renata Rezende. Narrativas da dor no cotidiano midiático: fragmentos audiovisuais sobre tentativas de suicídios de jovens no YouTube. In: TAVARES, Denise; GUTFREIND, Cristiane Freitas; RIBEIRO, Renata Rezende (org.). **Emoções e razões midiáticas**: narrativas e imagens nas redes sociais e no audiovisual. São Roque: Gênio Editorial, 2023. p. 55-76.

24. BERTOLOTE, José Manoel. **O suicídio e sua prevenção**. São Paulo: Unesp, 2012. p. 68.

individuais e subjetivos. Esse dimensionamento, que passa pelo crivo da mídia, está presente nos perfazeres do cotidiano, influenciando e moldando as percepções dos indivíduos. São imagens e significações circulantes acionadas mediante um processo mnemônico, não percebidas de forma explícita, clara e plenamente consciente. Em outros termos, ao se pensar em um conceito ou palavra, automaticamente acessamos uma imagem do nosso campo representacional, que tem como uma de suas fontes as narrativas midiáticas. Para problematizar essa perspectiva, solicitamos aos participantes que expressassem, textualmente ou com imagens, a memória que cada um/uma teria sobre como a mídia representa a dor extrema.

Após um tempo curto para escreverem as respostas, foram debatidos, coletivamente, esses breves textos e/ou imagens. Nessa etapa, um dos resultados mais visíveis foi a percepção da similaridade dos discursos, a despeito das matrizes de dor serem muito distintas, com perceptíveis diferenças de impacto às vidas referenciadas. O descompasso também foi problematizado, o que fez perceber o quanto os códigos linguísticos são absorvidos e levam a posições sem, muitas vezes, ter havido experiências da dor ou perda como, por exemplo, a morte de alguém muito próximo. Conclui-se que isso ocorre em função da cultura compartilhada, o que implica, obviamente, o papel da mídia, em função do já citado processo de midiatização que nos atravessa cotidianamente.

A qualidade desse retorno permitiu discutir como a mídia é capaz de padronizar nossas memórias ao perpassar significados à representação de dor e como é preciso estar atento a essas simbologias. Também foi destacado como os contextos midiáticos perfazem essa dimensão de modo muito intrínseco aos processos de subjetivação, visto que acessam a dimensão afetivo-volitiva, provocando uma captura dos sujeitos via midiatização, tal como coloca Sodré²⁵. Esse diagnóstico ficou ainda mais evidente quando, no momento seguinte, foi exibido um bloco de seis imagens (Figura 1) expostas simultaneamente em um *slide*.

Figura 1: Imagens “da dor” utilizadas na oficina que também foram ressignificadas



Fonte: Banco de imagens online.

25. SODRÉ, Muniz. *As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política*. Petrópolis: Vozes, 2006.

As imagens foram observadas em dois momentos. No primeiro, cada grupo de quatro pessoas deveria escolher uma das fotos e propor a sinopse de uma narrativa em, no máximo, três linhas, identificando-a como uma situação de dor. Esse material foi apresentado e discutido. Em seguida, usando a mesma imagem, cada grupo deveria elaborar uma segunda narrativa, mas agora vinculada a uma situação de felicidade, alegria, esperança ou sentimento similar. Ambas as narrativas deveriam ter um título com verbo. O resultado da primeira fase envolveu o uso de verbos e substantivos como perder, separar, vício, solidão, tristeza, desespero, entre outros, que foram aplicados em situações como: jovem sem esperança de futuro; receber uma notícia ruim e se desesperar; imersão no vício de medicamentos; incapacidade de ajudar uma pessoa amiga que está em dor; solidão angustiante; divórcio complicado e dolorido. Essas situações foram apresentadas sob a justificativa de que estariam “vendo” nas imagens tais acontecimentos, em especial pelas expressões dos sujeitos que as compunham e pelas causalidades que imaginavam para o que seus protagonistas estariam passando. Não bastasse, especularam possíveis desdobramentos – quase todos trágicos – às vivências imaginadas.

Em função dessas exposições, os grupos foram convocados a refletir sobre o quanto as imagens, mesmo sem textos, conotam determinadas interpretações, justamente porque as simbologias que as circundam são construídas com base em referenciais e signos muito acionados no cotidiano como representações de perdas, dor, solidão, tristeza e outras situações próximas. Por isso, ressignificar positivamente essas imagens-memória coloca o desafio de se abrir para uma reflexão que quebre tais padrões. Nesse sentido, vale destacar aqui que houve várias reações muito interessantes nos segundos retornos, entre elas, a confissão dos participantes quanto a terem que dialogar bastante em cada grupo para romper com autocensuras e conseguirem buscar novas perspectivas para a imagem escolhida. Esses desafios foram perceptíveis na apresentação das novas narrativas quando as fotos foram ressignificadas de modo singular e sensível. Tanto que, desta vez, os verbos e substantivos que apareceram foram reconciliar, recuperar, superar, consolar, apoiar, amizade, meditação, contemplação, ansiedade por algo bom por vir, entre outras falas também positivas. Além disso, houve unanimidade em reconhecer que o exercício de buscar um novo olhar foi muito importante, pois saídas antes impensadas surgiram no processo de construção coletiva, tendo sido possível articular novos pensamentos e significações.

Uma das participantes, por exemplo, apontou um recorte representacional de gênero ao mencionar que criar uma narrativa para a imagem 6 (Figura 1), onde há um homem e uma mulher de mãos dadas, sentados um em frente ao outro, poderia tanto ser um casal em processo de divórcio (no caso da narrativa da dor) como em processo de conciliação ou aconselhamento terapêutico (no caso da narrativa da esperança). No entanto, essa segunda possibilidade só foi aventada após a proposta de ressignificar a imagem, o que a fez questionar o quanto o grupo reagiu automaticamente no início. Por último, destacou o quanto a visão negativa sobre o divórcio passa por uma série de questões

ligadas a padrões moralistas e conservadores, ressaltando sobre o porquê de as pessoas da oficina não terem dito, por exemplo, que o fim da relação poderia ser um processo positivo para uma mulher que estaria em sofrimento por um relacionamento abusivo, ou por outras motivações, até mesmo o fim do afeto amoroso. Ou seja, o divórcio enquanto fonte de solução e esperança e não como um problema em si.

Em função do limite de espaço, não é possível narrar as diversas interferências e versões que permitiram observar, desde o início das atividades, o quanto uma perspectiva crítica amplifica as percepções, reflexões e, quiçá, mudanças de interpretação em relação a um circuito de representações já muito estratificadas. Tais representações são consumidas de modo quase automático, permitindo um congelamento em termos de relação com a cultura e com os valores sociais, o que impacta as posições e expressões pessoais, tanto que a avaliação dessas atividades pelos participantes foi a de assumirem a relevância de um olhar mais atento e disposto a não se fixar nas versões estereotipadas das produções midiáticas. Isso valeu muito para a proposta de darem título, agora individualmente, a um novo conjunto de imagens, todas elas representando grupos de jovens aparentemente felizes e realizados. A estratégia visava criar uma ponte para a discussão sobre os conceitos e ideias de juventude pois, como se sabe, há hoje uma legítima preocupação de diversos autores quanto à necessidade de se falar em juventudes²⁶, no plural, pois há realidades distintas, principalmente em função das classes sociais e grupos étnico-raciais. Além disso, foi recuperado o próprio histórico da ideia de juventude, mostrando o quanto ela era variada conforme cada tempo, desde a Idade Média.

Todas essas etapas foram realizadas à luz das posições individuais – primeiro – e em grupo – depois – a partir de questionamentos sobre a sua própria percepção de ser jovem e o que foi apresentado. O mesmo movimento foi feito em relação a produtos do entretenimento, com o foco em debater preferências em relação às faixas etárias de protagonistas. Foram processos que envolveram outros dispositivos culturais como um trecho da canção “Triste”, de Antônio Carlos Jobim, para problematizar a relação direta entre solidão e tristeza, nesse caso pela impossibilidade do amor. Desse modo, a oficina procurou traçar estratégias subjetivas e coletivas para estimular reflexões sobre o bombardeio midiático das redes sociais e individuais frente à solidão. Uma das estratégias em relação a esse tema foi incentivar o resgate de narrativas de solitários que trouxessem uma perspectiva positiva e encantadora na mídia, de modo que a solidão tenha sido enaltecida. O objetivo foi pensar a solidão também como um lugar de fortalecimento da subjetividade, da possibilidade de criação e de encontro consigo mesmo, mediante processos autorreflexivos.

Para melhor trabalhar essa proposta, foi apresentado outro dispositivo cultural, que consistia em um poema anônimo, de título “O mundo era meu e nele eu reinava”. Trata-se de um poema infantil, ilustrado com uma criança sentada, feliz, no alto de uma montanha, contemplando o mundo (Figura 2). Diante dessa imagem e texto, os participantes foram convidados a repensar a solidão,

26. Entre outros, GROppo, Luís Antonio. *Juventudes*. São Paulo: Clube do Autor, 2016.

caminhando no sentido de compreendê-la em sua totalidade. Foi solicitado que refletissem, mesmo individualmente, sobre imagens da solidão que mais consomem ou que consideram ser as que identificam como corretas. A partir dessas memórias, o coletivo foi separando quais traços midiáticos de representação poderiam ser identificados, de modo a perceberem que nós carregamos memórias que consumimos, isto é, memórias que nem sempre foram construídas por nossas vivências pessoais, mas por construções imagéticas e midiáticas compartilhadas, criando senso comum, sentido e significado de vida por vezes cristalizados. Romper tal percepção implica em procurar, muitas vezes, seus próprios momentos em que estar sozinho amplifica uma sensação de potência, de individualidade plena.

Figura 2: Poema infantil “O mundo era meu e nele eu reinava”²⁷

O mundo era meu e nele eu reinava

(um caminho para lembrar de um momento sozinho...)

Era tudo meu
Quanto me cercava:
As aves, e os peixes
Que o mar me mostrava

O mundo era meu
E nele eu reinava

Pra mim é que a abelha
Zumbia e voava
E a ave era minha
que ondeando passava

O mundo era meu
E nele eu reinava...



Nos outros dois encontros, essa lógica de primeiro se observar, depois discutir coletivamente e em seguida criar novas formas de expressão, sejam individuais ou coletivas, se manteve, principalmente a partir de produções audiovisuais. Com essa condução, as atividades foram propostas considerando as seguintes questões: quais sentidos realmente usamos no cotidiano? Que histórias eles têm? Quem “educou” nossos sentidos? Como interagimos com as narrativas midiáticas e a partir de quais sentidos? Sob essas interrogações foram projetados alguns curtas de animação que abordavam temas que ofereciam subsídios para os objetivos de cada uma das oficinas seguintes. Esses materiais foram escolhidos considerando a necessidade de trabalhar conceitos de sociedade, possibilidades de construção de caminhos de esperança e criação de laços sociais. A partir de uma perspectiva crítica, e com a intenção de compartilhar mecanismos de fortalecimento de redes para criação de novas estéticas, novos sentidos, novos caminhos, a segunda oficina foi iniciada com a animação *Happiness*²⁸. Antes da exibição do vídeo, foi solicitado aos participantes que observassem e fizessem notas sobre a obra com base nas seguintes provocações: o que lhe incomoda na animação? O que você gosta? Que “mensagem” ela traz? Que órgãos do sentido ela aciona “virtualmente”?

27. O MUNDO era meu – e nele eu reinava. In: *Tesouro da juventude*. São Paulo: Editora Brasileira, 1959. p. 191, v. XI. (Livro da poesia).

28. HAPPINESS. Direção: Steve Cutts. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal Steve Cutts. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e-9dZQelULDk>. Acesso em: 2 dez. 2024.

As respostas a essas interrogações giraram em torno do desconforto que o vídeo causava por apresentar questões sociais vivenciadas no cotidiano, tais como a uniformização dos indivíduos e o desaparecimento do sujeito, considerado enquanto “massa”; a busca pela felicidade mediante o consumo; o entorpecimento social e o conseqüente entorpecimento farmacológico que direcionam os entendimentos e perfazem as práticas automatizadas na engrenagem social. A estética da animação foi muito criticada, em especial as formas e cores utilizadas: alguns grupos destacaram que o emaranhado das ilustrações dialogava bem com o que a obra buscava apresentar; outros confessaram uma experiência estética diferente, afirmando que as cores opacas e escuras, tanto quanto as situações retratadas, provocavam uma sensação de claustrofobia e desânimo frente à realidade representada. Essa divisão provocou uma certa tensão que foi superada com a atividade seguinte: uma proposta de enumeração, realizada em grupo, com a mesma temática do poema “Felicidades”, de Bertold Brecht²⁹, apresentado na íntegra em *slide*.

Nessa atividade, os grupos se organizaram e as suas produções expressaram a felicidade a partir de pequenos gestos cotidianos, valorizando a simplicidade dos elementos de seu dia a dia e a possibilidade de construir significados relevantes para uma produção positiva de simbologias, expressando releitura de momentos simples que ressituvavam suas perspectivas de serem felizes. Depois, mais propostas foram desenvolvidas, sempre fazendo o movimento de apropriação, leitura crítica e possibilidades reais de novas interpretações. Ao final dessa segunda oficina foi apresentada o vídeo de animação *Overcome*³⁰, de Hannah Grace, que foca sua própria ansiedade e depressão, vivenciadas anos antes. A narrativa novamente dividiu os participantes, pois, ao mesmo tempo que tiveram uma percepção da obra como potencializadora de novas formas de ressignificar a dor, também foi ressaltada a dimensão muito focada no indivíduo. Para os presentes, entre outras ponderações, a animação não retrata claramente os caminhos traçados para que a personagem principal construísse uma trajetória de esperança. Contudo, as críticas não impediram que considerassem ser muito relevante a jovem ter idealizado e desenvolvido uma produção que alcançou ampla visibilidade, além de conquistar reconhecimento acadêmico e profissional. Tais processos, segundo os participantes, fortalecem a visão da juventude como criadora de sentidos e potencializadora de novas forças motrizes da sociedade.

Todas essas discussões e questões foram retomadas como eixo condutor da terceira e última oficina, mas sob a chave dos embates entre o individual e coletivo que ainda persistem na sociedade. Nesse encontro, foram problematizados o excessivo foco da mídia no sujeito; os esquematismos que precisam ser observados, em especial quando o tema for a dor extrema; e como a mídia e a cultura podem ajudar a cultivar espaços de sociabilidade e de sentidos para a vida, ou seja, cultivar a esperança do viver. Outros temas também foram retomados e aprofundados, tais como a concepção e definição de dor a partir de uma abordagem social e cultural³¹. Nessa oficina, a opção foi por orientar as atividades a partir de diversos dispositivos artísticos culturais como o “Poema concreto”,

29 A proposta da oficina é inspirada na obra BARBOSA, Severino Antônio M.; AMARAL, Emília. *Redação: escrever é desvendar o mundo*. 5. ed. Campinas: Papirus, 1989.

30. OVERCOMER. Direção: Hannah Grace. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo canal Hannah Grace. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V6ui161NyTg>. Acesso em: 2 dez. 2024.

31. SARTI, Cyntia A. A dor, o indivíduo e a cultura. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 3-13, 2001.

de Thiago de Mello³² e o curta “Eu tenho um cachorro preto e seu nome é depressão”³³. Os debates sobre o vídeo apontaram a necessidade de haver o reconhecimento individual sobre a dor articulado a um trabalho de coletividade enquanto rede de apoio para cultivarmos, cotidianamente, a esperança. Já a poesia trouxe à tona a possibilidade de se aceitar que a dor, muitas vezes, é algo intangível e difícil de se nomear ou até mesmo acessar com clareza.

Após a realização de outras atividades – que não abordaremos aqui em função do limite de espaço –, a última oficina foi concluída destacando, em especial, o que discute Adilson Citelli³⁴ quanto à aceleração atual do tempo que tanto contribui para exacerbação da ansiedade, situação que não pode ser confundida com a urgência de certos debates colocados hoje para a sociedade. O caminho para aprofundar essa questão foi a exibição de um trecho do filme *AmarElo – é tudo para ontem*³⁵, lembrando antes que amarelo é um alerta, é um meio de caminho. Por exemplo, quando o farol está amarelo, ele tanto pode estar nos preparando para o verde quanto para o vermelho, e é essencial perceber que um ou outro nos movem. Ou seja, a espera pode ser o momento de gestação do novo, enquanto o deslocamento pode nos levar a novos mundos. Essa metáfora foi muito discutida, proporcionando um arco de argumentações que valorizaram, em especial, os processos desenvolvidos e a chance de se expressar e interagir a partir de uma temática que reconheceram como muito próxima e muito distante ao mesmo tempo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre as diversas reflexões que as oficinas permitiram, uma das mais significativas foi observar que em todos os debates houve um intenso compartilhamento do modo como os participantes viam o antes e o depois, destacando, muito especialmente, como muitos produtos midiáticos são absorvidos sem as devidas problematizações, o que pode amplificar os processos de dor, entre outras consequências. Foi muito apontado o quanto a perspectiva individual gera processos invisíveis de culpa e responsabilização, e o quanto debater tais processos em grupo promove novos posicionamentos e avaliações, alterando, quase sempre, percepções iniciais distorcidas. Essas dimensões valem tanto pelo aspecto do que causa a dor, quanto pelos processos vinculados aos modos de se relacionar com ela, superá-la ou de redimensioná-la mediante as interações sociais.

São diagnósticos que dialogam com a perspectiva de descristalizar concepções e representações da dor, situação que envolve a palavra³⁶, observada como um recurso primário e fundamental para colocá-la sob uma nova perspectiva. Ou seja, a fala, o compartilhamento e o engajamento na busca por novas leituras do mundo são potencializados em espaços de coletividade, onde há trocas e escuta. Essa reflexão remete à Hannah Arendt quando, homenageando a escritora dinamarquesa Isak Dinesen, reforçou seu legado nestes termos: “Todas as dores podem ser suportadas se você as puser em uma história ou contar uma

32. MELLO, Thiago de. Poema concreto. **Vida em poesia**, [S. l.], [2001]. Disponível em: <http://www.vidaempoesia.com.br/thiagodemello.htm>. Acesso em: 28 set. 2022.

33. Eu tenho um cachorro preto e seu nome é depressão. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal ONU Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DzU63rT4L5Y>. Acesso em: 3 dez. 2024.

34. CITELLI, Adilson. Educação: temporalidades e sujeitos. In: CITELLI, Adilson (org.). **Educomunicação: comunicação e educação: os desafios da aceleração social do tempo**. São Paulo: Paulinas, 2017. p. 11-26.

35. AMARELO – é tudo para ontem. Direção: Fred Ouro Preto. Produção: Evandro Fióti. São Paulo: Netflix Brasil, 2020.

36. Nasio, Juan-David. **O livro da dor e do amor**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

história sobre elas”³⁷. Seguindo essa trilha, é possível afirmar que o processo do contar abre a prerrogativa de nossa subjetividade poder ser construída positivamente, perfazendo-se em contraponto ao outro para quem se escreve e que lerá ou ouvirá sua história. Mesmo em processos intrassubjetivos, o outro se faz presente dentro de sua medida.

Paulo Freire³⁸ destaca a esperança enquanto necessidade ontológica do homem numa perspectiva de ação e não de espera. Provoca uma visão, dentro de seu posicionamento crítico-social, de que os sujeitos promovem suas próprias condições de esperar, almejando e lutando por elas, em comunhão, diálogo e mobilização. Esse autor nos traz a importante dimensão do processo educativo como ato comunicativo, mediatizado pelos sujeitos que o compõem, além da concepção de se olhar para as mídias enquanto meios condizentes e necessários ao seu tempo histórico, em outros termos, considerá-las também atravessadas por intencionalidades³⁹. Desse modo, o projeto dessas oficinas buscou, mediante as ações desenvolvidas, criar espaços de esperança que impulsionassem os indivíduos a processos reflexivo-ativos, conscientes e críticos. A proposta foi criar e recriar narrativas midiáticas, promovendo espaços de expressão e significação que pudessem traçar novos horizontes de leitura do mundo.

Assim, ao reconhecer a irreversibilidade do processo de mediatização da sociedade, é preciso dar o passo seguinte: munidos de uma perspectiva crítica, trazer para o debate cotidiano as produções de sentido e o modo como as narrativas midiáticas influenciam a sociedade e, por conseguinte, nossas trajetórias. Diante dessa possibilidade, a educação deve assumir os desafios que a própria juventude lhe apresenta. Representações da dor vivenciadas por processos de automutilação, *bullying*, ideações suicidas e redes de compartilhamento de comportamentos autolesivos ou destrutivos não podem mais ser narrados nas mídias e ignorados⁴⁰. Nesse sentido, a sala de aula precisa ser entendida como espaço de reflexão e principalmente de expressão potente, com possibilidade de criar novas compreensões a partir da revisão das próprias percepções e opiniões, independente do gosto ou primeiras avaliações. Fazer pensar depende de recorrer a produtos inesperados, organizados a partir de reflexões prévias, o que nem sempre é tão possível para os docentes, como também é preciso reconhecer.

Enfim, a despeito dos seus claros limites em função do número de participantes e de encontros, enquanto instrumento-processo de investigação exploratória as oficinas permitiram perceber potenciais caminhos de abordagem e problematização das difíceis temáticas da dor extrema e do suicídio. Este último foi de certo modo desviado, isto é, não tratado diretamente, em função das questões éticas e do rol de situações que são avaliadas como possibilidades de elemento disparador da ideação suicida. Nesse sentido, foi extremamente relevante todo o estudo realizado anteriormente por nós sobre os materiais produzidos pelo Centro de Valorização da Vida (CVV) e por outros outros núcleos de saúde que se dedicam ao tema e que aqui não foram abordados por conta do limite de espaço.

37. ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

38. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

39. FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

40. ALUNOS entram em desafio com automutilação em escola no interior de SP; Psicóloga alerta para riscos e como lidar com situação. **G1**, Vale do Paraíba, 4 maio 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2022/05/04/alunos-entram-em-desafio-com-automutilacao-em-escola-no-interior-de-sp-psicologa-alerta-para-riscos-e-como-lidar-com-situacao.ghtml>. Acesso em: 18 ago. 2022.

De todo modo, esse gesto último, o suicídio, que, reafirmamos, é multifatorial, circundou os debates sobre dor extrema, apesar dos diversos impeditivos já apontados. Por isso, insiste-se aqui na ênfase em uma lógica simples que norteou todas as atividades da oficina e que, conforme empreendidas as avaliações, revelou-se produtiva. Essa lógica é a de oferecer material midiático de possibilidades de leituras e interpretações diversas, permitir e estimular interpretações singulares, resgatando experiências pessoais e memórias afetivas e, finalmente, incentivar debates e escritas expressivas que resgatem o prazer de elaborar textos e/ou imagens – desenhos, fotos –, proporcionando interação social, concomitante à percepção de si como alguém que sente, vê e quer agir no mundo. Em outras palavras, seria participar ativamente de um processo em que o observar e o expressar é partilhado com mais pessoas no contexto educativo, sendo este reconhecido como um lugar de emoções, aprendizagens, relacionamentos e coletividades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALUNOS entram em desafio com automutilação em escola no interior de SP; Psicóloga alerta para riscos e como lidar com situação. **G1**, Vale do Paraíba, 4 maio 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2022/05/04/alunos-entram-em-desafio-com-automutilacao-em-escola-no-interior-de-sp-psicologa-alerta-para-riscos-e-como-lidar-com-situacao.ghml>. Acesso em: 18 ago. 2022.

AMARELO – é tudo para ontem. Direção: Fred Ouro Preto. Produção: Evandro Fióti. São Paulo: Netflix Brasil, 2020.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ALVES, Walcéa Barreto; RANGEL, Mary. **A escola no espelho: as representações do aluno**. Niterói: EDUFF, 2019.

BARBOSA, Severino Antônio M.; AMARAL, Emília. **Redação: escrever é desvendar o mundo**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1989.

BERTOLETE, José Manoel. **O suicídio e sua prevenção**. São Paulo: Editora da Unesp, 2012.

BORGES, Ieda Cristina et al. **Saúde, mídia e comunicação**. Presidente Prudente: Editora CdeA Campos, 2023.

BRAGA, José Luiz. Circuitos versus campos sociais. *In*: JANOTTI JR, Jeder; MATTOS, Maria Ângela; JACS, Nilda (org.). **Mediação & mediação**. Salvador: EDUFBA; Compós, 2012. p. 31-52.

CITELLI, Adilson. Educomunicação: temporalidades e sujeitos. *In*: CITELLI, Adilson (org.). **Educomunicação: comunicação e educação: os desafios da aceleração social do tempo**. São Paulo: Paulinas, 2017. p. 11-26.

DURKHEIM, Émile. **O suicídio**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

EU TENHO um cachorro preto e seu nome é depressão. [*S. l.: s. n.*], 2017. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal ONU Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DzU63rT4L5Y>. Acesso em: 3 dez. 2024.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GONÇALVES, Carolina Resende. **Diante de uma questão de saúde pública, haja consciência!** Mediações, narrativas e circulação de sentidos sobre o suicídio. 2022. Dissertação (Mestrado em Informação e Comunicação em Saúde) – Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2022.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventudes**. São Paulo: Clube do Autor, 2016.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HAPPINESS. Direção: Steve Cutts. [*S. l.: s. n.*], 2017. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal Steve Cutts. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e9dZQeIULDk>. Acesso em: 2 dez. 2024.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A tela global**: mídias culturais e cinema na era hipermoderna. Porto Alegre: Sulina, 2009.

MARQUETTI, Fernanda Cristina. **O suicídio como espetáculo na metrópole**. São Paulo: FapUnifesp, 2011.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MELLO, Thiago de. Poema concreto. **Vida em poesia**, [*S. l.*], [2001]. Disponível em: <http://www.vidaempoesia.com.br/thiagodemello.htm>. Acesso em: 28 set. 2022.

O MUNDO era meu – e nele eu reinava. *In*: **Tesouro da juventude**. São Paulo: Editora Brasileira, 1959. p. 191, v. XI. (Livro da poesia).

NASIO, Juan-David. **O livro da dor e do amor**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

OVERCOMER. Direção: Hannah Grace. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo canal Hannah Grace. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V6ui161NyTg>. Acesso em: 2 dez. 2024.

RIBEIRO, Renata Rezende. Narrativas da dor no cotidiano midiático: fragmentos audiovisuais sobre tentativas de suicídios de jovens no YouTube. *In: TAVARES, Denise; GUTFREIND, Cristiane Freitas; RIBEIRO, Renata Rezende (org.). **Emoções e razões midiáticas**: narrativas e imagens nas redes sociais e no audiovisual. São Roque: Gênio Editorial, 2023. p. 55-76.*

SARTI, Cyntia A. A dor, o indivíduo e a cultura. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 3-13, 2001.

SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

Soares, Rosana de Lima; Miranda, Amanda Souza de. O narrador nos realismos audiovisuais: formas narrativas informativas e ficcionais. *In: Barros, Laan Mendes; Marques, José Carlos, Médola, Ana Silva (org.). **Produção de sentido na cultura midiática**. Belo Horizonte: PPGCom/UFMG, 2020. p. 279-294.*

SODRÉ, Muniz. **As estratégias sensíveis**: afeto, mídia e política. Petrópolis: Vozes, 2006.

TAVARES, Denise. O audiovisual e as mídias digitais na sala de aula: o desafio de despertar vocações. *In: TAVARES, Denise; FARBIARZ, Alexandre; ALVES, Walcea (org.). **Mídia e cotidiano na educação básica**: olhares sobre o letramento midiático. Niterói: EDUFF; São Roque: Gênio Editorial, 2023. p. 148-175.*

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

THOMPSON, John B. A interação mediada na era digital. **MATRIZES**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 17-44, 2018. DOI: 10.11606/issn.1982-8160.v12i3p17-44.

UMA em cada 100 mortes ocorre por suicídio, revelam estatísticas da OMS. **Opas**, Washington, D.C., 17 jun. 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/17-6-2021-uma-em-cada-100-mortes-ocorre-por-suicidio-revelam-estatisticas-da-oms>. Acesso em: 26 jun. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Suicide worldwide in 2019**: Global Health Estimates. Geneva: WHO, 2021. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240026643>. Acesso em 3 dez. 2024.

Educação midiática na prática: o desafio da avaliação de impacto

Marco Britto

*Jornalista, pesquisador do Observatório da Ética Jornalística da Universidade Federal de Santa Catarina (objETHOS/UFSC) e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Jornalismo (PPGJOR) da mesma instituição.
E-mail: marcobritto@gmail.com*

Samuel Pantoja Lima

*Jornalista, docente do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da UFSC. É pesquisador do objETHOS e do Laboratório de Sociologia do Trabalho (Lastro), ambos também da UFSC.
E-mail: samuel.lima@ufsc.br*

Resumo: Este artigo examina pesquisas e materiais institucionais do Brasil, Estados Unidos e Reino Unido, principalmente, que abordam a avaliação em iniciativas de educação midiática. Essa área do conhecimento cresce em reconhecimento, porém, há consenso de que dados que comprovam a eficácia desse tipo de abordagem educativa são escassos. Alguns desafios são colocados acerca do tema, como a sistematização de métodos de avaliação e a dificuldade dos projetos em manter contato com os alunos impactados. O artigo destaca ainda grupos de pesquisa que vêm se estabelecendo, com métodos que podem servir de modelo para avaliar iniciativas de educação midiática, inclusive com participação do Brasil.

Palavras-chave: educação midiática; letramento midiático; educomunicação; *fake news*; métodos de avaliação.

Abstract: The article examines research and institutional content from Brazil, the United States, and the United Kingdom, mainly, that address the evaluation of media education initiatives. This area of knowledge is growing in recognition, but there is a consensus that data proving the effectiveness of this type of educational approach are scarce. Some challenges are raised regarding the topic, such as the systematization of evaluation methods and the difficulty of projects in maintaining contact with the students impacted. The article also highlights research groups with methods that can serve as a model for evaluating media education initiatives, including Brazilian examples.

Keywords: media education; media literacy; *fake news*; assessment; evaluation methods; educommunication.

1. INTRODUÇÃO

1.1 A crise de informação do século 21

A desinformação não é um fenômeno novo, mas se agravou sensivelmente com a atual crise de confiança nas instituições epistêmicas – fenômeno que transcende as fronteiras da comunicação e do jornalismo. O ruído na comunicação é amplificado em grande velocidade, dada a extrema ramificação do mundo digital e suas redes sociais online, de alcance instantâneo e global incidindo sobre a sociabilidade. A rede da desinformação é, de modo geral, disseminada usando os serviços de um oligopólio privado digital: as chamadas *big techs* ou plataformas digitais. É alimentada também, com intensidade, pelo uso da mentira por parte de governantes que adotam a estratégia de ataques sistemáticos à mídia¹ e aos sistemas de saúde, eleitoral e judiciário. Chegamos ao final do primeiro quarto do século 21 sob impacto desse fenômeno global de manipulação intensiva da opinião individual e pública. Nesse contexto, a desinformação como forma de discurso abala estruturas antes consideradas sólidas em democracias liberais seculares.

A posse do discurso verdadeiro não é um assunto pacífico como outrora, e permanece um cabo de guerra municiado pelas tecnologias usadas em aplicações maléficas, como imagens manipuladas com habilidade espantosa² apoiada em recursos de inteligência artificial, as chamadas *deep fakes*. Ainda que tenha sido destacada inicialmente em sua aplicação no campo político, hoje a desinformação, de forma intencional ou mesmo desproposita, é algo que faz parte do dia a dia da internet, seja em conversas sobre saúde, notícias locais ou mesmo em interações com pessoas próximas.

A relação com as mídias digitais envolve ainda a produção e o consumo de informação por parte dos usuários; a possível exposição de dados e outras questões relacionadas à privacidade; a interação com conteúdos publicitários veiculados de maneira dissimulada, entre outros tópicos que compõem a vida digital de cada cidadão, que nem sempre está ciente da qualidade das informações que consome ou produz, ou ainda de direitos e deveres no mundo cibernético.

Analisando a relação das pessoas com as mídias, levando em conta o fenômeno da desinformação e além, a educação midiática se oferece como um conjunto de estratégias para promover o desenvolvimento de competências em crianças, adolescentes, adultos e pessoas idosas para compreensão, análise, engajamento e produção crítica em diferentes canais de mídia digital e da informação, de forma criativa, saudável, consciente e cidadã³.

1.2 Não existe “bala de prata”

A condição atual de excesso de conteúdo acessado pelos cidadãos em suas atividades digitais já foi classificada como “transtorno da informação” em documento publicado pelo Conselho da Europa⁴. Buscar apaziguar corações

1. SANDOVAL, Pablo Ximénez de. Mais de 300 jornais dos EUA denunciam ataques de Trump à imprensa. *El País Brasil*, São Paulo, 16 ago. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/16/internacional/1534372912_541356.html. Acesso em: 3 dez. 2024.

2. AGÊNCIA O GLOBO. Deep fake com Taylor Swift reacende temor sobre explosão de conteúdos nocivos ou prejudiciais gerados por IA. *Época Negócios*, Rio de Janeiro, 3 fev. 2024. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/inteligencia-artificial/noticia/2024/02/deep-fake-com-taylor-swift-reacende-temor-sobre-explosao-de-conteudos-nocivos-ou-prejudiciais-gerados-por-ia.html>. Acesso em: 6 fev. 2024.

3. BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. *Estratégia Brasileira de Educação Midiática*. Brasília, DF: Coordenação-Geral de Educação Midiática, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/10/estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica-apresenta-as-politicas-publicas-voltadas-para-a-populacao/2023_secom-sp_digi_estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica.pdf. Acesso em: 7 ago. 2024. p. 4.

4. WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Hossein. *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Conselho da Europa, Estrasburgo (França), 2017. Disponível em: <https://edoc.coe.int/en/media/7495-information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research-and-policy-making.html>. Acesso em: 14 set. 2024.

e mentes, fornecendo ferramentas para que cidadãos possam navegar entre conflitos de vieses, teorias da conspiração e golpes online, são iniciativas no escopo da educação midiática. Buckingham⁵ analisa a abordagem da educação midiática no momento atual como uma necessidade de ampliar a visão sobre informação e mídias de uma perspectiva educacional.

Dada a imersão em informações diárias online a que estão sujeitos dois terços do mundo – a parcela conectada à internet –, jamais haverá checadores suficientes para desmentir boatos ou corrigir notícias enganosas, a não ser que a própria audiência passe a estar capacitada para fazer tal checagem. Porém, como coloca Buckingham, não se trata de simples treinamento com os estudantes, uma vez que as tecnologias evoluem mais rápido que as cartilhas. O ensino do pensamento crítico, reflexivo, que questiona e avalia a informação antes de compartilhá-la se coloca como abordagem a ser considerada como estratégia que contemple todas as dimensões da educação, da pré-escola à pós-graduação.

“Não existe uma bala de prata para os desafios da vida digital. Por isso acreditamos na colaboração, em que todos tenham as habilidades necessárias para navegar por essa situação”, afirmou a diretora da National Association for Media Literacy Education (NAMLE), Michelle Lipkin, durante o 1º Encontro Internacional de Educação Midiática, em São Paulo, em 2023. A associação é referência em educação midiática nos Estados Unidos da América (EUA) e trabalha no campo desde 1997. Hoje, a NAMLE mantém uma rede de projetos que vão desde a educação infantil ao ensino universitário, capacitação de professores e multiplicadores, com 8 mil membros e mais de 300 mil educadores impactados⁶.

Apesar do prestígio crescente, sendo incorporada a políticas públicas em diferentes países, inclusive no Brasil, a educação midiática possui pontos deficientes. Entre os esforços de pesquisa atuais, está o de gerar dados sobre a eficácia de iniciativas educacionais nessa área de pesquisa, um “calcanhar de Aquiles” frequentemente citado em estudos sobre o tema⁷. Entre argumentos comuns, aponta-se que essa área de conhecimento carece de verificação científica, aprimoramento e padronização no que diz respeito à avaliação de impacto.

2. O DESAFIO DA AVALIAÇÃO

2.1 Um campo disperso

Na sua *Estratégia de Letramento Midiático Online*⁸, publicada em 2021, o Departamento de Digital, Cultura, Mídia e Esporte do Reino Unido, órgão equivalente a um ministério no Brasil, identificou a falta de uma avaliação robusta no setor como um dos seis desafios a serem abordados a fim de melhorar os resultados da alfabetização midiática para os usuários britânicos.

Como forma de planejar uma abordagem de avaliação em projetos de educação midiática, o Ofcom, órgão que cumpre papel regulador em relação às mídias no Reino Unido, sugere que a avaliação deve constar em qualquer iniciativa já desde seu planejamento, envolvendo o maior número possível de

5. BUCKINGHAM, David. **The Media Education Manifesto**. Cambridge: Polity Press, 2019. p. 52-53.

6. ABOUT NAMLE. **NAMLE**, [S. l.], c2024. Disponível em: <https://namle.net/about/>. Acesso em: 9 fev. 2024.

7. BULGER, Monica; DAVISON, Patrick. **The Promises, Challenges and Future of Media Literacy**. Nova York: Data & Society Research Institute, 2018. Disponível em: <https://datasociety.net/library/the-promises-challenges-and-futures-of-media-literacy/>. Acesso em: 7 ago. 2024.

8. REINO UNIDO. Department for Digital, Culture, Media and Sport. **Online Safety: Media Literacy Strategy**. Mapping Exercise and Literature Review – Phase 2 Report. Poole: The Centre for Excellence in Media Practice, 2021. Disponível em: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/611293b2d3bf7f044143209f/2021-02-25_DCMS_Media_Literacy_Phase_2_Final_Report_ACCESSIBLE_v2.pdf. Acesso em: 7 ago. 2024.

atores ligados ao projeto⁹. A crítica ocorre por haver diversos projetos, como oficinas e treinamentos, que ignoram a necessidade de aplicar testes nos alunos.

O relatório *Rapid Evidence Assessment on Online Misinformation and Media Literacy*, produzido na London School of Economics and Political Science (LSE), um trabalho patrocinado pelo Ofcom, analisou 201 publicações revisadas por pares sobre educação midiática, além de 11 entrevistas com especialistas, na tentativa de medir a eficácia de iniciativas educativas como uma alternativa para prevenir a disseminação de desinformação na sociedade.

No trabalho, que considerou apenas publicações na língua inglesa, há comentários sobre a lacuna a respeito de avaliações:

Os resultados mostraram que a avaliação robusta das intervenções curriculares de letramento midiático não é comum. Foi feita ainda uma avaliação da eficácia das intervenções não curriculares. No entanto, as conclusões de ambos tipos de pesquisa fornecem informações importantes sobre como abordagens direcionadas e baseadas em evidências para lidar com a desinformação através da melhoria do letramento midiático podem ser desenvolvidas, com base nas políticas existentes e iniciativas da indústria [de comunicação], promovendo o empoderamento e a capacitação do público¹⁰.

Os pesquisadores citam a falta de trabalhos acadêmicos que tratam de situações da “vida real”, mostrando efeitos da exposição ao conteúdo de educação midiática, sejam de curto ou longo prazo. Além disso, as abordagens de leitura crítica da mídia, estratégias de avaliação de conteúdo e um entendimento sobre o funcionamento da imprensa são apontadas como eficazes. O uso de *games* também aparece como ferramenta potencialmente útil em iniciativas de letramento midiático¹¹.

Uma das recomendações da pesquisa é justamente a elaboração de um quadro unificado para avaliação da educação midiática. O objetivo é que os impactos do conteúdo proposto por essa área de pesquisa sobre as competências dos estudantes para lidar com a desinformação possam ser comparados entre contextos diferentes, e um conjunto de resultados comparáveis possa ser construído¹².

Nos Estados Unidos, os pesquisadores Monica Bulger e Patrick Davison, do Data & Society Research Institute¹³, publicaram em 2018 um trabalho sobre o desenvolvimento da educação midiática no país. Na análise, já era apontada a necessidade de construir um arcabouço comum para métodos de avaliação em iniciativas de letramento midiático.

A pesquisa da dupla reforça a alfabetização midiática como *centro de gravidade* para o combate às notícias falsas, uma vez que a educação midiática é tradicionalmente concebida como um processo ou conjunto de habilidades baseadas no pensamento crítico. Na avaliação de Bulger e Davison, iniciativas com o público jovem, pais e professores norte-americanos demonstraram resultados positivos, particularmente no caso de respostas rápidas a notícias de última hora, conectando o pensamento crítico com a mudança de comportamento e avaliando conteúdo.

9. REINO UNIDO. Ofcom. **Children and Parents: Media Use and Attitudes**. Londres: Ofcom, 2023. Disponível em: <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/childrens/children-and-parents-media-use-and-attitudes-report-2023>. Acesso em: 7 ago. 2024. Tradução nossa.

10. EDWARDS, Lee et al. **Rapid Evidence Assessment on Online Misinformation and Media Literacy**: Final Report for Ofcom. Londres: London School of Economics and Political Science, 2021. Disponível em: <https://www.lse.ac.uk/business/consulting/reports/rapid-evidence-assessment-on-online-misinformation-and-media-literacy>. Acesso em: 7 ago. 2024. p. 4. Tradução nossa.

11. Ibidem.

12. Ibidem, p. 5.

13. ABOUT US. **Data & Society**, [S. l.], c2024. Disponível em: <https://datasociety.net/about/>. Acesso em: 27 fev. 2024. O Data & Society é Think Tank sem fins lucrativos fundado a partir de uma doação da Microsoft, em 2014, e hoje possui diversos patrocinadores.

Este é um momento para identificar o que é conhecido e desconhecido sobre o campo e onde estão as lacunas. Com o aumento da investigação e da discussão, há uma dinâmica em torno da compreensão da razão pela qual a educação midiática pode falhar e como o ambiente circundante contribui para uma prática bem-sucedida de alfabetização midiática. É também o momento de desenvolver uma base de evidências rigorosa para mostrar a eficácia da educação para o letramento midiático na preparação dos jovens para os ambientes midiáticos em mudança. É necessária uma base sólida de evidências para demonstrar o valor da educação midiática para atrair futuros recursos e apoio político¹⁴.

Segundo os autores, há uma dispersão nos métodos de avaliação de iniciativas de alfabetização para o uso e a produção de conteúdo para as mídias digitais, principalmente devido à natureza transversal da educação midiática, que pode percorrer diversas disciplinas do currículo escolar.

Em seu relatório de 2024 sobre o estado da educação midiática nos Estados Unidos, a NAMLE lembra que, na edição de 2019, a questão de “desenvolver uma imagem mais clara de como as práticas são implementadas e avaliadas em salas de aula e outros ambientes”¹⁵ se mantinha como um dos tópicos mais importantes a serem endereçados no desenvolvimento dessa área de pesquisa. Outra observação, ainda em 2019, foi sobre a necessidade de a associação disponibilizar atividades de avaliação em seu portal, bem como uma definição de pedagogia, a serem avaliadas anualmente pela instituição.

A associação nota, em seu relatório de 2024, esforços para a avaliação das iniciativas educacionais nos EUA. O estado de Nova York, entre outros no país, desenvolve projetos com educadores e líderes escolares para identificar hábitos, habilidades e conhecimentos adquiridos através de educação midiática, o que denota um avanço na questão de avaliação e construção de padrões de ensino. Contudo, o fato de a associação citar nominalmente um estado apenas demonstra um espaço para o crescimento de iniciativas dessa natureza, uma vez que há oficialmente 19 estados com leis aprovadas sobre educação midiática¹⁶, e um total de 36 com iniciativas catalogadas pela NAMLE.

A fragmentação do campo coberto pelo guarda-chuva da educação midiática é abordada pela associação como uma barreira a ser transposta com a popularização constante do termo e do tema, formando e fortalecendo consensos sobre sua definição, aplicação e formas de avaliação. Segundo a NAMLE,

[...] encontrar pontos comuns sobre as melhores práticas para a educação midiática continua a ser um trabalho em progresso, e a amplitude e profundidade do conteúdo, habilidades e resultados de aprendizagem que exemplificam a educação para a alfabetização midiática significa que não todos os momentos de educação midiática são criados iguais. Alguns esforços [...] enfatizam a identificação de retóricas estratégicas em anúncios ou procuram o viés do autor em notícias, enquanto outros enfatizam monitorar o consumo de mídia individual ou engajamento. A educação para as mídias deve incluir essas habilidades e muito mais. “As interpretações variadas das competências de [alfabetização midiática] representam desafios na agregação de pesquisa sobre a eficácia de

14. BULGER, Monica; DAVISON, Patrick. **The Promises...** Op. cit. p. 13. Tradução nossa.

15. FROMM, Monica. **Snapshot 2024: The State of Media Literacy Education in the U.S.** Nova York: National Association for Media Literacy Education, 2024. Disponível em: <https://namle.org/state-of-media-literacy-report-2024/>. Acesso em: 7 ago. 2024. p. 3.

16. MCNEILL, Erin. **U.S. Media Literacy Policy Report 2022: A State-by-State Status of Media Literacy Education Laws for K-12 Schools.** Watertown: Media Literacy Now, 2023. Disponível em: <https://medialiteracynow.org/wp-content/uploads/2023/02/Media-LiteracyPolicyReport2022.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2024.

intervenções educacionais” (Huget, 2019), então esforços contínuos para desenvolver compreensão da educação para a alfabetização midiática permanecem vitais¹⁷.

2.2 Diferenças na hora de avaliar

Um estudo da Universidade de Rhode Island, liderado pela professora Renee Hobbs, explica como foi formulada uma escala de avaliação para iniciativas de educação midiática. O panorama, especialmente do contexto norte-americano, é de que

[...] localmente, a educação midiática assume diferentes formas em diferentes escolas em diferentes contextos nacionais. Em algumas escolas, a prática é às vezes oferecida aos alunos como uma disciplina autônoma, especialmente no ensino médio. Em outros casos, está integrada em cursos de literatura e estudos de línguas, estudos sociais, ciências ou educação em saúde¹⁸.

Na área do estudo das notícias e do jornalismo, a pesquisa cita uma escala na qual estudantes universitários são solicitados a avaliar seu nível de concordância com afirmações como “O proprietário de uma empresa de mídia influencia o conteúdo que é produzido”, “As pessoas são influenciadas pelas notícias, quer elas percebam ou não”, ou “A primeira obrigação de um jornalista é para a verdade”. Contudo, os próprios pesquisadores reconhecem a limitação de medidas como essa, observando que alguns entrevistados podem ter reconhecido e oferecido as respostas esperadas ou consideradas moralmente certas¹⁹.

As tarefas de desempenho, aponta o artigo, mostram algumas das limitações das medidas de autoavaliação, porque exigem a demonstração de competências de letramento midiático através da conclusão de uma atividade. Em exemplo alinhado à atuação do Stanford History Education Group (SHEG), de Stanford, esses exercícios pedem que os alunos demonstrem suas habilidades de análise de mídia respondendo a textos em diferentes formatos e gêneros, incluindo reportagens de revistas impressas, áudio/notícias de rádio e anúncios impressos²⁰.

No auge da chamada crise das notícias falsas americana, na sequência da eleição de Donald Trump como presidente, em 2016, a equipe de pesquisadores que compunha o SHEG criou uma série de tarefas de desempenho que avaliam o chamado raciocínio cívico (*civic reasoning*) online dos alunos – uma abordagem que enfatiza a capacidade de pesquisar, avaliar e verificar informações sociais e políticas online²¹. Nos testes com estudantes de ensino médio e universitários, eles descobriram que dificilmente algum dos estudantes alcançava padrões esperados de letramento na avaliação de afirmações, fontes e evidências online. O grupo original do SHEG se dissociou da universidade californiana e criou em 2024 o Digital Inquiry Group²², instituição independente.

Segundo observação do Media Education Lab, educadores valorizam as tarefas de desempenho porque elas podem ser aplicadas de forma flexível em resposta ao uso real dos textos de mídia pelos alunos, ferramentas e tecnologias,

17. FROMM, Monica. **Snap-shot...** Op. cit. p. 12. Tradução nossa.

18. HOBBS, Renee et al. Measuring the implementation of media literacy statewide: a validation study. **Educational Media International**, Abingdon, v. 59, n. 3, p. 189-208, 2022. DOI: 10.1080/09523987.2022.2136083. p. 190. Tradução nossa.

19. ASHLEY, Seth; MAKSL, Adam; CRAFT, Stephanie. Developing a news media literacy scale. **Journalism & Mass Communication Educator**, v. 68, n. 1, p. 7-21, 2013. DOI: 10.1177/1077695812469802.

20. HOBBS, Renee; FROST, Richard. Measuring the acquisition of media literacy skills. **Reading Research Quarterly**, Hoboken, v. 38, n. 3, p. 330-354, 2011. DOI: 10.1598/rrq.38.3.2.

21. MCGREW, Sarah et al. Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. **Theory & Research in Social Education**, Abingdon, v. 46, n. 2, p. 165-193, 2018. DOI: 10.1080/00933104.2017.1416320.

22. DIGITAL INQUIRY GROUP. [S. l.], c2024. Disponível em: <https://inquirygroup.org/>. Acesso em: 16 maio 2024.

mas também podem exigir muito trabalho de correção e serem difíceis de usar com amostras grandes²³. Há exemplos, entretanto, de resultados subjetivos, porém relevantes. Estudos de caso de educação midiática revelam que a exposição a práticas instrucionais torna altamente provável a aquisição de competências de letramento midiático. Em estudo citado pelo Media Education Lab²⁴, alunos do ensino fundamental que foram ensinados a analisar criticamente anúncios publicitários melhoraram os conhecimentos sobre persuasão depois de apenas algumas horas de instrução em sala de aula²⁵.

O governo britânico, em mapeamento de 2021 sobre iniciativas de educação midiática e o impacto destas sobre os estudantes participantes no Reino Unido, procurou analisar também o estado da arte dessa área do conhecimento no país. O dossiê da segunda fase da estratégia britânica de educação midiática, focado em acertos e erros, analisou diversas iniciativas, desde pequenos projetos escolares a planos ligados a instituições, e destaca:

Avaliar o letramento midiático é uma área de investigação relativamente nova e atualmente não existe método padronizado de avaliação. É um “fenômeno multifacetado, observável, mas não diretamente mensurável”, o que tem sido um desafio para os acadêmicos envolvidos²⁶.

Na revisão de literatura feita em 2021 pelo Department for Digital, Culture, Media and Sport, a leitura sobre a questão de avaliação é similar às impressões norte-americanas. O que os britânicos detectaram em suas iniciativas educacionais também foi uma mistura de exercícios de autoavaliação e estudos observacionais. Segundo o mapeamento, os exames de autoavaliação são predominantes pela praticidade, permitindo apresentar um grande número de questões sobre um conjunto de habilidades dos estudantes em um tempo relativamente curto. Assim como na literatura norte-americana, para os britânicos as autoavaliações são consideradas menos robustas, pois os indivíduos muitas vezes superestimam suas próprias habilidades. O levantamento aponta ainda que tanto os métodos qualitativos como os quantitativos têm sido utilizados por vários acadêmicos para medir a alfabetização midiática. Um desafio, segundo o mapeamento do governo britânico, é refinar os indicadores.

2.3 Educação midiática no Brasil

O Brasil vive um momento histórico em relação à educação midiática, com a formulação da primeira estratégia nacional específica para o tema em 2023²⁷, uma iniciativa da Secretaria de Políticas Digitais, vinculada à Secretaria de Comunicação do Governo Federal. As diretrizes, que passam agora por uma nova fase de aprimoramento e debate público, ajudam a detalhar que tipo de ações os educadores brasileiros podem tomar em seus contextos de ensino, ao mesmo tempo em que esclarecem o conceito de educação midiática, novo para muitos, e sua importância na sociedade digital do século 21.

23. PTASZEK, Grzegorz. Media literacy outcomes measurement. In: HOBBS, Renee; MIHALIDIS, Paul (ed.), *The international encyclopedia of media literacy*. Hoboken: Wiley, 2019. p. 1-12. DOI: 10.1002/9781118978238.ieml0103.

24. HOBBS, Renee et al. Measuring the implementation... Op. cit.

25. NELSON, Michelle R. Developing persuasion knowledge by teaching advertising literacy in primary school. *Journal of Advertising*, Abingdon, v. 45, n. 2, p. 169-182, 2016. DOI: 10.1080/00913367.2015.1107871.

26. REINO UNIDO. Department for Digital, Culture, Media and Sport. *Online Safety...* Op. cit.

27. BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. *Estratégia...* Op. cit.

Esse documento, construído a partir de consultas públicas²⁸, ajuda a cristalizar uma discussão fomentada inicialmente pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que já trazia desde 2017 diretrizes relacionadas às competências tocadas pela educação midiática.

O Brasil possui tradição quando o assunto é educação para as mídias. Isso porque o país é um dos terrenos onde o conceito de educomunicação foi fundamentado. Aqui, vale um parêntese em relação aos diferentes termos que convivem com a educação midiática, uma das razões pelas quais é difícil sistematizar dados em torno dessa área de conhecimento.

Como esclarece a Estratégia Brasileira de Educação Midiática, historicamente, a expressão educação midiática tem sido empregada ao lado de outros termos como educomunicação, mídia-educação, letramento midiático (*media literacy*, muito usado no âmbito EUA-Canadá e neste artigo traduzido como educação midiática ou letramento midiático) e alfabetização midiática. São termos complementares, com diversas intersecções entre si, e certamente com o mesmo objetivo: aprimorar no cidadão suas competências para um uso e consumo saudável das mídias, que hoje são quase que inteiramente digitais.

A educomunicação é reconhecida como uma linha de pensamento associada à América Latina, presente desde os anos 1980 nas experiências dos movimentos sociais, sindicatos e comunidades eclesiais de base que atuavam na interface comunicação/educação popular²⁹. Há, no conceito original de educomunicação, o impulso em usar as ferramentas da comunicação para a emancipação política do cidadão, que ganha voz ao compreender os mecanismos da imprensa e do cinema, por exemplo, e usá-los em iniciativas comunitárias.

A educação midiática em si tem proposta menos politizada e mais formatada como metodologia educacional, um meio (educação midiática) para chegar a um fim (letramento midiático). O método, celebrizado pelo exemplo da Finlândia³⁰, que insere essa área do conhecimento durante toda a carreira escolar, aposta no uso de camadas de conteúdo associadas ao conteúdo curricular tradicional. Ou seja, na proposta moderna de educação midiática, pode-se aprender português e discutir os sentidos das palavras em *posts* nas redes sociais; é possível discutir história e analisar exemplos de desinformação ou narrativa enviesada ocorridos em outras épocas; aprender estatísticas e entender como é possível que infográficos exibidos em reportagens possam distorcer a realidade dos números.

A iniciativa Educamídia, do Instituto Palavra Aberta, no Brasil, desenvolve desde 2019 um trabalho de referência na capacitação de professores e estudantes nas competências que levam ao letramento midiático, dentro dos eixos ler, escrever e participar, que contemplam atividades de desenvolvimento de habilidades de interpretação de texto, análise crítica de mídia, fluência digital, participação cívica e cidadania digital.

28. BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. Consulta pública sobre Educação Midiática – texto de referência. **Secom**, Brasília, DF, 19 maio 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/educacao-midiatica>. Acesso em: 16 maio 2024.

29. BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. **Estratégia...** Op. cit. p. 11.

30. MANDELLI, Mariana. O que a Finlândia pode nos ensinar sobre 'fake news'. **Educamídia**, São Paulo, 8 fev. 2020. Disponível em: <https://educamidia.org.br/o-que-a-finlandia-pode-nos-ensinar-sobre-fake-news/>. Acesso em: 16 maio 2024.

3. EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NA PRÁTICA

3.1 Projeto objETHOS nas Escolas

Após a pesquisa das abordagens relatadas em relação à avaliação de iniciativas de educação midiática, este trabalho apresenta em seguida a utilização de um mix básico de técnicas aplicado no projeto objETHOS nas Escolas³¹, uma iniciativa de extensão do Observatório da Ética Jornalística (objETHOS), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Seguindo as recomendações britânicas, a avaliação nesse caso buscou associar competências de visão crítica e interpretação de texto, a partir de aulas expositivas e debates em sala, e também alguma aferição de nível técnico dos alunos, testando sua capacidade de discernir diferentes tipos de conteúdo no universo da imprensa digital. O público foi formado por alunos de primeiro e segundo ano do Ensino Médio, no primeiro semestre letivo de 2023, na rede pública de Florianópolis.

O projeto tem em seu escopo a educação midiática, embora seja concentrado na leitura crítica da mídia. Em encontros mensais, é discutida a cobertura da imprensa sobre determinado tema. O tópico das *fake news* é o único obrigatório, que abre a série de encontros, e nas oficinas seguintes são explorados assuntos de escolha dos alunos, como esporte e saúde mental, tópicos do primeiro semestre de 2023.

Os momentos expositivos das aulas são espaços para troca de impressões entre pesquisadores e alunos. O método usado foi o expositivo, com vídeos, apresentações sobre o assunto escolhido e, em uma oportunidade, uma videoconferência com um jornalista esportivo, que respondeu perguntas dos participantes. Nesse espaço do projeto, é possível explorar discussões que estimulam uma visão crítica sobre a cobertura jornalística, além de recolher dados sobre hábitos de consumo de conteúdo dos estudantes, que buscam informações predominantemente nas redes sociais, páginas de internet e televisão, segundo dados recolhidos pelo objETHOS.

Nessa metodologia, a partir de observação participante se pôde concluir que o engajamento é um desafio na prática puramente expositiva, com baixa participação nos debates subsequentes, resumindo-se a uma parcela cativa de alunos que participam, enquanto a maioria se omite.

Como crítica para otimizar esse ponto, caberia a estratégia de dar espaço à criatividade, com práticas em que os alunos pudessem criar conteúdos refletindo sobre as mídias, e assim suscitar *insights*, como destacado por Tripp e Herr-Stephenson³² dentro da análise do governo do Reino Unido. Contudo, no caso específico das escolas públicas de Florianópolis e região, essa ideia pode esbarrar na precariedade da infraestrutura (falta de laboratórios, escolas sem acesso à internet etc.).

31. OBJETHOS nas Escolas Públicas: educação e crítica em debate. **ObjETHOS**, Florianópolis, c2024. Disponível em: <https://objethos.wordpress.com/extensao-nas-escolas/>. Acesso em: 19 maio 2024.

32. TRIPP, Lisa M.; HERR-STEPHENSON, Rebecca. Making Access Meaningful: Latino Young People Using Digital Media at Home and at School. **Journal of Computer-Mediated Communication**, Oxônia, v. 14, n. 4, p. 1190-1207, 2009. DOI: 10.1111/j.1083-6101.2009.01486.x

Como prática direcionada de avaliação quantitativa, foi aplicado um exercício de interpretação de texto jornalístico em duas turmas. Analisando duas capas de portais de notícias, UOL e ND+, os alunos deveriam escolher as respostas que consideravam corretas em relação ao conteúdo destacado. Em ambos os casos, havia chamadas (título + foto) selecionadas em que os alunos deveriam classificar como a) notícia, b) propaganda/conteúdo patrocinado, ou c) opinião.

O objetivo do exercício, inspirado em avaliações do SHEG, foi checar o nível de percepção dos alunos em relação à linguagem jornalística, à edição do conteúdo em portais, e também demonstrar possíveis vulnerabilidades de interpretação que podem se replicar no consumo eventual de *fake news*.

No primeiro caso, na turma de primeiro ano, a principal dificuldade dos alunos foi diferenciar uma notícia em que uma autoridade opina *vs.* um conteúdo de opinião de autoria do jornalista (questões 1 e 2). Alunos identificaram sem maiores dificuldades o conteúdo patrocinado (*branded content*).

De um total de 19 alunos, quatro (21%) identificaram corretamente todas as chamadas dos diferentes tipos de conteúdo nas *homepages* apresentadas. De 133 questões, a turma acertou 91 e errou 42, uma média de 68% de acerto.

Já na turma de segundo ano, além da dúvida em relação à opinião de uma autoridade ser notícia e a opinião de um jornalista ser conteúdo opinativo, parte dos alunos confundiu uma notícia sobre cirurgia de mudança de sexo com conteúdo de opinião, o que pode sugerir que temas polêmicos, na visão deles, não sejam notícia, mas sim conteúdo opinativo (um debate que merece ser aprofundado).

De um total de 25 alunos, dois acertaram todas as questões de interpretação, um percentual de 8%. De 175 questões, a turma acertou 95 e errou 63, uma média de 54% de acerto.

Não há dúvida de que, para estabelecer uma avaliação robusta de impacto, mais interações e avaliações se fazem necessárias. O exame feito, contudo, indica alguns diagnósticos iniciais, como o baixo nível de letramento midiático, sendo que no primeiro caso 21% da turma acertou todas as questões do exame, enquanto no segundo apenas 8%.

3.2 Considerações sobre avaliação de impacto

Em seu curso de formação de multiplicadores, o Educamídia apresenta aos participantes o conceito de camada de educação midiática. A técnica de ensino faz parte do escopo de ferramentas para formular uma abordagem transversal visando ao letramento midiático e se incorpora às diversas disciplinas já existentes nos currículos das escolas, sem a necessidade da criação de uma disciplina de educação midiática.

A partir de um trabalho estruturado seguindo esse e outros preceitos da educação midiática, o Educamídia adota a rubrica como método de avaliação. Os componentes essenciais de uma boa rubrica, segundo o Educamídia, são:

descrição detalhada da tarefa ou objetivos da aprendizagem; aspectos da tarefa que serão avaliados; escala para descrever os diferentes níveis de desempenho possíveis; e descrição de cada um desses níveis.

O projeto Civic Online Reasoning (COR), da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, também usa a rubrica como método de avaliação para medir a competência dos alunos em educação midiática. O método consiste em classificar os alunos em três grupos, nos níveis iniciante, emergente e maestria, de acordo com sua compreensão do conteúdo apresentado nas intervenções.

Para a avaliação de impacto sobre os alunos participantes, o órgão britânico Ofcom estipula primeiramente o estabelecimento de uma base de comparação, medindo o conhecimento prévio dos alunos sobre educação midiática. Afirma:

A evidência básica é o ponto de partida contra o qual medir a mudança. Para um projeto de letramento midiático, este poderia ser o nível existente de conhecimento sobre um assunto ou o nível de habilidades existentes. Isto é normalmente aferido dos participantes antes do começo da intervenção educativa. Há também fontes externas de evidências que você pode usar. Tendo esse entendimento desde o início, considerando as evidências que você pretende medir, será útil quando você progredir através da avaliação³³.

Como métodos principais de avaliação de projetos, o Ofcom indica pesquisas e questionários com os participantes, alunos e educadores envolvidos e outros, a depender do tamanho do projeto, para captar fatos e números (considerados dados quantitativos), com perguntas colocadas de forma sistemática para que a comparação entre os entrevistados seja possível.

Perguntas abertas da pesquisa, nas quais os entrevistados são convidados a escrever respostas em suas próprias palavras, podem produzir resultados qualitativos úteis, afirma a instituição britânica. Os grupos de discussão também são citados como método para obtenção de dados sobre a eficácia do projeto.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão de literatura sobre educação midiática demonstra a lacuna em relação a resultados de avaliação de impacto. De acordo com pesquisas da área desenvolvidas no plano internacional, há consenso dos efeitos positivos de iniciativas que buscam o letramento midiático, considerando a realidade da convivência de cidadãos com o mundo digital. Contudo, como argumenta a professora Monica Fantin, é necessário um trabalho de reconceitualização do processo de alfabetização digital para além da visão instrumental³⁴, pensando tanto na formação docente quanto na interação entre professor e aluno. Cursos de formação, como o exemplo do Educamídia, são um caminho para o aprimoramento e a popularização da inserção de camadas de educação midiática no conteúdo curricular das escolas brasileiras.

O desenvolvimento de pesquisa acadêmica que consiga mensurar o salto nas competências informacionais e digitais de estudantes expostos a conteúdos

33. REINO UNIDO. Ofcom. *Children...* Op. cit. Tradução nossa.

34. FANTIN, Monica. O Lugar da formação e mediação nas literacias e competências midiáticas de crianças e jovens estudantes. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 13, n. 32, p. 1-18, 2020. DOI: 10.20952/revtee.v13i32.14226

de educação midiática merece esforços e, dado o momento oportuno do tema no Brasil, será possível acompanhar praticamente desde o começo a formação de um novo currículo voltado para essa área de pesquisa no país.

Para isso, é crucial que pesquisadores estejam conscientes da necessidade de marcadores objetivos, quantificáveis e comparáveis. Mesmo a produção de dados qualitativos pode ser apoiada em padrões que facilitem uma sistematização. Quantificar o desempenho escolar é tema de debate perene, e no caso da educação midiática é também uma questão a ser enfrentada.

Ao mesmo tempo em que medir o impacto de iniciativas educacionais se mostra um desafio em diversos centros de conhecimento onde o tema é discutido, as técnicas disponibilizadas podem ser amplamente adaptadas a diferentes contextos nacionais. Nesse sentido, é bem-vindo o intercâmbio encampado pelo Governo Federal para a troca de conhecimentos com nações onde programas de letramento midiático já operam em fases adiantadas em relação ao contexto do Brasil, bem como iniciativas como o Encontro Internacional de Educação Midiática, realizado anualmente pelo Instituto Palavra Aberta.

Por fim, a aderência a um padrão brasileiro para avaliar iniciativas de educação midiática é fundamental, a partir das discussões da estratégia nacional e informações trazidas das iniciativas acadêmicas. Uma vez que o Educamídia apresenta material robusto para apoio de aulas, com exemplos de exercícios e métodos de correção, há um norte inicial que ajuda a unificar a pesquisa de educação midiática no país. É importante testar os modelos disponíveis, publicar dados e assim aperfeiçoar os métodos de aplicação e avaliação já existentes, evitando a dispersão documentada em outros países.

O modelo de rubrica, como as propostas citadas no Brasil e nos EUA, pode servir de apoio à avaliação de estudantes, assim como exames regulares de desempenho. Apesar de difundidos, esses métodos ainda podem ser aprimorados com a publicação consistente de pesquisas trazendo luz à questão do impacto da educação midiática.

Trata-se de um trabalho em desenvolvimento. Com disposição para colaboração, e também organização dos atores da sociedade ligados ao tema, essa área de pesquisa ganha corpo e consolida uma abordagem educacional fundamental para as democracias do século 21. A educação para as mídias deve ser encarada como uma prática que possibilita a leitura do mundo, que é “a competência das competências”, como dizia Paulo Freire³⁵.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABOUT NAMLE. **NAMLE**, [S. l.], c2024. Disponível em: <https://namle.net/about/>. Acesso em: 9 fev. 2024.

ABOUT US. **Data & Society**, [S. l.], c2024. Disponível em: <https://datasociety.net/about/>. Acesso em: 27 fev. 2024.

35. BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. **Estratégia...** Op. cit. p. 10.

AGÊNCIA O GLOBO. Deep fake com Taylor Swift reacende temor sobre explosão de conteúdos nocivos ou prejudiciais gerados por IA. *Época Negócios*, Rio de Janeiro, 3 fev. 2024. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/inteligencia-artificial/noticia/2024/02/deep-fake-com-taylor-swift-reacende-temor-sobre-explosao-de-conteudos-nocivos-ou-prejudiciais-gerados-por-ia.ghml>. Acesso em: 6 fev. 2024.

ASHLEY, Seth; MAKSL, Adam; CRAFT, Stephanie. Developing a news media literacy scale. *Journalism & Mass Communication Educator*, v. 68, n. 1, p. 7-21, 2013. DOI: 10.1177/1077695812469802.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. Consulta pública sobre Educação Midiática – texto de referência. *Secom*, Brasília, DF, 19 maio 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/educacao-midiatica>. Acesso em: 16 maio 2024.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. **Estratégia Brasileira de Educação Midiática**. Brasília, DF: Coordenação-Geral de Educação Midiática, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/10/estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica-apresenta-as-politicas-publicas-voltadas-para-a-populacao/2023_secom-spdigi_estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica.pdf. Acesso em: 7 ago. 2024.

BUCKINGHAM, David. Teaching Media in a ‘Post-Truth’ Age: Fake News, Media Bias and the Challenge for Media Literacy Education. *Cultura y Comunicación*, Buenos Aires, v. 31, n. 2, p. 213-231, 2019. DOI: 10.1080/11356405.2019.1603814.

BUCKINGHAM, David. **The Media Education Manifesto**. Cambridge: Polity Press, 2019.

BULGER, Monica; DAVISON, Patrick. **The Promises, Challenges and Future of Media Literacy**. Nova York: Data & Society Research Institute, 2018. Disponível em: <https://datasociety.net/library/the-promises-challenges-and-futures-of-media-literacy/>. Acesso em: 7 ago. 2024.

DIGITAL INQUIRY GROUP. [S. l.], c2024. Disponível em: <https://inquirygroup.org/>. Acesso em: 16 maio 2024.

EDWARDS, Lee et al. **Rapid Evidence Assessment on Online Misinformation and Media Literacy**: Final Report for Ofcom. Londres: London School of Economics and Political Science, 2021. Disponível em: <https://www.lse.ac.uk/business/consulting/reports/rapid-evidence-assessment-on-online-misinformation-and-media-literacy>. Acesso em: 7 ago. 2024.

FANTIN, Monica. O Lugar da formação e mediação nas literacias e competências midiáticas de crianças e jovens estudantes. **Revista Tempos e**

Espaços em Educação, São Cristóvão, v. 13, n. 32, p. 1-18, 2020. DOI: 10.20952/revtee.v13i32.14226

FROMM, Monica. **Snapshot 2024: The State of Media Literacy Education in the U.S.** Nova York: National Association for Media Literacy Education, 2024. Disponível em: <https://namle.org/state-of-media-literacy-report-2024/>. Acesso em: 7 ago. 2024.

HOBBS, Renee; FROST, Richard. Measuring the acquisition of media literacy skills. **Reading Research Quarterly**, Hoboken, v. 38, n. 3, p. 330-354, 2011. DOI: 10.1598/rrq.38.3.2.

HOBBS, Renee et al. Measuring the implementation of media literacy statewide: a validation study. **Educational Media International**, Abingdon, v. 59, n. 3, p. 189-208, 2022. DOI: 10.1080/09523987.2022.2136083.

HUGET, Alice et al. **Exploring Media Literacy Education as a Tool for Mitigating Truth Decay**. Santa Monica: RAND Corporation, 2019. Disponível em: https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR3050.html. Acesso em: 7 ago. 2024.

MANDELLI, Mariana. O que a Finlândia pode nos ensinar sobre 'fake news'. **Educamídia**, São Paulo, 8 fev. 2020. Disponível em: <https://educamidia.org.br/o-que-a-finlandia-pode-nos-ensinar-sobre-fake-news/>. Acesso em: 16 maio 2024.

MCGREW, Sarah et al. Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. **Theory & Research in Social Education**, Abingdon, v. 46, n. 2, p. 165-193, 2018. DOI: 10.1080/00933104.2017.1416320.

MCNEILL, Erin. **U.S. Media Literacy Policy Report 2022: A State-by-State Status of Media Literacy Education Laws for K-12 Schools**. Watertown: Media Literacy Now, 2023. Disponível em: <https://medialiteracynow.org/wp-content/uploads/2023/02/MediaLiteracyPolicyReport2022.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2024.

NELSON, Michelle R. Developing persuasion knowledge by teaching advertising literacy in primary school. **Journal of Advertising**, Abingdon, v. 45, n. 2, p. 169-182, 2016. DOI: 10.1080/00913367.2015.1107871.

OBJETHOS nas Escolas Públicas: educação e crítica em debate. **ObjETHOS**, Florianópolis, c2024. Disponível em: <https://objethos.wordpress.com/extensao-nas-escolas/>. Acesso em: 19 maio 2024.

PTASZEK, Grzegorz. Media literacy outcomes measurement. *In*: HOBBS, Renee; MIHAILIDIS, Paul (ed.), **The international encyclopedia of media literacy**. Hoboken: Wiley, 2019. p. 1-12. DOI: 10.1002/9781118978238.ieml0103.

REINO UNIDO. Department for Digital, Culture, Media and Sport. **Online Safety: Media Literacy Strategy. Mapping Exercise and Literature Review – Phase 2 Report**. Poole: The Centre for Excellence in Media Practice, 2021. Disponível em: <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/611293b2d3>

bf7f044143209f/2021-02-25_DCMS_Media_Literacy_Phase_2_Final_Report_ACCESSIBLE_v2.pdf. Acesso em: 7 ago. 2024.

REINO UNIDO. Ofcom. **Children and Parents: Media Use and Attitudes**. Londres: Ofcom, 2023. Disponível em: <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/childrens/children-and-parents-media-use-and-attitudes-report-2023>. Acesso em: 7 ago. 2024.

SANDOVAL, Pablo Ximénez de. Mais de 300 jornais dos EUA denunciam ataques de Trump à imprensa. **El País Brasil**, São Paulo, 16 ago. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/16/internacional/1534372912_541356.html. Acesso em: 3 dez. 2024.

TRIPP, Lisa M.; HERR-STEPHENSON, Rebecca. Making Access Meaningful: Latino Young People Using Digital Media at Home and at School. **Journal of Computer-Mediated Communication**, Oxônia, v. 14, n. 4, p. 1190-1207, 2009. DOI: 10.1111/j.1083-6101.2009.01486.x

WARDLE, C.; DERAKHSHAN, H.. *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Estrasburgo (França): Conselho da Europa, 2017. Disponível em: <https://edoc.coe.int/en/media/7495-information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research-and-policy-making.html>. Acesso em: 14 set. 2024.

Mídia e democracia em debate: como os jovens interpretam o processo eleitoral de 2022?

Carla Baiense Felix

Professora do Departamento de Comunicação e do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano da Universidade Federal Fluminense (PPGMC/UFF). Líder do Grupo de Pesquisa Mídias, redes e jovens: usos e apropriações em contextos digitais (CNPq 2014).

E-mail: carlabaiense@id.uff.br

Natália Kleinsorgen Bernardo Borges

Mestra e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano da Universidade Federal Fluminense (PPGMC/UFF). Integrante do Grupo de Pesquisa Mídias, redes e jovens: usos e apropriações em contextos digitais (CNPq 2014).

E-mail: nataliakbb@id.uff.br

Renata Brás

Mestra e doutora em Mídia e Cotidiano (PPGMC/UFF). Integrante do Grupo de Pesquisa Mídias, redes e jovens: usos e apropriações em contextos digitais (CNPq 2014).

E-mail: renatabras@id.uff.br

Resumo: Neste artigo relatamos a experiência de extensão realizada pelo Grupo Mídias, Redes e Jovens (MRJ/UFF) com adolescentes entre 14 e 16 anos, participantes do Projeto Graef, ONG sediada no município de Niterói, no Rio de Janeiro. A ação, voltada à promoção do letramento midiático e informacional, tinha como objetivo produzir uma reflexão sobre a relação entre o que circula nas redes sociais digitais e o que acontece na política. Desenvolvida num momento de extrema polarização, entre setembro e outubro de 2022, a experiência nos permitiu observar como os jovens produzem sentidos sobre cidadania em tempos de crise democrática.

Palavras-chave: eleições 2022; juventude; mídias; Projeto Graef; cidadania.

Abstract: This study describes the extension experience Grupo Mídias, Redes e Jovens (MRJ/UFF) carried out with teenagers aged from 14 to 16 years who were students of Projeto Graef, an NGO in the municipality of Niterói, in Rio de Janeiro. The action aimed at promoting media and information literacy sought to reflect on the relation between what circulates on digital social networks and what happens in politics. Developed at a time of extreme polarization, from September to October 2022, the experience enabled us to observe how young people show meanings about citizenship in times of democratic crisis.

Keywords: Elections 2022; Youth; Media; Projeto Graef; Citizenship.

Recebido: 01/04/2024

Aprovado: 07/10/2024

1. INTRODUÇÃO

A utilização do termo “Quarto Poder” para designar a função da imprensa nas democracias liberais aparece pela primeira vez no final do século XVIII, num discurso do deputado do parlamento inglês McCauley, ao se referir aos jornalistas presentes na tribuna. No contexto de uma democracia que surgia, esse seria o poder que representa os interesses da população em negociação com o governo político e, ao mesmo tempo, fiscaliza esse poder político que tende a ser tirano quanto ao povo que governa. Baseia-se, portanto, numa ideia de legitimidade para representar os interesses da sociedade e ao mesmo tempo abastecer a população de informações que lhe permita exercer sua cidadania. Conforme Traquina:

Numa opinião pública esclarecida, podíamos encontrar um tribunal que reunia ‘toda a sabedoria e toda a justiça da nação’. Mas, como é que essa opinião pública ia ser alimentada com os ingredientes necessários para que pudesse tomar suas decisões? Como podia essa opinião pública exprimir-se? Para Jeremy Bentham, a resposta era simples: a imprensa¹.

Três séculos e muitas mudanças em formatos, rotinas, tecnologias e modelos de negócio depois, o jornalismo se encontra diante de um grande desafio, com a queda de credibilidade e concorrência de empresas de conteúdo não tradicionais. Segundo o relatório da Reuters de 2023², o consumo de notícias a partir de fontes tradicionais, como TV e jornais impressos, caiu expressivamente na última década, revelando os contornos de uma “crise”. No Brasil, não só isso, mas os altos índices de respondentes que revelam “evitar” o noticiário precisa ser visto num quadro político de extrema polarização e desinformação.

Para Brisola e Bezerra, a desinformação “envolve informação descontextualizada, fragmentada, manipulada, retirada de sua historicidade, tendenciosa, que apaga a realidade, distorce, subtrai, rotula ou confunde. Não é necessariamente falsa [...]”³. O uso político dessa estratégia como arma eleitoral em diversos países chamou a atenção de governos e movimentos em defesa da democracia e do direito à informação em todo o mundo.

Embora o Brasil já vivesse um cenário de opacidade no que diz respeito à mídia tradicional⁴, o uso proposital de estratégias desinformativas, apoiadas em tecnologias sofisticadas, como algoritmos e *bots*, pode ser responsável por trazer mais instabilidade e desconfiança aos cidadãos e consumidores de informação. Ainda segundo o relatório da Reuters⁵, em uma década a credibilidade da imprensa caiu de 50% para 12%. No caso das TVs, a queda foi de 75% para 51%. Na contramão, as mídias sociais cresceram 10 pontos percentuais, de 47% para 57%, atingindo um pico em 2016. Naquele ano, assistimos ao impeachment da presidenta do Brasil Dilma Rousseff, eleita democraticamente para seu segundo mandato e inocentada em 2023 do crime que levou o então presidente do Congresso, Eduardo Cunha, a abrir o processo contra ela.

1. TRAQUINA, Nelson. **Teorias do jornalismo**: porque as notícias são como são. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2005. p. 47.

2. NEWMAN, Nic; FLETCHER, Richard; EDDY, Kirsten; ROBERTSON, Craig T.; NIELSEN, Rasmus Kleis. **Digital news report 2023**. Oxford: Reuters Institute for the Study of Journalism, 2023.

3. BRISOLA, Anna; BEZERRA, Arthur. Desinformação e circulação de “fake news”: distinções, diagnóstico e reação. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 19., Londrina, 2018. **Anais [...]**, Marília: ENANCIB, 2018. p. 3319.

4. PROJETO voltado à transparência da mídia é lançado no Brasil. **Intervozes**, São Paulo, 20 jun. 2017. Disponível em: <https://intervozes.org.br/projeto-voltado-a-transparencia-da-midia-e-lancado-no-brasil/>.

5. NEWMAN, Nic; FLETCHER, Richard; EDDY, Kirsten; ROBERTSON, Craig T.; NIELSEN, Rasmus Kleis. **Digital...Op. cit.**

Consideramos que a “crise de confiabilidade” enfrentada pelo jornalismo em vários países não pode ser compreendida sem uma reflexão a respeito de sua relação com as democracias liberais e o descrédito pelo qual estas vêm passando nos últimos anos. Para autores como Luciana Ballestrin⁶, o enfraquecimento das instituições, como a imprensa, é próprio do processo de “desdemocratização” que vimos assistindo e visa contrapor qualquer obstáculo à expansão do capital. Não se trata, portanto, de um rompimento, mas de um movimento de reorganização capitalista e de seu arcabouço político.

No Brasil, esse movimento ganha contornos peculiares, considerando o abismo entre os ideais democráticos e as oportunidades disponíveis para os diferentes estratos da população. Somam-se a isso a concentração da mídia e sua vinculação a interesses econômicos e políticos, seja via financiamento, seja a partir da concentração da propriedade, numa visível afronta à constituição e à garantia democrática de liberdade de expressão e direito à informação, pilares fundamentais de qualquer democracia. Temos, portanto, um cenário de “cidadania inconclusa”⁷ e “opacidade midiática”⁸, o que nos leva a perguntar a quem serviu o nosso vacilante sistema democrático.

Nas eleições brasileiras de 2022, mais uma vez assistimos ao ataque à democracia “por dentro”. Jair Bolsonaro, candidato à reeleição presidencial pelo Partido Liberal (PL), questionou a lisura de instituições como o Tribunal Superior Eleitoral, proferiu discursos de ódio contra jornalistas e pôs em xeque o sistema de urnas eletrônicas. Plataformas de comunicação e redes sociais digitais tornaram-se armas políticas⁹ para minar a confiabilidade no processo, produzindo um cenário de desinformação e instabilidade.

Nesse contexto, pesquisadores¹⁰ têm questionado a existência de condições materiais e substantivas para que uma nova cultura política juvenil se materialize no Brasil. Além disso, como temos observado a partir das pesquisas citadas e na experiência que inspira este artigo, o legado político que essas novas gerações recebem levam a um descrédito na política institucional como via de superação de conflitos.

O ceticismo, a hostilidade e a desconfiança em relação às instituições e seus representantes, no entanto, não são apenas produto da corrupção, ineficiência e outras mazelas de um sistema que nunca concretizou sua promessa de prosperidade para todos e todas. Eles são, também, sintomas de um projeto de enfraquecimento das instituições que se colocam no caminho do capitalismo ultraliberal.

Diante de um cenário de desordem comunicacional e crise democrática, engajar as juventudes em processos políticos torna-se um grande desafio. Nesse contexto, realizamos uma ação de extensão¹¹ junto a um grupo de adolescentes e jovens oriundos de escolas públicas, entre 14 e 16 anos, entre setembro e outubro de 2022. O objetivo era promover uma reflexão sobre a relação entre mídia e política e seus desdobramentos no cotidiano, a partir de uma ação voltada ao letramento midiático e informacional. A iniciativa foi feita em parceria com o Projeto Grael, uma ONG que atua na área da educação por meio de esportes náuticos, sediada em Niterói, Região metropolitana do Rio de

6. BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. O debate Pós-democrático no século XXI. *Revista Sul-Americana de Ciência Política*, v. 4, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rsulacp/article/view/14824>. Acesso em: 17 mar. 2024.

7. CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

8. PROJETO... Op. cit.

9. BRAGA, Adriana; MONTENEGRO, Claudia. Plataformas, neoliberalismo e o ativismo dos bots: o legislativo e a sociedade a boque da desinformação. *Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, v. 46, p. e2023130, 2023.

10. BERNARDI, Ana Julia Bonzanini; BAQUERO, Marcello. Juventude e Cultura Política na Era da Pós-Verdade: Avaliando as percepções dos jovens porto-alegrenses sobre fake news e política. *Conexão Política*, v. 10, n. 1, p. 5-28, 2021; FELIX, Carla Baiense; ROCHA, Victor Nascimento; CASTRO, Patrícia Fernandes Viana Franco. MENDES, Larissa de Moraes Ribeiro Mendes; FONTES, Helen Pinto de Brito. Juventude e trauma geracional: como os jovens brasileiros respondem à pandemia e à infodemia da Covid-19. *Liinc em Revista*, v. 17, n. 1, p. e5708, 2021. DOI: 10.18617/liinc.v17i1.5708. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/5708>. Acesso em: 11 set. 2024; PORTAS, Isabela Afonso. *Literacia midiática e juventude: caminhos para a formação de cidadãos políticos no combate à desinformação*. 2023. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Práticas de Consumo) – Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, 2023; SPINELLI, Egle Müller; PORTAS, Isabela Afonso. Mídia e desinformação: consumo de notícias políticas pelos jovens paulistas. *Esferas*, n. 29, 2024.

11A experiência se configura como ação de extensão aprovada em Colegiado do Departamento de Comunicação Social, registrada no Sigproj e realizada em parceria com o Projeto Grael. Nesse sentido, prescinde de aprovação no Comitê de Ética da Universidade.

Janeiro. Neste artigo, fazemos um relato da experiência, tendo em perspectiva os sentidos sobre cidadania produzidos na interação com as juventudes.

2. CIDADANIA INCONCLUSA

Luciana Ballestrin¹² argumenta que o crescimento das manifestações de violência estatal e social não apenas expressam a ascensão de um populismo e autoritarismo que se revelam sem disfarces, mas são a outra face de um sistema estruturalmente violento, que desde a sua origem esteve atrelado à expansão do capital.

Por aqui, a exclusão de vastas camadas da população do sistema eleitoral explícita de maneira emblemática o tipo de democracia que vivenciamos. Na primeira eleição do Brasil enquanto país livre e independente, em 1824, apenas homens com 25 anos ou mais e renda mínima de 100 mil réis podiam votar nas primárias, aquelas que escolhiam os eleitores, de fato. Estes, incumbidos de escolher efetivamente os representantes para as casas legislativas de cada estado e do Distrito Federal, precisavam de uma renda mínima de 200 mil réis.

Mulheres, pessoas escravizadas e jovens não eram considerados cidadãos, portanto, não tinham direito ao voto. Ou seja, somente homens a partir de 21 anos, pais de família e trabalhadores de apenas alguns setores, como repartições públicas, tinham direito ao voto. Em 1881, a restrição ao voto para pessoas não alfabetizadas reduziu ainda mais o percentual da população livre votante – de 13% para 0,8%.

A chegada da República, que substituiu a monarquia, trouxe uma nova constituição, e convocou novas eleições, mas manteve as restrições à participação no processo eleitoral. Segundo Gomes¹³, apenas 2% dos brasileiros participaram da escolha do primeiro presidente civil do país. A exclusão velada ou explícita de mulheres, jovens, pessoas negras, indígenas e pobres do processo eleitoral resultou numa “democracia” para poucos: homens brancos e letrados. Apenas em 1932 as mulheres tiveram reconhecido seu direito ao voto, enquanto pessoas iletradas votaram pela primeira vez em 1985, quando foi promulgada a Emenda Constitucional nº 25 à Constituição de 1967. A aprovação do voto facultativo para jovens com menos de 18 e mais de 16 anos ocorreu na constituinte de 1988.

A esse déficit de participação política correspondeu, igualmente, um déficit de direitos sociais e econômicos. Nesse sentido, a “crise” do atual modelo de democracia liberal apresenta, no Brasil, contornos peculiares, uma vez expressa as contradições de modelos históricos excludentes e produtores de profundas desigualdades da raça, classe, gênero, idade e território. Apesar disso, podemos reconhecer nela os componentes de um processo vivido em outras partes do mundo, onde os entraves à expansão do mercado vêm sendo demolidos a partir de processos eleitorais legítimos, embora contraditórios. Conforme Ballestrin:

[...] o insulto, a ofensa, a agressão, tornam-se linguagem comum de uma forma de fazer política – questionável posto que não política – nas redes sociais virtuais, na televisão, nos metrô, nas ruas. Cada vez mais a eliminação do outro é

12. BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. O debate... Op. cit.

13. GOMES, Laurentino. 1889: Como um imperador cansado, um marechal vaidoso e um professor injustiçado contribuíram para o fim da Monarquia e a Proclamação da República no Brasil. São Paulo: Globo, 2013.

incorporada pelo léxico da pós-democracia, em um sentido oposto à passividade amorfa implícita na citação acima. O prefixo “pós” vai dando lugar ao “anti”, com ajuda indispensável do crescente elogio à ignorância e ao antiintelectualismo¹⁴.

3. JOVENS E POLÍTICA

Nesse contexto de cidadania regulada e crise democrática, o descrédito da juventude no modelo atual de democracia participativa preocupa educadores. Isso porque se aprende a exercer a cidadania através de uma prática cotidiana. Considerando nosso histórico de exclusão e longos períodos de privação democrática, questionamos a possibilidade desse exercício.

Cidadania, nesse sentido, não se relaciona apenas ao manejo das ferramentas de participação, mas às possibilidades de efetiva participação política. Dadas as contradições do modelo democrático vigente nas sociedades ocidentais, é difícil enxergar espaços para o exercício da cidadania nas democracias liberais, sobretudo entre os jovens.

Na Pesquisa Agenda Juventude Brasil¹⁵, realizada pela Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), da Secretaria Geral da Presidência da República, entre abril e maio de 2013, 54% dos jovens brasileiros responderam que a política era muito importante, mas só 30% declararam acreditar na participação política através dos partidos. Dos jovens entre 16 e 18 anos incompletos, portanto aptos a tirarem o título de eleitor, 2/3 o haviam feito. E as formas de atuação política mais frequentes nas respostas obtidas foram a participação em mobilizações de rua e outras ações diretas (46%) e em associações ou coletivos (45%).

Os percentuais corroboram uma sensibilidade expressa naquele mesmo ano, quando jovens – mas também outros grupos populacionais – tomaram o Brasil em protestos. As manifestações de 2013, conhecidas como “Jornadas de Junho”, aliás, foram também capitalizadas por grupos políticos à direita que, dizendo-se “antipolítica” e “antipartido”, se apropriaram do descontentamento manifestado nas ruas como combustível para um golpe de estado, em 2016, e para a ascensão da extrema direita, em 2018. A esta altura, pesquisadores já apontavam para o papel das redes sociais na composição deste cenário¹⁶ (Schneider et al, 2014).

Em 2022, mais uma vez assistimos a uma campanha eleitoral polarizada entre dois candidatos, com ampla circulação de desinformação, mobilizando as redes sociais digitais e os aplicativos de mensagem. Diante de um cenário mais amplo marcado por discursos que minam a democracia “por dentro”, e tendo à frente mais um pleito presidencial, realizamos uma série de oficinas baseadas em ações de letramento midiático e informacional com um grupo de jovens entre 14 e 16 anos.

Participantes do Projeto Grael, instituição não governamental que promove ações educativas e profissionalizantes a partir da prática de esporte náuticos, sediada em Niterói, na região metropolitana do Rio de Janeiro, oriundos de escolas públicas do município, e moradores de comunidades periféricas próximas

14. BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. O debate... Op. cit.

15. BRASIL. **Agenda Juventude Brasil**: pesquisa nacional sobre perfil e opinião dos jovens brasileiros. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2013.

à sede da ONG, os jovens revelaram aspectos sobre a circulação de informação e desinformação e produção de sentidos, em pleno período eleitoral. Neste artigo, relatamos essa experiência de extensão e o que ela nos diz sobre a relação dos jovens e adolescentes com a mídia e a política. Também revela os desafios da democracia no Brasil contemporâneo, a partir de um olhar atravessado pela condição de raça, classe, gênero, idade e território.

A ação, em parceria com o Projeto Grael, fez parte do Projeto de Extensão Mídias, Redes e Jovens (MRJ) vinculado ao Departamento de Comunicação da Universidade Federal Fluminense e integrado por docentes e discentes do Curso de Jornalismo e do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (PPGMC/UFF). Durante os dias 26 de setembro e 03 e 10 de outubro de 2022, estivemos na sede da ONG, em Jurujuba, bairro litorâneo de Niterói, para debater com um grupo de adolescentes e jovens a relação entre o ambiente informacional e a política, a partir do cotidiano. O objetivo da ação era promover um aumento nos níveis de conhecimento sobre processos midiáticos e informacionais e suas conexões com a política entre o grupo, além de observar como se dá essa relação do ponto de vista das juventudes.

4. METODOLOGIA E CAMPO

Era um momento conturbado, social e midiaticamente reconhecido como “polarizado”¹⁷, às vésperas das eleições presidenciais de 2022, quando oferecemos a disciplina Práticas de Extensão II como cadeira optativa para o curso de Jornalismo na Universidade Federal Fluminense (UFF). O que se segue são observações realizadas por nós, um combinado de impressões do grupo participante dessa experiência de extensão (os alunos da graduação da UFF, duas doutorandas extensionistas, uma coordenadora de projeto/professora da disciplina e os jovens inscritos no projeto social com quem fomos dialogar, o Projeto Grael).

Localizado no bairro histórico de Jurujuba, em Niterói (RJ), o Projeto Grael é uma organização não governamental (ONG) que trabalha com o esporte educacional e afirma como seu objetivo a democratização do acesso de crianças e jovens à prática dos esportes náuticos, como vela e canoagem, historicamente compreendidos como práticas destinadas a pessoas de classes ricas. Fundada em 1998 pelos medalhistas olímpicos Lars Grael, Torben Grael e Marcelo Ferreira, a instituição encontra-se em um local que hoje abriga principalmente antigos moradores na vila de pescadores, comunidades e favelas do entorno – como o morro do Peixe Galo, localizado exatamente em frente à sede do projeto, e Salinas. Além da prática de esportes no mar, o projeto pedagógico da ONG prevê oficinas profissionalizantes, educação ambiental e ações voltadas para a cidadania – o que possibilitou nossa entrada e nosso trabalho com os jovens.

Nosso primeiro contato foi via e-mail com a coordenação pedagógica, que prontamente acolheu nosso projeto de colocar em interação universidade e projeto social. A escolha pela instituição se deu devido a um contato prévio

16. MACHADO, Jorge; MISKOLCI, Richard. Das jornadas de junho à cruzada moral: o papel das redes sociais na polarização política brasileira. *Sociologia & Antropologia*, v. 9, n. 3, p. 945-970, 2019; SCHNEIDER, Marco; PERISSÉ, Camille; KLEINSORGEN, Natália. Trotsky e o Facebook: as “jornadas de junho”, o problema da estratégia e a disputa nas (novas e velhas) mídias. *Liinc em Revista*, v. 10, n. 1, p. 69-85, 2014.

17. FUKS, Mario; MARQUES, Pedro Henrique. Polarização e contexto: medindo e explicando a polarização política no Brasil. *Opinião Pública*, v. 28, n. 3, p. 560-593, 2022.

de uma das extensionistas, que havia ocupado um cargo de trabalho no local. Nosso objetivo, na primeira reunião com a coordenação, era nos apresentar, conhecer o perfil dos jovens com quem iríamos realizar nossas atividades e compreender as demandas identificadas pela profissional responsável pelos conteúdos didáticos.

Na ocasião, (1) fomos comunicadas de que teríamos contato com jovens entre 16 e 18 anos, em idade de participarem de suas primeiras eleições, o que mais tarde se mostrou equivocado; (2) apresentamos a perspectiva do letramento midiático e informacional, bem como a proposta metodológica de utilizar rodas de conversa¹⁸ (Moura e Lima, 2014); e (3) alinhamos que o tema seria o processo eleitoral e as notícias falsas que circulavam nas redes sociais e grupos on-line durante esse processo.

Um dos desafios que encontramos, no entanto, ao chegarmos ao auditório da instituição, onde nossos encontros aconteceram, foi o de percebermos que os jovens que ali estavam tinham entre 14 e 16 anos. A maioria ainda não estava em idade de participar dos pleitos eleitorais. Mesmo assim, mantivemos nosso planejamento, apostando na ideia de que, àquela altura, todos os envolvidos tinham contato com o debate político partidário que permeava a sociedade brasileira – e, conseqüentemente, com as redes sociais virtuais utilizadas por eles, principalmente Instagram e TikTok. Além disso, foi de entendimento dos alunos da UFF, que desenvolveram e roteirizaram os encontros, que nunca é cedo para debater a influência de políticas sociais nas vidas dos jovens.

A partir da definição do método (rodas de conversa), da duração e dos dias dos encontros (três no total), iniciamos a preparação do grupo de extensionistas que iria realizar a ação no campo. Durante um mês, discutimos os fundamentos do letramento midiático e informacional e as teorias da desinformação e sua relação com processos políticos. Também foram debatidos os desafios para o trabalho com jovens e adolescentes. A partir desses encontros iniciais, definimos os temas das rodas de conversa e o grupo de extensionistas se distribuiu em três, a partir das afinidades com cada uma das temáticas. Cada um dos subgrupos preparou um dos encontros e, antes de ir a campo, fez uma breve apresentação para o coletivo sobre os conteúdos e as dinâmicas definidas, a fim de alinhar e estabelecer uma linguagem comum a todos.

As rodas contavam com um número que variava entre 25 e 30 participantes, dos 14 aos 16 anos, majoritariamente do sexo masculino (aproximadamente 30% eram do sexo feminino). Já o grupo de extensionistas era formado em sua maioria por mulheres jovens, composto por cinco a oito pessoas por encontro, sendo uma coordenadora e duas estagiárias docentes. Os encontros começavam regularmente com uma breve apresentação de todos e todas, que informavam seu nome, idade e território. Também era explicado o objetivo da visita e fornecidas informações sobre a UFF, o curso de Jornalismo e o significado da extensão universitária. Os grupos praticamente se mantiveram nos encontros, com uma pequena diferença considerando algumas faltas. Assim como a maioria das e dos jovens e adolescentes do projeto, algumas de nossas

18. HENARES DE MELO, Marcia Cristina; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de Conversa: Uma Proposta Metodológica para a Construção de um espaço de Diálogo no ensino médio. *Imagens da educação*, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

estudantes frequentaram escolas públicas e, dentre elas, havia pessoas negras e pardas, muitas ainda bem jovens, o que pode ter contribuído para gerar identificação com nossas e nossos interlocutores.

A visita do primeiro grupo aconteceu no dia 26 de setembro e, como tínhamos em mente um público apto a votar, ou seja, maior de 16 anos e com título de eleitor, nossa proposta inicial seria orientar os recém eleitores a perceberem não só a importância do voto, mas também como a política perpassa o cotidiano e nos afeta diretamente. Dessa maneira, planejamos apresentar o conceito de política desde a sua base, passando pelo modelo democrático do Brasil.

Foram definidos três temas, um para cada encontro, tentando estabelecer um link entre mídia e política a partir do cotidiano juvenil: (1) O que é política; (2) Desinformação e checagem, influenciadores e opinião, bolhas e algoritmos; e (3) Meu primeiro voto.

Quadro 1: Temas dos grupos observados

| Temas por Grupos | Data | Atividade escolhida |
|--|---|---|
| Grupo 1: O que é política? | 26/09 | Roda de conversa "O que é política para você?"; Debate sobre como a política está inserida nos nossos cotidianos; Exposição teórica: as três esferas do poder político brasileiro: Executivo, Legislativo e Judiciário; Quiz sobre o conteúdo apresentado. |
| Grupo 2: Desinformação, checagem; influenciadores e opinião; bolhas e algoritmo | 10/10 | Debate sobre uso das redes sociais e os influenciadores que eles "acompanham"; Observação das timelines de cada um para observar como as "bolhas de conteúdo" acontecem; Apresentação de conteúdo teórico sobre o que são notícias falsas e como combatê-las; Dinâmica utilizando exemplos conhecidos de <i>fake news</i> , como o "disco da Xuxa" e a "grávida de Taubaté". |
| Grupo 3: "Meu primeiro voto" | 31/10 (dia seguinte ao segundo turno das eleições) | Apresentação da trajetória do processo político-eleitoral no Brasil; Diálogo com alunos sobre curiosidades históricas envolvendo "minorias políticas" e democracia; Quiz sobre o conteúdo apresentado; Distribuição de formulários para avaliação da experiência de extensão. |

Fonte: Informações recolhidas a partir dos relatórios produzidos pelas orientandas e estudantes da UFF.

Inicialmente pensamos em realizar todas as rodas antes do período eleitoral, mas por questões de agenda só o primeiro encontro aconteceu antes do primeiro turno das votações, ocorrido no dia 2 de outubro. Nossa intenção era

de que os e as jovens pudessem observar o processo eleitoral inspirados por nossas discussões.

A cada roda pedíamos que os participantes se apresentassem e falassem sobre algum hobby ou preferência. Embora breve, o momento servia para estabelecer um elo e “quebrar o gelo”, enquanto passávamos a mensagem de que os cotidianos e gostos deles eram do nosso interesse, o que acreditamos ser importante para encaminhar um processo de troca e escuta. Ao final, realizamos um quiz, com perguntas referentes ao conteúdo trabalhado naquele dia.

O primeiro encontro foi o mais desafiador, uma vez que os e as jovens não nos conheciam, nem sabiam os temas que seriam tratados por nós. Consideramos que o fato de estudantes de graduação jovens, alguns deles vindos de escolas públicas, poderia amenizar as assimetrias entre os dois grupos. De fato, a abordagem dos estudantes de jornalismo da UFF, que trouxeram a política para o cotidiano, funcionou como uma estratégia para aproximar os jovens participantes do Grael de um tema considerado “chato”, nas palavras dos próprios.

Uma das surpresas para nossos interagentes foi a descoberta de que o próprio projeto tinha patrocínio de empresas privadas via Lei de Incentivo ao Esporte, portanto, a partir de uma política pública. A partir disso, dialogamos sobre a importância de verificar as propostas de candidatos políticos para as áreas consideradas importantes para o dia a dia de cada um deles.

O grupo explicou, ainda, o funcionamento dos três poderes, e como a política municipal, estadual e federal se relacionam. O quiz foi elaborado de forma a relacionar situações cotidianas baseadas na realidade material para construir um raciocínio cidadão a partir da consciência político-social. A expectativa era que os alunos devolvessem seus entendimentos sobre o papel de cada cargo político responsável pela solução do problema, demonstrando articulação crítica sobre a função exercida pelos agentes na vida pública e as possibilidades de cobrança da população.

O segundo encontro, realizado dia 10 de outubro, na sede da ONG, teve como tema “Desinformação e checagem, influenciadores e opinião, bolhas e algoritmos” e articulou, propriamente, os conhecimentos dos e das estudantes de jornalismo com o contexto político mais amplo. Nessa roda foram mobilizados conceitos do campo do letramento midiático e informacional, revelando como algoritmos, estratégias de impulsionamento e *bots* estruturam a circulação de conteúdos nas redes sociais digitais e plataformas de comunicação. Os jovens foram convidados a observar o que aparece em seus próprios perfis e pensar nas lógicas por trás dos processos de circulação.

Também tratamos da desinformação que circula em redes sociais offline, como a lenda sobre a mensagem subliminar do “CD da Xuxa”, que surpreendentemente ainda chega para os jovens. Outros exemplos do campo político *stricto sensu*, como “queimadas na Amazônia”, também foram apresentados para a discussão. Por fim, as e os extensionistas recomendaram o curso online gratuito “Vaza, Falsiane!”, para quem se interessasse em conhecer melhor o assunto.

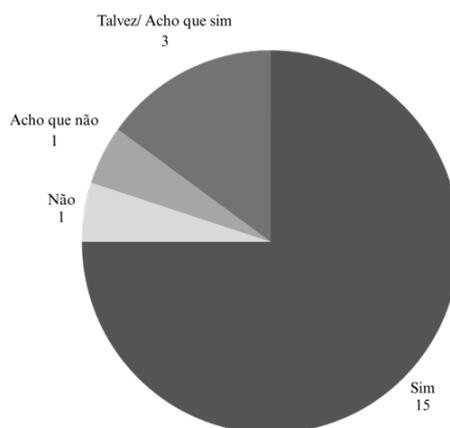
No terceiro e último encontro, em 31 de outubro, um dia depois do segundo turno das eleições, a proposta apresentada relacionava o voto à manutenção da democracia. Apenas uma pequena parte da audiência já tinha atingido a idade mínima para tirar o título de eleitor. Ainda assim, não se mostrou muito interessada em votar. Os extensionistas dividiram sua experiência pessoal sobre a primeira vez em que votaram. Lembraram, ainda, que o voto nem sempre foi permitido no Brasil, e apresentaram uma linha do tempo mostrando os períodos em que não houve eleições diretas. A estratégia era valorizar o voto, considerando que esse é um direito nem sempre assegurado.

Articulando mídia e política, as e os extensionistas falaram sobre propaganda eleitoral, pesquisas de opinião e boca de urna. Informaram como cada cidadão pode se manifestar politicamente durante as eleições sem cometer crime eleitoral e falaram sobre a prática de compra de votos.

Por fim, foi aplicado um questionário de avaliação em que cada participante era convidado a dar sua opinião sobre a atividade. Perguntamos: “Você acha que a atividade ajudou a entender melhor o funcionamento da política?”; “Você acha que a atividade ajudou a entender o que é a desinformação e como checar as informações que circulam nas mídias?”; “Você gostaria de participar de outras rodas de conversa com o grupo?”; “Se gostaria, que temas mais interessariam?” Ao todo, 20 jovens responderam ao questionário.

Para a primeira pergunta, “Você acha que a atividade ajudou a entender melhor o funcionamento da política?”, tivemos 15 “sim”, e um “não”. As outras respostas variaram entre “talvez”, e “acho que sim”. Um aluno respondeu “acho que não”, outro acrescentou que “Conheço a política e quem tem o mínimo de entendimento sabe como funciona”.

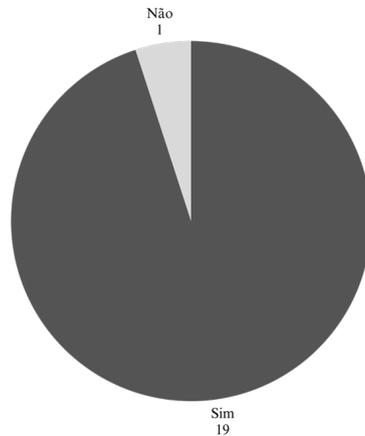
Gráfico 1: “Você acha que a atividade ajudou a entender melhor o funcionamento da política?”



Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

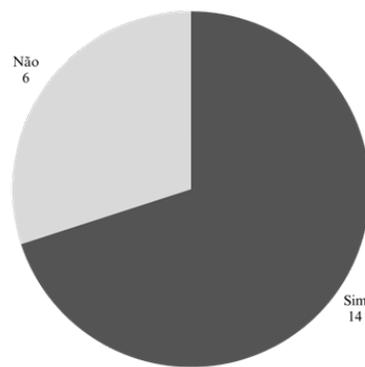
Na segunda pergunta, “Você acha que a atividade ajudou a entender o que é a desinformação e como checar as informações que circulam nas mídias?”, tivemos 19 “sim”; e um “não”. Na terceira questão, “Você gostaria de participar de outras rodas de conversa com o grupo?”, tivemos 14 “sim” e seis “não”; sendo que um afirmou “não! Quero velejar” e outro “sim, mas que não seja sobre política”.

Gráfico 2: “Você acha que a atividade ajudou a entender o que é desinformação e como checar informações que circulam nas mídias?”



Fontes: elaborado pelas autoras (2024)

Gráfico 3: “Você gostaria de participar de outras rodas de conversa com o grupo?”



Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

Por último, “Se gostaria, que temas mais interessariam?”, tivemos as seguintes respostas: “tudo menos política”; “mar”, “jogos e esportes”; “sobre futebol e futevôlei”; “sei lá”; “futebol, Clube de Regatas Vasco da Gama”; “Flamengo”; quatro pessoas responderam estritamente “futebol”; “vela”; “arte, teatro, esporte”; “sobre

esportes diferenciados”; “esportes, racismo, homofobia”; “o mesmo”; “racismo e homofobia”; duas respostas foram “tecnologia”; e dois responderam apenas “sim”.

5. O QUE A JUVENTUDE NOS DIZ?

O diálogo da academia com jovens e adolescentes é continuamente marcado por assimetrias produzidas nas intersecções de raça, classe, gênero, sexualidade, idade, território e outros marcadores sociais de diferença que tornam essa uma atividade desafiadora. Assim como o campo, a interpretação dos dados também é atravessada pela posição das sujeitas interpretantes, seus repertórios e valores, e aqueles repertórios e valores das sujeitas e sujeitos produtores dos “dados” observados. Portanto, o que trazemos aqui são apontamentos, não conclusões definitivas, a partir do que nossas e nossos interagentes trouxeram à tona e do que foi possível registrar e refletir na interação com elas e eles. Também é produto de uma reflexão coletiva, realizada com o grupo de extensionistas, sem o qual não haveria ação. Nesse sentido, trazemos alguns apontamentos que nos ajudam a compreender a relação entre mídia e política na percepção das juventudes abordadas.

O público inicial da ação seriam os jovens que acabaram de tirar o título de eleitor e participariam da sua primeira eleição. No entanto, poucos efetivamente tinham idade para votar e menos ainda haviam tirado o título, o que foi mais desafiador para provocar interesse pela atividade. Cabe ainda dizer que as oficinas foram realizadas antes da atividade principal e mais concorrida do projeto, as aulas de vela, portanto, num momento de extrema expectativa para as pessoas que frequentam o espaço.

Ao final das apresentações, os jovens e adolescentes já estavam mais engajados no modelo pergunta e resposta e responderam bem às provocações seguintes, o que as extensionistas avaliaram como uma resposta positiva ao método do quiz, rompendo com a estrutura de ensino formal e criando um desafio lúdico, compartilhado por eles nos espaços de convivência permeados por práticas esportivas.

Ao longo do processo, compreendemos que eles deram suas opiniões sobre política com honestidade, fossem favoráveis a “discutir política” ou totalmente contra. A recusa ou falta de interesse manifestados vão ao encontro do que a literatura revela sobre o “legado político” que as novas gerações vêm recebendo no Brasil e de como isso influencia sua visão sobre a política. Quando perguntamos diretamente sobre o que é política para eles, houve uma hesitação, porém, assim que começamos a relacionar política com atividades do dia a dia, eles próprios trouxeram outros exemplos do cotidiano que eram afetados diretamente por decisões políticas. Ao final do primeiro momento, o grupo, em sua maioria, demonstrava interesse pela atividade. De forma contraditória, até aqueles que diziam não gostar de política sabiam muito bem do que se tratava e a vivenciavam ativamente em seu cotidiano.

É interessante notar como alguns dados publicados pela Reuters na última edição do Digital News Report¹⁹ se relacionam com as respostas que ouvimos dos jovens no Projeto Grael. Dentre outros aspectos, o estudo revelou que nunca foi tão grande, em termos globais, o consumo de notícias via redes sociais virtuais, como o Instagram e o TikTok — 30% das pessoas, comparado a 22% que preferem o acesso diretamente pelos canais da imprensa online. Essa “virada” teria acontecido principalmente pelo acesso dos jovens entre 18 e 24 anos, que preferem consumir esse tipo de conteúdo por meio de vídeos divertidos, áudios e textos, e dar mais atenção às notícias quando divulgadas por influenciadores do que por jornalistas de veículos tradicionais. Entre o nosso grupo, também pudemos observar tal preferência, tendo destacado as contas da “Choquei”²⁰, como um local duvidoso, mas por onde ainda acompanhavam as notícias; e, em relação a perfis individuais, citaram alguns episódios nos quais atletas de futebol que eles acompanham e se inspiram se posicionaram sobre política. Contaram como eles se relacionavam com esse tipo de conteúdo, quando veiculado por alguém considerado por eles como “influenciador”. Em geral, destacaram como interessante saber o posicionamento político dos jogadores, mas, que não era exatamente o tipo de informação que buscavam, ao acessarem tais páginas.

Sobre o Brasil, temos ainda: (1) uma tendência global que se repete aqui é a perda de espaço do Facebook como fonte de notícias, entre 2016 e 2023. Embora ainda seja a principal, marcas como TikTok, WhatsApp, Instagram e YouTube ganharam terreno. Entre os jovens e adolescentes com os quais dialogamos, Instagram e TikTok são as principais redes acessadas, seguidas por YouTube e Twitter; (2) o Facebook caiu 12 pontos percentuais em dois anos, e agora fica atrás do Instagram como aplicativo para consumo de notícias. O TikTok foi a plataforma de maior crescimento nessa área – o que também se demonstra entre nosso grupo; (3) 51% dos brasileiros utilizam o TikTok para acompanhar notícias políticas; 36% para assuntos relacionados à saúde; 37% para notícias sobre o clima; e 47% para assuntos divertidos. Esses dados nos permitem inferir mais uma vez que, ainda que aleguem ter desinteresse pelo assunto, algumas vezes descrito como “chato”, ou “saturado”, esse é o tema mais consumido nas redes sociais acessadas por eles; (4) o TikTok tem sido muito mais utilizado para receber notícias sobre política em países como Peru, Quênia e Brasil, onde tem sido utilizado pelos jovens inclusive para organizar protestos políticos — muito mais do que, por exemplo, nos Estados Unidos, Canadá e Singapura; e (5) embora alguns participantes do projeto tivessem afirmado “evitar” notícias políticas em tempos de disputa eleitoral, fenômeno conhecido como “evasão de notícias”, a pesquisa mostra que brasileiros estão evitando menos as notícias do que o público de outros países. Ou seja, evitar esse tipo de conteúdo é uma tendência mundial menos aderida no Brasil, o que faz sentido entre os jovens do projeto, que talvez não consumam notícias nos sites tradicionais de jornalismo, mas não deixam de se inteirar dos assuntos pelas redes sociais digitais.

Observamos ainda que os jovens e adolescentes tinham bastante conhecimento sobre as dinâmicas de algoritmos e bolhas nas redes sociais. Outra

19. NEWMAN, Nic; FLETCHER, Richard; EDDY, Kirsten; ROBERTSON, Craig T.; NIELSEN, Rasmus Kleis. Digital... Op. cit.

20. Criada pelo brasileiro Raphael Sousa Oliveira, em 2014, “Choquei” nasceu com o objetivo de disseminar notícias de entretenimento e “fofocas” nas redes sociais Instagram e Twitter. A partir de 2022, no entanto, as contas passaram a cobrir outras editoriais, chegando a trazer notícias sobre a invasão da Ucrânia pela Rússia, e outros assuntos políticos, como o contexto das disputas eleitorais presidenciais brasileiras. Em 2023, a página chegou a sair do ar, depois que uma jovem de 22 anos, Jéssica Vitória Dias Canedo, cometeu suicídio em razão de uma fake news publicada por eles.

observação foi que, mesmo quando não falavam diretamente conosco, eles mantinham conversas paralelas relacionadas aos assuntos tratados dentro do encontro. Percebemos, ainda, muitos comentários interessados na discussão proposta, apesar da agitação do grupo. Um caso muito marcante foi o de um aluno que nos procurou no final da aula para perguntar sobre um curso recomendado durante a apresentação.

Ao fazer perguntas e tirar dúvidas, os participantes demonstravam considerável conhecimento prévio sobre os tópicos, muitas vezes sem nomeá-los da mesma forma que nós. Apesar da timidez de alguns e de um possível desinteresse de outros, muitos pareceram querer participar das dinâmicas que propomos, respondendo às nossas perguntas, tentando descobrir quais dos casos que mostramos eram “fato ou fake”, pegando seus celulares para investigar sobre bolhas sociais em suas redes, fazendo comentários e contando histórias de suas próprias realidades. Observamos, ainda, que a desinformação está presente no cotidiano dos interagentes e muitos se mostraram surpresos quando descobriram que algumas histórias de ampla circulação se relacionavam a informações falsas.

Embora na maior parte das vezes ainda dissessem que consideravam a política “um assunto chato”, que “não gostavam de falar sobre política” ou que “não entendiam do tema”, na prática, conheciam os assuntos que trouxemos ao longo dos três encontros, inclusive aqueles estritamente ligados ao processo eleitoral, como a compra de votos e a prática de “boca de urna”. Também revelaram, a partir de suas falas, que acompanhavam os debates presidenciais da televisão, mesmo que indiretamente, através do que os adultos comentavam ou pelas redes sociais digitais, mostrando ter uma visão crítica sobre o processo.

Ainda que no nosso questionário a maioria avalie como importante a nossa ação, o grupo continuou demonstrando que preferia evitar o assunto. Eles mencionaram que “toda vez que o debate é sobre política, acaba em briga”; além disso, o cenário de polarização que mencionamos, com uma enxurrada de propagandas falsas circulando, os deixava bastante desesperançosos.

Nos parece que a aversão, que, como discutimos, tem relação direta com a exclusão sistemática de porções inteiras da população dos processos políticos e da falta de condições materiais para exercer a cidadania, tem relação, ainda, com o momento de extrema polarização que se manifesta de forma violenta contra as maiorias minorizadas. Para os jovens e adolescentes que encontramos, posicionar-se politicamente pode representar um risco, sobretudo para aqueles que se encontram em posições subalternizadas em relação aos marcadores sociais da diferença. Mas também pode representar um caminho para expressar suas demandas e falar de suas identidades, ainda que não possam manifestar-se através do voto.

Num dos grupos que participou do debate, trazendo questões relativas a gênero, observamos que o debate político abriu a possibilidade de valorizarem outras visões de mundo e contrapor uma cultura machista e patriarcal muitas vezes mimetizada pelas juventudes, que ainda não podem ou não desejam fazer escolhas diferentes do grupo familiar. Ao final do segundo encontro, feliz de poder falar dos perfis que segue nas redes sociais digitais, e sobre como

influenciam sua identidade em relação a cor e gênero, um participante nos procurou para agradecer o encontro e fez um comentário: “vamos conversar mais sobre isso”.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passados 200 anos da proclamação de um regime republicano que desde a sua origem excluiu mulheres, pessoas negras, povos originários, analfabetos, crianças e adolescentes e outros grupos sociais considerados impróprios ao exercício da cidadania, nos deparamos com mais um desafio à frágil democracia brasileira: a ascensão da extrema direita. As eleições de 2018 significaram não apenas a consolidação de figuras políticas alinhadas a um liberalismo econômico o mais distante possível das garantias individuais e coletivas, como também representaram a face visível do que muitos cientistas políticos vêm chamando de “crise da democracia” e “desdemocracia”, embora no Brasil ambas tenham contornos diferentes.

Com discursos que desqualificam a democracia representativa como forma de resolução de conflitos, essas lideranças minam as bases democráticas “por dentro”, ascendendo às posições mais destacadas nos poderes executivo e legislativo através do voto direto. Não se pode compreender esse processo sem uma reflexão histórica sobre o papel do “povo” na arena política brasileira, tampouco se pode explicar o cenário atual sem recorrer ao estudo das formas comunicacionais que ajudaram a eleger tais figuras.

O uso das tecnologias digitais para popularizar discursos de ódio contra grupos indesejados, afirmar valores conservadores (em muitos casos racistas, sexistas e xenófobos) e espalhar todo tipo de desinformação tiveram papel fundamental no pleito de 2018 e seus desdobramentos. Ao longo dos quatro anos de governo, o chefe do executivo usou a desinformação como arma política. Um documento produzido pelo Supremo Tribunal Federal (STF) apontou a materialidade de provas do que se convencionou chamar de “gabinete do ódio” durante a gestão de Jair Bolsonaro à frente da Presidência da República: “verdadeira ‘organização criminosas’ de forte atuação digital e com núcleos de ‘produção’, de ‘publicação’ de ‘financiamento’ e ‘político’ (...) com a nítida finalidade de atentar contra a Democracia e o Estado de Direito”²¹.

Considerando que mídia e política têm uma relação estreita e antiga, podemos considerar que ações para o letramento midiático e informacional podem tornar os sujeitos e as sujeitas mais aptos e aptas para o exercício da cidadania. Mas esse exercício esbarra, ainda, no legado político que as antigas gerações deixam para as próximas e nas condições materiais e subjetivas para que as juventudes se expressem politicamente nos seus próprios termos, questionando enquanto se impõem, à sua maneira, e influenciam os processos.

Refletir sobre a relação entre mídia, política e democracia com e a partir das juventudes nos traz algumas perspectivas e olhares sobre o tamanho do desafio de (re)construir um pacto social que contemple os diversos grupos populacionais.

Mas também nos dá pistas de como fazer esse percurso de uma forma mais plural, verdadeiramente cidadã e, portanto, mais coletiva e representativa.

É importante salientar que as observações registradas nessa ação não nos permitem inferir padrões de comportamento para o conjunto da população juvenil em relação às mídias e à política, mas apontam alguns caminhos para o debate sobre políticas de letramento midiático e informacional. Observamos, em primeiro lugar, que tanto o consumo midiático dos jovens está atravessado pela perspectiva política, quanto sua visão sobre a política está imbricada com o que se passa nas mídias.

Os dados mostram que a juventude participante do Projeto Graiel acompanha de muitas formas os embates na arena política, inclusive pelas mídias. E a despeito do seu aparente desinteresse sobre o que se passa na política institucional, reconhece o posicionamento de diversos atores em relação a temas de seu interesse, bem como identifica as divergências entre eles. Apesar disso, demonstra desconhecer como essas discussões no nível ideológico se transformam em políticas públicas que vão impactar seu cotidiano e ampliar ou restringir seus direitos.

Por isso, compreendemos que programas de letramento midiático e informacional não devem centrar-se apenas nos aspectos instrumentais para participação do ambiente digital. As habilidades para participar de uma cultura digital de maneira informada vão além do uso das tecnologias, estas já muito presentes no cotidiano de muitos e muitas. Esses programas precisam considerar e proporcionar uma ampliação dos repertórios políticos desses sujeitos e sujeitas.

Também não é possível manter o debate em torno da questão do letramento midiático apenas enquanto instrumentalização do uso das redes digitais. É necessário incluir a problematização da não-regulação da mídia e das *Big Techs*. A atuação dessas empresas, muitas vezes, serve à manutenção dos interesses de classe e do mercado em detrimento do bem-estar coletivo. Essas empresas influenciam o debate político e não o fazem de forma saudável, muitas vezes propagando desinformação, preconceito e ódio político. Assim, a não-regulação dessas grandes empresas é responsável por grande parte desse cenário hostil que tanto repele os jovens.

Indicamos a importância de um fazer político centrado na realidade dos jovens, com os jovens e pelos jovens. Não se pode produzir políticas para as juventudes sem as juventudes, como essa experiência nos mostra. São eles e elas, enquanto sujeitos e sujeitas políticas, que podem nos indicar os melhores caminhos para atender suas próprias demandas, construindo, enfim, uma cidadania mais participativa, plural e, portanto, verdadeiramente coletivizada.

21. LAGO, Rudolfo. Documento do STF explica como funciona o "Gabinete do ódio". *Congresso em Foco*. 29 ago. 2022. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/governo/documento-do-stf-explica-como-funciona-o-gabinete-do-odio/>. Acesso em 12 mar. 2024.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Agenda Juventude Brasil: pesquisa nacional sobre perfil e opinião dos jovens brasileiros. Brasília, DF: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2013.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. O debate Pós-democrático no século XXI. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, v. 4, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rsulacp/article/view/14824>. Acesso em: 17 mar. 2024.

BERNARDI, Ana Julia Bonzanini; BAQUERO, Marcello. Juventude e Cultura Política na Era da Pós Verdade: Avaliando as percepções dos jovens porto-alegrenses sobre fake news e política. **Conexão Política**, v. 10, n. 1, p. 5-28, 2021.

BRAGA, Adriana; MONTENEGRO, Claudia. Plataformas, neoliberalismo e o ativismo dos bots: o legislativo e a sociedade a reboque da desinformação. **Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v. 46, p. e2023130, 2023.

BRISOLA, Anna; BEZERRA, Arthur. Desinformação e circulação de “fake news”: distinções, diagnóstico e reação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 19., Londrina, 2018. **Anais [...]**. Marília: ENANCIB, 2018. p. 3316-3330.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

FUKS, Mario; MARQUES, Pedro Henrique. Polarização e contexto: medindo e explicando a polarização política no Brasil. **Opinião Pública**, v. 28, n. 3, p. 560-593, 2022.

GOMES, Laurentino. **1889: Como um imperador cansado, um marechal vaidoso e um professor injustiçado contribuíram para o fim da Monarquia e a Proclamação da República no Brasil**. São Paulo: Globo, 2013.

HENARES DE MELO, Marcia Cristina; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de Conversa: Uma Proposta Metodológica para a Construção de um espaço de Diálogo no ensino médio. **Imagens da educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

FELIX, Carla Baiense; ROCHA, Victor Nascimento; CASTRO, Patrícia Fernandes Viana Franco. MENDES, Larissa de Moraes Ribeiro Mendes; FONTES, Helen Pinto de Britto. Juventude e trauma geracional: como os jovens brasileiros respondem à pandemia e à infodemia da Covid-19. **Liinc em Revista**, v. 17, n. 1, p. e5708, 2021. DOI: 10.18617/liinc.v17i1.5708. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/5708>. Acesso em: 11 set. 2024.

LAGO, Rudolfo. Documento do STF explica como funciona o “Gabinete do ódio”. **Congresso em Foco**. Brasília, DF, 29 ago. 2022. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/governo/documento-do-stf-explica-como-funciona-o-gabinete-do-odio/>. Acesso em: 12 mar. 2024.

MACHADO, Jorge; MISKOLCI, Richard. Das jornadas de junho à cruzada moral: o papel das redes sociais na polarização política brasileira. **Sociologia & Antropologia**, v. 9, n. 3, p. 945-970, 2019.

NEWMAN, Nic; FLETCHER, Richard; EDDY, Kirsten; ROBERTSON, Craig T.; NIELSEN, Rasmus Kleis. **Digital news report 2023**. Oxford: Reuters Institute for the Study of Journalism, 2023.

PORTAS, Isabela Afonso. **Literacia midiática e juventude: caminhos para a formação de cidadãos políticos no combate à desinformação**. 2023. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Práticas de Consumo) – Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, 2023.

PROJETO voltado à transparência da mídia é lançado no Brasil. **Intervozes**, São Paulo, 20 jun. 2017. Disponível em: <https://intervozes.org.br/projeto-voltado-a-transparencia-da-midia-e-lancado-no-brasil/>.

SCHNEIDER, Marco; PERISSÉ, Camille; KLEINSORGEN, Natália. Trotsky e o Facebook: as “jornadas de junho”, o problema da estratégia e a disputa nas (novas e velhas) mídias. **Liinc em Revista**, v. 10, n. 1, p. 69-85, 2014.

SPINELLI, Egle Müller; PORTAS, Isabela Afonso. Mídia e desinformação: consumo de notícias políticas pelos jovens paulistas. **Esferas**, n. 29, 2024.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do jornalismo: porque as notícias são como são**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2005.

A violência contra a escola e o fortalecimento da rede de proteção

Sandra Cavaletti Toquetão

Coordenadora Pedagógica na Prefeitura de São Paulo. Pesquisadora do Grupo Políticas Públicas da Infância (CRIANDO-PUC/SP) e Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (LACE-PUC/SP)

E-mail: sandracavaletti@gmail.com

Vera Lucia Michalany Chaia

Professora do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da PUC/SP. Coordenadora e pesquisadora do NEAMP (Núcleo de Estudos em Arte, Mídia e Política). Pesquisadora do CNPq e da FAPESP.

E-mail: vmchaia@pucsp.br

Resumo: Nas duas últimas décadas, o Brasil tem sido palco de ataques violentos em escolas, evidenciando a falta de políticas públicas e a invisibilidade das crianças e jovens nas redes sociais. Nesse contexto, este artigo nasce ancorado em resultados de pesquisa que se propôs a analisar as mídias digitais no universo infantil, buscando compreender como elas influenciam na formação das crianças. Por meio de metodologia qualitativa, foi realizada coleta de dados empíricos para o trabalho de campo, incluindo a prática da etnografia com crianças. É fundamental repensar a segurança escolar e adotar medidas preventivas, bem como promover uma cultura de paz e não violência no ambiente escolar.

Palavras-Chave: violência contra as escolas; cultura de paz; rede de proteção; segurança escolar; efeito contágio.

Abstract: In the past two decades, Brazil has witnessed violent attacks in schools, highlighting the lack of public policies and the invisibility of children and young people on social media. In this context, this study is anchored in research results that aimed to analyze digital media in children's universe to understand how they influence children's development. By a qualitative methodology, empirical data were collected during fieldwork, which included ethnography with children. It is essential to rethink school safety, adopt preventive measures, and promote a culture of peace and non-violence in schools.

Keywords: violence against schools; culture of peace; protection network; school security; contagion effect.

Submissão: 22/05/23

Aceite: 02/10/24

1. INTRODUÇÃO

Na manhã de quarta-feira, 4 de abril de 2023, recebemos a notícia de uma tragédia na cidade de Blumenau. Uma creche particular foi cenário de um ataque brutal: um homem de 25 anos matou quatro crianças, com idades entre cinco e sete anos, utilizando uma machadinha, e feriu outras quatro crianças. Infelizmente, esse não foi um caso isolado no Brasil. Na semana anterior, um menino de treze anos matou a professora na Rede Estadual de São Paulo e feriu outras quatro pessoas. Ele foi contido por outra professora. Em uma carta escrita para a família, vê-se que o menino planejou o ataque desde os 11 anos de idade. Da mesma forma, em um único dia (25/11/2022), duas escolas foram atacadas em Aracruz (ES) após um planejamento meticuloso. O adolescente, filho de um policial militar, na época com 16 anos, planejou o crime durante dois anos. Ele usou a arma de seu pai e tinha uma imagem da suástica nazista tatuada no braço. Sabe-se que ele recebeu de presente do pai a autobiografia de Adolf Hitler.

Provocadas pela finalização e pelos resultados apontados na pesquisa “A influência das mídias digitais na cultura da infância”,¹ que buscou compreender a relação dos jogos digitais com a formação de nossas crianças, as autoras reforçam a denúncia da falta de políticas públicas e da invisibilidade das crianças e jovens nas redes sociais. Eles estão imersos em uma subcultura extremista e de intolerância, naturalizada com as tecnologias de comunicação, que abrem caminho para uma nova forma de massificação e dominação. As autoras também foram sensibilizadas pela faixa etária das crianças atingidas no ataque e pela idade do agressor, ainda na fase da infância, na escola em São Paulo. Quando olhamos além dos ataques violentos que aconteceram recentemente, percebemos a urgente necessidade de se discutir a influência das mídias no universo da infância.

Diante da gravidade do fenômeno, voltamos a olhar para a sociedade a partir da educação das crianças, pois essa violência se constitui como um problema econômico, político, cultural e social, interferindo no comportamento dos seres humanos, inclusive nos corpos infantis, que são mais vulneráveis.

2. HISTÓRICO DE VIOLÊNCIA ÀS ESCOLAS

Por simbolizar a democracia, as escolas tornam-se alvo vulnerável para indivíduos com discursos de ódio. Nesse cenário de ataques, o medo se propaga na sociedade, pois o assassinato de crianças e professoras se repete em massacres. Alguns autores, como Penna², nos lembram do clima de perseguição inquisitorial criado em muitas escolas brasileiras. As instituições escolares são vistas como espaços de disputa cultural, pois fortalecem as estruturas democráticas, tornando-se assim vulneráveis às agressões de grupos extremistas. O discurso reacionário, fundamentado no ódio, leva pais e estudantes a enxergarem o professor como inimigo de suas ideias. O autor argumenta sobre a paranoia

1 TOQUETÃO, Sandra Cavaletti. *A influência das mídias digitais na cultura da infância*. 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/39729>. Acesso em: 28 fev. 2024.

2 PENNA, Fernando de Araújo. O discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido”. In: GALLEGO, Esther Solano (org.). *O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.

persecutória e a precariedade da situação dos professores: “A pior consequência do discurso reacionário no campo educacional é a adesão de muitos à campanha de ódio aos professores, que leva a práticas persecutórias e ao denunciamento [...]”³

Os tiroteios em escolas são derivados de múltiplos fatores e não são fenômenos exclusivos da chegada das redes sociais do século XXI. Um exemplo é o massacre da Columbine High School, no Colorado (EUA, 1999), no qual dois indivíduos mataram 13 pessoas e feriram outras 24 antes de cometerem suicídio. Além do tiroteio, eles plantaram 99 bombas: 76 na escola, 13 em seus carros, 8 em suas casas e 2 bombas próximas ao Corpo de Bombeiros, que serviriam como distração. Eles planejaram o ataque por 11 meses.

No Brasil, o primeiro ataque ocorreu em 2002, em Salvador (BA), com perfis diferentes dos ocorridos em 2023. Segundo o relatório *Ataque às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental*⁴, lançado em novembro de 2023 pelo Grupo de Trabalho de Especialistas em Violências nas Escolas, do Ministério da Educação, o Brasil teve, entre esse primeiro atentado e o momento de sua conclusão (outubro de 2023), 36 ataques a escolas, que resultaram em 137 vítimas, sendo 40 casos fatais e 102 pessoas feridas.

O relatório *O ultraconservadorismo e extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às instituições de ensino e alternativas para a ação governamental*⁵, elaborado para a equipe de transição (2022/2023) do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, aponta que o número de ataques se intensificou, e quase metade deles ocorreu nos últimos doze meses. É perceptível e preocupante esse aumento de casos, e nos leva a refletir sobre a segurança do ambiente escolar e reforça o alerta sobre a ausência de ações governamentais.

Neste contexto, a internet é um espaço disputado por diferentes grupos políticos e ideológicos, por isso é preciso analisar esses atentados para elaborar medidas preventivas. De fato, um levantamento realizado pelo Instituto Sou da Paz⁶ apontou que, nos últimos 20 anos, o Brasil registrou 12 ataques em escolas com uso de armas de fogo, que causaram 34 mortes. Em todos os casos, os assassinos eram alunos ou ex-alunos da instituição.

Além disso, em uma nota técnica intitulada “Extremismo violento em ambiente escolar”⁷, a pesquisadora Michele Prado realizou o levantamento de informações de 22 casos de jovens que cometeram ataques, entre 2002 até 2023, 14 desses jovens tinham relação com grupos extremistas online, o que indica a necessidade de um olhar atento para os ambientes digitais e redes sociais.

3. EFEITO CONTÁGIO

Na era das redes sociais, a ampla disseminação de notícias, o sensacionalismo e informações falsas podem influenciar no aumento de casos de violência contra a escola. Em um estudo de 2016, pesquisadores da Western New Mexico University⁸ revisaram dados sobre tiroteios em massa em locais públicos e apontaram que a recorrência desses crimes aumentou devido à cobertura

3 Ibidem. p. 112.

4 GRUPO DE TRABALHO DE ESPECIALISTAS EM VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS. **Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental.** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf>. Acesso em: 23 set. 2024.

5 CARA, Daniel; PELLANDA, Andressa; SANTOS, Catarina de Almeida; DADICO, Claudia Maria; MADI, Fernanda Rasi; ORSATTI, Fernanda T.; MEATO, Juliana; OLIVEIRA, Letícia; ARONOVICH, Lola; FRANCA, Luka; FROSSARD, Marcele; SILVEIRA, Paola da Costa; ABRAMOVAY, Miriam. **O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental.** [S. l.], 2022. 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: 24 mai. de 2023.

6 ATAQUES armados a escolas vitimaram 93 pessoas nos últimos 20 anos; veja levantamento do sou da paz. **Instituto Sou da Paz**, [s. l.], 7 abr. 2023. Disponível em: <https://soudapaz.org/noticias/ataques-armados-a-escolas-vitimaram-93-pessoas-nos-ultimos-20-anos-veja-levantamento-do-sou-da-paz>. Acesso em: 24 mai. de 2023.

7 Nota técnica 15 – Extremismo violento em ambiente escolar. Disponível em: <https://www.monitordigital.org/2023/03/29/nota-tecnica-15-extremismo-violento-em-ambiente-escolar>. Acesso em: 24 mai. de 2023

de imprensa a respeito deles, chegando a um ponto em que comunidades em mídias sociais glorificam os atiradores. Os programas sensacionalistas de televisão e canais digitais, usando a justificativa de que seu público precisa ser informado, passam horas mostrando imagens do atentado, das armas e do assassino, fortalecendo o criminoso que busca notoriedade em sua rede.

O Brasil vive uma epidemia de ataques a escolas. No dia 18 de abril de 2023, o governo federal brasileiro anunciou que 225 pessoas foram presas ou apreendidas em dez dias sob suspeita de participarem de ataques a escolas. Além disso, 756 perfis foram retirados das redes sociais por incitar o ódio⁹. A proximidade entre esses ataques é atribuída ao “efeito contágio”, já que alguns deles fazem referência a ataques anteriores. Pesquisas mostram que esses incidentes geralmente ocorrem em locais cheios de pessoas e têm tendência a se tornarem contagiosos. Especialistas em psicologia social afirmam que a cobertura intensiva da mídia pode impulsionar o contágio, uma vez que “o efeito de massa – a suspensão da racionalidade individual por meio de um contágio emocional – agora ocorre mediado pela tecnologia e independentemente de uma multidão concreta”¹⁰. Logo após o ataque na Escola Estadual Thomazia Montoro, em São Paulo (SP), a Secretaria de Segurança Pública de São Paulo (SSP-SP) registrou sete boletins de ocorrência com planos de ataques a escolas feitos por adolescentes¹¹.

Nos fóruns extremistas, também há competição para ver quem consegue mais atenção da mídia. A forma como a mídia relata um evento pode desempenhar um papel importante no aumento da probabilidade de ocorrência de novos ataques. De acordo com Catarina de Almeida Santos, uma das coordenadoras da Rede Nacional de Pesquisa sobre Militarização da Educação¹², divulgar a imagem do atirador, fornecer um passo a passo ou imagens da arma cria um ambiente de perigo, “santifica” o atirador e o torna visível para aqueles que desejam realizar ações semelhantes. A cobertura ao vivo, por exemplo, aumenta o nível de excitação em torno do evento e da busca por notoriedade. A atenção da mídia é percebida como uma recompensa pelas ações do agressor, o que romantiza os autores de ataques anteriores. Por exemplo, foram encontrados conteúdos sobre massacres ocorridos nos Estados Unidos nos ataques de Realengo (RJ), que ocorreu em 7 de abril de 2021, e de Suzano (SP), que ocorreu em 13 de março de 2019. A repetida exposição das imagens é uma forma de incentivar o efeito contágio, muitas vezes apresentando uma receita detalhada para promover outros massacres.

4. VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS E VIOLÊNCIA CONTRA AS ESCOLAS

As mídias sociais desempenham um papel central na disseminação do medo, na criminalização e na polarização política. A retórica violenta está presente nos círculos sociais do cotidiano escolar. De acordo com Han (2018), cada vez mais as mídias sociais se assemelham a panópticos digitais, inspirados na ideia

8 “Media Contagion” Is Factor in Mass Shootings, Study Says. **American Psychological Association**. 2016. Disponível em: <https://www.apa.org/news/press/releases/2016/08/media-contagion>. Acesso em: 23 mai. de 2023.

9 SALDAÑA, Paulo; TEIXEIRA, Matheus. Lula diz que não quer transformar ‘escolas prisões de segurança máxima’ e anuncia liberação de R\$ 3 bi. **Jornal Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 abr. 2023. Disponível em: <https://folha.com/za0shv/r>. Acesso em: 23 mai. de 2023.

10 BACHUR, João Paulo. Desinformação política, mídias digitais e democracia: como e por que as fake news funcionam? **Direito Público**, [S. l.], v. 18, n. 99, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/rdp.v18i99.5939>. Acesso em: 23 mai. de 2023.

11 SOARES, João Pedro. Pandemia e redes sociais agravaram violência em escolas; militarização não é solução. **Brasil de Fato**, Rio de Janeiro, 1 abr. 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/04/01/pandemia-e-redes-sociais-agravaram-violencia-em-escolas-militarizacao-nao-e-solucao>. Acesso em: 23 mai. de 2023.

12 D’MASCHIO, Ana Luísa. O perfil do extremismo nas escolas e como a sociedade precisa agir. **Porvir**, São Paulo, 3 abr. 2023. Disponível em: <https://porvir.org/o-perfil-do-extremismo-nas-escolas-e-como-a-sociedade-precisa-agir>. Acesso em: 23 mai. de 2023.

de Bentham. Os panópticos digitais são invisíveis, porém observam e exploram impiedosamente as necessidades sociais, transformando a violência em uma mercadoria de consumo, monetizada pelas curtidas nas redes sociais.

Empoli¹³ afirma que a indignação, o medo, o preconceito, o insulto e a polêmica racista ou de gênero se propagam nas telas e proporcionam engajamento. Nesse caminho, observamos a ascensão de grupos extremistas, com mensagens incitando a violência. De acordo com Miriam Abramovay, doutora em ciências da educação e coordenadora do Programa Estudos sobre Juventudes, Educação e Gênero: Violências e Resiliências da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), responsável pelo estudo “Trajetórias/Práticas Juvenis em Tempos de Pandemia da Covid-19”¹⁴, durante o período de isolamento, muitos jovens tentavam preencher seu cotidiano com atividades diferentes, mas outros não conseguiam fazer isso e registraram problemas de insônia e depressão. Quando retornam ao ambiente escolar, trazem essas questões consigo. No entanto, a escola permanece igual, sem atualizar seu papel. Para a pesquisadora, as ações da escola devem priorizar a prevenção, investindo em uma cultura de paz e não violência. A escola é a instituição formadora para a cidadania. O tema está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aponta que a abordagem deve ser sistêmica e contínua, visando prevenir a violação de direitos e a propagação de retóricas violentas, por meio do diálogo sobre o universo da cultura midiática e digital.

Tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola.¹⁵

Além de posicionar-se diante dos discursos de ódio e das práticas de intolerância, discriminação e violência, é urgente perceber os sintomas e sinais que surgem em comportamentos isolados ou não observados, uma vez que a voz das crianças, adolescentes e jovens ainda é pouco ouvida nos ambientes familiares e escolares. Isso ocorre devido à rotina cansativa do trabalho e das tarefas domésticas, ao excesso de tempo dedicado às tecnologias e à superlotação das salas de aula.

Outro ponto a ser destacado é o direito das escolas aos serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica, conforme estabelecido pela Lei nº 13.935¹⁶. No entanto, de acordo com uma reportagem do portal G1¹⁷(28/03/2023), as escolas estaduais de São Paulo, por exemplo, estavam sem atendimento psicológico presencial. Segundo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o programa Psicólogos na Educação, lançado após o ataque de Suzano em 2019, estava sendo realizado de forma virtual, desrespeitando as normas vigentes do Conselho Federal de Psicologia, que na época proibia o atendimento online em casos de violência, violação de direitos, urgência e desastre.

13 EMPOLI, Giuliano da. **Os engenheiros do caos**. São Paulo: Vestígio, 2019.

14 TRAJETÓRIAS, práticas juvenis em tempos de pandemia da Covid-19. **FLACSO Brasil**, Brasília. Disponível em: <https://flacso.org.br/project/trajetorias-praticas-juvenis-em-tempos-de-pandemia-da-covid-19>. Acesso em: 23 mai. de 2023.

15 BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

16 BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 7, 12 dez. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 23 mai. de 2023.

17 HONÓRIO, Gustavo; PAIVA, Deslange. Escolas da rede estadual estão sem psicólogos desde o fim de fevereiro por suspensão de programa. **G1**, Rio de Janeiro, 28 mar. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/03/28/escolas-da-rede-estadual-estao-sem-psicologos-desde-o-fim-de-fevereiro-por-suspensao-de-programa.ghtml>. Acesso em: 23 mai. de 2023.

Infelizmente, as situações de violência nas escolas não se restringem a casos extremos. Segundo um relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 2019, o Brasil liderou o ranking mundial de agressões verbais e físicas contra professores nas escolas. É inegável que o extremismo contribui para a violência nas escolas e para a cooptação de crianças, adolescentes e jovens. Os casos de violência dentro das escolas estão se tornando cada vez mais frequentes.

O relatório *O ultraconservadorismo e extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às instituições de ensino e alternativas para a ação governamental* destaca que utiliza a expressão “violência contra as escolas” ou “às escolas”, e não “violência escolar”, pois o agente da violência não é a instituição escolar em si, nem as práticas promovidas por ela ou dentro dela. Segundo o relatório, é importante não tratar isso como “terrorismo”, pois, ao focar exclusivamente na prevenção de ataques, exclui-se a possibilidade de prevenir que essas crianças e jovens sejam cooptados por interações virtuais difundidas em aplicativos de mensagens, jogos e redes sociais, que não necessariamente incentivam a prática de atos terroristas.

5. MEIOS DE COOPTAÇÃO E PERFIL

O relatório do governo dos Estados Unidos, *Protecting America's Schools*, de 2019¹⁸, apontou que não há um perfil específico de aluno agressor, nem um perfil específico de escola alvo dos ataques. Os agressores variam em idade, sexo, raça, nível escolar, desempenho acadêmico e características sociais. Não se trata de uma questão individual, mas sim do contexto em que esses adolescentes e jovens estão inseridos, do tipo de informação que recebem ou dos grupos aos quais pertencem. Geralmente, possuem motivações diferentes, e, quando essas motivações estão diretamente ligadas ao contexto da escola atacada, podem estar relacionadas a episódios de bullying e violência que causam transtornos mentais.

Debater os motivos para o aumento desses casos nos últimos tempos é uma forma de prevenção, porém, é complexo definir um perfil do indivíduo que realiza o ataque, pois envolve múltiplos fatores. Alguns desses fatores são intrapessoais e relacionados a problemas de saúde mental. Esses ataques, geralmente praticados por alunos e ex-alunos, estão frequentemente associados a situações prolongadas de isolamento e abandono, incluindo negligência familiar.

Corroborar essa ideia o distanciamento das relações afetivas durante a pandemia e o isolamento social vivido, o qual impactou diretamente as relações dos jovens com as tecnologias digitais. As pessoas passaram a ficar muito mais conectadas e isso potencializou a exposição a conteúdos extremistas. Tanto as crianças quanto seus responsáveis ficaram mais imersos na internet, seja para lazer, estudo ou trabalho, dificultando o diálogo. Dessa forma, existem diversas perspectivas sobre a violência nas escolas, mas é consenso entre os pesquisadores do Grupo de Trabalho de Educação do governo de transição (2022/2023)¹⁹

18 U.S. Department of Homeland Security. *Protecting America's schools*. [S. l.]: National Threat Assessment Center, 2019. Disponível em: https://www.secret-service.gov/sites/default/files/2020-04/Protecting_Americas_Schools.pdf. Acesso em: 23 mai. de 2023.

que o discurso de ódio presente nessas ações está enraizado nas comunidades digitais e fundamenta-se em perspectivas que incluem distorções sobre “a lei e a ordem”, justificando o abuso da força como solução para problemas estruturais, pensamento antidemocrático, perseguição de ideias de esquerda, racismo, discurso de ódio direcionado a mulheres e LGBTfobia.

Soma-se a isso o incentivo ao armamentismo e à ideologia da morte, a idolatria aos movimentos separatistas, ao nazismo e ao fascismo. Segundo Catini, Theodor W. Adorno “considerava a sobrevivência de elementos fascistas no interior da democracia como mais potencialmente ameaçadora do que a sobrevivência de tendências fascistas contra a democracia”²⁰. Atento a essa questão, após o ataque em Blumenau, o então ministro da Justiça, Flávio Dino, que ocupou o cargo de 2023 até janeiro de 2024, no governo do Presidente Lula, determinou que a Polícia Federal investigasse organizações nazistas e neonazistas no Brasil.

É importante ressaltar que “a nova direita flerta com as ideias do nazifascismo e, conscientemente, contribui para normalizá-lo”.²¹ Embora não tenham relação direta com os ataques, o discurso desses grupos, alimentados pelo bolsonarismo nos últimos anos, colabora com a ascensão do extremismo. Esses discursos apresentam proposições legislativas, como o projeto privatista de Educação Domiciliar, que visam impedir a diversidade nas escolas, acusando professores de escolas e universidades públicas de fazerem doutrinação comunista e de imporem aos estudantes o que chamam de “ideologia de gênero”. Em seu artigo na *Folha de São Paulo*²², Ruy Castro, jornalista, escritor e membro da Academia Brasileira de Letras, afirma que é desse discurso de ódio que surge a escalada de crimes, e, não por acaso, várias escolas têm sido cenário desses surtos de ódio expressados por armas.

Há ainda outro fator a considerar: não é um problema em si que as crianças e os jovens frequentem os ambientes de jogos na internet. Nesses ambientes digitais, eles buscam diversão, constroem vínculos sociais e encontram uma forma de expressar sentimentos de raiva e frustração. Contudo, os jogos oferecem ferramentas de conversa ao vivo (chat) que funcionam como território livre. As conversas no chat não são registradas permanentemente, e, quando o jogo é fechado, as conversas desaparecem, dificultando o monitoramento por parte dos pais. Nesses espaços, que se constituem como desafios reais, há uma permissão velada para as conversas paralelas nos chats, incentivando uma subcultura extremista, misógina e violenta. Essas plataformas colocam a democracia em risco, pois são “a fonte primária das cascatas que alimentam a bacia eleitoral”²³ de grupos extremistas.

Em algumas plataformas circulam conteúdos ilegais, como é o caso da *deep web* (internet profunda, em tradução livre), um termo utilizado para descrever plataformas de conteúdo que, por várias razões técnicas, não são indexadas pelos mecanismos de pesquisa. Essas plataformas ficam escondidas e não podem ser acessadas pelos buscadores comuns de internet (Chrome, Firefox, Edge). Para navegar nesses conteúdos, é necessário um endereço e aplicativo próprios, no entanto, o acesso à *deep web* está se tornando cada vez mais fácil,

19 CARA, Daniel; PELLANDA, Andressa; SANTOS, Catarina de Almeida; DADICO, Claudia Maria; MADI, Fernanda Rasi; ORSATI, Fernanda T.; MEATO, Juliana; OLIVEIRA, Letícia; ARONOVICH, Lola; FRANCA, Luka; FROSSARD, Marcelo; SILVEIRA, Paola da Costa; ABRAMOVAY, Miriam. **O extremismo...** Op. cit.

20 CATINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.** São Paulo: Boitempo, 2019. p. 34.

21 CARAPANÃ. A nova direita e a normalização do nazismo e do fascismo. In: GALLEGOS, Esther Solano (org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2018. p. 39.

22 CASTRO, Ruy. Ele nos ensinou a odiar. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 6 abr. 2023. Disponível em: <https://folha.com/qzwid950>. Acesso em: 15 jun. 2023.

23 EMPOLI, Giuliano da. **Os engenheiros...** Op. cit.

embora ainda pouco rastreado. Empoli (2019) descreve o ambiente dos jogos digitais, onde milhões de jovens estão imersos em uma realidade paralela à qual são fortemente afeiçoados. Segundo o autor, é “um mundo anárquico, composto de comunidades difíceis de controlar e impregnado de uma cultura frequentemente misógina e hiperviolenta, pelo menos na dimensão cibernética”.²⁴ Nesse ambiente, encontram-se perfis que cultuam a violência, compartilham imagens de ataques e promovem o discurso de ódio, ensinando métodos para planejar atentados e influenciar outros jovens. No entanto, o discurso de ódio não está restrito apenas a esse submundo da internet. Por meio de mensagens que aparentam ser engraçadas e inocentes, os jovens são cada vez mais expostos a conteúdos extremistas em plataformas comuns, como Discord, Twitter, Instagram, TikTok, Facebook, Telegram, WhatsApp e chats de jogos online, que circulam nas telas de crianças e jovens sem praticamente nenhum controle. Não há regulamentação ou monitoramento dessas atividades devido aos interesses econômicos por trás dessa decisão não tomada.

O aliciamento desses jovens não ocorre de forma repentina nem tem como objetivo direto realizar um crime. É um processo longo, e muitos relatam que estão imersos nesses ambientes e discursos de ódio há mais de dois anos. Segundo a pesquisadora Telma Vinha²⁵, professora da Faculdade de Educação da Unicamp, coordenadora do GEDDEP e coordenadora associada do GEPEN, esses grupos e comunidades online possuem um poder de acolhimento e uma sensação de pertencimento muito fortes, que exacerbam esses sentimentos, bem como o ódio e a violência. Para a pesquisadora, alguns desses jovens já vivenciaram algum tipo de sofrimento na escola (bullying, exclusão, humilhação etc.) ou relações familiares e sociais acompanhadas de ressentimentos e solidão e não encontram na escola apoio para superação. De acordo com o relatório da equipe de transição do governo 2022/2023, existem diversas formas de cooptação, tais como o uso de humor, recursos estéticos, linguagem violenta e *trollagem*, jogos, imagens de ataques e compartilhamento de manifestos de atiradores como métodos de propaganda.

Sabemos que o acesso à internet já faz parte do dia a dia das crianças e jovens. Segundo a pesquisa TIC Kids Online 2023²⁶, 95% das crianças e dos adolescentes brasileiros, entre 9 e 17 anos de idade, usam a internet. Entre as crianças de 9 e 10 anos, público mais próximo de nossa pesquisa, 71% usam YouTube, 51% utilizam WhatsApp, 50% Tik Tok, 26% Instagram. Não se trata de proibir o acesso, mas proteger as crianças *na* internet, e não *da* internet. Então, é urgente garantir que esses ambientes sejam seguros e confiáveis.

6. CAMINHOS PARA A PREVENÇÃO

Infelizmente os dados e evidências científicas sinalizam que essas violências envolvem situações e contextos extremamente complexos, sem uma solução rápida ou fácil, havendo indícios de que podem se repetir. Com a urgência

24 Ibidem. p. 96.

25 VINHA, Telma; GARCIA, Cléo; NUNES, Cesar Augusto Amaral; ZAMBIANCO, Danila Di Pietro; MELO, Simone Gomes de; LAHR, Talita Bueno Salati; PARENTE, Elvira Maria Portugal Pimentel R.; FOGARIN, Beatriz; OLIVEIRA, Vitória Hellen Holanda. **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos.** Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/relatorio_2311_ataques-escolas-brasil.pdf. Acesso em: 15 set. 2024.

26 Pesquisa TIC Kids Online Brasil – 2023. **Cetic.br**, São Paulo. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/kidsonline/2023/criancas/>. Acesso em: 18 jan. 2024.

de prevenir e resgatar os jovens que estão envolvidos nessas comunidades de ódio, no dia 5 de abril de 2023, sob a coordenação do ministro da Educação, Camilo Santana, o governo federal anunciou a criação de um grupo de trabalho interministerial para discutir a adoção de iniciativas para coibir ataques contra escolas. Ricci (2019) afirma que as políticas educacionais mais recentes no Brasil têm sido objeto de disputa entre empresas e bancadas parlamentares vinculadas a interesses religiosos e empresariais. Os deputados que fazem parte da Frente Parlamentar de Segurança Pública, conhecida como a “bancada da bala”, defendem maior repressão do aparelho estatal com projetos imediatos para a instalação de detectores de metal nas escolas, revista de mochilas, monitoramento por vídeo e contratação de seguranças armados, aumentando ainda mais a violência contra grupos cujos direitos já são tão desrespeitados. No entanto, outros acreditam que a militarização das escolas não é a solução. Segundo Ricci (2019, p. 108), “a militarização escolar segue um roteiro midiático focado na espetacularização dos casos de violência”. Em sentido oposto, os deputados que fazem parte da “Frente Parlamentar Mista da Educação” indicam a necessidade de uma Política Nacional de Saúde Mental nas escolas, o monitoramento da segurança e a responsabilização das plataformas por conteúdos com discurso de ódio.

Como já vimos, a violência nas escolas é um problema multifatorial, e, portanto, as ações para enfrentá-lo devem ser diversas. Os casos recentes de ataque em ambiente escolar reforçam a necessidade de fortalecer as políticas públicas para combater a violência. Diante da complexidade desses problemas, ações conjuntas são essenciais para a proteção de crianças e adolescentes. Sendo assim, destacamos alguns pontos para o debate:

7. O FORTALECIMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A ação frente a análise dos fatores e possibilidades educacionais não é neutra. Mas a invisibilização das questões sociais também é uma escolha política. A elaboração de políticas públicas sempre foi instrumento utilizado por diferentes sociedades para combater os autoritarismos, as tiranias, os terrores, e as múltiplas formas de destruição da sociedade construída. No mundo conectado, o combate ao extremismo tem de ser sistêmico e constante, pois suas ideias circulam livremente pela internet. As medidas indispensáveis para prevenir os ataques passam pela resposta firme de repúdio e punição aos discursos nazistas e fascistas.

O artigo 19 do Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965/2014²⁷) estabelece que as plataformas só podem ser responsabilizadas por conteúdos postados por seus usuários se descumprirem uma ordem judicial que determinou sua remoção. Revendo essa responsabilização, o Projeto de Lei nº 2630/2020²⁸, que institui a Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet, ainda se encontra em discussão para votação. Ele propõe avanços significativos, como as formas de controle parental, e aponta a corresponsabilidade das plataformas

para proteger os direitos das crianças, adotando medidas que assegurem um nível elevado de privacidade e proteção de dados. Também como uma resposta legislativa crucial, surge uma decisão importante do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), órgão colegiado permanente e autônomo, integrante da Presidência da República, que, em 5 de abril de 2024, sancionou a Resolução Conanda nº 245²⁹. Essa lei reforça a necessidade de oferecer um ambiente digital mais seguro para as crianças e jovens. A Resolução 245 não somente redistribui as responsabilidades de cuidado e proteção do ambiente privado para o coletivo, mas também reforça a noção de que todos os segmentos da sociedade são guardiões dos direitos digitais das crianças e jovens.

7.1 A escola como principal rede de proteção

A escola é um lugar de encontro, mas também é um espaço de participação política. Nela, as pessoas se relacionam o tempo todo e criam vínculos afetivos. A educação é poder e as representações construídas pela mídia tornaram-se fundamentais nas experiências individuais e sociais contemporâneas. Sendo assim, é necessário pensar em uma educação midiática crítica e engajada, como também rever o papel dos componentes curriculares das Ciências Sociais, nas aulas de Sociologia e Filosofia, sem renunciar a transdisciplinaridade de temas como justiça, solidariedade, direitos humanos e combate aos preconceitos. Para que esses temas se enraízem na escola, é imprescindível que os profissionais da educação recebam formação e sejam incentivados a realizar um trabalho pedagógico constante de educação midiática.

7.2 O papel das famílias

A ação educativa deve ser na escola e da família. Contudo, muitos pais demonstraram não ter ferramentas suficientes para compreender as novas tecnologias. Algumas famílias desconhecem o sofrimento e os relacionamentos vividos pelos filhos. Distanciam-se pelas dificuldades em lidar com essas emoções e não buscam ajuda da rede de proteção. As crianças, adolescentes e jovens passam muito tempo sozinhos nos ambientes digitais. Os pais ficam preocupados com isso, mas, ao mesmo tempo, as telas geram conforto e uma falsa sensação de segurança dentro de casa. As relações que as crianças e jovens vivem nos ambientes digitais precisam ser pautadas nos encontros familiares, por meio do diálogo crítico e afetivo, fortalecendo os valores da comunidade em que vivem.

7.3 O engajamento da sociedade

A última preocupação da escola devia ser a segurança contra esse tipo de evento dentro do seu ambiente. As ações de segurança, acolhimento e informação

27 BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 1, 24 abr. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: 18 jan. 2023

28 BRASIL. Projeto de Lei nº 2630, de 3 de abril de 2020. Institui a Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2256735>. Acesso em: 10 out. 2023.

29 BRASIL. Ministério dos direitos humanos e da cidadania. Resolução nº 245, de 5 de abril de 2024. Dispõe sobre os direitos das crianças e adolescentes em ambiente digital. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ed. 68, p. 42. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/blob/baixar/48630>. Acesso em: 15 set. 2024.

precisam estar presentes e transcender a lógica setorializada e fragmentada dos equipamentos públicos. Por fim, respondendo aos desafios globais contemporâneos, é urgente dialogar com os órgãos competentes e discutir a regulação dessas plataformas digitais com medidas de responsabilização e punição dos ambientes que abrigam conteúdos de incentivo à violência. É imprescindível que as políticas públicas tenham como princípio o avanço da democracia e o aprofundamento das formas de participação social para a integração das instâncias de articulação dos equipamentos públicos e da sociedade civil por meio de uma gestão intersetorial.

8. CONSIDERAÇÕES

A educação está passando por um dos períodos mais complexos de sua história. Negar os conflitos existentes não fará com que essa violência desapareça. Mal terminamos de enfrentar uma pandemia que provocou muitos problemas relacionados à saúde mental devido ao fechamento do ensino presencial e ao isolamento das crianças, adolescentes e jovens, e já estamos vivendo um medo constante diante de algo sobre o qual sabemos pouco, especialmente a respeito dos fatores e ações que desencadeiam os ataques nas escolas.

Para responder aos desafios globais contemporâneos, é urgente, por exemplo, dialogar com os órgãos competentes e discutir a regulação dessas plataformas digitais, adotando medidas de responsabilização e punição dos ambientes que abrigam conteúdos que incentivam a violência. A análise dos ataques violentos às escolas brasileiras é complexa e multifacetada, porém muitos desses atentados estavam relacionados ao crescimento do extremismo, sendo realizados por jovens que foram cooptados por discursos de ódio disseminados e comunicados em ambientes digitais. Na véspera do atentado, o agressor da escola Thomazia Montoro fez postagens no Twitter, uma plataforma aberta, indicando sua intenção violenta. Para pensar em avanços e ações que evitem tamanha violência, cada um, dentro de seu território, pode discutir quais são seus recursos e como podem ser mais bem aproveitados, promovendo ações compartilhadas que gerem soluções integradas e contribuam efetivamente para o funcionamento da rede de proteção.

O caminho para enfrentar as violências contra a escola é a união em torno dela. É imprescindível que as políticas públicas tenham como princípio o avanço da democracia e o aprofundamento das formas de participação social para a integração das instâncias de articulação dos equipamentos públicos e da sociedade civil, por meio de uma gestão intersetorial (segurança, educação, cultura, saúde, esporte, entre outros). A responsabilidade pela violência nas escolas e contra as escolas não é exclusiva da instituição educacional. Não adianta tomar medidas, como colocar um policial em cada escola, se não houver políticas de controle de armas e desarmamento. As cidades de Parkland e Santa Fé, que sofreram atentados, tinham policiais armados dentro das escolas, mas eles

não foram capazes de impedir os massacres ocorridos em 2018, que deixaram 17 e 10 mortos, respectivamente.

A escola necessita de investimento e valorização do trabalho docente. Ela é parte essencial da rede de proteção, considerando o processo educativo para a construção da cidadania, e campo de pesquisa e local de estudo para uma sociedade democrática.

Em termos práticos, para reconstruir lugares de convivência, solidariedade e respeito mútuo em momentos de crise, é necessário o planejamento de ações integradas, revisão de orçamentos, normatizações técnicas, ampliação de recursos humanos, instrumentos de monitoramento e avaliação, entre outros aspectos que devem ser repensados e reestruturados com a perspectiva da promoção de uma cultura de paz. Sendo assim, é preciso discutir a possibilidade de a esfera pública e a sociedade civil se organizarem de forma colaborativa, inclusive utilizando as novas tecnologias de comunicação em seus ambientes digitais para requalificar esse espaço.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHUR, João Paulo. Desinformação política, mídias digitais e democracia: como e por que as fake news funcionam? **Direito Público**, [S. l.], v. 18, n. 99, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CARAPANÃ. A nova direita e a normalização do nazismo e do fascismo. *In*: GALLEGO, Esther Solano (org.). **O ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 39

CATINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. ed. São Paulo: Boitempo editorial, 2019. p. 33-39.

EMPOLI, Giuliano da. **Os engenheiros do caos**: como as fake news, as teorias da conspiração e os algoritmos estão sendo utilizados para disseminar ódio, medo e influenciar eleições. São Paulo: Vestígio, 2019.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Ayiné, 2018.

RICCI, Rudá. A militarização das escolas públicas. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 107-114.

PONTUAL, Pedro de Carvalho. Educação popular e participação social: desafios e propostas para hoje. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação**

- Sandra Cavaletti Toquetão e Vera Lucia Michalany Chaia

contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

PENNA, Fernando de Araujo. O discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido”. *In:* GALLEGO, Esther Solano (org.). **O ódio como política:** a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 190-113.

TOQUETÃO, Sandra Cavaletti. **A influência das mídias digitais na cultura da infância.** 2023. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2023.

Os contrapontos midiáticos da USP no combate ao negacionismo científico durante a pandemia da covid-19

Pedro Farnese

Doutor em Comunicação e Cultura Midiática pela Universidade Paulista (Unip) e jornalista do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - Campus Juiz de Fora.

E-mail: pedrofarnese@gmail.com

Resumo: A pandemia do coronavírus, como um evento histórico de grande impacto para a humanidade, trouxe diversos desafios, incluindo a necessidade urgente de divulgar informações credíveis para combater a doença e fazer frente a movimentos negacionistas e teorias conspiratórias. Torna-se relevante entender como as instituições científicas se posicionam no ambiente virtual para enfrentar essa realidade. Este artigo tem como objetivo analisar a fanpage página do Facebook da Universidade de São Paulo (USP) através da Análise de Conteúdo (AC) de postagens realizadas em diferentes períodos, de 2020 a 2022. Foi possível identificar que as abordagens enunciativas estavam em linha com os aspectos conjunturais do avanço da covid-19, o que nos possibilitou traçar uma curva de aprendizado epistemológica.

Palavras-chave: Facebook; redes sociais; comunicação pública da ciência; fake news; mídia.

Abstract: The Coronavirus pandemic, as a historic event of great impact on humanity, brought several challenges, including the urgent need to disseminate credible information to combat the disease and confront denialist movements and conspiracy theories. It is important to understand how scientific institutions position themselves in the virtual environment to face this reality. This study aims to analyze the fanpage of the University of São Paulo by content Analysis of posts made in different periods from 2020 to 2022. It found that the enunciative approaches were in line with the conjunctural aspects of the advance of COVID-19, which enabled us to outline an epistemological learning curve.

Keywords: Facebook; social media; public communication of science; fake news; media.

Recebido: 05/06/2024

Aprovado: 12/09/2024

1. INTRODUÇÃO

A pandemia de coronavírus emerge como um marco histórico que não apenas desafia a resiliência da sociedade global, mas também testa a capacidade das instituições científicas de comunicar de forma eficaz, autêntica e acessível. No cenário atual, caracterizado pela urgência na disseminação de informações precisas e pela proliferação de narrativas contraditórias e teorias conspiratórias, a presença das principais produtoras de conhecimento torna-se crucial. Este artigo propõe uma investigação da atuação da Universidade de São Paulo (USP) no ambiente virtual, com foco no Facebook.

Ao empregar a Análise de Conteúdo (AC) para examinar postagens ao longo dos anos de 2020 a 2022, esta pesquisa busca desvelar as estratégias comunicativas adotadas pela instituição diante das variáveis conjunturais relacionadas ao avanço da covid-19. A análise revela nuances nas abordagens enunciativas, permitindo a construção de uma curva de aprendizado epistemológica que acompanha a evolução do entendimento sobre a pandemia.

O debate sobre a comunicação científica, especialmente no contexto das universidades durante a pandemia de coronavírus, ganha destaque diante do desafio global que a sociedade enfrenta. A disseminação de informações precisas não apenas molda a percepção pública, mas também orienta a formulação de políticas e influencia a adesão a medidas de saúde pública. Nesse sentido, as instituições acadêmicas desempenham um papel significativo como fontes confiáveis de conhecimento, sendo essenciais para combater a desinformação e os movimentos negacionistas.

Este estudo não apenas documenta a postura de uma instituição acadêmica brasileira nas redes sociais durante a pandemia, mas também destaca a relevância de aprofundar o entendimento sobre como a comunicação da ciência molda a percepção pública e influencia as dinâmicas sociais. À medida que as universidades enfrentam o desafio de se comunicarem em um cenário digital tumultuado, a reflexão sobre as estratégias adotadas torna-se fundamental para aprimorar a resiliência da comunicação científica em futuras crises e para fortalecer o papel das instituições acadêmicas como faróis de conhecimento confiável.

2. O NEGACIONISMO CIENTÍFICO

Estamos diante de uma pluralidade enunciativa que marca um cenário de complexidade singular, próprio de sociedades midiáticas¹, que faz das apropriações midiáticas uma frente decisiva para esse enfrentamento. No que tange à ciência, comunicar o seu conteúdo para além de públicos especializados (comunicação acadêmica) representa o grande desafio do quão complexo é o entendimento tanto de *ciência*, quanto o de *fazer ciência*.

Para Farnese², o fazer científico produz como resultado um conhecimento que se consolida e se torna parte da dinâmica social, sendo concretizado no

1: HJARVARD, Stig. *A midiatização da cultura e da sociedade*. São Leopoldo: Unisinos, 2014.

2: FARNESE, Pedro. Comunicação organizacional em universidades públicas: os desafios de comunicar a ciência na sociedade midiática. *Journal of Science Communication* – América Latina, Rio de Janeiro, v. 6, n. 01, p. A06, 2023. DOI: 10.22323/3.06010206.

bojo de descobertas alicerçadas em métodos. No curso do tempo, podem ocorrer alterações em questões já solidificadas, a partir de adaptações ou reedições teóricas, avanços tecnológicos ou mesmo mudanças bruscas de paradigmas para a sociedade que, por sua vez, é a baliza para o seu desenvolvimento.

A própria complexidade desse campo já impõe desafios para que a sociedade entenda toda essa cadeia, abrindo espaço para questionamentos e teorias conspiratórias que se amplificam e ganham aderência pelo “fato de oferecerem respostas simples aos problemas complexos”³. Isso nos leva a refletir sobre a necessidade de se empreenderem esforços significativos que possibilitem uma sociedade mais informada e consciente de todo esse contexto.

Uma pandemia traz consigo uma crise epidemiológica, mas também oferece espaço para reflexão sob vários aspectos. O surgimento do vírus SARS-CoV-2, também conhecido como novo coronavírus, nos convida a ponderar sobre o papel da ciência na sociedade diante do relativo subdesenvolvimento e pouco crédito que a ciência recebe no território brasileiro.

Em dezembro de 2019, o primeiro caso de infecção pelo vírus foi identificado na cidade de Wuhan, na China. No Brasil, o registro ocorreu em 26 de fevereiro de 2020, na cidade de São Paulo. Em 11 de março do mesmo ano, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou oficialmente a situação como pandemia. A disseminação de desinformação em grande escala por meio de plataformas digitais também se tornou uma preocupação significativa para as autoridades de saúde.

Durante a Conferência de Segurança da OMS, no dia 15 de fevereiro de 2020, Tedros Adhanom, Diretor Geral da entidade, enfatizou a sua preocupação com a infodemia, uma epidemia global de desinformação, espalhando-se rapidamente por meio de plataformas de mídia social e outros meios de comunicação, representando um sério problema para a saúde pública: “Não estamos lutando apenas contra uma epidemia; estamos lutando contra uma infodemia”⁴.

Ainda, deve-se considerar que as novas ambiências midiáticas alteraram a maneira como o conhecimento é construído, como os indivíduos se conectam e a relação que estabelecem com as estruturas sociais.

Cabe dizer que o avanço do negacionismo se vale de novos modos de sociabilidade disseminados pelas redes sociais, as quais favorecem discursos acusatórios, muitas vezes, sem espaço para respostas e com consequências imediatas. As teorias conspiratórias se multiplicam velozmente, esvaziam o debate e lançam mão de resultados provisórios de pesquisas ainda carentes de maior legitimidade de seus métodos e suas conclusões. As falsas controvérsias são então divulgadas e acompanhadas por correntes de opiniões não embasadas em resultados de pesquisas, pois muitas delas ainda estão em andamento⁵.

Para Santos⁶, a substituição de mediações epistêmicas por mediações que seguem linhas de pertencimento a grupos tem uma tradução direta para o negacionismo científico. A questão não se resume a saber se a ciência produz a verdade absoluta ou se é detentora da verdade em si. Trata-se, principalmente, de como e por quem as evidências são manejadas, levando em consideração a estrutura, os métodos, a compreensão e a capacidade de autocrítica, entre outros aspectos.

3 MARCHLEWSKA, Marta et al. Superficial ingroup love? Collective narcissism predicts ingroup image defense, outgroup prejudice, and lower ingroup loyalty. *British Journal of Social Psychology*, Hoboken, v. 59, p. 864, 2020. p.864

4 ZAROCOSTAS, João. How to fight an infodemic. *The Lancet*, Londres, v. 395, n. 10225, p. 676, 2020. DOI: 10.1016/S0140-6736(20)30461-X. p.676

5 CASSIANI, Suzani; SELLES, Sandra Lucia Escovedo; OSTERMANN, Fernanda. Negacionismo científico e crítica à Ciência: interrogações decoloniais. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 28, p. 1-12, 2022. DOI: 10.1590/1516-731320220000.

6 SOUSA SANTOS, Boaventura de. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 56-71, 1988. DOI: 10.1590/S0103-40141988000200007.

A crise de confiança afeta profundamente o ambiente cognitivo porque o conhecimento é produzido cooperativamente – se o conhecimento fosse produzido individualmente, talvez não fosse tão importante confiar nos outros para saber algo. O alinhamento de crenças em virtude das razões de pertencimento contrarrazões epistêmicas vai diretamente ao coração do problema: ele afeta a confiança que atravessa o pertencimento a grupos. Traduzindo este problema em termos epistêmicos, a crise de confiança afeta a aceitação das mediações necessárias para todo conhecimento. Isto não vale apenas para a ciência, mas também para saber o que acontece no mundo. Assim, a existência mesma da pandemia, ou a sua negação, mesmo que pessoas estejam morrendo de COVID-19 etc., tudo isto é conhecido por algum tipo de mediação⁷.

De acordo com Oliveira⁸, identificar os discursos em torno das teorias da conspiração no momento da pandemia nos apresenta importantes pistas para refletir sobre nós mesmos, cientistas e membros das instituições científicas. “A primeira delas é entender que os adeptos de teorias da conspiração refletem uma descrença sobre as instituições epistêmicas e manifestam sua percepção sobre conflitos de interesses dessas mesmas instituições que são recorrentemente midiaticizados, sobretudo em relação às indústrias farmacêuticas e às disputas geopolíticas”⁹.

Luciana Rathsam afirma que “o negacionismo no Brasil tomou elevadas proporções, manifestando-se na negação ou minimização da gravidade da doença, no boicote às medidas preventivas, na subnotificação dos dados epidemiológicos, na omissão de traçar estratégias nacionais de saúde, no incentivo a tratamentos terapêuticos sem validação científica e na tentativa de desacreditizar a vacina”¹⁰.

De acordo com a autora, trata-se de um ambiente capaz de gerar dúvidas e questionamentos diversos, afetar o cumprimento dos protocolos de prevenção estabelecidos pelos epidemiologistas, comprometendo, sobremaneira, a efetividade das políticas públicas do país para conter o avanço da infecção.

Estando as controvérsias sobre ciência potencializadas em decorrência da midiaticização¹¹, a compreensão de que a mídia exerce influência não apenas nas teias comunicativas entre os atores sociais e as mensagens, mas também nas relações entre os meios de comunicação e outras esferas sociais nos leva a questionar quais lições a comunidade científica tem aprendido, com base em evidência, sobre a interação entre ciência e comunicação social, especialmente diante dos desafios urgentes para combater o negacionismo. O aumento da visibilidade desses movimentos evidencia um desafio sem precedentes que a sociedade contemporânea enfrenta e destaca o papel crucial que as instituições científicas devem cumprir nesse contexto.

3. METODOLOGIA E CORPUS DE ANÁLISE

É importante ressaltar que as universidades desempenham um papel significativo como vozes institucionais proeminentes no Brasil. Segundo o relatório da empresa Clarivate Analytics¹², 15 instituições de ensino superior – todas elas públicas – produzem mais da metade da ciência brasileira. A USP figura em primeiro lugar nessa lista, razão pela qual a definimos como objeto desta

7- Ibidem, p. 9.

8 OLIVEIRA, Thaiane Moreira de. Como enfrentar a desinformação científica? Desafios sociais, políticos e jurídicos intensificados no contexto da pandemia. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 1-23, 2020. DOI: 10.18617/liinc.v16i2.5374.

9 Ibidem, p. 8.

10. RATHSAM, Luciana. Negacionismo na pandemia: virulência da adolescência. *Unicamp Notícias*, Campinas, 14 abr. 2021. Disponível em: <https://unicamp.br/unicamp/noticias/2021/04/14/negacionismo-na-pandemia-virulencia-da-ignorancia/>. Acesso em: 29 nov. 2024.

11- HJARVARD, Stig. *A midiaticização...* Op. cit.

12 ESCOBAR, Herton. 15 universidades públicas produzem 60% da ciência brasileira. *Jornal da USP*, São Paulo, 5 set. 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/politicas-cientificas/15-universidades-publicas-produzem-60-da-ciencia-brasileira/>. Acesso em: 29 nov. 2024.

pesquisa. Outro dado que indica a relevância da USP, não apenas no Brasil, mas no continente, foi a segunda colocação obtida, em 2022, no *Latin America University Rankings*¹³, um estudo realizado anualmente pela instituição britânica Times Higher Education, que avaliou 197 universidades de 13 países da América Latina em cinco áreas: ensino, pesquisa, impacto de citação, participação internacional e receita da indústria. Essa posição foi alcançada pelo sexto ano consecutivo. Em primeiro lugar está a Pontifícia Universidade Católica do Chile.

Nosso foco será o Facebook, rede social de maior audiência no país, de acordo com o relatório do site We Are Social¹⁴. Foram coletadas todas as postagens que faziam menção às palavras “covid-19”, “coronavírus”, “pandemia”, “SARS-CoV-2” e “novo coronavírus”. A partir dos dados coletados, as informações foram apuradas utilizando como metodologia a Análise de Conteúdo¹⁵, categorizando as postagens de acordo com suas abordagens na tentativa de mapear as ações adotadas pela universidade para vocalizar e reverberar a ciência, ingressando em agendas temáticas a partir de aspectos contextuais da pandemia da covid-19 e se apropriando do aparato midiático, em um processo de mediação da sociedade que afeta a lógica de funcionamento dos campos sociais.

No curso da evolução da doença, para responder às questões e atender aos objetivos propostos, elencamos três períodos que possuem registros importantes relacionados ao avanço da doença, medidas de prevenção, colapso do sistema de saúde e vacinação. O primeiro recorte abrange os três primeiros meses da pandemia, de 1º de março a 31 de maio de 2020, um cenário marcado por incertezas, com inúmeros questionamentos.

Um ano após o início da pandemia, importa-nos verificar como essas modulações temáticas foram praticadas nas publicações da universidade no Facebook. O período de 1º de março a 31 de maio de 2021, que corresponde ao nosso segundo recorte de análise, agrupa alguns registros históricos da pandemia no Brasil, como o recorde de mortes diárias, o número de vítimas por covid-19 em 2021 superando o total de 2020 e os desdobramentos da vacinação iniciada nos primeiros dias do ano¹⁶.

Já nosso terceiro recorte tem como marco o relaxamento das medidas de prevenção, que coincide com as festas de fim de ano. De dezembro de 2021 a fevereiro de 2022, o Brasil atingiu 80% de sua população-alvo completamente vacinada, autorizou a aplicação de vacinas para crianças e adolescentes e começou a oferecer a dose de reforço do imunizante para adultos. Por outro lado, a Europa e os Estados Unidos viviam o avanço da variante Ômicron, acendendo o alerta para a necessidade de manter os cuidados¹⁷.

4. RESULTADOS

No início da pandemia, pesquisas e artigos científicos sobre o tema passaram a receber mais destaque midiático, o que já se comprova pelos dados quantitativos quando se verifica que as questões relativas à doença mereceram a centralidade

13- LATIN America University Rankings 2022. **Times Higher Education**, Londres, [2022]. Disponível em: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2022/latin-america-university-rankings>. Acesso em: 28 nov. 2024.

14- KEMP, Simão. Digital 2020: Brasil. **DataReportal**, [S. l.], 17 fev. 2020. Disponível em: https://datereportal.com.translate.goog/reports/digital-2020-brazil?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=sc. Acesso em: 28 nov. 2024.

15- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

16- CINCO motivos que comprovam que a pandemia de Covid-19 ainda não acabou. **Portal do Butantan**, São Paulo, 14 mar. 2022. Disponível em: <https://butantan.gov.br/noticias/cinco-motivos-que-comprovam-que-a-pandemia-de-covid-19-ainda-nao-acabou>. Acesso em: 29 nov. 2024.

17- Ibidem.

das comunicações na página do Facebook da USP. Em nosso primeiro recorte de análise, de 1º de março a 31 de maio de 2020, das 137 postagens verificadas, 93 tratavam exclusivamente da doença, o que corresponde a 67,8% do total.

Em uma análise preliminar, é possível perceber que a própria comunidade científica reconhece que sabe pouco e está aprendendo ao longo do tempo. Por se tratar de uma doença nova, os pesquisadores tinham mais perguntas do que respostas. Diante da necessidade de retorno rápido dos setores científicos para evitar uma maior perda de vidas, a USP redirecionou seus esforços para a criação e o compartilhamento de postagens para combater a covid-19.

Os conteúdos abordados buscavam estabelecer um contraponto ao que era posto em circulação. A maneira como muitas postagens foram criadas pode demonstrar que houve uma tentativa de aprimorar a compreensão da ciência e de suas metodologias, na busca por caminhos possíveis, com evidências, para conter a doença. A falta de familiaridade a respeito de como os estudos são feitos, somada à ansiedade natural que um momento difícil como esse proporciona, abriu espaço para que informações fossem interpretadas, ou até mesmo inventadas, e divulgadas de maneira incorreta.

Nas postagens, foram mobilizadas cinco categorias temáticas (Quadro 1) que apontavam para os desafios iniciais de fazer chegar ao público questões que evidenciavam os potenciais efeitos nocivos da doença e seus reflexos na conjuntura social ao colocar em prática as primeiras medidas de contenção.

Quadro 1: Descrição das categorias temáticas evidenciadas no início da pandemia

| Categorias | Descrição | Códigos |
|--------------------------|--|--|
| Existência da doença | Procuram informar o leitor com postagens sobre a propagação da covid-19 e sua gravidade, em um cenário incerto que pode afetar a resposta do país à pandemia. | Evidências científicas |
| | | Sintomas e diagnósticos |
| | | Medidas de prevenção e conscientização |
| | | Tratamento e medicamentos |
| Vacina | Incluem anúncios sobre testes que têm como objetivo verificar a eficácia de vacinas já existentes contra o novo coronavírus e a formação de parcerias com outras instituições para desenvolver um novo imunizante. | |
| Impactos na sociedade | Abordam os reflexos da covid-19 na saúde pública, na economia e nos diferentes contextos sociais. | |
| Rotina das universidades | Discutem os impactos da covid-19 na saúde pública, na economia e em diversos contextos sociais. | Funcionamento das atividades administrativas |
| | | Implementação do ensino remoto |
| | | Campanhas de solidariedade |
| Posicionamentos oficiais | Apresentam observações sobre o financiamento público para pesquisas e decisões políticas que tendem a trivializar a pandemia e seus efeitos na sociedade. | Financiamento de pesquisas |
| | | Políticas públicas de saúde |
| | | Desinformação/fake news/infodemia |

Fonte: Elaboração própria.

Um ano após o início da pandemia, no dia 11 de março de 2021, o Brasil contabilizava 273.124 vítimas e 11.284.269 casos registrados da doença¹⁸. A média diária de notificações oficiais e de óbitos estava em crescimento, o que colocava o país como epicentro da doença, respondendo por 11% das mortes por covid-19 de todo o mundo¹⁹. A vacina, vista como a principal solução, já era uma realidade. Sua aplicação teve início em janeiro de 2021 e foi inicialmente direcionada a públicos específicos, como idosos e profissionais de saúde, considerados os mais vulneráveis.

No segundo momento da nossa análise, que corresponde ao período de 1º de março a 31 de maio de 2021, o país bateu recorde no número de mortes por coronavírus em 24 horas, com 4.249 vítimas, em 8 de abril. Para se ter uma ideia da dimensão do cenário epidemiológico brasileiro, os óbitos registrados nos primeiros meses de 2021 superaram o total verificado em 2020: em 113 dias, 195.949 pessoas perderam suas vidas pela covid-19, contra 194.976 em 289 dias da pandemia em 2020.

O que poderia justificar o recrudescimento do cenário epidemiológico? Se houve mudanças no contexto pandêmico, acredita-se que outras abordagens deveriam ser trabalhadas no conteúdo projetado pela universidade. Afinal, o que a ciência tem a dizer diante desse cenário adverso?

A pandemia continuava obtendo a centralidade das discussões e as modulações temáticas foram necessárias e detectadas. Das 621 postagens realizadas pela USP, 356 traziam algum tipo de referência sobre a doença, o que corresponde a 57,3% do nosso recorte.

Os cinco eixos temáticos identificados em nosso primeiro recorte permaneceram com abordagens mais atuais. Mas, a cada nova descoberta, o cenário muda e é preciso se atualizar para dar os próximos passos, e assim os fatos se impuseram nas comunicações feitas pela universidade. Diante do contexto, houve a necessidade de ampliar discussões que foram inseridas como subtemas em três categorias destacadas no Quadro 2.

Quadro 2: Categorias temáticas acionadas um ano após o início da pandemia

| Categorias | Códigos |
|----------------------|--|
| Vacinas | Campanhas de conscientização |
| | Eficácia e segurança |
| | Estratégia de imunização |
| | Novas vacinas |
| Existência da doença | Evidências científicas |
| | Sintomas e diagnósticos |
| | Medidas de prevenção e conscientização |
| | Tratamento e medicamentos |
| | Seqüelas |
| | Variantes e ondas |

18 BRASIL registra 2.207 mortes em 24 horas; média móvel volta a bater recorde. **G1**, Rio de Janeiro, 11 mar. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2021/12/01/brasil-chega-a-marca-de-615-mil-mortos-por-covid-media-movel-e-de-229-vitimas-diaras.ghtml>. Acesso em: 29 nov. 2024.

19 REUTERS. Epicentro do vírus, Brasil tem percentual de positivos 6 vezes acima do almejado. **CNN Brasil**, São Paulo, 12 mar. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/epicentro-da-pandemia-brasil-reduz-testagem-e-tem-percentual-de-positivos-6-vez/>. Acesso em: 29 nov. 2024.

| Categorias | Códigos |
|--------------------------|--|
| Impactos na sociedade | Legado |
| | Contexto atual |
| Rotina das universidades | Funcionamento das atividades administrativas e de ensino |
| | Campanhas de solidariedade |
| Posicionamentos oficiais | Financiamento de pesquisas |
| | Políticas públicas de saúde |
| | Desinformação/fake news/infodemia |

Fonte: Elaboração própria.

As vacinas eram o alvo central de discursos negacionistas que, em geral, usavam dois enquadramentos: ou estimulavam a desconfiança na ciência, causada por potenciais discordâncias metodológicas e incertezas sobre relações causais; ou criavam narrativas conspiracionistas, sugerindo acordos entre governos e laboratórios e outros interesses de grupos poderosos. Para a USP, essas narrativas influenciaram as políticas de enfrentamento da doença, contribuindo para o agravamento da crise sanitária (Figura 1).



Figura 1: Narrativas negacionistas influenciam ações do governo

Fonte: Página da USP no Facebook.

Os números da pandemia eram usados como argumentação para desqualificar os imunizantes e colocar em questionamento sua eficiência e segurança. Afinal, é na dúvida que a conspiração se apoia. E era preciso uma resposta da ciência.

Vale destacar que o Brasil é referência mundial quando se trata de estratégias de vacinação. O país foi pioneiro na incorporação de diversos imunizantes no calendário do Sistema Único de Saúde (SUS) e é um dos poucos no mundo que oferta, de maneira universal, um rol extenso e abrangente de imunobiológicos através do Programa Nacional de Imunização (PNI). A USP buscou resgatar essas conquistas históricas ao criar campanhas de conscientização, destacando que a vacinação é uma das intervenções de saúde pública mais eficaz, custo-efetiva e que salva vidas (Figura 2).



Figura 2: Importância da vacinação

Fonte: Página da USP no Facebook.

A eficácia e segurança dos imunizantes foram informadas com publicações que enfatizavam os processos para sua descoberta, reforçando que, antes de serem aprovados, passam por testes rigorosos ao longo das diferentes fases de ensaios clínicos. Além disso, são feitos estudos contínuos, mesmo após o início da sua aplicação. Os eventos adversos também foram esclarecidos de forma a descartar a associação com doenças.

Para a USP, a percepção positiva sobre a importância, segurança e eficácia das vacinas, de modo a evitar a hesitação das pessoas em tomar as doses recomendadas, deveria caminhar junto com uma efetiva estratégia de imunização. O desafio do Brasil diante da covid-19 era lidar com a falta de planejamento do Governo Federal. O país enfrentava uma escassez de doses, provocando paralisações em diversas cidades. Os pesquisadores defendiam a necessidade de sistemas de informação mais efetivos e que pudessem melhor orientar o planejamento e a execução das ações.

Ao passo que a imunização avançava, mesmo de forma incipiente, os esforços para a descoberta de novas fórmulas estavam em curso. Muitas dessas iniciativas partiam de grupos de pesquisadores, seja genuinamente brasileiras, seja em parceria com organizações internacionais. A subcategoria “novas vacinas” informava sobre esses avanços, destacando, principalmente, questões que envolvem

o avanço da tecnologia e o acúmulo de conhecimentos graças a muitos anos de pesquisa de cientistas brasileiros.

No terceiro período de nossa análise, compreendido entre 1º de dezembro de 2021 e 28 de fevereiro de 2022, observa-se a flexibilização das medidas protetivas adotadas pelos governos estaduais e municipais, como o uso de máscaras e a realização de eventos com aglomeração. As decisões coincidiram com a proximidade das celebrações de fim de ano, férias escolares e carnaval, podendo sugerir a ideia de que a pandemia estava chegando ao fim.

Para os líderes das entidades mundiais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a OMS, tal pensamento é equivocado, uma vez que dados mostravam uma distribuição “escandalosamente desigual de vacinas”²⁰ e um alto número de novos casos e mortes que ainda continuava em todo o mundo.

O surgimento de uma nova variante, batizada como Ômicron, começou a preocupar e a deixar o mundo em alerta sobre uma nova onda da pandemia. Ainda havia muitas dúvidas com relação a essa cepa, mas já se sabia que a taxa de transmissão era maior em relação às outras que circulavam e os casos de pacientes infectados por ela eram de pessoas não imunizadas. Na época, o Brasil iniciava-se a aplicação de doses de vacinas para crianças e adolescentes e surgia a necessidade de doses de reforço para adultos e idosos. No primeiro dia da nossa análise, em 1º de dezembro de 2021, o país chegava a 615.020 óbitos e 22.104.631 casos registrados da doença²¹, e os epidemiologistas indicavam uma tendência de alta para as próximas semanas.

Esses alertas foram abarcados pela USP em suas postagens, que sintetizaram recomendações, considerando que ainda existia uma pandemia em curso, mas com cenários bastantes distintos das fases anteriores e com desafios futuros. Diferente dos outros recortes, dessa vez, a temática não contemplava a maioria das comunicações, sendo 39 das 451 postagens, correspondendo a 8,6% da amostra. Porém, mesmo em menor quantidade, as abordagens identificadas estavam alinhadas com as necessidades do contexto da época.

Dois categorias foram evidentes nesse período, a saber:

- Existência da doença: reforça as características principais da covid-19 e alerta para a necessidade de manutenção das medidas protetivas, como distanciamento social, uso correto de máscaras, lavagem de mãos e uso de álcool gel frequentemente, mesmo com o avanço da vacinação. O surgimento da variante Ômicron foi evidenciado, embora sem haver certezas sobre seus potenciais efeitos na saúde da população.
- Vacinas: conscientiza sobre a importância da imunização, estimulando o público à adesão às campanhas em andamento. Os pesquisadores explicavam que sua aplicação não confere proteção imediata, pois é necessário completar o esquema de número de doses previstas, um certo tempo para estimular o sistema imune e uma ampla cobertura para garantir a imunidade de rebanho e impedir a circulação do vírus,

20- EM DOIS anos de pandemia, ONU alerta para entrega “escandalosamente desigual” de vacinas. **ONU News**, [S. l.], 9 mar. 2022. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2022/03/1782282>. Acesso em: 29 nov. 2024.

21- BRASIL chega a marca de 615 mil mortos por Covid; média móvel é de 229 vítimas diárias. **G1**, Rio de Janeiro, 1 dez. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2021/12/01/brasil-chega-a-marca-de-615-mil-mortos-por-covid-media-movel-e-de-229-vitimas-diaras.ghtml>. Acesso em: 29 nov. 2024.

evitando, assim, o surgimento de novas variantes. A universidade também esclarecia que, enquanto não fossem identificados tratamentos para a infecção, as vacinas continuariam a ser a única chave para o combate à pandemia.

As outras categorias apresentadas nas análises anteriores foram detectadas, porém de forma complementar, sempre como desdobramento dos dois eixos principais. A USP buscou a opinião especializada de cientistas e pesquisadores que conheciam e tinham capacidade de pesquisa sobre a dinâmica da doença e de sua transmissão para situar os seus seguidores sobre a realidade daquele momento.

Diante das dúvidas, a universidade considerava prematuras as iniciativas de governos de flexibilizar as medidas protetivas e defendia medidas como a vacinação em massa, a ampliação de testagens, o uso de antivirais e o combate à desinformação, sendo todas essas as melhores estratégias para manter a situação sob controle.



Figura 3: Esclarecimentos sobre a variante Ômicron

Fonte: Página da USP no Facebook.

A discussão sobre a existência da doença e a necessidade de reafirmar que a pandemia não havia acabado levaram a um enfoque em assuntos relacionados às vacinas, principalmente entre crianças e jovens, que estavam sob ataque de correntes conspiratórias. As narrativas que circulavam geravam desconfiança de pais ou responsáveis diante de fatores como a contaminação acelerada pela variante Ômicron, desconhecimento sobre as descobertas e avanços da ciência, divulgação de notícias falsas e o medo predominante de que a vacina contra a covid-19 provocasse efeitos colaterais.



Figura 4: Universidades esclarecem dúvidas sobre vacinas

Fonte: Página da USP no Facebook.

Nessa busca por novos caminhos imposta pela pandemia, é crucial não perder de vista a dinâmica comunicacional na qual tudo se entrelaça em redes multimídia, com informações fragmentadas e desprovidas de contexto, sem uma perspectiva histórica que permita conectar o presente ao passado. Ao estabelecer correlações para uma visão de futuro, a página da USP assume a responsabilidade de se tornar um espaço de discussões sociais, não apenas teóricas e abstratas, mas também abertas a novas ideias, posicionamentos e opiniões.

5. ANÁLISES E DISCUSSÕES

A pandemia da SARS-CoV-2 trouxe grandes desafios para a ciência, exigindo respostas rápidas para conter a doença e promovendo a reflexão sobre os obstáculos epistemológicos que ainda enfrentamos. O campo midiático se tornou essencial para a ciência, com suas instituições representativas sendo desafiadas a criar modelos de comunicação pública que traduzissem descobertas científicas para a sociedade. Destacamos a informalidade adotada pela USP em suas postagens, uma tática que pode aumentar a familiaridade do público com a ciência, gerando confiança nos métodos científicos e conscientização sobre seus serviços.

A aproximação do público e a humanização da ciência foram alcançadas pela personalização dos conteúdos. Não bastava apenas divulgar a pesquisa, mas também quem a realizava, incluindo professores, servidores, alunos e ex-alunos, ou referenciando setores ou grupos de pesquisa envolvidos. Essa abordagem valorizava a comunidade interna e destacava a relevância dos serviços prestados à sociedade.

A maioria das publicações utilizou a estratégia de remediação, conceito estabelecido pelos autores Bolter e Grusin²², no qual elementos de uma mídia se articulam em outra, transformando a experiência dos veículos de comunicação. As informações eram apresentadas objetivamente no Facebook, com *links* para outras fontes, permitindo aprofundamento nos temas de interesse. A capacidade de combinar imagens, vídeos, textos e sons em outra mídia fazia da página uma isca para atrair seguidores a outros veículos institucionais da USP.

Para além dos seus próprios endereços institucionais, a universidade evidencia em suas postagens os espaços midiáticos que ocupam em veículos de mídias tradicionais. O fato pode ser justificado pela necessidade de explorar o capital simbólico que, de acordo com Bourdieu²³, refere-se ao poder atribuído àqueles que obtiveram prestígio e notoriedade suficientes para ter condição de impor o reconhecimento. Em nosso caso, seria o poder exercido por esses canais no imaginário popular quando se trata da autonomia e da credibilidade construídas pelos campos do jornalismo e da ciência. A disposição científica em buscar autoridade e legitimação em outros campos e dispositivos é uma alternativa para manter fôlego nas lutas, a fim de evitar que as oscilações mundanas se apropriem das suas conquistas científicas e distorçam os conhecimentos oriundos da academia²⁴.

A USP destacava em suas postagens os espaços ocupados em mídias tradicionais, explorando o capital simbólico de credibilidade construído pelo jornalismo e pela ciência. Essa simbiose midiática beneficiava ambos os campos, promovendo uma via alternativa de mediação e escuta nas redes sociais durante a pandemia. A mídia utilizava o trabalho de estudiosos e instituições de pesquisa para respaldar suas narrativas, enquanto a universidade usava essa visibilidade para legitimar suas produções científicas.

Nesse contexto, a perspectiva de Paulo Freire²⁵ sobre educação como prática de liberdade torna-se central. Para Freire, o papel da instituição educacional é mais do que transmitir conhecimento: é estimular o pensamento crítico, a conscientização e o engajamento social. A divulgação científica durante a pandemia, mediada pela simbiose entre universidade e mídia, pode ser vista como uma extensão desse papel, promovendo uma educação cidadã, onde o conhecimento é acessível a todos e fomenta transformações sociais.

Além disso, Dermeval Saviani²⁶, ao discutirem a Teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, destacam a importância da educação como processo de formação que deve estar diretamente ligado à realidade social e às transformações históricas. A participação da universidade no diálogo com a sociedade através das mídias, durante a pandemia, reflete esse compromisso educacional. A ciência, ao ser divulgada de forma acessível e compreensível, cumpre a função pedagógica de esclarecer questões urgentes e de colaborar com o desenvolvimento crítico da sociedade.

Wilson Bueno²⁷ destaca a importância da aproximação entre o campo científico e a mídia, afirmando que a divulgação científica utiliza diversos recursos e canais para transmitir informações científicas ao público leigo. A universidade baseou seus conteúdos na universalidade da ciência e nos desafios impostos pelo campo, buscando respostas e soluções para o controle do vírus.

22- BOLTER, Jay David; GRUSIN, Richard. **Remediation: understanding new media**. Cambridge: MIT Press, 2000.

23- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

24- BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Tradução: Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

25- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

26- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 1991.

27- BUENO, Wilson da Costa. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. **Informação & Informação**, Londrina, v. 15, n. 1, p. 1-12, 2010. DOI: 10.5433/1981-8920.2010v15n1espp1.

A análise das publicações revelou abordagens moduladas de acordo com a evolução da doença e as dinâmicas sociais que pautavam o debate público. Santos²⁸ afirma que a ciência pós-moderna se faz nas trocas informacionais e nas lutas sociais, onde há pluralidade de linguagens e narrativas. A USP procurou compreender os diversos elementos sociais na esfera pública, resultando em um processo contínuo de aprendizado durante a pandemia. Esse processo possibilitou uma curva de aprendizado epistemológica, impactada por questões políticas, econômicas e culturais.

Uma abordagem relevante para esse contexto é a Teoria da Aprendizagem Experiencial de David Kolb²⁹, que destaca que o conhecimento é construído por meio da transformação da experiência. De acordo com Kolb, o processo de aprendizado envolve a observação de fenômenos e a reflexão crítica sobre eles, levando a uma maior compreensão e aplicação prática. Durante a pandemia, a universidade enfrentou novas questões sociais e científicas, e esse aprendizado experiencial, baseado em situações reais e dinâmicas sociais, permitiu que a USP ajustasse suas estratégias educacionais e de pesquisa de maneira adaptativa e contextualizada.

Em cada situação, o traçado da curva foi remodelado, mas o formato da linha seguia a mesma lógica: contra a negação, a afirmação. Os conteúdos publicados avançaram em direções interligadas e transdisciplinares, permitindo que os debates não só fossem ampliados, convergindo em um panorama empírico e teoricamente coeso do porvir, mas proporcionando um alentado debate a respeito das transformações nas formas de comunicar a ciência na realidade contemporânea.

O ambiente de polarização no Brasil, exacerbado pelas atitudes do então Presidente da República Jair Bolsonaro e pela administração federal, impôs desafios à desconstrução de desinformações. A universidade combateu o negacionismo governamental com uma refutação equilibrada, substituindo teses fracas por argumentos científicos. Em vez de estigmatizar os receosos com a vacina, a USP promoveu um conteúdo persuasivo e pacífico, legitimando seu espaço em tempos de polarização política e social.

A partir das análises apresentadas, foi possível identificar as iniciativas da USP, evidenciando como o ambiente midiático exerce uma influência significativa na construção de sua representatividade e legitimidade perante a sociedade. Conforme Moscovici³⁰, esse processo é também moldado por processos informativos, configurando-se como uma forma de conhecimento construído em contextos socioculturais, especialmente porque grande parte da comunicação estava vinculada a assuntos relacionados à pandemia.

O descrédito deliberado observado durante a pandemia interfere na aceitação das mediações necessárias para o conhecimento, afetando diretamente a Universidade. Mafra³¹ destaca uma crise da ciência nos ambientes democráticos atuais, que exige novos modos de interação com a sociedade. Segundo o autor, o questionamento do *ethos* científico impõe a necessidade de repensar o papel das universidades no tecido social, pois elas são chamadas ao diálogo público.

28- SOUSA SANTOS, Boaventura de. Um discurso... Op. cit.

29- KOLB, David A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984.

30- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2012.

31- MAFRA, R. L. M. Diálogo público, instituições científicas e democracia: reflexões sobre a constituição de uma política de comunicação organizacional. **Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 16-174, 2016. DOI: 10.1590/rbcc.v39i2.2441.

Grupos sociais emergentes entendem a comunicação pública da ciência como um direito e um imperativo democrático. Faz parte da missão das universidades tornar o conhecimento e a inovação acessíveis a um público mais amplo. A democratização do saber deve ser uma prioridade, conferindo visibilidade à instituição e funcionando como uma prestação de contas à sociedade que as sustenta, pautando-se pelo princípio da transparência³².

Isso exige a formulação de políticas de comunicação organizacional que superem uma perspectiva meramente estratégica e respondam às demandas públicas por participação. Mafra sugere que é possível desenvolver políticas de comunicação da ciência que conciliem o “interesse público e o múltiplo conjunto de interesses existentes no complexo das instituições científicas”³³, promovendo o diálogo. Embora o ambiente organizacional possa ser desafiador e suscitar debates, é essencial que os princípios democráticos orientem normativamente esse contexto.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se 2020 será lembrado como o ano da pandemia da covid-19, também será lembrado como o momento em que a ciência conseguiu realizar pesquisas sobre a natureza e disseminação do vírus em tempo recorde, assim como descobrir meios de neutralizá-lo. Antecipar riscos, combater a desinformação e o negacionismo e buscar fortalecer as relações positivas entre os campos científicos, sociais, políticos, econômicos, ambientais, farmacológicos e médicos são desafios urgentes.

É crucial que as informações exerçam um papel efetivo na formação de uma sociedade crítica e bem informada em relação à mídia e à ciência, visando, assim, promover mudanças nas estruturas sociais de pensamento. Essas questões abrangem temas como o alinhamento dos meios de informação e comunicação aos interesses do poder econômico e político; a dificuldade dos usuários/leitores em interpretar a origem, fundamentos, contextos, funcionamentos e motivações das informações e fatos; e a predominância de notícias resumidas e desprovidas de crítica e contraste, frequentemente baseadas em fontes com interesses ocultos ou incertos.

Embora o ambiente virtual já faça parte da realidade das instituições mesmo antes do ingresso da doença, é crucial reconhecer que, em momentos de crise, é necessário implementar estratégias, questionar as narrativas em circulação e compreender que essas posturas e ações têm uma herança histórica significativa. Não se busca fornecer respostas para processos ainda recentes no campo acadêmico, mas é importante posicionar-se em relação ao tema e propor abordagens analíticas.

Os procedimentos, fundamentos e elementos de pesquisa envolvem sistemas explicativos e devem estar abertos ao público. Portanto, as universidades não apenas desempenham o papel de transmitir conhecimento sistematizado e socialmente reconhecido, mas também são espaços onde as concepções, os princípios, os valores e as condutas são internalizados, contribuindo para a formação de interações sociais e dinâmicas de poder.

32 Ibidem, p. 165.

33 Ibidem, p. 171.

É fundamental garantir a presença da ciência nas tomadas de decisões políticas e econômicas do país, estabelecer sua validação perante a sociedade e despertar o interesse da opinião pública, dos políticos, das organizações sociais e, sobretudo, da mídia. Nesse sentido, é de extrema importância que haja uma maior proximidade e conexão entre o campo científico e o campo midiático.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOLTER, Jay David; GRUSIN, Richard. **Remediation: understanding new media**. Cambridge: MIT Press, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Tradução: Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- BRASIL chega a marca de 615 mil mortos por Covid; média móvel é de 229 vítimas diárias. **G1**, Rio de Janeiro, 1 dez. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2021/12/01/brasil-chega-a-marca-de-615-mil-mortos-por-covid-media-movel-e-de-229-vitimas-diarias.ghtml>. Acesso em: 29 nov. 2024.
- BRASIL registra 2.207 mortes em 24 horas; média móvel volta a bater recorde. **G1**, Rio de Janeiro, 11 mar. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2021/12/01/brasil-chega-a-marca-de-615-mil-mortos-por-covid-media-movel-e-de-229-vitimas-diarias.ghtml>. Acesso em: 29 nov. 2024.
- BUENO, Wilson da Costa. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. **Informação & Informação**, Londrina, v. 15, n. 1, p. 1-12, 2010. DOI: 10.5433/1981-8920.2010v15n1esppl.
- CASSIANI, Suzani; SELLES, Sandra Lucia Escovedo; OSTERMANN, Fernanda. Negacionismo científico e crítica à Ciência: interrogações decoloniais. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 28, p. 1-12, 2022. DOI: 10.1590/1516-731320220000.
- CINCO motivos que comprovam que a pandemia de Covid-19 ainda não acabou. **Portal do Butantan**, São Paulo, 14 mar. 2022. Disponível em: <https://butantan.gov.br/noticias/cinco-motivos-que-comprovam-que-a-pandemia-de-covid-19-ainda-nao-acabou>. Acesso em: 29 nov. 2024.
- EM DOIS anos de pandemia, ONU alerta para entrega “escandalosamente desigual” de vacinas. **ONU News**, [S. l.], 9 mar. 2022. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2022/03/1782282>. Acesso em: 29 nov. 2024.
- ESCOBAR, Herton. 15 universidades públicas produzem 60% da ciência brasileira. **Jornal da USP**, São Paulo, 5 set. 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br>

usp.br/universidade/politicas-cientificas/15-universidades-publicas-produzem-60-da-ciencia-brasileira/. Acesso em: 29 nov. 2024.

FARNESE, Pedro. Comunicação organizacional em universidades públicas: os desafios de comunicar a ciência na sociedade midiaticizada. **Journal of Science Communication** – América Latina, Rio de Janeiro, v. 6, n. 01, p. A06, 2023. DOI: 10.22323/3.06010206.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HJARVARD, Stig. **A midiatização da cultura e da sociedade**. São Leopoldo: Unisinos, 2014.

KEMP, Simão. Digital 2020: Brasil. **DataReportal**, [S. l.], 17 fev. 2020. Disponível em: https://datareportal-com.translate.google.com/reports/digital-2020-brazil?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=sc. Acesso em: 28 nov. 2024.

KOLB, David A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984.

LATIN America University Rankings 2022. **Times Higher Education**, Londres, [2022]. Disponível em: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2022/latin-america-university-rankings>. Acesso em: 28 nov. 2024.

MAFRA, R. L. M. Diálogo público, instituições científicas e democracia: reflexões sobre a constituição de uma política de comunicação organizacional. **Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 16-174, 2016. DOI: 10.1590/rbcc.v39i2.2441.

MARCHLEWSKA, Marta *et al.* Superficial ingroup love? Collective narcissism predicts ingroup image defense, outgroup prejudice, and lower ingroup loyalty. **British Journal of Social Psychology**, Hoboken, v. 59, p. 864, 2020.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Thaiane Moreira de. Como enfrentar a desinformação científica? Desafios sociais, políticos e jurídicos intensificados no contexto da pandemia. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 1-23, 2020. DOI: 10.18617/liinc.v16i2.5374.

PERINI-SANTOS, Ernesto. Desinformação, negacionismo e a pandemia. **Filosofia Unisinos**, São Leopoldo, v. 23, n. 1, p. 1-15, 2022. DOI: 10.4013/fsu.2022.231.03.

RATHSAM, Luciana. Negacionismo na pandemia: virulência da adolescência. **Unicamp Notícias**, Campinas, 14 abr. 2021. Disponível em: <https://unicamp.br/unicamp/noticias/2021/04/14/negacionismo-na-pandemia-virulencia-da-ignorancia/>. Acesso em: 29 nov. 2024.

REUTERS. Epicentro do vírus, Brasil tem percentual de positivos 6 vezes acima do almejado. **CNN Brasil**, São Paulo, 12 mar. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/epicentro-da-pandemia-brasil-reduz-testagem-e-tem-percentual-de-positivos-6-vez/>. Acesso em: 29 nov. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 1991.

SOSA SANTOS, Boaventura de. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados, São Paulo**, v. 2, n. 2, p. 56-71, 1988. DOI: 10.1590/S0103-40141988000200007.

ZAROCOSTAS, João. How to fight an infodemic. **The Lancet**, Londres, v. 395, n. 10225, p. 676, 2020. DOI: 10.1016/S0140-6736(20)30461-X.

Pedagogia negativa do cinema: primeiras aproximações¹

Helga Caroline Peres

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). No momento (2024) realiza estágio pós-doutoral na Universidade Estadual Paulista/UNESP, Campus de Araraquara, na área de Educação Escolar.

E-mail: helgacperes@gmail.com

Resumo: Poderia o espaço do cinema na escola ser ressignificado em direção a uma formação estético-crítica que tenha como norte a *experiência estética* e a *reeducação do olhar*? Que olhar seria esse? Por que ele precisaria ser “reeducado”? Tais questões serão abordadas neste artigo. Considera-se que a reeducação do olhar e a experiência estética, quando tidas como *telos* de uma orientação estético-formativa, podem ser pensadas pela via da negatividade – ou, em outras palavras, no interior de uma pedagogia negativa do cinema. Esta deve encontrar lugar em meio às lacunas dos modelos escolares hegemônicos, acolhidas nas ações formativas que se ocupam da construção de *narrativas pedagógicas ensaísticas* em sala de aula, dando vazão às crises e às construções intersubjetivas pela via da imaginação e da fantasia.

Palavras-chave: cinema na escola; reeducação do olhar; experiência estética; pedagogia negativa do cinema; Teoria Crítica da Sociedade.

Abstract: Could the space of cinema at school be redefined toward an aesthetic-critical training guided by aesthetic experience and the re-education of the gaze? What gaze would this be? Why would he need to be “re-educated”? This study will address such issues by considering that the re-education of the gaze and the aesthetic experience, when considered as the *telos* of an aesthetic-formative orientation, can be thought of by negativity – or, in other words, within a negative pedagogy of cinema. This must find a place amidst the gaps in hegemonic school models, welcomed in the training actions that address the construction of essayistic pedagogical narratives in the classroom, giving vent to crises and intersubjective constructions by imagination and fantasy.

Keywords: cinema at school; reeducation of the view; aesthetic experience; negative pedagogy of cinema; Critical Theory of Society.

1. INTRODUÇÃO

As relações entre cinema e escola têm sido histórica e culturalmente delineadas, predominantemente, sob uma perspectiva utilitária. Desde o advento do Cinema Educativo², na década de 1920, quando já se atribuía aos filmes o sentido pedagógico de um suporte ao ensino e à pesquisa escolar³, até a crescente veiculação dos mais diversos tipos de filmes produzidos pela grande indústria cinematográfica *mainstream*⁴ em momentos recreativos, a cultura escolar vem atribuindo à linguagem cinematográfica uma significação extrínseca. Seu uso nas mais diversas práticas pedagógicas ganhou sentido por tornar a escola mais atraente e afinada às tecnologias de seu tempo. Em suma, a associação da linguagem cinematográfica aos conteúdos escolares acabou por convertê-la em meio: um recurso didático ilustrativo e representativo da realidade, que, segundo a lógica da organização do trabalho pedagógico⁵, pode vir a favorecer a construção e a elaboração de imagens acerca do que deve ser aprendido.

Todavia, a leitura crítica dessa prática indica que a didatização da linguagem cinematográfica na escola não revela nada menos do que uma das facetas da subsunção da educação à racionalidade instrumental e à indústria cultural, que, segundo Gruschka (2008), influenciam até mesmo os processos mais íntimos do trato pedagógico. A didatização da linguagem cinematográfica, nesse sentido, pode ser traduzida como uma prática pedagógica que dá manutenção a um tipo de *educação do olhar*, que encontra lugar cativo na escola e se faz expressão da indústria cultural: uma educação que atua em favor do bloqueio de faculdades como a imaginação, a memória e a fantasia; do direcionamento da formação do gosto para o sempre idêntico; e da modulação de formas de recepção fílmica estático-harmônicas pela via da diversão, em detrimento de uma profunda experiência estética subjetiva com a linguagem cinematográfica.

Poderia o espaço do cinema na escola ser resignificado em direção a uma formação estético-crítica que tenha como norte a *experiência estética* e um projeto de *reeducação do olhar*? De que maneira a proposição de uma pedagogia negativa do cinema poderia vincular-se à experiência com a linguagem cinematográfica, como uma experiência subjetiva de entendimento e sensibilidade⁶ mediada pelo uso da imaginação e da fantasia? Em nossa leitura, deduzimos que pela via da negatividade – ou de uma *pedagogia negativa*⁷ – a experiência estética poderia encontrar-se com a escola. Uma pedagogia negativa do cinema, que, por seu caráter, se ocuparia de orientar os indivíduos para a autorreflexão crítica em relação à própria formação estética e para a experiência com cinematografias que se distanciam daquela que é modulada pela identidade.

Para o desenvolvimento de nossa argumentação, apresentaremos, primeiramente, algumas considerações sobre os sentidos da experiência estética com a linguagem cinematográfica em sua relação com os contraditórios processos que envolvem o binômio educação-reeducação do olhar e da sensibilidade. Na sequência, apresentaremos, a partir da acepção de pedagogia negativa delineada por Gruschka (2009), as aspirações em torno de uma pedagogia negativa

1 Este artigo apresenta os resultados da tese de doutoramento de seu/sua autor/autora, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo/FAPESP (Proc.: 2017/09707-0).

2 O Cinema Educativo, no Brasil, surgiu no início do século XX. Em 1910, a criação da Filmoteca do Museu Nacional mostra que o cinema já era visto como um possível instrumento que poderia auxiliar no ensino e na pesquisa. Essa experiência pioneira, idealizada pelo antropólogo Edgard Roquette Pinto para servir de repositório de filmagens que retratavam a evolução dos costumes urbanos nacionais e o registro das culturas indígenas presentes no país, funcionou durante décadas e reuniu importantes coleções de filmes (Cipolini, 2008, p. 31). Roquette Pinto, precursor e entusiasta do cinema educativo, via o cinema sob uma perspectiva de “largo alcance”: além de um meio de “educar” as populações que estavam isoladas, o cinema educativo poderia ser um método para ensinar o próprio educador, que também precisava de uma orientação pedagógica renovada para que pudesse, a partir de então, produzir práticas pedagógicas mais “práticas” e menos “livrescas” (Catelli, 2013).

3 Duarte (2008).

4 O cinema predominantemente nomeado de *mainstream*, segundo David Bordwell (1985), associa-se ao *padrão hollywoodiano dominante*, usual e familiar ao grande público. Segundo o autor, a utilização desse termo é uma opção à denominação “cinema clássico hollywoodiano”, pois esta remete aos “princípios da tradição clássica da beleza”, ou mesmo à ideia de um “estado de perfeição clássica” (p. 12), que não condizem com a perspectiva crítica que adotaremos.

do cinema. Por fim, discutiremos o argumento de que tal pedagogia pode vir a encontrar lugar em meio às *lacunas* acolhidas nas ações escolares que se ocupam da construção de *narrativas pedagógicas ensaísticas* em sala de aula, dando vazão às crises e às construções intersubjetivas pela via da imaginação e da fantasia.

2. A (RE)EDUCAÇÃO DO OLHAR E A FORMAÇÃO PARA A EXPERIÊNCIA

O título desta seção sugere um vínculo entre a formação que almeja dar condições à realização da experiência estética com a linguagem cinematográfica e um processo de *reeducação do olhar*. Que olhar seria esse? Quais os sentidos dessa terminologia associada à visão? Em uma leitura inicial, o olhar poderia ser compreendido como a faculdade que medeia o acesso do espectador aos filmes; em outras palavras, uma instância de aproximação que ocorre, predominantemente, por meio da visão. Quando da consulta à etimologia do termo “espectador”, essa leitura se torna mais evidente: o espectador é o *indivíduo que assiste a qualquer tipo de espetáculo*; aquele que *observa atentamente*, que *examina*, que *olha*⁸.

Não se pode considerar, todavia, que o acesso do espectador à linguagem cinematográfica seja determinado exclusivamente pela visão. De acordo com o diagnóstico de Horkheimer e Adorno (1985), a educação da sensibilidade promovida pelo cinema não se restringe ao olhar unicamente: uma vez que o advento do cinema engendrou novas formas de experiência em virtude da percepção da imagem em movimento⁹, tem-se uma nova forma de estímulo sensível vinculada à impressão de realidade¹⁰. Quando associado à apropriação dos filmes como entretenimento, esse estímulo torna-se força motriz para a consolidação do cinema como indústria: já nas primeiras décadas do século XX foi possível observar a ascensão do fenômeno Hollywood, com toda a força de um mercado que se erige a partir do modelo das linhas de produção. O cinema, nesse ínterim, passa a se ocupar de um tipo de educação que se estende em direção à dominação da sensibilidade em favor da consolidação desse mercado: um mercado afinado à indústria cultural, promotor de um tipo de educação do olhar modulada pela e para a identificação do espectador com sua ideologia; pela integração desse espectador ao sistema, por meio da lógica da distração; e pelo bloqueio de uma possível experiência mais densa com a linguagem cinematográfica pela via de capacidades sensíveis como a imaginação, a memória e a fantasia.

Nesse ínterim, a expressão *reeducação do olhar* não se refere a um ideal de *melhor visão*; trata-se de uma referência a um complexo e contraditório processo formativo que modula a experiência do espectador de cinema e que, ao contrário de se restringir a uma visão propriamente dita, está associado à desmobilização de sensibilidades já soterradas pelo enrijecimento sensível engendrado pela indústria cultural e das próprias faculdades sensíveis por ela suprimidas.

Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira¹¹ apontam que o termo “educação da sensibilidade” é demarcado por um duplo caráter, sendo tensionado pela

5 Lógica colocada em prática por professores do Ensino Fundamental I, como constata Peres (2016). A organização do trabalho pedagógico em torno de filmes oscila entre estes dois polos: a transformação dos filmes em recurso de “facilitação”, que se interpõem entre os estudantes e os conteúdos curriculares considerados demasiadamente “complexos” e “abstratos”, e o uso recreativo de filmes do circuito *mainstream*, em momentos de lazer e distração.

6 Adorno (1994).

7 Gruschka (2009).

8 Houaiss (1999); Aulete (2011), grifo nosso.

9 Bernardet, 2000.

10 Xavier, 1987.

11 2008, p. 140.

educação da sensibilidade imposta pela indústria cultural – um processo regressivo, prioritariamente voltado para a adaptação – e a formação que visa resgatar a autonomia dos sujeitos pela via da reeducação da sensibilidade. Esse processo, de maneira geral, implica colocar em xeque aquilo que é delimitado pelos esquemas da indústria, em uma tentativa de restaurar a capacidade dos sujeitos de comparar, de fazer associações, de se posicionar diante das imagens, de operar sensível e intelectualmente pela via da experiência.

Em relação à educação da sensibilidade promovida no âmbito majoritário da indústria, tem-se uma padronização da dimensão sensível, modulada pela produção e reprodução do sempre idêntico – sendo este um de seus mecanismos centrais. Pucci¹² infere que a indústria cultural impõe hábitos de ver, ouvir, sentir, perceber e pensar. Essa imposição traduz um processo semiformativo que impede que os indivíduos façam o uso autônomo de seus próprios sentidos para acessar os objetos, e que atua em diversas dimensões: na formação do gosto; no distanciamento do comportamento estético; na supressão da reflexão crítica. Ao atuar na dimensão do esquematismo, oferecendo aos indivíduos as chaves da percepção e da interpretação dos fenômenos, a indústria cultural promove a reprodução da reificação na dimensão de suas capacidades mais íntimas, predeterminando formas de compreensão da realidade. As categorias apriorísticas do entendimento – nas quais a reciprocidade da percepção ordenada pela intuição sensível deveria ocorrer pela mediação dos esquemas¹³ – são tomadas pela indústria cultural, que se torna o *a priori* da percepção da realidade. A tomada de tal mecanismo condiciona a percepção e a sensibilidade por meio da racionalidade instrumental¹⁴, colocando os indivíduos, acima de tudo, a serviço da valorização do capital.

Horkheimer e Adorno são enfáticos ao situarem o cinema no centro desse processo: “[...] o filme não deixa mais à fantasia e ao pensamento dos espectadores nenhuma dimensão na qual estes possam, sem perder o fio, passear e divagar no quadro da obra fílmica [...] é assim que o filme adentra o espectador entregue a ele para se identificar imediatamente com a realidade¹⁵”. A técnica cinematográfica cresce e se desenvolve, predominantemente, na consonância com a ascensão do modelo de produção hollywoodiano. Esse modelo exprime o distanciamento entre a linguagem cinematográfica e a técnica expressiva da obra de arte por atuar em consonância com o mercado. O filme depende da tecnologia industrial, de meios de produção e circulação mecânicos, e isso, na perspectiva de Adorno¹⁶, bloqueia a possibilidade de que as técnicas cinematográficas se desenvolvam de modo semelhante ao das técnicas artísticas.

Nesse sentido, a técnica da produção cinematográfica impõe esquemas de comportamento, visto que a coletividade é parte inerente do próprio processo educativo e semiformativo que determina a forma com que os indivíduos constroem sua aceção acerca do que é cinema e do que é ser espectador: um espectador que se situa entre o reconhecimento e o posterior esquecimento daquilo que foi assistido, em função da infinidade de produtos similares que são produzidos para representar seus desejos. Um espectador que se distancia

12 2015.

13 Kant, 1987.

14 Horkheimer e Adorno (1985).

15 Horkheimer e Adorno (1985, p. 143).

16 1994.

de uma relação consciente com aquilo que assiste – passando a ser esta uma relação regressiva. Trata-se de um processo de educação da sensibilidade por meio do qual a privação da liberdade de escolha fornece aos sujeitos a ilusão de que estão integrados ao sistema por meio de suas supostas preferências – quando, em realidade, consomem os produtos filmicos que lhes são impostos de maneira brutal, identificando-se com os fetiches e com os estereótipos do mercado cinematográfico.

Isso ocorre por meio de uma série de mecanismos que, sem endossar o exercício da fantasia e do pensamento que – longe de recobrar a relação dialética entre entendimento e sensibilidade, ou de exigir a construção de relações complexas pela via da memória – asseguram a reprodução dos comportamentos regressivos quando da recepção dos filmes. Em favor da adequação ao princípio de realidade e à racionalidade da indústria, renuncia-se ao esforço do uso da fantasia, da memória e da imaginação para além dos esquemas apriorísticos em voga.

Contraditoriamente, é o conteúdo de faculdades como a memória, a fantasia, o exercício da reflexão crítico-filosófica e a autonomia, usurpados pela indústria, que poderiam vir a fomentar, segundo Adorno¹⁷, um tipo de experiência estética com a linguagem cinematográfica, que, até certo ponto, se aproximaria da experiência com a arte. Sem desconsiderar o caráter paradoxal da linguagem cinematográfica e sua integração ao circuito dos bens consumíveis da indústria cultural, Adorno, em um ensaio escrito na década de 1960, considera a possibilidade de que o cinema possa, de alguma forma, se autonomizar desse sistema e proporcionar ao espectador um tipo de experiência subjetiva que escapa à identificação e à integração:

A estética do filme deverá antes recorrer a uma forma de experiência subjetiva, com a qual se assemelha apesar de sua origem tecnológica, e que perfaz aquilo que ele tem de artístico. A uma pessoa que, por exemplo, depois de um ano na cidade, permanecer por várias semanas de inteiro repouso numa região montanhosa, pode ocorrer que, no sono ou no devaneio, coloridas imagens da paisagem passem agradavelmente à sua frente ou através dele. Mas elas não se sucedem de modo continuado, uma após as outras; elas têm um intervalo em seu transcurso, como na lanterna mágica da infância. A essa parada no movimento é que as imagens do monólogo interior devem a sua semelhança à escrita: também ela é algo que se move sob o olho e, ao mesmo tempo, é algo paralisado em seus signos individuais. [...] O filme seria arte enquanto reposição objetivadora dessa espécie de experiência. O meio técnico *par excellence* é profundamente aparentado com a beleza natural¹⁸.

Ao relacionar a beleza natural ao meio técnico cinematográfico, Adorno aposta na possibilidade de que o cinema resgate, de forma artificial, um tipo de experiência que remete à dimensão da experiência com o belo natural. Segundo Takemine¹⁹, as imagens cinematográficas teriam, nessa circunstância, a potencialidade de permitir “[...] experiências não somente para aquele que sonha, mas também reavivar as experiências da infância”. Adorno exemplifica tal questão quando narra a experiência de uma pessoa que, depois de passar

17 1994, p. 100.

18 Adorno (1994, p. 102).

19 2014, p. 146.

algum tempo em inteiro repouso em uma região montanhosa, por meio do sonho ou do devaneio acessa as coloridas imagens dessa paisagem.

Loureiro²⁰ aponta que Adorno, ao utilizar esse exemplo, sugere que a estética cinematográfica pode também recorrer ao espectador, que, na momentânea *lacuna* entre as imagens, se utiliza de sua sensibilidade visual para efetivar um tipo de *experiência subjetiva*. Essa possibilidade é correlata à mediação da técnica cinematográfica que, dentro dos limites particulares do próprio meio, pode vir a emancipar-se de seu caráter extrínseco e mercadológico, recobrando a relação entre forma estética e conteúdo e integrando a esfera daquilo que Adorno nomeará de *antifilme*²¹. Neste, encontramos a linha demarcatória entre uma densa experiência e a possibilidade de uma compreensão acerca dos mecanismos engendrados no seio da indústria cultural.

A experiência do espectador de cinema, dentro desse escopo, poderia se aproximar, considerando as devidas mediações, daquilo que se espera da experiência estética com a arte: uma experiência de entendimento e sensibilidade, mediada pela reflexão crítico-filosófica e enigmática, na qual se pode completar o potencial estético do filme assistido por meio da coparticipação. Nesse sentido, o exercício da fantasia e da imaginação se tornariam o substrato da experiência do espectador: como compensação do princípio de realidade²², a imaginação consiste em uma forma de consciência diferencial, que se articula à memória e escapa ao princípio de realidade demarcado pela reificação e pela racionalidade instrumental. Haveria, nessa perspectiva, formas de fantasia que escapam ao imperialismo da consciência operado pelos filmes produzidos no circuito *mainstream*.

O exercício da fantasia e da imaginação seriam, portanto, uma via de resistência ao que nos é imputado – resistência que, por seu próprio caráter, implica um processo formativo apto a causar fissuras na educação da sensibilidade promovida no seio da indústria cultural – em outras palavras, um processo formativo de *reeducação do olhar*. Se, por um lado, Horkheimer e Adorno afirmam que o cinema se ocupa de tolher possíveis resistências e de legitimar a integração, um projeto de reeducação das sensibilidades entraria em cena justamente para tensionar esse domínio, por meio de uma proposta formativa que vise ampliar a experiência com cinematografias que escapem ao circuito hollywoodiano, em sua identidade, para que os espectadores se abram à diferença; que preze pelo exercício crítico-filosófico em torno da relação entre forma e conteúdo da linguagem cinematográfica; que abra espaço para a autorreflexão crítica acerca da própria relação estabelecida com os produtos da indústria cultural; em suma, uma proposta formativa que vise o encorajamento do potencial imaginativo que dá condições para que os indivíduos se relacionem com o cinema a partir do vínculo entre entendimento e sensibilidade.

Evidentemente, lançar mão de um projeto formativo de reeducação do olhar implica reconhecer a necessidade de que a linguagem cinematográfica se aproxime da escola por outras vias, que não aquelas associadas à transformação dos filmes em mediação didática dos conteúdos programáticos ou entretenimento irrefletido. A reeducação do olhar prescinde de experiência

20 2006, p. 124.

21 Termo utilizado por Adorno (1994) para caracterizar a constelação fílmica criativa e radical de novos elementos estéticos que, porventura, poderiam tornar-se uma possibilidade frente à hegemonia hollywoodiana. Para tanto, a linguagem do cinema *mainstream* deve ser colocada em xeque por uma estética moderna radical, que virá reforçar a possibilidade de que o filme seja inserido no âmbito da arte. Para Adorno, essa estética se corporifica no antifilme, meio por qual os aspectos da relação entre forma e conteúdo poderão ser recobrados. Como destaca Loureiro (2006): “[...] o antifilme apresentaria categorias estéticas vinculadas ao caráter ensaístico, à utilização de materiais diversos, ao rompimento com a narrativa linear, às colagens, à montagem e ao corte que se tornam visíveis, de modo a ocasionar um rompimento no fluxo imagético *mainstream* com o qual o espectador está habituado”.

22 Marcuse (1975); Kluge (1988).

crítico-filosófica, intersubjetiva, mediada. Que viabilidade teria esse processo formativo nos modelos escolares hegemônicos, nos quais a racionalidade instrumental e a semiformação estética são socializadas nas mais diversas práticas pedagógicas?

3. NOTAS EM TORNO DE UMA PEDAGOGIA NEGATIVA DO CINEMA

Seria ilusório, no âmbito da racionalidade instrumental, apontar saídas conciliatórias, visto que estas implicam a manutenção da adequação e do *status quo*. A negatividade, nesse sentido, se coloca como saída: resistir à realidade alienada implica enveredar-se na reflexão negativa – que, ao contrário de caminhar em direção à conciliação e à identidade, ressalta as tensões e as contradições em direção à construção de algo novo. É nesse sentido que Pucci, Almeida e Lastória²³ indicam que uma educação orientada por e para uma visão crítica da sociedade deve passar pelo crivo da crítica imanente para converter-se em uma *pedagogia negativa*.

Gruschka²⁴ nos apresenta sua acepção de pedagogia negativa afirmando que esta pode ser concebida como *Esclarecimento*²⁵. Seu compromisso, nesses termos, consistiria na denúncia daquilo que é falso na pedagogia e na orientação para a emancipação. Em suma, o ideal de uma pedagogia negativa exprime a real possibilidade de uma práxis formativa direcionada à autonomia: uma práxis que não se deixa cair nas malhas dos “negócios pedagógicos”, por meio dos quais a indústria cultural e a racionalidade instrumental se infiltram nas mais diversas práticas escolares.

Dentro dessa perspectiva, almeja-se o fomento da autonomia por meio de um tipo de mediação pedagógica que, ao contrário de bloquear a experiência com os objetos, a favorece. Aprender e experenciar a realidade é um processo que exige mediação, visto que as novas gerações, ao se depararem com novos elementos culturais, precisam de algum modo serem inseridas no âmbito social. No âmbito da educação, é essa a função do professor, que, juntamente com os alunos e com o conteúdo, se coloca em uma relação dialética que se efetiva por meio das experiências realizadas ao longo do processo educativo²⁶.

Tais questões ganham espaço e se tornam norte ao lançarmos a hipótese de uma pedagogia negativa do cinema que deseja se fazer crítica à pedagogia do cinema já efetivada pela escola, que se ocupa da transformação da linguagem cinematográfica em recurso didático. Dentro de suas especificidades, as aspirações em torno de uma pedagogia negativa do cinema, afinada a um projeto de reeducação do olhar e à experiência estética, devem orientar-se não apenas por uma reconfiguração didática orientada à facilitar a ocorrência da experiência, mas pela intenção de promover uma crise na formação do gosto e da sensibilidade operada pelos produtos fílmicos *mainstream* da indústria cultural, abrindo espaço, dessa forma, para a autorreflexão crítica e para o exercício da imaginação e da fantasia.

23 2009, p. 7

24 2010, p. 140

25 Esclarecimento que, como processo dialético e contraditório, permanece em suspensão frente à barbárie.

26 Gruschka, 2009

É mister que as premissas da negação determinada das formas de apropriação do cinema na escola e da orientação para uma formação direcionada à reeducação do olhar são tomadas como pressuposto para nosso constructo hipotético acerca da pedagogia negativa do cinema. Todavia, tais premissas nos deixam os seguintes questionamentos: a escola deve se ocupar do ensino, propriamente dito, da linguagem cinematográfica – suas técnicas, sua historicidade, suas camadas de significado? Seria possível fazê-lo de maneira negativa? A experiência estética com os filmes, em si, e o exercício da fantasia, podem se tornar campos de conhecimento escolarizado? Estes devem ser entendidos da mesma forma que os conteúdos sistematizados? E como dar corpo a esse processo sem desconsiderar a formação estética, associada ao cinema, já consolidada no âmbito da formação cultural e reforçada pelas práticas escolares?

Tomemos como ponto de partida para a ampliação das reflexões que tangem tais questionamentos a pedagogia do cinema efetivada pela escola. A apropriação dos filmes como recurso didático e ilustrativo ou entretenimento, ao dar vazão a sua pretensão didatizante, afasta os indivíduos de uma formação para a experiência estética, para o exercício da fantasia ou para a reeducação do olhar, por ser orientada pela e para a indústria cultural. A tensão imanente ao sentido formativo do cinema, desse modo, é esgarçada em direção à adaptação ao modelo do consumo e da distração. Nesse sentido, a pedagogia do cinema efetivada pela escola se *omite* da intencionalidade de se apropriar ou tematizar de forma aprofundada a linguagem cinematográfica como objeto de estudo ou conteúdo propriamente dito. Tem-se um tipo de apropriação da linguagem cinematográfica que, por seu turno, se sobrepõe à experiência com o objeto fílmico – levando em conta que tal experiência, no presente contexto, seria pautada por prolongamentos reflexivos articulados à reflexão crítico-filosófica e ao exercício da fantasia no âmbito das contradições imanentes ao meio fílmico.

Uma *pedagogia negativa do cinema como crítica da pedagogia do cinema efetivada pela escola*²⁷ pressupõe uma alteração na posição atribuída à linguagem cinematográfica que, de pano de fundo para outros conteúdos ou distração irrefletida, deve ser tomada como conteúdo passível de um trabalho pedagógico sério, crítico e comprometido – o que, logo de cara, implica em uma renúncia à didatização dos filmes. Ensinar sobre cinema na escola, então, viria à tona como via para a construção de um campo de conhecimento associado à linguagem cinematográfica. Contudo, não se trata de um ensino no sentido *positivado*, ou, como coloca Adorno²⁸, um ensino pautado por progressos lineares, por um passo a passo que permitirá aos indivíduos em formação tornarem-se *experts* nos conteúdos associados à produção cinematográfica.

Isso não significa que os saberes associados à linguagem cinematográfica e à técnica de produção fílmica – no que diz respeito à estética, à historicidade e às suas diversas camadas de significado – devam ser desconsiderados. As condições para uma relação autônoma e crítica com o aparato cinematográfico passam também por essas mediações – levando em conta a associação entre

27 Uma alusão ao artigo de Gruschka (2009) intitulado *Pedagogia Negativa como Crítica da Pedagogia*.

28 2008.

entendimento e sensibilidade. Os enigmas presentes nos filmes perpassam a relação entre forma e conteúdo, a técnica e a construção das narrativas fílmicas.

Se a pedagogia do cinema efetivada pela escola desconsidera a posição do cinema e suas contradições, deixando de lado tais aspectos que são elementares à formação para a experiência estética com a linguagem cinematográfica, é, também, tarefa de uma pedagogia negativa buscar espaço no âmbito escolar para o ensino daquilo que permitirá uma experiência profunda com os filmes: um ensino que não deixe de lado a intenção de apresentar e discutir os momentos da produção e da técnica cinematográfica que, em larga medida, tornam-se basilares para o acesso aos enigmas e para a compreensão da relação entre forma e conteúdo.

Embora esse momento associado à instrução acerca das técnicas cinematográficas seja elementar à construção de um corpus que dialogue com o processo formativo em questão, permanecer nesse âmbito seria um problema, uma vez que a experiência estética com a linguagem cinematográfica e a reeducação do olhar não se restringem unicamente a uma aprendizagem associada à técnica. Quando apontamos o sentido formativo associado à dialética entre experiência e reeducação da sensibilidade, referimo-nos ao exercício da fantasia, da imaginação e das capacidades crítico-visuais.

Lançamos mão da hipótese de que o momento da negatividade reside na intenção de suscitar a reflexão filosófica que pode vir a permitir que os indivíduos escavem as camadas de significado que constituem os filmes. Isso ocorreria por meio do profundo contato entre sujeito e objeto – no caso, o objeto fílmico como arquétipo particular que expressa a linguagem cinematográfica –, da aproximação entre sujeito e enigma, da compreensão da relação entre forma e conteúdo. Em outros termos, a hipótese funda-se na possibilidade de que os indivíduos participem do filme como *autores*²⁹, por meio de sua interpretação e de seus prolongamentos reflexivos, de modo que os filmes sejam reconstruídos, pela via da fantasia e da imaginação, de maneira intersubjetiva.

Tal processo pedagógico seria inviável se a mediação entre sujeito e objeto fílmico decorresse de maneira totalitária, ou mesmo se a lógica do filtro facilitador da didática fosse tomada como referência. Mais do que respostas, apontar o caminho e dar espaço para que os indivíduos realizem suas próprias experiências com o filme, encorajando o exercício de faculdades como a imaginação e a fantasia. Não se espera que o professor se omita de seu papel de mediador entre indivíduo e objeto, ou mesmo que a didática concernente à pedagogia negativa do cinema seja concebida como autoeducação. Tal mediação é elementar para um processo que visa construir condições para que os indivíduos possam vir a realizar a experiência estética com o cinema de maneira autônoma, tomando como ponto de partida, para tanto, a reeducação do olhar pela via do exercício das faculdades imaginativas. O processo em questão, ao negativar-se, tem na premissa do *ensinar sem ensinar* sua razão de ser, que recobra uma relação *sui generis* entre a forma de ensino e o conteúdo fílmico em questão.

29 Kluge (1988).

A experiência estética com o cinema e a reeducação do olhar, na escola, devem se fazer um campo de conhecimento específico – mas que, pela própria constituição do objeto fílmico, não podem ser entendidos como um campo que se assemelha àquele dos conteúdos escolares já sistematizados por envolver uma formação prévia: a recepção fílmica segundo a marca da distração pode ser entendida como pano de fundo de uma semiformação do gosto já consolidada, esta que pode representar uma resistência à proposição formativa e didática em questão. Indivíduos que se julgam competentes para assistir, para escolher entre a miríade de produtos similares, para opinar sobre e julgar a qualidade dos objetos fílmicos segundo os critérios de veiculação modelados pela própria indústria, entendem-se como indivíduos supostamente qualificados na consecução de seus papéis de espectadores. Em outras palavras, seria essa a *competência do amador*: aquele que gosta do que vê, mas resiste à reflexão sobre as contradições imanentes que permeiam o cinema e à aproximação com o não-idêntico.

Essa questão se traduz em uma preocupação de uma pedagogia negativa do cinema por entendermos, na esteira de Gruschka³⁰, que ensinar implica dar algo novo ao estudante, ultrapassando formas prévias e não sistematizadas de conhecimento: um encontro com o novo conhecimento que, segundo o mesmo autor, deve suceder a partir de uma *crise*. Gruschka aponta que a compreensão contém um duplo sentido: ao mesmo tempo em que está associada ao acesso aos contextos centrais de conteúdos variados, ela depende de pressupostos subjetivos que ajudam a acessar um assunto primeiramente desconhecido e incompreensível e, posteriormente, sua apropriação.

Esse encontro não pode ser demarcado pelos mesmos padrões de recepção já consolidados. Ao mesmo tempo em que ocorre a aproximação com aquilo que é desconhecido – o que poderia ser entendido, nos termos de Horkheimer e Adorno, como um *movimento tateante* –, deve-se abrir espaço para um tipo de compreensão que vá além da dimensão aparente. Chegar àquilo que não entendeu implica uma desmobilização que, por seu próprio caráter, não é imune à frustração, à crise, à não compreensão. A crise como elemento gerador da compreensão, na tese de Gruschka³¹, se coaduna com a perspectiva de que a reflexão crítica se faz necessária a uma relação profunda com os objetos de conhecimento – uma relação que, ao contrário de ser demarcada pelo entendimento do melhor caminho a seguir para atingir objetivos, caminha em direção a uma compreensão aprofundada do objeto, que permitirá que alunos, de maneira autônoma, escavem aquilo que há por trás do mesmo.

Em outro sentido, Gruschka aponta que a crise é favorável, também, quando ocorre no momento da recepção de algo novo, visto que, a partir dela, possivelmente ocorra uma ruptura com as antigas formas de relação com o objeto, que permite que os indivíduos se abram ao novo pela via da curiosidade – tomada como ponto de partida para uma nova forma de compreensão:

É uma enorme irritação quando se reconhece que aquilo que você achava ser vermelho ou verde, na realidade não é vermelho nem verde, somente parece sê-lo através dos nossos olhos. Do contrário, o cumprimento da onda de luz desvanece

30 2014, p. 23.

31 2014, p. 23.

e se torna uma abstração. Tais irritações podem fazer surgir curiosidade em direção a uma compreensão mais ampla³².

A concepção de crise nos parece ser significativa para a ampliação dos sentidos de uma pedagogia negativa do cinema, especialmente no que tange à relação entre a semiformação estética já consolidada pela indústria cultural e a reeducação do olhar. Embora não estejamos abordando a relação entre os indivíduos e o cinema pela via da compreensão ou da aprendizagem – ao passo que a linguagem cinematográfica se distancia do modelo de abordagem dos conteúdos escolares sistematizados –, mas sim por meio da aceção da experiência estética, entendemos que o momento da crise, tal qual postulado por Gruschka, também é válido para aquilo que se aspira em relação à pedagogia negativa do cinema.

Lançar mão da crise que demarca a ruptura entre o antigo conhecimento e o novo implica tensionar a atenção que os indivíduos em formação dão à própria relação já consolidada com o cinema, demarcada pela vivência³³ e pela distração, para que esta dê lugar à experiência estética. A semiformação estética promovida pela indústria cultural, nesse sentido, carece de ser desmobilizada, colocada em cheque, de modo que já não sirva mais como parâmetro aos indivíduos frente à proposição de um novo tipo de relação com o cinema, demarcada pela reflexão crítico-filosófica.

Não se trata de um processo de compreensão, especificamente, mas sim da intenção de causar uma ruptura mediada pela autorreflexão crítica acerca do tipo de relação já estabelecida com os produtos da indústria cultural³⁴, de maneira geral, e com os filmes, de modo específico. Levá-los a questionar: *por que minhas preferências se dão em determinada direção? Como meu gosto é construído? Por que recuso aquilo que é diferente?* Tais questões não são aprofundadas sem que se passe por um tipo de desencantamento ou crise. Vê-se nesse tipo de questionamento, ao mesmo tempo, um ponto de partida para a compreensão da própria formação já consolidada e uma chave para uma possível abertura ao comportamento antifílmico.

A escola, em seu processo de didatização e facilitação dos conteúdos, busca minimizar as crises que levam à compreensão profunda – o que ocasiona um entendimento aparente que se pauta na reprodução das informações e dos meios transmitidos. Essa tentativa de apontar os caminhos mais fáceis e rápidos torna-se uma espécie de bloqueio para a crise elementar à compreensão dos conteúdos³⁵. Da mesma forma, a crise que toca a relação construída e previamente estabelecida com a linguagem cinematográfica não deve ser minimizada: ela deve ser, didaticamente, tomada como parte do processo de reeducação do olhar.

Em termos pedagógicos, isto significaria abrir espaço para a construção de narrativas ensaísticas em sala de aula, a partir do contato com linguagens cinematográficas diversas. Caberia estimular o envolvimento com estas, de modo que estudantes e professores possam expor suas emoções e sensações por meio de um posicionamento ativo que estremeça as habituais formas de recepção fílmica

32 Gruschka, 2014, p. 20.

33 A vivência remete à fugacidade, à efemeridade, à ausência de vínculo com a memória e à prevalência do aqui e agora – expressando, desse modo, o rompimento com os processos de continuidade necessários ao profundo contato com os objetos culturais.

34 No caso do cinema produzido no seio da indústria cultural, segundo Horkheimer e Adorno, tem-se a seriação de produtos que se fazem predominantemente idênticos, orientados à captura da sensibilidade de seus espectadores.

35 Gruschka (2014).

demarcadas pelo entretenimento, transformando o ato de assistir em uma experiência intersubjetiva – ou, em outros termos, em uma *narrativa da recepção*.

Tal narrativa não se configura de maneira linear, ou mesmo explicativa: ela se reconfigura constantemente, na medida em que o filme exibido na tela se desenvolve, e, nesse movimento, sugere novas questões e novos argumentos ao espectador. Ela se reconfigura, também, devido ao próprio processo intersubjetivo que decorre da exibição no espaço da sala de aula, que pode vir a ocorrer por meio da *cooperação*³⁶. Ao mesmo tempo em que tal narrativa carrega certa dose de fugacidade, ela é parte de uma experiência, até certo ponto, ensaística: “[...] toda obra de arte se apresenta à experiência como um ensaio, e não como um sistema, a obra ensaia um dizer e o contemplador ensaia um escutar³⁷”. Nesse movimento, a liberdade do pensamento e da interpretação visual e verbal subsidia o exercício de experimentação que se corporifica na narrativa, despontando como uma espécie de lacuna que se expande, um *entreato* que atua *por trás*, e, precisamente por isso, escapa às demandas institucionais vinculadas à racionalidade instrumental.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola se constitui como espaço ambíguo e contraditório. Ao mesmo tempo em que se faz *locus* da reprodução da reificação, que está imersa nas determinações político-sociais que alheiam ao máximo as possibilidades formativas, ela resguarda possibilidades, ainda que ínfimas, de emancipação. Dentro dessa estrutura, o cinema, quando de seu uso habitual, é cooptado pela lógica instrumental ao ser tomado como recurso didático e entretenimento, coadunando-se, desse modo, ao bloqueio das possibilidades da experiência e da reeducação do olhar.

Quando lançamos mão de uma pedagogia negativa do cinema, afirmamos que esta pode vir a ocupar o espaço de uma lacuna em meio aos modelos escolares hegemônicos, por compreendermos que sua integração aos parâmetros institucionais já delimitados poderia, facilmente, cooptá-la em direção à instrumentalização, em direção à atribuição de fins extrínsecos como as avaliações internas e externas, que atribuiriam à experiência com a linguagem cinematográfica um valor quantificável. Nesse sentido, ao manter-se à margem, ao não se fixar em outro lugar que não nas brechas que despontam em meio à organização escolar, a negatividade da experiência poderia manter-se, até certo ponto, como um momento de liberdade – ou, em outros termos, poderiam tensionar a lógica escolar, internamente, sem integrar-se totalmente a ela. Um “[...] paradoxo entre ser parte da escola e sua radical autonomia em relação ao universo da educação³⁸”.

Nesse sentido, tal pedagogia se integraria à escola, e, ao mesmo tempo, daria liberdade para a criação de formas de reflexão alternativas. Como uma espécie de *entreato*, que desponta como local de descontinuidade, aberto a temporalidades alternativas; em suma, local que coloca em suspensão, ainda que momentaneamente, os imperativos instrumentais que se interpõem à experiência.

36 Kluge (1988).

37 Schaefer (2012, p. 308).

38 Migliorin e Pipano (2019, p. 60).

Enquanto a sala de aula, como uma espécie de “espetáculo central”, se mantém imersa nas determinações oficiais da racionalidade instrumental, atravessada pela mercantilização e pelo pragmatismo das práticas pedagógicas, o entreato, em sua relativa liberdade – integrado à escola e, ao mesmo tempo, a parte dela –, se apresenta como tempo e espaço em que a não-identidade se torna possibilidade e promessa.

No sentido dessas colocações, o ideal de uma pedagogia negativa desloca-se para o lugar de uma *utopia negativa*, como dimensão que se mantém “[...] sempre parcial, relativa, temporária e perigosa³⁹”, e que, no âmbito de nossas reflexões associadas ao cinema, desafia a lógica escolar interna por meio da crítica e da experiência estética e filosófica. Como um compromisso ético e político, as utopias negativas guardam certa possibilidade de realização como reflexão crítica que se constrói como uma espécie de contraeducação – que, por seu caráter, se coloca como alternativa à semiformação socializada, à racionalidade instrumental e à lógica capitalista. Ao mesmo tempo em que se mantém como horizonte significativo, infere possibilidades reais de resistência. Liberta-se da crença ingênua e impõe um desafio ao pensamento que, ao reconhecer sua fragilidade e limitação, pode se abrir a essa “[...] primeira manifestação de resistência à reificação, ao *continuum*, ao insignificante e à hegemonia do *status quo*⁴⁰”.

Em suma, a grande questão que se coloca diante dessa exposição diz respeito não apenas ao compromisso ético que se impõe a esse projeto formativo de reeducação do olhar, mas também à compreensão de que a própria sensibilidade está inserida em um campo de disputas, enleada pelos tensionamentos associados à adaptação e à autonomia, à integração e ao esforço da diferenciação, à experiência e ao consumo irrefletido, ao conformismo e à autorreflexão crítica, em suma, à educação e à reeducação da sensibilidade. No limite, isso significa que “[...] a proposição hodierna de uma educação sensível permanece entre os dilemas da civilização engendrados historicamente por meio do binômio *cultura/barbárie*⁴¹”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. Notas sobre o filme. *In*: ADORNO, Theodor W. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994. p. 100-104. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

AULETE, Caldas. **Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Delta, 2011

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BORDWELL, David. **The Way Hollywood tells it: story and style in modern movies**. California: University of California, 1985.

39 Gur-Ze'ev (2010, p. 13).

40 Gur-Ze'ev (2010, p. 21).

41 Lastória (2020, p. 299).

CATELLI, Rosana Elisa. Roquette-Pinto e a Comunicação: registro, visualização e internalização da cultura. **Revista Brasileira de História da Mídia**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 145-155, 2013. <https://doi.org/10.26664/issn.2238-5126.2120133893>

CIPOLINI, Arlete. **Não é fita, é fato: tensões entre instrumento e objeto – Um estudo sobre a utilização do cinema na educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Dicionário Houaiss da língua portuguesa. 9788573029635 (enc.) Rio de Janeiro: Objetiva: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2009

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GRUSCHKA, Andreas. Escola, Didática e Indústria Cultural. In: DURÃO, Fabio Akcelrud; ZUIN, Antônio; VAZ, Alexandre Fernandez (orgs.) **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008.

GRUSCHKA, Andreas. Pedagogia negativa como crítica da pedagogia. In: PUCCI, Bruno; ALMEIDA, Jorge de; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco. **Experiência formativa & emancipação**. São Paulo: Nankin, 2009. p. 137-161.

GRUSCHKA, Andreas. Teoria Crítica e Pesquisa Empírica em Educação: a escola e a sala de aula. **Constelaciones – Revista de Teoria Crítica**, Madrid, n. 6, p. 3-31, 2014.

GUR-ZE'EV, Ilan. A formação (Bildung) e a Teoria Crítica diante da educação pós-moderna. In: PUCCI, Bruno; ALMEIDA, Jorge de; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco (org.). **Experiência formativa & emancipação**. São Paulo: Nankin, 2009. p. 11-35.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Dialética do esclarecimento**. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: “O que é o esclarecimento”. In: KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Tradução: Arthur Mourão. Lisboa: Ed. 70, 1987. p. 179-189 X-X.

KLUGE, Alexander. On film and the public sphere. **New German Critique**, Nova York, n. 24/25, Special Double Issue on New German Cinema, p. 206-220, 1988. DOI: <https://doi.org/10.2307/488051>

LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco. **Diferentes perspectivas sobre uma educação estética na atualidade**. Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 297-313, 2020.

LOUREIRO, Robson. **Considerações sobre o cinema na Teoria Crítica. Adorno e Kluge: um diálogo possível**. Piracicaba: Impulso, 2005. p. 123-134.

MARCUSE, Herbert. **Eros e Civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

PERES, Helga Caroline. **Entre choques, cortes e fissuras – a (semi)formação estética**: uma análise crítica da apropriação de filmes na educação escolar. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.

PIPANO, Isaac; MIGLIORIN, Cezar. **Cinema de Brincar**. Belo Horizonte: Relicário, 2019.

PUCCI, Bruno. **Filosofia negativa e arte: instrumentos e roupagens para se pensar a educação**. *Revista Comunicações*, [s. l], v.7, n.1, p. 34-39, Jun. 2015.

SCHAEFER, S. **A teoria estética em Adorno**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012 (tese de doutorado).

TAKEMINE, Yoshikazu. A emancipação das imagens fílmicas: montagem em Theodor W. Adorno e Alexander Kluge. *In*: FRANCO, Roberto; PUCCI, Bruno; GOMES, Luiz Roberto (orgs.) **Teoria Crítica na Era Digital: desafios**. São Paulo: Nankin, 2014. p. 141-151.

XAVIER, Ismael. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis: Vozes, 2008.

Comunicação Pública e Universidades: Análise Sistemática das Pesquisas Nacionais e Internacionais

Sendi Chiapinotto Spiazzi

Doutoranda em Comunicação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), integrante do Grupo de Pesquisa Mídia, Discurso e Comunicação Pública (CNPq/UFSM).

E-mail: sendi.rp@gmail.com

Rejane de Oliveira Pozobon

Docente do Programa de Pós-graduação em Comunicação (UFSM). Líder do Grupo de Pesquisa Mídia, Discurso e Comunicação Pública (CNPq/UFSM).

E-mail: rejane.pozobon@ufsm.br

Gabriela Pereira Melo

Doutoranda em Comunicação (UFSM); integrante do Grupo de Pesquisa Mídia, Discurso e Comunicação Pública (CNPq/UFSM), bolsista CAPES.

E-mail: gabriela.melo@acad.ufsm.br

Resumo: Este artigo apresenta uma bibliometria e uma revisão sistemática de pesquisas sobre comunicação pública e universidades realizadas no Brasil e no mundo. O objetivo é colaborar para uma sistematização das pesquisas voltadas para a relação entre comunicação pública e universidades e para a atuação de profissionais da área. As bases de dados consultadas foram Scopus, Banco Nacional de Teses e Dissertações e anais da *Compós* e *Compólítica*. Os achados internacionais demonstram foco na comunicação estratégica e na gestão de comunicação. A produção nacional enfatiza a presença nas mídias sociais e divulgação científica.

Palavras-chave: comunicação pública; universidade; bibliometria; revisão sistemática.

Abstract: This study describes a bibliometric and systematic review of research on public communication and universities in Brazil and abroad. It aims to collaborate toward systematizing research focused on the relation between public communication and universities and the work of professionals in the field. The databases searched were Scopus, National Bank of Theses and Dissertations, and the annals of *Compós* and *Compolitics*. International findings show the focus on strategic communication and communication management. The national production emphasizes presence on social media and scientific dissemination.

Keywords: Public Communication; University; Bibliometrics; Systematic review.

Recebido: 15/03/2024

Aprovado: 04/09/2024

1. INTRODUÇÃO

Como pesquisadores, estamos sempre estudando. Para Mills¹, ao construir o artesanato intelectual e desenvolver nosso problema de pesquisa, devemos observar o mundo e as temáticas que envolvem nosso objeto. Ao examinar o que outros autores produziram, é possível aprender diretamente repetindo os pontos do autor; aceitar ou refutar suas teorias e inferências; tomar sugestões para nossas próprias elaborações e projetos.

Tomando a última possibilidade, este artigo apresenta uma bibliometria e revisão sistemática de pesquisas internacionais sobre comunicação pública e universidades, realizadas de 2003 a 2022, a partir da base de dados *Scopus*, utilizando o software *Bibliometrix* para análises matemáticas e geração de gráficos.

Complementando o estudo, também realizamos uma análise sistemática das pesquisas desenvolvidas no Brasil entre 2013 e 2022, sobre comunicação pública e instituições federais de ensino superior. As bases de dados consultadas foram Banco Nacional de Teses e Dissertações e anais da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (Compós) e da Associação de Pesquisadores em Comunicação Política (Compólítica).

O objetivo deste trabalho é colaborar para uma sistematização das pesquisas voltadas para a relação entre comunicação pública e universidades, além de auxiliar na prática de profissionais que atuam na comunicação dessas instituições, tão importantes para a manutenção e divulgação de temas de interesse público na sociedade.

Para contextualizar os resultados apresentados, partimos do conceito de comunicação pública apresentado por Pierre Zémor (2009b, p. 189):

troca e compartilhamento de informações de utilidade pública ou de compromissos de interesses gerais. Ela contribui para a conservação dos laços sociais. A responsabilidade disso compete às instituições públicas; ou seja, às administrações do Estado, aos serviços das coletividades territoriais, aos estabelecimentos, empresas, organismos encarregados de cumprir uma missão de interesse coletivo².

Complementando o conceito, utilizamos as categorias apresentadas por Brandão³ para visualizar melhor as aplicações e discussões levantadas:

1. Comunicação Institucional: da instituição com seus públicos com o objetivo de fortalecer a imagem da instituição. São os planos, as políticas, os produtos de comunicação que falam da instituição e buscam estabelecer um relacionamento sistemático e permanente com os públicos (Bueno, 2009).
2. Comunicação Científica: por meio da divulgação da ciência e do conhecimento científico. Há aqui uma preocupação com o papel da ciência para o desenvolvimento da sociedade e da cidadania, característica das universidades públicas.

1. MILLS, C. Wright. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

2. ZÉMOR, Pierre. Como anda a comunicação pública? *Revista do Serviço Público*, v. 60, n. 2, p. 189-195, 2009b. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1594>. Acesso em: 4 dez. 2024.

3. BRANDÃO, Elizabeth Pazito. Conceito de comunicação pública. In: DUARTE, Jorge (org.). *Comunicação pública*: Estado, mercado, sociedade e interesse público. São Paulo: Atlas, 2012, p. 1-34.

- Rejane de Oliveira Pozobon, Sendi Chiapinotto Spiazzi e Gabriela Pereira Melo

3. Comunicação do Estado e/ou Governamental: das instituições governamentais com o cidadão, na divulgação de serviços públicos, na prestação de contas, no estímulo à participação no debate das políticas públicas.
4. Comunicação Política: com o objetivo de promover atores políticos, dentro ou fora de campanhas eleitorais.
5. Comunicação Comunitária e/ou Alternativa: realizada pela sociedade civil organizada, ou seja, por organizações comunitárias e movimentos populares com o objetivo de mobilização social.

Entendendo a comunicação pública como uma comunicação que estimula o debate de temas de interesse público⁴, levantamos as pesquisas nacionais e mundiais que tratam do tema e do modo como ele é discutido e aplicado no cenário acadêmico.

2. BIBLIOMETRIA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA INTERNACIONAL

A bibliometria se caracteriza pela análise da produção científica sobre determinado tema, buscando obter “indicadores que retratam o grau de desenvolvimento de uma área do conhecimento de um campo científico ou de saber”⁵.

A pesquisa foi realizada na base de dados *Scopus* no dia 13 de maio de 2023. No campo “*Article title, Abstract, Keywords*”, buscamos as palavras-chave “*public communication*” AND “*public administration*” OR “*government*” OR “*public institution*” OR “*university*”. Encontramos 621 artigos no total. Ao restringir a busca para os últimos 20 anos (entre 2003 e 2022), reduzimos a amostra para 565 artigos. Uma nova restrição por áreas do conhecimento – Ciências Sociais, Artes e Humanidades, Administração e afins, Ciência da Decisão, Ciência da Computação e Multidisciplinar – resultou em 436 textos. Por fim, utilizamos a base de 300 artigos finais publicados, descartando artigos no prelo, resenhas e outros trabalhos. Os dados gerados foram inseridos no software *Bibliometrix* para análises matemáticas e geração de gráficos.

Iniciamos a análise pelas fontes de pesquisa. As revistas com maior número de publicações são *Public Relations Review*, *Public Understanding of Science* (ambas publicadas em língua inglesa, com 8 artigos cada), *Profesional de la Información* e *Revista Latina de Comunicación Social* (ambas publicadas em língua espanhola, com 7 artigos cada), como observado na Figura 1.

4. WEBER, Maria Helena. Nas redes de comunicação pública, as disputas possíveis de poder e visibilidade. In: WEBER, Maria Helena; COELHO, Marja Pfeifer; LOCATELLI, Carlos (orgs.). **Comunicação Pública e Política: pesquisa e práticas**. Florianópolis: Insular, 2017. p. 23-56.

5. ARAÚJO, Ronaldo; ALVARENGA, Lidia. A bibliometria na pesquisa científica da pós-graduação brasileira de 1987 a 2007. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 16, n. 31, p. 51-70, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14718352004>. Acesso em: 5 dez. 2024.

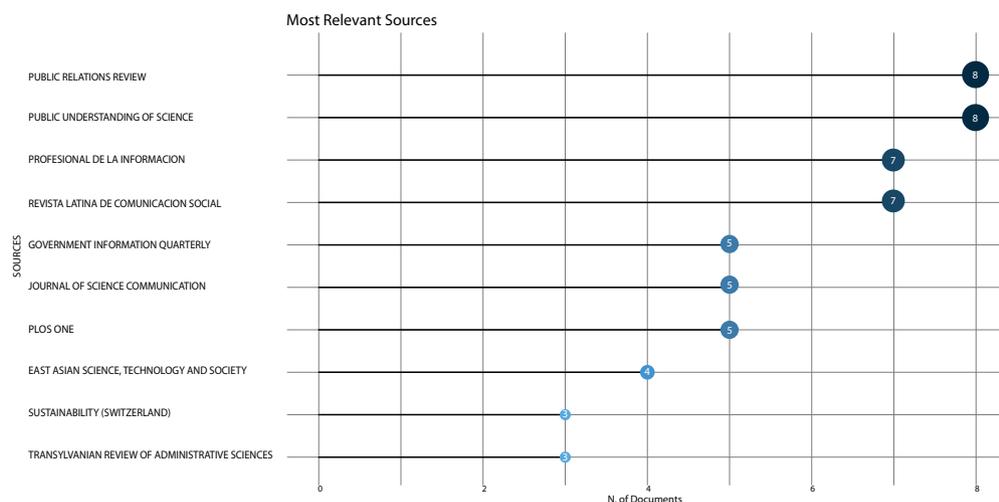


Figura 1: Gráfico com revistas mais relevantes da área pelo número de publicações

Fonte: gerado pelo software Bibliometrix.

Os autores mais relevantes são Dave Gelders (Escola de Pesquisa em Comunicação de Massa de Lovaina, Bélgica) com 8 publicações; Pedro Molina Rodríguez-Navas e Nuria Simelio Sola (ambos da Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha) com 5 publicações cada, conforme demonstrado na Figura 2.

A maior parte das publicações são da Universidade Autônoma de Barcelona, que aparece duas vezes na Figura 3 (escrito em espanhol e em catalão), totalizando 13 publicações. Esse fato decorre em função de dois dos autores que mais publicam (Molina e Simelio) serem professores desta universidade.

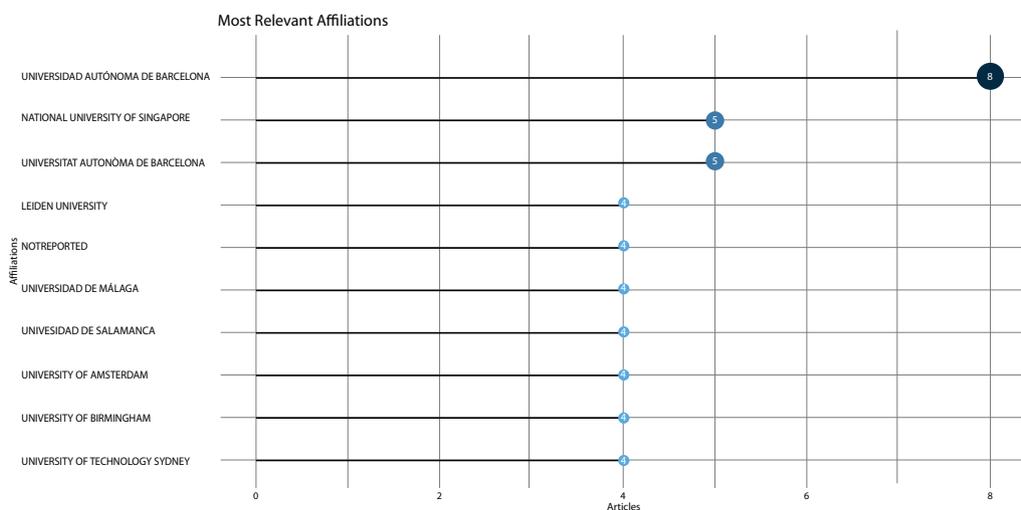


Figura 2: Gráfico com autores mais relevantes de acordo com o número de publicações

Fonte: gerado pelo software Bibliometrix.

- Rejane de Oliveira Pozobon, Sendi Chiapinotto Spiazzi e Gabriela Pereira Melo

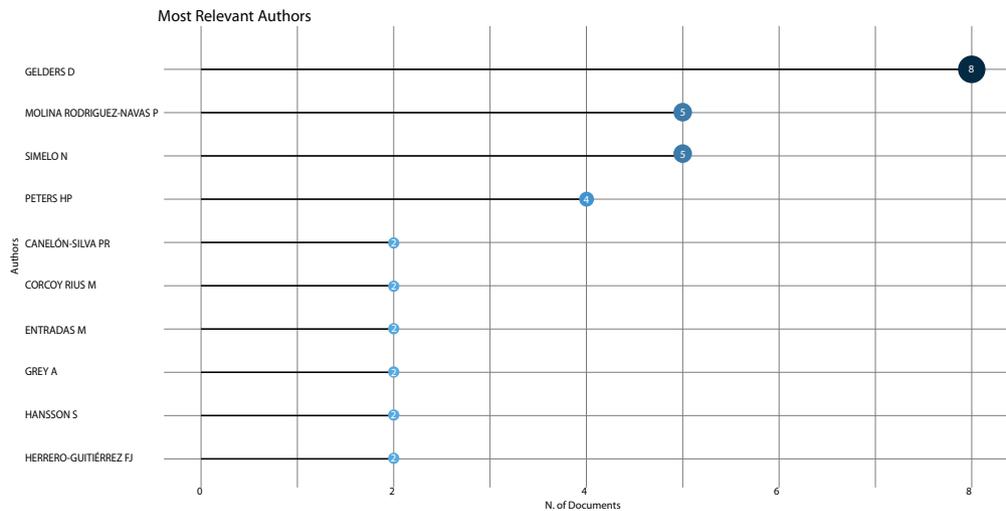


Figura 3: Gráfico com universidades mais relevantes de acordo com o número de publicações

Fonte: gerado pelo software Bibliometrix.

Apesar do grande número de publicações oriundas da Universidade Autônoma de Barcelona, a Espanha (linha verde) aparece em segundo lugar entre os países que mais publicam sobre o tema ao longo dos anos. O primeiro lugar é dos Estados Unidos da América (linha rosa) e o terceiro do Reino Unido (linha azul), o que pode ser observado na Figura 4.

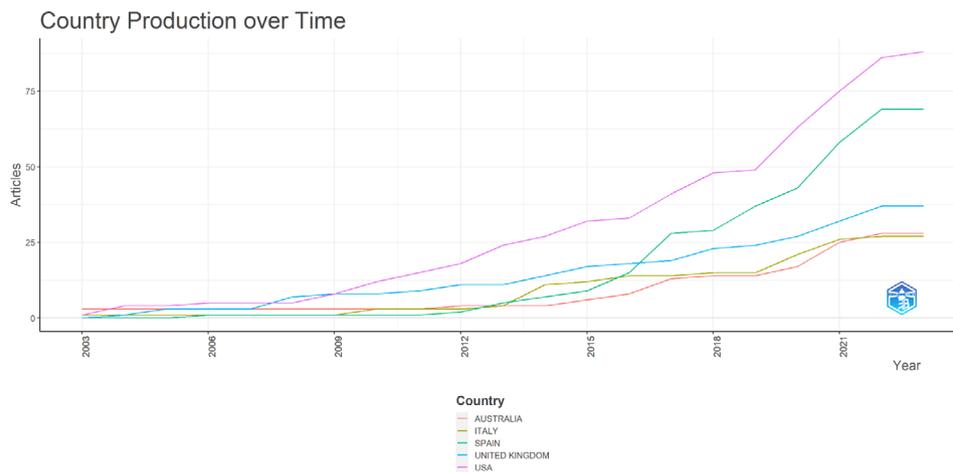


Figura 4: Gráfico com a produção científica por países ao longo do tempo

Fonte: gerado pelo software Bibliometrix.

Retirando a palavra-chave “public communication”, que foi utilizada como termo de busca na base de dados Scopus, as palavras associadas que mais aparecem nas pesquisas são: “social media” (25), “transparency” (19), “covid-19” (13)

e “*science communication*” (13). A nuvem de palavras apresentada na Figura 5 é formada por palavras-chave definidas pelos autores no campo “*keywords*” dos artigos.

Aqui, é possível fazer algumas inferências. Apesar da pesquisa trazer artigos dos últimos 20 anos, a palavra-chave “ *covid-19*”, doença que surgiu a partir de 2019 apenas, já é uma das mais citadas, o que indica uma grande produção científica em torno do tema, inclusive na área de comunicação. Além disso, a palavra-chave “ *science communication*” possivelmente aparece em destaque, pois um dos termos de pesquisa foi “ *university*”, ou seja, muitos dos artigos publicados em torno de comunicação pública em universidades provavelmente são investigações acerca da comunicação da ciência ou divulgação científica.



Figura 5: Nuvem de palavras-chave dos artigos

Fonte: gerado pelo software Bibliometrix.

É possível observar quais tópicos são mais citados ao longo dos anos na Figura 6. Observamos que artigos sobre “ *covid-19*” e “ *crisis communication*” começaram a ser publicados a partir de 2019. Entendemos que a doença surgiu neste ano, mas a comunicação de crise já era tema de pesquisa anteriormente, porém inferimos que, a partir da pandemia mundial, esse aspecto da comunicação pública se tornou mais evidente nas investigações.

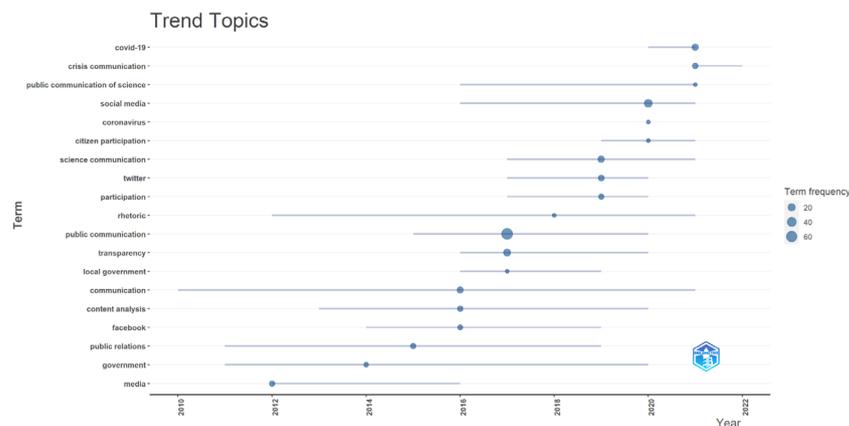


Figura 6: Tópicos mais pesquisados no decorrer do tempo

Fonte: gerado pelo software Bibliometrix.

As pesquisas sobre comunicação pública da ciência e mídias sociais passaram a ocorrer de forma mais evidente a partir de 2016. É provável que a emergência das mídias sociais e a interlocução das universidades com a comunidade nesse meio tenha estimulado a pesquisa sobre divulgação científica. Ainda sobre mídias sociais, percebe-se uma migração de pesquisas em torno do *Facebook* (2014-2019) para *Twitter* (2017-2020). É possível que nos próximos anos se intensifiquem artigos publicados sobre outras redes mais recentes como *Instagram* e *TikTok*. Numa análise rápida, conseguimos observar que estudos mais gerais sobre retórica, comunicação, governo e relações públicas são mais perenes ao longo do tempo por serem conceitos mais abrangentes.

Ainda sobre as palavras-chave, é possível observar a ocorrência conjunta de alguns termos e fazer inferências sobre as tendências de pesquisa na área. No *cluster* em vermelho da Figura 7, o termo principal “*public communication*” aparece atrelado às palavras-chave “*transparency*”, “*citizen participation*” (participação cidadã), “*strategic communication*”, “*institutional communication*”, “*accountability*”, “*public administration*”, “*internet*”, “*web 2.0*”, “*journalism*” e “*fake news*”. Como um dos termos buscados foi “*university*”, aparece também neste *cluster* a palavra-chave “*public communication of science*”.

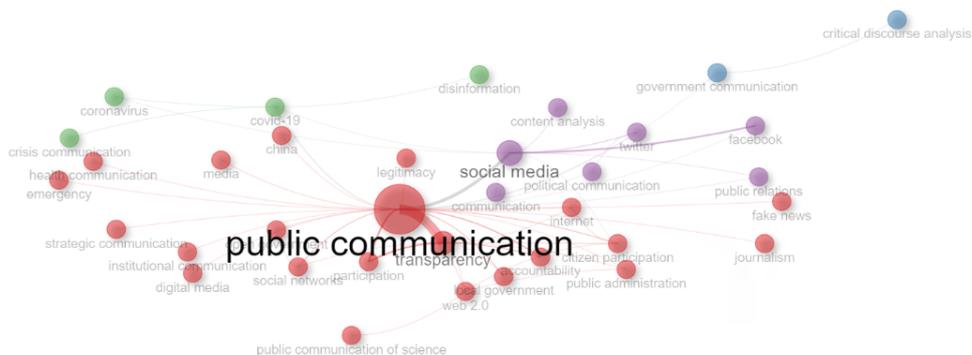


Figura 7: Clusters de termos pesquisados

Fonte: gerado pelo software Bibliometrix.

No *cluster* roxo, percebemos uma tendência relacionada à comunicação pública nas mídias sociais (“*social media*”), relacionada a “*political communication*”, “*Twitter*”, “*Facebook*” e ao método de pesquisa “*content analysis*” (análise de conteúdo). Um *cluster* pequeno, em azul, indica a pesquisa de “*governmental communication*” em conjunto com o “*Twitter*” e com o método “*critical discourse analysis*” (análise crítica de discurso). Por fim, o *cluster* verde, que também observamos no gráfico anterior concentrado nos anos 2020 a 2023, conecta os estudos de comunicação pública a “*covid-19*”, “*coronavirus*” e “*crisis communication*”.

Entre os trabalhos encontrados nesta busca, a maioria trata da comunicação realizada por órgãos governamentais (prefeituras, ministérios), com foco na governança, na presença digital de personalidades políticas, crise da Covid-19 e outras crises como desastres naturais. Villodré⁶ avaliou teoricamente forças e fraquezas do uso das mídias sociais pela administração pública, entrecruzando conceitos de governo aberto e governança pública inteligente. O autor fez uma revisão teórica e prática dos modelos teóricos para estudar a adoção de tecnologias digitais pelo setor público, evidenciando como as redes podem ampliar as formas de comunicação e facilitar a prestação de serviços, porém alertando para a falta de estudos sobre os cuidados necessários com as lógicas algorítmicas das plataformas. Para além desse autor, aprofundamos a análise naqueles que mais podem contribuir com a temática em questão, comunicação pública realizada pelas universidades.

Simancas-González e García-López⁷ avaliaram, por meio de entrevistas com profissionais, como ocorre a gestão da comunicação nas universidades espanholas. Os resultados mostraram uma predominância na gestão de imagem, com foco na internacionalização, com atendimento à imprensa e produção de conteúdo em mídias próprias (sites, blogs, mídias sociais), porém com um caráter pouco estratégico e mais difusionista de informação.

Ainda no contexto da educação superior espanhola, López-Pérez e Olvera-Lobos⁸ avaliaram a comunicação da ciência das universidades e dos centros de investigação científica da Espanha em blogs e mídias sociais como *Facebook*, *Twitter* e *YouTube* por meio do número de seguidores e da frequência de *posts*. Na época do estudo (2014), a presença não ultrapassava os 40%.

Já no contexto da Suíça, FÜRST et al.⁹ realizaram uma *survey* com a direção de 196 universidades suíças para verificar o papel da comunicação da ciência junto ao público. Os resultados mostraram uma comunicação cada vez mais profissional e estratégica com o objetivo de construir uma reputação pública e competir com outras universidades.

Por fim, Rowe¹⁰ avaliou a midiaticização das universidades a partir da divulgação da produção de conhecimento, sugerindo que as práticas de comunicação pública das instituições transformam-nas em salas de imprensa gigantes, mobilizando pesquisadores e jornalistas para a divulgação científica midiaticizada. Percebemos que ainda há poucos trabalhos no mundo sobre a comunicação pública realizada por universidades. Por isso, ampliamos a pesquisa para teses, dissertações e artigos desenvolvidos no Brasil.

3. PRODUÇÃO BRASILEIRA SOBRE COMUNICAÇÃO PÚBLICA E UNIVERSIDADES

Com o objetivo de estender esta investigação ao âmbito da produção científica no Brasil, realizamos também uma meta-análise sobre comunicação e universidades nos aspectos quantitativo (quantidade de produção) e qualitativo

6. VILLODRÉ, Julián. Redes sociales (en las administraciones públicas). *Eunomia*, n. 19, p. 375-390, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20318/eunomia.2020.5718>. Acesso em: 18 set. 2023.

7. SIMANCAS-GONZÁLES, Esther; GARCIA-LÓPEZ, Marcial. Gestión de la comunicación en las universidades públicas españolas. *El profesional de la información*, v. 26, n. 4, p. 735-744, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.3145/epi.2017.jul.17>. Acesso em: 18 set. 2023.

8. LÓPEZ-PÉREZ, Lourdes; OLVERA-LOBO, María-Dolores. Comunicación pública de la ciencia a través de la web 2.0. El caso de los centros de investigación y universidades públicas de España. *El profesional de la información*, v. 25, n. 3, p. 441-448, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2016.may.14>. Acesso em: 18 set. 2023.

9. FÜRST, Silke; VOLK, Sophia Charlotte; SCHÄFER, Mike S.; VOGLER, Daniel; SÖRENSEN, Isabel. Assessing changes in the public communication of higher education institutions: A survey of leaders of Swiss universities and colleges. *Studies in Communication Sciences*, v. 22, n. 3, p. 515-534, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24434/j.scoms.2022.03.3489>. Acesso em: 4 dez. 2024.

10. ROWE, David. The university as a 'giant newsroom': the uses of academic knowledge revisited. *Culture Unbound*, v. 9, n. 3, p. 228-239, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.3384/cu.2000.1525.1793228>. Acesso em: 5 dez. 2024.

(diferentes enfoques) nos últimos dez anos. Para tanto, os termos “comunicação” e “universidade” foram pesquisados no campo “Assunto” do Banco Nacional de Teses e Dissertações no dia 14 de janeiro de 2023. Foram encontrados 74 trabalhos que, de fato, alinham essas duas temáticas na pesquisa.

A partir de uma breve análise bibliométrica, encontramos 62 dissertações de mestrado e 12 teses de doutorado. A maioria das pesquisas foi realizada nos anos 2015 (15), 2019 (13) e 2018 (10), respectivamente. As universidades que mais produzem são Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) com nove trabalhos, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade de Brasília (UnB), ambas com seis trabalhos cada. Como já era esperado, os programas de pós-graduação são, majoritariamente, das áreas de Comunicação e afins (19), Gestão ou Administração Pública (14), Educação e afins (12). Além dos termos “comunicação” e “universidade”, as palavras-chave mais citadas nas pesquisas são “tecnologias da informação e comunicação/TICs” (18), “divulgação/comunicação científica” (13), “redes/mídias sociais” ou “comunicação digital” (10).

Iniciando pela discussão sobre presença e reputação das universidades nas redes e mídias sociais, Stasiak¹¹ abordou uma visão positiva quanto à presença das instituições federais de ensino superior nas mídias sociais, mencionando uma descentralização do polo emissor característico dos veículos tradicionais. Em seu estudo de caso, a autora analisou o conteúdo e a atuação da Universidade Federal de Goiás (UFG) nas mídias sociais em oposição a uma tendência de comunicação mais verticalizada e transmissionista de meios como rádio, TV e mídia impressa. Na mesma linha, Muniz¹² analisou, por meio de entrevistas e observação direta, as práticas de comunicação e a necessidade de midiaticização da Biblioteca da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) num ambiente web 2.0, alinhado ao olhar mais otimista dos estudiosos da internet daquela década, que viam a internet e as mídias sociais como possibilidade de horizontalizar e tornar a comunicação mais acessível de todos para todos.

Ainda sobre midiaticização da ciência, Costa¹³ analisou, por meio de uma pesquisa exploratória e de conteúdo, os portais das universidades federais da região Nordeste com o objetivo de identificar o uso de tecnologias digitais. O autor constatou que das 18 universidades federais, apenas cinco realizaram ações sistemáticas de Comunicação Pública da Ciência.

Silva¹⁴ também estudou a presença das universidades – 12 instituições avaliadas com conceito 5 do Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior – em plataformas digitais, avaliando, pela metodologia de análise de conversação, como elas usaram essas plataformas para interação com o público numa perspectiva de ouvidorias virtuais, considerando os sites de redes sociais uma virtualização do tradicional “fale conosco”. Em sua análise, identificou que predomina a interação assíncrona com os públicos e que as instituições não consideravam seus sites e perfis no *Twitter* como canais de ouvidoria. Veloso¹⁵ analisou, por meio da netnografia e da Análise de Redes Sociais online (ARS), a presença da Universidade Federal da Bahia (UFBA) nas mídias sociais para

11. STASIAK, Daiana. **A comunicação organizacional sob a perspectiva da midiaticização social: novos processos de visibilidade e interação na era da cibercultura**. 2013. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15119>. Acesso em: 17 jan. 2023.

12. MUNIZ, Euzebia Maria de Pontes Targino. **Comunicar e interagir em novos espaços: o uso das mídias sociais no Sistema de Bibliotecas da UFRN**. 2014. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/16428>. Acesso em: 20 jan. 2023.

13. COSTA, Marcilio José de Sousa. **A Comunicação pública da ciência nos portais das universidades federais da região nordeste**. 2019. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/11855>. Acesso em: 5 dez. 2024.

14. SILVA, Carine Simas de. **Comunicação nas plataformas digitais: um estudo sobre universidades brasileiras com conceito institucional cinco**. 2017. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7612>. Acesso em: 19 jan. 2023.

15. VELOSO, Josemara. **As mídias sociais e a imagem de uma universidade federal: uma observação das fanpages da UFBA**. 2019. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30448>. Acesso em 17 jan. 2023.

disseminação de conteúdo, criticando a falta de uma troca mais dialógica no uso institucional dessas mídias.

Lima¹⁶, quando avaliou a presença de universidades mineiras nas mídias sociais, também salientou a falta de interatividade e conversação. Porém, valorizou a divulgação científica com uma linguagem mais solta, típica desse ambiente virtual e identificada a partir de uma análise de conteúdo híbrida. Também com viés de divulgação científica, Souza¹⁷ realizou uma observação sistemática e entrevistas em profundidade com criadores de conteúdo para demonstrar como o Museu da Universidade Federal do Pará (UFPA) se colocava nas mídias sociais para aumentar a interação com os públicos e como essa experiência online possibilitou modificar e complementar a visitação offline. Já Toniazzo¹⁸ analisou o conteúdo de divulgação científica de três instituições públicas de ensino superior do estado de Roraima e constatou ainda pouca produção sobre o tema, sugerindo o marketing de conteúdo como estratégia de comunicação.

Caetano¹⁹ avaliou a presença das universidades públicas federais no *Facebook*, relacionando esta presença com as diretrizes presentes na Política de Comunicação das instituições através de análise documental, avaliação da presença online e entrevista com profissionais que atuavam na área. A pesquisa identificou que menos de um quarto das universidades federais possuíam uma Política formalizada e que estas apresentaram normativas e melhores resultados de comunicação e de participação pública na mídia social.

Já Tropiano²⁰ ao analisar a *fanpage* #UERJResiste, abordou não apenas a presença da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) nas mídias sociais, como também o movimento social em rede criado pela instituição no período em que teve suas atividades suspensas no ano de 2017, durante uma crise do governo do estado do Rio de Janeiro.

Também investigamos artigos publicados nos últimos 10 anos sobre as temáticas comunicação pública, universidade e mídias sociais nos anais da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (Compós) e da Associação de Pesquisadores em Comunicação Política (Compólítica). Encontramos oito artigos no site da Compólítica e quatro no site da Compós. Os anos com maior número de publicações são 2023 (com seis artigos) e 2017 (com dois). As universidades que mais publicam sobre os temas são a Universidade Federal do Paraná (UFPR) com três artigos e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com dois artigos. As palavras-chave mais citadas nas pesquisas são “Comunicação Pública” (com sete menções); “Redes sociais/Mídias sociais/Redes digitais” ou “*Twitter*” (com quatro menções); “Divulgação/Produção científica”; “Comunicação institucional” e “Universidades federais/públicas” (com duas menções cada).

Num âmbito mais teórico da comunicação pública, Massuchin et al.²¹ realizaram uma análise bibliométrica de 276 trabalhos sobre comunicação pública. Com isso, detectaram uma predominância de pesquisas no Sul e Sudeste sobre comunicação do Estado e seu cruzamento com a comunicação política, além da consolidação da comunicação digital por meio das mídias sociais. Carnielli²² fez uma revisão bibliográfica e uma reflexão sobre como violações nos princípios

16. LIMA, Pedro Augusto Farnese de. **Visibilidade do conhecimento e deliberações públicas**: uma análise das fanpages de universidades federais mineiras. 2017. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6110>. Acesso em: 17 jan. 2023.

17. SOUZA, Lucimery Ribeiro. **O museu na era virtual**: uma análise sobre os processos comunicativos on-line do Museu da UFPA. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciência da Comunicação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9367>. Acesso em: 17 jan. 2023.

18. TONIAZZO, Rafael. **Divulgação científica digital de três instituições públicas de ciência e pesquisa de Roraima**. 2021. Dissertação (Mestrado em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufr.br:8080/jspui/handle/prefix/679>. Acesso em: 5 dez. 2024.

19. CAETANO, Camila de Souza. **Estratégias e política de comunicação em universidades federais brasileiras**: uma análise do uso do Facebook. 2021. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/46348>. Acesso em: 5 dez. 2024.

da comunicação pública (crítica, aberta ao debate e plural) são produzidas por uma comunicação sistematicamente distorcida e cínica sustentada por assimetrias de poder entre os interlocutores, a qual impõe barreiras à interação dialógica.

Miola e Marques²³ mapearam a literatura sobre comunicação pública para reconhecer as iniciativas midiáticas desenvolvidas pelas instituições do Estado brasileiro, a partir de uma análise de conteúdo. As práticas indicaram aproximação com cidadãos e representantes por meio do incentivo à participação; melhora nos fluxos administrativos e entrega de serviços; transparência e prestação de contas dos governos, comunicação estratégica e construção de imagem.

No âmbito das universidades públicas, Alves²⁴ buscou identificar as práticas comunicacionais e as políticas de comunicação das universidades federais brasileiras a partir de análise documental e pesquisa exploratória nos sites das 59 universidades. Ao não encontrar políticas de comunicação institucionalizadas na época, o autor quantificou a atuação da comunicação dessas instituições em jornal impresso e nas mídias sociais (*Facebook* e *Twitter*). A falta de periodicidade e de interação entre as publicações demonstrou pouco planejamento das ações e a necessidade de uma política de comunicação para guiar o trabalho.

Ribeiro et al.²⁵ defenderam a importância da divulgação científica para a formação cidadã ao analisarem a formação de públicos e a relação com a sociedade estabelecida através do projeto *Pergunte aos Cientistas*, da Agência Escola de Comunicação Pública da UFPR, no qual a população podia esclarecer dúvidas sobre a Covid-19 com pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento.

Falando no papel de formação da cidadania das universidades, Oliveira et al.²⁶ descreveram e analisaram experiências de comunicação de três universidades: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) com o *Podcasts A3* para a veiculação de entrevistas com pesquisadores e o Selo ODS para a agregação de reportagens de ciência relacionadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável; Universidade de Brasília (UnB) com a *Revista Darcy* de jornalismo científico e cultural; e Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com a estratégia de comunicação mobilizada em torno do Comitê de Políticas de Prevenção e Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (CoMu). Os casos analisados reafirmam a importância da comunicação pública e científica para o fortalecimento da cidadania e participação social, além de indicarem a pertinência de políticas de comunicação nas universidades, da construção de redes interinstitucionais de intercâmbio e da produção transmídia.

Relacionando com o âmbito político, Prudencio e Nascimento²⁷ analisaram o conteúdo de 14.533 comentários no *Facebook* e *YouTube* sobre o corte de verbas das universidades e institutos federais anunciado pelo governo federal em 2019. Os resultados identificaram a polarização e uma falta de debate mais profunda sobre o tema, demonstrando que o ambiente digital, apesar de ampliar a discussão, não é propício para a deliberação.

Souza²⁸ identificou o modo como as instituições federais de ensino superior reagiram ao discurso evocado pelo ex-ministro da Educação Abraham Weintraub (abril/19 a junho/20) quanto a sua atuação, analisando o conteúdo das notícias

20. TROPIANO, André Luís Cardoso. **Narrativas de resistência**: o movimento social em rede #UERJResiste no Facebook. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2020. Disponível em: <http://www.btd.uerj.br/handle/1/10087>. Acesso em: 19 jan. 2023.

21. MASSUCHIN, Michele; QUADROS, Claudia Irene de; IOSCOTE, Fabia Cristiane; OLIVEIRA, Paula Andressa de. Comunicação pública na teoria e na empiria: aspectos da produção científica brasileira recente. Encontro Anual da Com-pós, 2023, São Paulo. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas: Galoá, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/compos/compos-2023/trabalhos/comunicacao-publica-na-teoria-e-na-empiria-aspectos-da-producao-cientifica-brasil?langpt-br>.

22. CARNIELLI, Fiorenza Zandonade. violações da comunicação pública na comunicação sistematicamente distorcida. In: Congresso da Associação Brasileira de Pesquisadores em Comunicação e Política, 10., 2023, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2023. Disponível em: http://compolitica.org/novo/wp-content/uploads/2023/05/GT04_carnielli-Fiorenza-Carnielli.pdf. Acesso em: 5 dez. 2024.

23. MARQUES, Francisco Paulo Jamil; MIOLA, Edna. Por uma definição de comunicação pública: Tipologias e experiências brasileiras. In: Congresso da Associação Brasileira de Pesquisadores em Comunicação e Política, 7., 2017, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: http://www.compolitica.org/novo/anais/2017_MIOLA-MARQUES.pdf. Acesso em: 5 dez. 2024.

24. ALVES, Cristiano Alvarenga. Mapeamento das políticas de comunicação nas universidades federais: análise de contexto e relação com as estratégias de ação institucional. Congresso da Associação Brasileira de Pesquisadores em Comunicação e Política, 5., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2013. Disponível em: <https://www.compolitica.org/home/wp-content/uploads/2013/05/GT-07-Poli%cc%81ticas-de-Comunicac%cc%a7a%cc%83o-Cristiano-Alvarenga-Alves.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2024.

publicadas nos portais das Universidades Federais do Amazonas (UFAM) e do Pará (UFPA). A autora identificou reações de seletividade temática e de silenciamento quanto a polêmicas. Já Sousa²⁹ analisou a aplicação das restrições comunicacionais nas redes sociais das universidades federais brasileiras durante o período das eleições de 2022, por meio da coleta de textos nas mídias sociais. Identificou problemas na aplicação das medidas, no entendimento das restrições e na ausência do exercício de um papel mais formativo e de construção da cidadania.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada na produção científica internacional, percebemos maior número de investigações sobre a relação comunicação pública e universidades na Espanha, com foco na comunicação estratégica e na gestão de comunicação em universidades, caracterizando uma comunicação pública institucional³⁰. Já na produção nacional, os pesquisadores da área estudaram as estratégias de comunicação e de relacionamento das instituições federais de ensino superior nas mídias sociais, em especial, para divulgação científica ou, como categoriza Brandão³¹, comunicação pública científica.

A bibliometria permite analisar a produção internacional de forma mais abrangente, possibilitando avaliar periódicos e países que mais publicam, além de inferir sobre temas adjacentes importantes que conectam as temáticas comunicação pública e universidade, como: divulgação científica, pandemia de coronavírus, governança. E ainda permite avaliar tendências de pesquisas na área, como as análises em mídias sociais.

As pesquisas acadêmicas sobre comunicação e universidades ainda buscam explicar e entender o papel da comunicação nessas instituições ou, ainda, analisar e sugerir a presença das universidades nas mídias sociais. A necessidade de estar presente nessas mídias já está comprovada. O que falta são estudos mais recentes e críticos sobre a disputa por atenção nas plataformas digitais.

A atuação da comunicação dessas instituições nas plataformas digitais é de extrema importância para levar aos usuários temas de interesse público, serviços públicos de qualidade como educação superior, pesquisas, checagem de fatos e informações verídicas em um ambiente regido por algoritmos que definem quais notícias e informações chegam até os usuários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Cristiano Alvarenga. Mapeamento das políticas de comunicação nas universidades federais: análise de contexto e relação com as estratégias de ação institucional. Congresso da Associação Brasileira de Pesquisadores em Comunicação e Política, 5., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2013. Disponível em: <https://www.compolitica.org/home/wp-content/>

uploads/2013/05/GT-07-Poli%cc%81ticas-de-Comunicac%cc%a7a%cc%83o-Cristiano-Alvarenga-Alves.pdf. Acesso em: 5 dez. 2024.

ARAÚJO, Ronaldo; ALVARENGA, Lidia. A bibliometria na pesquisa científica da pós-graduação brasileira de 1987 a 2007. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 16, n. 31, p. 51-70, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14718352004>. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRANDÃO, Elizabeth Pazito. Conceito de comunicação pública. In: DUARTE, Jorge (org.). **Comunicação pública: Estado, mercado, sociedade e interesse público**. São Paulo: Atlas, 2012. p. 1-34.

BUENO, Wilson da Costa. **Comunicação empresarial: políticas e estratégias**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

CAETANO, Camila de Souza. **Estratégias e política de comunicação em universidades federais brasileiras: uma análise do uso do Facebook**. 2021. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/46348>. Acesso em: 5 dez. 2024.

CARNIELLI, Fiorenza Zandonade. violações da comunicação pública na comunicação sistematicamente distorcida. In: Congresso da Associação Brasileira de Pesquisadores em Comunicação e Política, 10., 2023, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2023. Disponível em: http://compolitica.org/novo/wp-content/uploads/2023/05/GT04_carnielli-Fiorenza-Carnielli.pdf. Acesso em: 5 dez. 2024.

COSTA, Marcilio José de Sousa. **A comunicação pública da ciência nos portais das universidades federais da região Nordeste**. 2019. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/11855>. Acesso em: 5 dez. 2024.

FÜRST, Silke; VOLK, Sophia Charlotte; SCHÄFER, Mike S.; VOGLER, Daniel; SÖRENSEN, Isabel. Assessing changes in the public communication of higher education institutions: A survey of leaders of Swiss universities and colleges. **Studies in Communication Sciences**, v. 22, n. 3, p. 515-534, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24434/j.scoms.2022.03.3489>. Acesso em : 4 dez. 2024.

LIMA, Pedro Augusto Farnese de. **Visibilidade do conhecimento e deliberações públicas: uma análise das fanpages de universidades federais mineiras**. 2017. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6110>. Acesso em: 17 jan. 2023.

LÓPEZ-PÉREZ, Lourdes; OLVERA-LOBO, María-Dolores. Comunicación pública de la ciencia a través de la web 2.0. El caso de los centros de investigación

25. RIBEIRO, Regiane; QUADROS, Claudia Irene; MELO, Patricia Goedert; KOHLS, Chirlei. Participação, cidadania e ciência: a experiência Agência Escola de Comunicação Pública da UFPR. In: Encontro Anual da COMPOS, 30., 2021, São Paulo. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas: Galoá, 2021. Disponível em: <https://proceedings.science/compos/compos-2021/trabalhos/participacao-cidadania-e-ciencia-a-experiencia-agencia-escola-de-comunicacao-pub?lang=pt-br>. Acesso em: 5 dez. 2024.

26. OLIVEIRA, Gisele Pimenta de; ARAÚJO, Carolina Pires; LEMOS, Lis; NOGUEIRA, Mônica. Comunicação pública nas universidades: experiências para a promoção da ciência, da cidadania e da equidade. In: Congresso da Associação Brasileira de Pesquisadores em Comunicação e Política, 10., 2023, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2023. Disponível em: http://compolitica.org/novo/wp-content/uploads/2023/07/Anas_GT04_10Congresso_COMUNICACAO-PUBLICA-NAS-UNIVERSIDADE.pdf. Acesso em: 5 dez. 2024.

y universidades públicas de España. **El profesional de la información**, v. 25, n. 3, p. 441-448, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2016.may.14>. Acesso em: 18 set. 2023.

MARQUES, Francisco Paulo Jamil; MIOLA, Edna. Por uma definição de comunicação pública: Tipologias e experiências brasileiras. In: Congresso da Associação Brasileira de Pesquisadores em Comunicação e Política, 7., 2017, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: http://www.compolitica.org/novo/anais/2017_MIOLA-MARQUES.pdf. Acesso em: 5 dez. 2024.

MASSUCHIN, Michele; QUADROS, Claudia Irene de; IOSCOTE, Fabia Cristiane; OLIVEIRA, Paula Andressa de. Comunicação pública na teoria e na empiria: aspectos da produção científica brasileira recente. Encontro Anual da Compós, 2023, São Paulo. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas: Galoá, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/compos/compos-2023/trabalhos/comunicacao-publica-na-teoria-e-na-empiria-aspectos-da-producao-cientifica-brasi?lang=pt-br>

MILLS, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MUNIZ, Euzebia Maria de Pontes Targino. **Comunicar e interagir em novos espaços: o uso das mídias sociais no Sistema de Bibliotecas da UFRN**. 2014. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/16428>. Acesso em: 20 jan. 2023.

NASCIMENTO, Louize; PRUDENCIO, Kelly. Educação sob fogo cruzado: análise dos comentários sobre o corte de verbas das universidades e institutos federais no Facebook e YouTube. In: Encontro Anual da COMPÓS, 31., 2022, Imperatriz. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas: Galoá, 2022. Disponível em: <https://proceedings.science/compos/compos-2022/trabalhos/educacao-sob-fogo-cruzado-analise-dos-comentarios-sobre-o-corte-de-verbas-das-un?lang=pt-br>. Acesso em: 5 dez. 2024.

OLIVEIRA, Gisele Pimenta de; ARAÚJO, Carolina Pires; LEMOS, Lis; NOGUEIRA, Mônica. Comunicação pública nas universidades: experiências para a promoção da ciência, da cidadania e da equidade. In: Congresso da Associação Brasileira de Pesquisadores em Comunicação e Política, 10., 2023, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2023. Disponível em: http://compolitica.org/novo/wp-content/uploads/2023/07/Anas_GT04_10Congresso_COMUNICACAO-PUBLICA-NAS-UNIVERSIDADE.pdf. Acesso em: 5 dez. 2024.

RIBEIRO, Regiane; QUADROS, Claudia Irene; MELO, Patricia Goedert; KOHLS, Chirlei. Participação, cidadania e ciência: a experiência Agência Escola de Comunicação Pública da UFPR. In: Encontro Anual da COMPÓS, 30., 2021, São Paulo. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas: Galoá, 2021. Disponível em:

<https://proceedings.science/compos/compos-2021/trabalhos/participacao-cidadania-e-ciencia-a-experiencia-agencia-escola-de-comunicacao-pub?lang=pt-br>. Acesso em: 5 dez. 2024.

ROWE, David. The university as a ‘giant newsroom’: the uses of academic knowledge revisited. **Culture Unbound**, v. 9, n. 3, p. 228-239, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.3384/cu.2000.1525.1793228>. Acesso em: 5 dez. 2024.

SILVA, Carine Simas de. **Comunicação nas plataformas digitais: um estudo sobre universidades brasileiras com conceito institucional cinco**. 2017. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7612>. Acesso em: 19 jan. 2023.

SIMANCAS-GONZÁLES, Esther; GARCIA-LÓPEZ, Marcial. Gestión de la comunicación en las universidades públicas españolas. **El profesional de la información**, v. 26, n. 4, p. 735-744, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.3145/epi.2017.jul.17>. Acesso em: 18 set. 2023

SOUSA, Marcelo Igor de. Impactos das restrições nos perfis em redes sociais das universidades federais durante o período eleitoral 2022 – entre a isonomia necessária e a limitação do acesso a informações. In: Congresso da Associação Brasileira de Pesquisadores em Comunicação e Política, 10., 2023, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2023. Disponível em: https://abcpublica.org.br/wp-content/uploads/2024/09/GT11_sousa-Marcelo-Sousa.pdf. Acesso em: 5 dez. 2024.

SOUZA, Lucimery Ribeiro. **O museu na era virtual: uma análise sobre os processos comunicativos on-line do Museu da UFPA**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciência da Comunicação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9367>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SOUZA, Cristiane Naiara Araújo de. Disputa discursiva entre o MEC de Weintraub e as universidades públicas: seletividade e silenciamento nos portais da Ufam e da UFPA. In: Encontro Anual da COMPÓS, 32., 2023, São Paulo. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas: Galoá, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/compos/compos-2023/trabalhos/disputa-discursiva-entre-o-mec-de-weintraub-e-as-universidades-publicas-seletivi?lang=pt-br>. Acesso em: 5 dez. 2024.

STASIAK, Daiana. **A comunicação organizacional sob a perspectiva da midiaticização social: novos processos de visibilidade e interação na era da cibercultura**. 2013. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15119>. Acesso em: 17 jan. 2023.

27. NASCIMENTO, Louize; PRUDENCIO, Kelly. Educação sob fogo cruzado: análise dos comentários sobre o corte de verbas das universidades e institutos federais no Facebook e YouTube. In: Encontro Anual da COMPÓS, 31., 2022, Imperatriz. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas: Galoá, 2022. Disponível em: <https://proceedings.science/compos/compos-2022/trabalhos/educacao-sob-fogo-cruzado-analise-dos-comentarios-sobre-o-corte-de-verbas-das-un?lang=pt-br>. Acesso em: 5 dez. 2024.

28. SOUZA, Cristiane Naiara Araújo de. Disputa discursiva entre o MEC de Weintraub e as universidades públicas: seletividade e silenciamento nos portais da Ufam e da UFPA. In: Encontro Anual da COMPÓS, 32., 2023, São Paulo. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas: Galoá, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/compos/compos-2023/trabalhos/disputa-discursiva-entre-o-mec-de-weintraub-e-as-universidades-publicas-seletivi?lang=pt-br>. Acesso em: 5 dez. 2024.

29. SOUSA, Marcelo Igor de. Impactos das restrições nos perfis em redes sociais das universidades federais durante o período eleitoral 2022 – entre a isonomia necessária e a limitação do acesso a informações. In: Congresso da Associação Brasileira de Pesquisadores em Comunicação e Política, 10., 2023, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2023. Disponível em: https://abcpublica.org.br/wp-content/uploads/2024/09/GT11_sousa-Marcelo-Sousa.pdf. Acesso em: 5 dez. 2024.

30. BRANDÃO, Elizabeth Pazito. Conceito... Op. cit.

31. Ibidem.

TONIAZZO, Rafael. **Divulgação científica digital de três instituições públicas de ciência e pesquisa de Roraima**. 2021. Dissertação (Mestrado em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufr.br:8080/jspui/handle/prefix/679>. Acesso em: 5 dez. 2024.

TROPIANO, André Luís Cardoso. **Narrativas de resistência: o movimento social em rede #UERJResiste no Facebook**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2020. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/10087>. Acesso em: 19 jan. 2023.

VELOSO, Josemara. **As mídias sociais e a imagem de uma universidade federal: uma observação das fanpages da UFBA**. 2019. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30448>. Acesso em: 17 jan. 2023.

VILLODRÉ, Julián. Redes sociales (en las administraciones públicas). **Eunomía**, n. 19, p. 375-390, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20318/eunomia.2020.5718>. Acesso em: 18 set. 2023.

WEBER, Maria Helena. Nas redes de comunicação pública, as disputas possíveis de poder e visibilidade. In: WEBER, Maria Helena; COELHO, Marja Pfeifer; LOCATELLI, Carlos (orgs.). **Comunicação Pública e Política: pesquisa e práticas**. Florianópolis: Insular, 2017. p. 23-56.

ZÉMOR, Pierre. As formas da comunicação pública. In: DUARTE, Jorge (org.). **Comunicação Pública: Estado, mercado, sociedade e interesse público**. São Paulo: Atlas, 2009a. p. 214-245.

ZÉMOR, Pierre. Como anda a comunicação pública? **Revista do Serviço Público**, v. 60, n. 2, p. 189-195, 2009b. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1594>. Acesso em: 4 dez. 2024.

Jornalismo e reformas curriculares: o debate sobre extensão universitária

Michelle Roxo de Oliveira

Docente do Departamento de Comunicação Social e do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Estadual Paulista (Unesp-Bauru). Jornalista, doutora em Comunicação pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

E-mail: michelle.roxo@unesp.br

Juarez Tadeu de Paula Xavier

Docente do Departamento de Comunicação Social da Universidade Estadual Paulista (Unesp), pesquisador da Cátedra Folha de São Paulo da Universidade de São Paulo (IEA/USP) e Pós-doutorando na Universidade Estadual de Campinas.

E-mail: juarez.xavier@unesp.br

Resumo: O objetivo deste artigo é identificar, de maneira exploratória, aspectos do debate histórico e conceitual sobre extensão universitária no Brasil, e cotejar desafios e potencialidades contemporâneos colocados aos cursos de Jornalismo, sobretudo com o chamado à curricularização da extensão, isto é, a inserção de ações dessa natureza como componente da matriz curricular dos cursos de graduação. A partir de um olhar para os documentos curriculares oficiais da área, e do diálogo com autores do campo da Educação, mapeia, preliminarmente, certos marcos do processo de inserção da extensão no sistema universitário brasileiro, bem como sua presença/ausência nas reformas curriculares nacionais dos cursos de comunicação/jornalismo.

Palavras-chave: extensão universitária; trajetória; debate, reformas curriculares; jornalismo.

Abstract: The objective of this article is to identify, in an exploratory manner, aspects of the historical and conceptual debate on university extension in Brazil and to compare contemporary challenges and potentialities posed to Journalism courses, especially with the call for the curricularization of extension, that is, the insertion of such activities as a component of the curricular matrix of undergraduate courses. By examining the area's official curricular documents and engaging with authors in the field of Education, the text preliminarily maps certain milestones in the process of integrating extension into the Brazilian university system, as well as its presence/absence in the national curriculum reforms of communication/journalism courses.

Keywords: university extension; trajectory; debate; curricular reforms; journalism

Recebido: 04/06/2024

Aprovado: 07/10/2024

1. INTRODUÇÃO

O debate sobre o papel da extensão universitária ganhou relevância nos últimos anos no interior das instituições de ensino brasileiras, sobretudo a partir do chamado à curricularização - isto é, a inserção de ações de extensão como componente da matriz curricular dos cursos de graduação¹. A meta aparece pela primeira vez no Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado para o decênio 2001-2010², que prevê a reserva de no “mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação” nas instituições de ensino superior “para a atuação dos alunos em ações extensionistas”. Esta menção é reafirmada³ no PNE 2014-2024 (estratégia 12.7), em que se lê que as instituições de ensino devem “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social”⁴. A Resolução n. 7 de 10 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional da Educação (CNE), regulamentou, por sua vez, o disposto na meta do PNE, ao estabelecer Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira, e o prazo de até três anos para implantação do que foi disposto no texto.

Como uma das funções da universidade - ao lado do ensino e pesquisa - a extensão ainda ocupa, em linhas gerais, lugar simbolicamente menos prestigiado nas práticas acadêmicas, em que pesem as variações e especificidades de cada contexto institucional e realidade regional⁵. O ensino e a pesquisa foram os componentes que alicerçaram historicamente a formação da universidade em território nacional, cabendo algum protagonismo à extensão apenas no contexto mais recente⁶. Notadamente, isso tem ocorrido a partir de processos que caminham no sentido de institucionalização desta prática na estrutura universitária, a exemplo da criação de pró-reitorias acadêmicas específicas, e de uma Política Nacional de Extensão (2012), “que levou as universidades a elaborarem as suas próprias políticas de extensão”, bem como programas de fomento para financiar ações desta natureza⁷. De toda forma, como ressalta Casadei⁸, a extensão continua a ocupar no campo acadêmico posição de menor destaque, “o que se reflete em menor financiamento de suas práticas e, conseqüentemente, em menor engajamento dos atores envolvidos em sua manutenção”. Paiva e colaboradores⁹ também chamam a atenção para o menor peso valorativo atribuído a esta dimensão na vida universitária, além do “desconhecimento do que é extensão pelos próprios extensionistas, já que muitos dos programas, projetos e ações são voltadas prioritariamente para o público interno, quando o público externo à Universidade deveria, por definição, ser o foco”.

Concepções diversas sobre a natureza e os objetivos da extensão universitária acompanham a trajetória do debate histórico e conceitual sobre o tema, e a reflexão correlata sobre a função social da universidade pública. Entre elas, podemos destacar a noção de extensão como atividades de assistência ou prestação de serviços (repasso de conhecimentos ou atuação técnica); como lugar de vínculo com o setor produtivo, com transferência de tecnologia e

1 Este artigo é uma versão revista e ampliada de texto apresentado no 21º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJor/2023), em Brasília.

2 BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001.

3 ANTUNES, Angela Biz et al. Reinventar a universidade a partir da extensão universitária. In: GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin (orgs.). **Reinventando Freire**: a práxis do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Lemann Center/Stanford Graduate School of Education, 2018. p. 209.

4 BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

5 ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e a Extensão Universitária. In: GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin (orgs.). **Reinventando Freire**: a práxis do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Lemann Center/Stanford Graduate School of Education, 2018, p. 189-208.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de extensão universitária brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

6 BATISTA, Zenilde Nunes; KERBAUY, Maria Teresa Micely. A gênese da extensão universitária brasileira no contexto de formação do ensino superior. **RIAEE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 916-930, 2018.

7 DEUS, Sandra F. B. A valorização da Extensão universitária no Brasil. Entrevista concedida a Geraldo Ceni Coelho. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, [s. l.], v. 8, n. 2, 2017, p. 2.

conhecimento voltado a demandas de mercado; como prática de divulgação científica, na forma de cursos, palestras ou eventos, com o objetivo de atingir o público mais amplo; como forma de interação dialógica com comunidades e grupos marginalizados, capaz de produzir um saber crítico e perspectivas de transformação social¹⁰. Especialmente o confronto entre assistencialismo e emancipação marcaram as disputas constituídas em torno dos sentidos desta prática. Conforme destacam Carbonari e Pereira: “As atividades extensionistas foram muito criticadas pelo caráter assistencialista, paternalista e domesticador de comunidades, que marcou a história da extensão no Brasil”¹¹.

Nesse debate, destaca-se a contribuição crítica de Paulo Freire sobre o conceito, notabilizada, sobretudo, a partir de texto publicado pelo educador brasileiro, em 1967, durante período de exílio no Chile, sob o título “Extensão ou Comunicação?”. Freire critica a ausência de reconhecimento dos saberes populares e de diálogo com os sujeitos, aos quais são endereçadas ações de extensão. Tudo se passa como se a extensão universitária se resumisse a um processo de transmissão de conteúdos: acadêmicos (supostamente dotados de um conhecimento superior) “estendem” seu saber a sujeitos passivos, transformados em objetos, e apartados, portanto, de qualquer protagonismo nesta relação. Como prática de “domesticação”, que desconhece a cultura e o saber popular, o conceito de extensão, destaca Freire¹², “não corresponde a um que-fazer educativo libertador”, comprometido com potencialidades transformadoras. Na obra, Freire enfoca, em particular, a relação entre agrônomos e camponeses, no contexto de desenvolvimento da sociedade agrária, e apresenta uma perspectiva crítica acerca do uso do conceito de extensão, opondo-o ao de comunicação¹³.

Nos documentos nacionais referentes aos cursos de comunicação/jornalismo, a palavra extensão aparece pela primeira vez, de maneira pontual, no parecer que fundamentou a regulamentação do último currículo mínimo (fixado pela Resolução 02/1984), como detalharemos a seguir. A partir de um olhar para as reformas curriculares oficiais da área, e do diálogo com autores do campo da Educação, o objetivo deste texto é identificar, de maneira exploratória, aspectos do debate histórico sobre extensão universitária no Brasil, e cotejar alguns desafios e potencialidades colocados aos cursos de Jornalismo nesse processo.

2. A EXTENSÃO NOS TEXTOS LEGAIS

A primeira referência legal à extensão universitária no Brasil aparece no Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, durante o governo de Getúlio Vargas, com a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras. Antes desse texto, que estabeleceu as bases do sistema universitário nacional, há registros de experiências iniciais para promover ações de extensão em estabelecimentos de ensino superior do País. Exemplos disso são conferências e cursos ministrados por docentes, abertas ao público externo, que atendiam, de modo geral, a uma clientela já ligada ao ambiente acadêmico, como aqueles realizados na Universidade

8 CASADEI, Eliza Bachega. A extensão universitária e as demandas por justiça: cidadania e comunicação como uma questão de endereçamento. In: CASADEI, Eliza Bachega (org.). **A extensão universitária em comunicação para a formação da cidadania**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 8-9.

9 PAIVA, Cláudio Cesar de; CASAGRANDE, Elton Eustáquio; FONSECA, Sérgio Azevedo; PAIVA, Suzana Cristina Fernandes de. In: PAIVA, Cláudio Cesar de (org.). **Extensão Universitária, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018, p.22.

10 CRISTOFOLETTI, Evando Coggo; SERAFIM, Milena Pavam. Dimensões Metodológicas e Analíticas da Extensão Universitária. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, 2020.

11 CARBONARI, Maria Elisa Ehrhardt; PEREIRA, Adriana Camargo. A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade. **Revista de Educação**, Itatiba, v. 10, n. 10, 2007. p. 25.

12 FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 23.

13 GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017.

14 BATISTA, Zenilde Nunes; KERBAUY, Maria Teresa Micely. *A gênese... Op. cit.*

15 RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. As bases institucionais da Política de Extensão Universitária: entendendo as propostas de universidades federais nos planos de desenvolvimento institucional. **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas, SP v.5, 2019, p.6.

16 GADOTTI, Moacir. **Extensão...** Op. cit. p. 1.

17 ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. Extensão Universitária: comunicação ou domesticação? **Educação em Debate.** Fortaleza, 1983.

18 PAULA, João Antônio de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces – Revista de Extensão da UFMG**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 2013. BATISTA, Zenilde Nunes; KERBAUY, Maria Teresa Micely. *A gênese... Op. cit.*

19 CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada:** o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. São Paulo: Editora Unesp, 2007. p. 98 e 102.

20 SILVA, Mariana Duccini Junqueira da. "Ser contado como falante": a interação dialógica nas práticas de extensão universitária. In: CASADEI, Eliza Bachega (org). **A extensão universitária em comunicação para a formação da cidadania.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 36.

21 FRAGA, Lais Silveira. Transferência de conhecimento e suas armadilhas na extensão universitária brasileira. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 2, 2017.

22 GADOTTI, Moacir. **Extensão...** Op. cit. p. 1-2.

23 CRISTOFOLETTI, Evando Coggo; SERAFIM, Milena Pavam. *Dimensões... Op. cit.*

Popular, antecessora da Universidade de São Paulo (USP)¹⁴. O decreto de 1931 privilegiou um modelo assistencialista de extensão, "associado à ideia de elevação cultural daqueles que não participavam da vida universitária"¹⁵. Gadotti destaca que o texto legal não faz referência à extensão como uma função da universidade, "limitando-se a divulgação de pesquisas direcionadas para uma população mais instruída"¹⁶.

Conforme Rocha¹⁷, o período de 1930 a 1968 pode ser caracterizado pelo desenvolvimento de experiências isoladas e assistemáticas de extensão nas instituições de ensino superior brasileiras. Há que se ressaltar, no entanto, que a década de 1960 será marcada por uma série de mobilizações sociais e a luta pela reforma universitária ganhará centralidade no movimento estudantil, sobretudo por meio dos encontros promovidos pela União Nacional dos Estudantes (UNE). A entidade projetou a pauta da extensão, correlacionada a reivindicações que visavam a democratização do ensino¹⁸, e a definição de um projeto político de universidade dotado de "papel ativo na transformação da realidade brasileira" e no enfrentamento dos problemas sociais. "A universidade crítica, reclamada por todas as correntes de esquerda do movimento estudantil só poderia ser uma universidade engajada"¹⁹.

Surgem ações voltadas para a conscientização das classes populares sobre seus direitos e a reflexão sobre o sentido da universidade e seu compromisso social, sobretudo em contextos marcados por desigualdades econômicas e sociais, como o brasileiro. Nas palavras de Silva: "o que estava no horizonte era a defesa de uma universidade alinhada às causas populares, competente para arregimentar esforços na emancipação intelectual dos estratos mais desfavorecidos"²⁰. Essa perspectiva contestatória, que busca ressignificar o papel da universidade pública, será tributária das experiências do movimento reformista de Córdoba, de 1918 na Argentina, que influenciou experiências de universidades populares na América Latina²¹.

Na Universidade de Recife, o protagonismo de Paulo Freire à frente do Serviço de Extensão Cultural, na década de 1960, também será um marco importante para o avanço de projetos de educação popular, com perspectiva emancipadora. O golpe militar de 1964, entretanto, desmantelou estas mobilizações. Como ressalta Gadotti:

Mesmo assim, algumas iniciativas, como o Projeto Rondon, criado em 1966, tiveram um resultado positivo já que possibilitaram aos jovens estudantes universitários a vivência em comunidades rurais mais empobrecidas do país. Mas não avançou mais do que isso, dada a sua concepção assistencialista e cooptativa²².

Na primeira Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4.024/1961) a palavra extensão aparece de forma tímida, sendo limitada à oferta de cursos. Na reforma do ensino superior promovida pelos militares, com a Lei n. 5.540, de 1968, a prática é associada a oferta de cursos e prestação de serviços de caráter assistemático, desvinculada das demais atividades acadêmicas, como o ensino e a pesquisa. Cristofolletti e Serafim²³ chamam atenção para a

influência dos modelos norte-americano e europeu de extensão nas legislações brasileiras de 1931 e 1968, segundo a concepção de prestação de serviços, oferta de cursos e assistência à população.

No Brasil, é a partir da década de 1980, que o tema ganhará maior atenção nas discussões do campo acadêmico, em um contexto de redemocratização e fortalecimento de movimentos sociais²⁴. Em 1987, é criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão Universitária das Universidades Públicas Brasileiras (Forproex), espaço decisivo para o avanço da reflexão sobre o papel da extensão na vida universitária e a definição de políticas que visam orientar ações desta natureza em instituições de ensino brasileiras²⁵. Esse fórum também trará como pauta a necessidade de “reconhecimento do saber popular e a troca de saberes universidade-sociedade”²⁶. Buscará reforçar o compromisso social e político das instituições públicas de ensino e sua interlocução efetiva com demandas da população, especialmente de segmentos menos favorecidos. Será um ator importante na elaboração de documentos com o objetivo de orientar as balizas e processos de institucionalização da extensão no âmbito universitário. “Para o FORPROEX a Extensão Universitária foi entendida como um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade”²⁷.

Em 1988, a extensão é consagrada na Constituição Brasileira, a partir do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Oito anos depois, este princípio será reforçado com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) de 1996. A LDB estabeleceu ainda “premissas para políticas de fomento e de subsídio para as atividades de pesquisa e extensão na educação superior”²⁸. Entre outras atualizações e inovações trazidas ao sistema de educação do país, estão o pluralismo de concepções pedagógicas; a ampliação da formação de professoras e professores; a articulação entre instituições de ensino, o mundo do trabalho e a prática profissional; a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida; o respeito à educação humana e, essencial para a legislação, a gestão democrática do ensino e a autonomia didática e pedagógica. Tais propostas desenham a anatomia da educação nas legislações subsequentes.

3. POLÍTICA EXTENSIONISTA E FORMAÇÃO CIDADÃ

Desde a “constituição cidadã” de 1988, outras medidas legais aprovadas contribuíram para pavimentar o caminho da curricularização da extensão universitária.

Nos anos de 2003 e 2008, duas legislações fortaleceram a aproximação entre instituições de ensino e a sociedade com a ampliação da formação cidadã: a incorporação do ensino da história e cultura dos povos africanos e afrobrasileiros e indígenas (Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008) no currículo oficial da rede de ensino. Essas legislações aproximaram a educação da realidade histórico-social dos povos que estão na base da formação da sociedade brasileira, negligenciadas nas reformas educacionais anteriores.

24 CARBONARI, Maria Elisa Ehrhardt; PEREIRA, Adriana Camargo. A extensão... *Op. cit.*

25 NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de extensão universitária brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

26 ANTUNES, Angela Biz et al. Reinventar a universidade a partir da extensão universitária. In: GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin. (orgs.). **Reinventando...** *Op. cit.*, p. 214.

27 *Ibidem*, p. 213.

28 BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES Nº: 608/2018**. Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2018. p. 11.

Entre os anos de 2003 e 2012, o país iria experimentar uma longa jornada de ações educacionais que provocaram a mais profunda mudança nos 215 anos de história do ensino superior no país, desde a fundação das escolas de Medicina (1808), nas cidades do Rio de Janeiro e Salvador, e das escolas de Direito (1827), nas cidades de Pernambuco e São Paulo, que é a Lei 12.711/2012. Como uma das políticas públicas de ações afirmativas, a chamada Lei das Cotas tornou obrigatória a reserva de vagas a alunos egressos de escolas públicas, de baixa renda e autodeclarados pretos, pardos e indígenas em instituições de ensino superior federais. Essa legislação promoveu mudanças no ecossistema do ensino superior público no país, ao garantir maior diversificação do perfil dos discentes: jovens estudantes oriundos de famílias de baixa renda e de grupos sociais mais vulneráveis puderam ingressar em universidades públicas brasileiras, historicamente constituída pela presença majoritária de estudantes de estratos sociais mais privilegiados. Nas palavras de Santos²⁹, a Lei das Cotas “reflete um compromisso explícito do Estado Brasileiro com segmentos historicamente excluídos deste importante lugar social que é a universidade pública”.

A antecâmara das políticas de curricularização na educação brasileira foi a adoção do PNE, para o decênio de 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, com a apresentação de dez diretrizes que devem orientar a educação brasileira neste horizonte temporal: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento educacional; superação das desigualdades educacionais; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho; promoção da sustentabilidade socioambiental; promoção humanística, científica e tecnológica do país; estabelecimento de metas de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB); valorização dos profissionais da educação, e implementação de instrumentos indutores da equidade, do respeito à diversidade, da gestão democrática da educação e da laicidade da escola pública. As linhas gerais destas diretrizes sinalizam o objetivo central dessas medidas que é a contribuição da educação para a superação das desigualdades sociais.

Por fim, nessa linha de legislações que pavimentaram o caminho da adoção da política extensionista, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, em 18 de dezembro de 2018, aprovou a resolução nº 7, que estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira. A concepção e prática que estruturam as diretrizes são pontuadas no texto (artigo 5 e 6), entre as quais, destaca-se como primeiro tópico:

A interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social³⁰.

A “formação cidadã dos estudantes”, de forma interprofissional e interdisciplinar; “a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade”; “a articulação entre ensino/extensão/pesquisa”; o estímulo à formação dos estudantes como “cidadão crítico e responsável”, o incentivo para ações de enfrentamento de questões centrais da realidade

29 SANTOS, Adilson Pereira dos. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. *Revista de C. Humanas*, Viçosa, v. 12, n. 2, 2012, p. 307.

social brasileira são outras expressões/chamados presentes no texto da resolução. Nele, são caracterizadas como atividades extensionistas um leque amplo de modalidades, na forma de programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços.

Essas diretrizes evidenciam o longo caminho percorrido pelo ensino superior, desde a aprovação da constituição de 1988, para que o ensino superior brasileiro desenhasse estratégia que vá ao encontro da construção de um projeto capaz de contribuir para o enfrentamento das desigualdades sociais e de promover novas relações entre universidade e sociedade, de maneira mais inclusiva e democrática. Nas palavras de Paiva e colaboradores³¹: “A Universidade segue procurando transpor os muros que ainda impedem uma dinâmica e necessária relação dialógica com a sociedade, fundamentalmente com aqueles que ao longo da história foram excluídos das benesses do desenvolvimento econômico”.

A obrigatoriedade das diretrizes extensionistas para todo o ensino superior, particular e público, deflagrou um processo que está na raiz de transformações em curso nas universidades brasileiras, com metas a serem atingidas, ainda nesta década, com mudanças ou adaptações, nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos, no planejamento docente, para o alinhamento entre o ensino, pesquisa e extensão, e na formação dos estudantes, ao situar as práticas extensionistas como componente pedagógico essencial. “O eixo pedagógico clássico, ou seja, a relação “estudante/professor”, é substituído pelo eixo “estudante/professor/comunidade”³².

4. A EXTENSÃO NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA ÁREA DE COMUNICAÇÃO/JORNALISMO

O ensino superior de jornalismo foi regulamentado no Brasil com a edição do decreto 22.245, de 1946. Em 1947, a Fundação Cásper Líbero, a partir de convênio firmado com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento - abriu as portas para sua primeira turma. No ano seguinte, o curso de jornalismo da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, entrou em funcionamento, sendo o primeiro oferecido por uma instituição educacional pública no País.

No período de criação das escolas de nível superior de jornalismo, entre o final da década de 1940 e o início dos anos 1950, os cursos foram subordinados às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Em 1958, conquistam autonomia didática, regulamentada por meio do decreto-lei 43.839, de 6 de junho. Nessa fase inicial, os cursos conferiam destaque aos conhecimentos humanísticos e questões ético-jurídicas. Boa parte das disciplinas estava voltada para a formação de um saber de caráter geral, que acentuava o cultivo intelectual e moral dos jornalistas³³.

A partir da década de 1960, as reformulações curriculares da área passaram a ser disciplinadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE), constituído

30 BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014 – e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

31 PAIVA, Cláudio Cesar de; CASAGRANDE, Elton Eustáquio; FONSECA, Sérgio Azevedo; PAIVA, Suzana Cristina Fernandes de. In: PAIVA, Cláudio Cesar de (org.). *Extensão...* Op. cit. p. 15.

32 POLÍTICA Nacional de Extensão Universitária. **Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras**, Manaus, 2012. p.32-33.

33 As nuances deste debate são exploradas na tese de doutorado de OLIVEIRA, Michelle Roxo. **Sobre fronteiras no jornalismo: o ensino e a produção da identidade profissional**. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

como colegiado superior do ensino no Brasil, nos termos da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 4.021, de dezembro de 1961). A LDB definiu a competência do CFE para fixar currículos mínimos e a duração dos cursos superiores no Brasil. As ações do conselho foram instituídas e regulamentadas por meio de atos normativos. Os pareceres deram origem a resoluções e, a cada nova reforma, os cursos foram chamados a adaptar seus currículos e planos pedagógicos³⁴.

Entre as décadas de 1960 e 1980, foram normatizadas cinco reformulações curriculares para a área, disciplinadas pelo CFE, incluindo o emblemático texto de 1969, que posicionou o jornalismo na estrutura de ensino como uma das habilitações do curso de Comunicação Social. Uma série de disputas em torno de projetos formativos marcaram a trajetória dos debates curriculares da área, colocando em evidência tensões entre humanismo e tecnicismo, teoria e prática, especificidade e generalismo. Não é nossa intenção explorá-las neste texto. Cabe ressaltar, entretanto, que o papel da extensão propriamente dito não ganhou projeção nos documentos curriculares oficiais da época - em que pesem experiências pontuais realizadas nesta direção no âmbito dos cursos, notadamente a partir da proposta de jornais de bairros e comunitários, que promoviam algum nível de interação com demandas de populações socialmente desfavorecidas. Fernandes³⁵ chama atenção, por exemplo, para a experiência realizada por Luiz Beltrão na Universidade Católica de Pernambuco, na década de 1960, que permitiu a aproximação dos estudantes com as comunidades periféricas, e um aprendizado prático do fazer jornalístico. Essa experiência, segundo o autor, marca o início do desenvolvimento de projetos como jornais de bairro e jornais comunitários nas escolas de comunicação. Marques de Melo³⁶ destaca que Beltrão teve papel central na “introdução do popular nas preocupações dos professores e pesquisadores vinculados às escolas de comunicação”, a partir da perspectiva da chamada Folkcomunicação. “Foi como decorrência das propostas de Luiz Beltrão que comunicadores rurais ou comunicadores religiosos, engajados em programas educativos no campo ou nas periferias das cidades, voltaram-se para os canais alternativos e descobriram fórmulas viáveis de interação com as populações marginalizadas”.

Em nível nacional, é apenas com o parecer de 1983, que fundamentou a construção do último currículo mínimo (fixado pela Resolução 02/1984), que encontramos, pela primeira vez, rápida referência à dimensão da extensão dentro das perspectivas formativas dos comunicadores/jornalistas. Ao elencar nove diretrizes norteadoras do currículo, o documento recomenda “a articulação de uma **relação orgânica entre ensino, pesquisa e extensão**”³⁷. Nota-se, no entanto, que é a preocupação com o desenvolvimento da dimensão profissionalizante dos cursos e da prática laboratorial que dará a tônica das discussões em torno da formação em jornalismo neste contexto - em parte como forma de responder a críticas relacionadas à distância do preparo oferecido pela graduação específica frente a exigências produtivas correntes no mercado. Dentro das disputas configuradas no campo jornalístico brasileiro em torno da

34 Ibidem.

35 FERNANDES, Backer Ribeiro. Extensão: a herança que faltou nas escolas de comunicação. In: MELO, José Marques de (org.). **Pedagogia da comunicação: matrizes brasileiras**. São Paulo: Angellara, 2006. p. 71-83.

36 MELO, José Marques de. Comunicação e Modernidade. **O Ensino e a Pesquisa nas escolas de comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 1991. p. 46.

37 BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 480/83 (aprovado em 6 de outubro, 1983). Currículo mínimo do curso de Comunicação Social. MEC/CFE. **Documenta**, Brasília, DF: Conselho Federal de Educação, 1983. p. 86, grifo nosso.

legitimidade da formação acadêmica específica à época, o conteúdo efetivo da educação oferecida pelos cursos de comunicação/jornalismo era, para alguns setores, considerado irrelevante ou incapaz de cultivar uma competência apropriada para o exercício profissional³⁸.

Em artigo publicado com o sugestivo título “Extensão: a herança que faltou nas escolas de comunicação”, Fernandes³⁹ destaca que, no Brasil, o mercado parece ter “ditado as regras para uniformização dos cursos” da área, reforçando a perspectiva de capacitação técnica para as demandas do mundo do trabalho. Melo⁴⁰, por sua vez, pondera que, a partir da década de 1980, no contexto da redemocratização, várias instituições de ensino superior demonstraram interesse pelas questões da comunicação popular e se engajaram “efetivamente na realização de experiências laboratoriais e de extensão universitária”. Historicamente ligada a lutas de movimentos sociais e grupos marginalizados, a comunicação popular – concebida dentro de uma perspectiva combativa e emancipadora⁴¹ – ganhou a atenção de pesquisadores latino-americanos do campo da comunicação, especialmente nas décadas de 1960 e 1970.

Até o final da década de 1990, os cursos de Comunicação Social continuaram estruturados sob a influência do último currículo mínimo, fixado pela resolução 02 de 1984. Na virada do milênio, o cenário foi modificado com a homologação do parecer CNE/CES 492/2001, que trata das diretrizes curriculares de Comunicação Social e suas habilitações: Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Cinema, Radialismo e Editoração. O texto entrou em vigor com a Resolução CNE/CES 16, de 13 de março de 2002. Mais aberta e flexível, a LDB de 1996 garantiu autonomia a instituições de ensino para construir a grade curricular de seus cursos, observadas as diretrizes gerais pertinentes. Os documentos de cada área passaram a trazer orientações sobre como selecionar e organizar conhecimentos sem referência explícita às disciplinas escolares, mas sim ao perfil e competências desejadas do egresso.

No parecer de 2001, a referência à extensão aparece no tópico que versa sobre atividades complementares, realizadas sob a supervisão docente, com o objetivo de “promover o relacionamento do estudante com a realidade social, econômica e cultural, e de iniciação à pesquisa e ao ensino”. O texto prevê a atribuição de créditos ou computação de horas, em atividades tais como: “programas especiais de capacitação do estudante (tipo CAPES/PET); atividades de monitoria; outras atividades laboratoriais além das já previstas no padrão turma/horas-aula; atividades de extensão; atividades de pesquisa etc.”⁴²

Em 2013, as diretrizes curriculares específicas para o curso de Jornalismo entram em vigor com a Resolução n.º 1 do CNE/CES, de 27 de setembro, após um amplo processo de discussão, que mobilizou entidades representativas da área de jornalismo e comunicação, capitaneado por uma comissão de especialistas constituída pelo Ministério da Educação (MEC). No texto, localizamos referências a ações de extensão nos seguintes trechos:

(a) Artigo 2º (item II), em relação à estrutura do curso, quando se observa que o bacharelado em Jornalismo deve: “utilizar metodologias que privilegiem

38 OLIVEIRA, Michelle Roxo. *Sobre fronteiras...* Op. cit.

39 FERNANDES, Backer Ribeiro. Extensão: a herança que faltou nas escolas de comunicação. In: MELO, José Marques de (org.). *Pedagogia...* Op. cit. p. 71-72.

40 MELO, José Marques de. Comunicação e Modernidade. *O Ensino e a Pesquisa nas escolas de comunicação*. São Paulo: Edições Loyola, 1991. p. 47.

41 A esse respeito ver a discussão de PERUZZO, Cecília M. Krohling. Conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária revisitados e as reelaborações no setor. *ECO-Pós*, [s. l.], v. 12, n. 2, 2009.

42 BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES n.º 492, de 3 de abril de 2001*. Diretrizes Curriculares para a área de Comunicação Social e suas habilitações. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2001. p. 24.

a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e a integração entre os conteúdos, além de estimular a interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, propiciando articulações com diferentes segmentos da sociedade”⁴³;

(b) Artigo 3º (item VIII), em relação ao projeto pedagógico do curso, que deve abranger: “incentivo à pesquisa e à extensão, como necessários prolongamentos das atividades de ensino e como instrumentos para a iniciação científica e cidadã”⁴⁴;

(c) Artigo 16 (item I), em relação aos critérios do sistema de avaliação institucional dos cursos que, segundo o documento, deve contemplar: “o conjunto da produção jornalística e de atividades de pesquisa e de extensão realizadas pelos alunos ao longo do curso”⁴⁵.

Comparativamente às diretrizes anteriores, nota-se que a inserção da extensão, como componente do processo formativo, é objeto de maior atenção no documento curricular de 2013, em um contexto histórico marcado pelo esforço de valorização desta dimensão na política educacional. De toda forma, não havia ainda nesse momento a obrigatoriedade da inserção de ações de extensão como componente da matriz curricular dos cursos, o que ocorrerá apenas em 2018, com a resolução que estabelece diretrizes para a extensão na educação superior (Resolução n. 7, de 18 de dezembro). Não por acaso, a expressão “extensão comunitária” aparece dentro do conjunto de atividades complementares listadas pelo texto das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Jornalismo, de 2013, como componente curricular não obrigatório.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que o currículo é um campo de disputas simbólicas, capaz de colocar em cena diferentes perspectivas sobre modelos formativos, com implicações sobre o perfil do egresso que se deseja formar⁴⁶. O chamado à inserção da extensão na grade curricular dos cursos de graduação atualiza dimensões deste debate, sobretudo quando consideramos a diversidade de objetivos e concepções que conformaram a trajetória do termo.

Como os cursos de jornalismo estão respondendo à curricularização da extensão, diante das especificidades dos contextos institucionais e regionais? Como têm materializado estas atividades no cotidiano da vida acadêmica, a partir de determinadas concepções e objetivos associados à extensão? Se a curricularização da extensão “questiona o sentido da universidade”, como afirma Gadotti⁴⁷, em que medida nos convoca a repensar o sentido da formação em jornalismo? Estas são algumas questões que podem adensar o debate em curso.

Aliada a uma perspectiva emancipadora, a extensão traz o chamado de superar o enfoque centrado na difusão de conhecimento acadêmico, para uma inserção mais efetiva da universidade na realidade social, que contribua para o enfrentamento de problemas sociais concretos em territórios e redes locais. A reflexão sobre demandas por direitos humanos e ações de desenvolvimento

43 BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 27 de setembro de 2013**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. p. 1

44 *Ibidem*, p. 2.

45 *Ibidem*, p. 7.

46 SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

47 GADOTTI, Moacir. **Extensão...** Op. cit.

sustentável, a ampliação da garantia de direitos constitucionais, a defesa da diversidade cultural, de políticas afirmativas (gênero, raça e classe) e de projetos de educação popular, em conexão com as lutas sociais, são potencialidades previstas pela perspectiva extensionista da universidade. Nesta chave de interpretação, a extensão pode reforçar o papel político e social das instituições de ensino diante dos desafios da realidade social, representando, inclusive, um contraponto aos avanços da lógica empresarial que, dentro de um quadro geral de reformas neoliberais, conforme pontua Laval, aprofunda e atualiza concepções utilitárias de educação, em detrimento de uma visão humanista e transformadora⁴⁸.

No horizonte institucional organizado pelas políticas públicas educacionais, acreditamos que o curso de jornalismo pode articular uma ambiência favorável para a construção de projetos e ações que visem ampliar a capacidade de compreensão da realidade social brasileira, na linha apontada pelas diretrizes extensionistas. A formação cidadã dos estudantes, o desenvolvimento de ações dialógicas junto a comunidades e grupos sociais - que qualifiquem o fluxo da informação (da formulação da pauta, passando pela apuração, edição e difusão de formas e conteúdos jornalísticos) - estão em linha com uma concepção de jornalismo como práxis capaz de informar, organizar e mobilizar em defesa dos direitos da cidadania. A valorização da extensão dentro da formação específica também parece trazer como horizonte a necessidade de fortalecimento de um *ethos* que associa o trabalho de reportagem ao espaço da rua, em contraponto a uma variedade de outras atividades jornalísticas relacionadas ao tratamento/reciclagem de informações, amparadas pela crescente incorporação de tecnologias digitais e apartadas do contato direto com realidades locais⁴⁹. Traz ainda um esforço renovado de reflexão sobre as potencialidades de projetos jornalísticos articulados a grupos sociais específicos e territórios de maior vulnerabilidade social, considerando as diversidades regionais e os múltiplos saberes e repertórios populares, muitas vezes apartados do ambiente acadêmico. Este olhar nos remete, especialmente, a experiências não hegemônicas de jornalismo, articuladas a propostas de emancipação social. O debate sobre “jornalismo comunitário” e “jornalismo popular”, por exemplo, tem interfaces com a reflexão em tela, como práticas dialógicas comprometidas com movimentos sociais e causas populares, relacionadas a demandas “por direitos e melhorias nas realidades locais”, e que preveem a participação efetiva de grupos sociais no processo de produção jornalística⁵⁰.

A curricularização da extensão carrega ainda potencial de integração entre teoria e prática e a promoção da interdisciplinaridade, como eixos de desenvolvimento curricular postulados pelo texto das diretrizes curriculares nacionais para o curso de jornalismo.

Por fim, cabe ressaltar que o desenvolvimento da extensão como elemento estruturante da vida universitária, para além de iniciativas pontuais e isoladas, requer o enfrentamento de desafios institucionais concretos. A destinação/ampliação de recursos financeiros a ações extensionistas; o reconhecimento da extensão com o mesmo peso valorativo da pesquisa na carreira docente;

48 LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

49 O conceito de “jornalista sentado”, por exemplo, é revelador de novas dinâmicas de produção jornalística, em um contexto de transformações no mundo trabalho e de natureza tecnológica e comunicacional. Cf. PEREIRA, Fábio Henrique. O ‘Jornalista Sentado’ e a produção da notícia online no CorreioWeb. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 95-108, 2004. WALTZ, Igor. O “jornalista sentado” e condições de produção: considerações sobre práticas profissionais na comunicação em rede. **Leituras do Jornalismo**, [s. l.], ano 2, v. 2, n. 4, p. 116-133, 2015.

50 OTRE, Maria Alice Campagnoli. Jornalismo comunitário como experiência popular e democrática. In: CARVALHO, Guilherme (org.). **Jornalismo e Cidadania**: iniciativas colaborativas, alternativas, comunitárias, populares e sindicais no Brasil. Curitiba: Intersaberes, 2020, p. 118-119.

a integração da extensão universitária de forma estruturada a programas de pós-graduação; o avanço da reflexão sobre a natureza das atividades extensionistas – para além de uma concepção marcadamente assistencialista, instrumental ou caracterizada por ações que, ao fim e ao cabo, não são capazes de ultrapassar os muros da universidade – são frentes de valorização deste pilar dentro da estrutura acadêmica, que podem estimular o engajamento dos atores envolvidos em sua manutenção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Angela Biz; Gadotti, MOACIR; PADILHA, Paulo Roberto. Reinventar a universidade a partir da extensão universitária. *In: GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin. (orgs.). Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Lemann Center/Stanford Graduate School of Education, 2018. p. 209-228.*

BATISTA, Zenilde Nunes; KERBAUY, Maria Teresa Micely. A gênese da extensão universitária brasileira no contexto de formação do ensino superior. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 916-930, 2018.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 363 (aprovado em 16 de novembro, 1962). Currículo Mínimo para o Curso de Jornalismo. MEC/CFE. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 10, dez. 1962. p.76-78.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 984/65 (aprovado em 19 de abril, 1966). Reformula o currículo mínimo e a duração do Curso de Jornalismo. MEC/CFE. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 50, abr. 1966. p. 69-70,

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 631/69 (aprovado em 2 de setembro, 1969). Plano do Currículo de Comunicações (Revisão do currículo de Jornalismo). MEC/CFE. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 105, set. 1969. p. 99-114.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 1.203/77 (aprovado em 5 de maio, 1977). Currículo mínimo do curso de Comunicação Social. MEC/CFE. **Documenta**, Brasília, DF, n. 198, maio 1977. p. 44-55.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 480/83 (aprovado em 6 de outubro, 1983). Currículo mínimo do curso de Comunicação Social. MEC/CFE. **Documenta**, Brasília, DF, n. 274, out.1983. p. 81-109.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n.º 11 (6 de agosto, 1969). **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 105, set. 1969. p.115-117.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n.º 3/78 (12 de abril, 1978). Fixa o currículo mínimo do curso de Comunicação Social. MEC/CFE. **Documenta**, Brasília, DF, n. 212, jul. 1978. p. 712-718.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 2/84 (de 24 de janeiro, 1984). Fixa o currículo mínimo do curso de Comunicação Social. MEC/CFE. **Documenta**, Brasília, DF, n. 278, fev. 1984. p. 209-211.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001**. Diretrizes Curriculares para a área de Comunicação Social e suas habilitações. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 608, de 17 de dezembro de 2018**. Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES 16, de 13 de março de 2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para a área de Comunicação Social e suas habilitações. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 27 de setembro de 2013. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014 – e dá outras providências. Brasília, DF: **Ministério da Educação**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: maio 2023.

CARBONARI, Maria Elisa Ehrhardt; PEREIRA, Adriana Camargo. A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade. **Revista de Educação**, Itatiba, v. 10, n. 10, p. 23-28, 2007.

CASADEI, Eliza Bachega. A extensão universitária e as demandas por justiça: cidadania e comunicação como uma questão de endereçamento. In: CASADEI, Eliza Bachega (org.). **A extensão universitária em comunicação para a formação da cidadania**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 13-30.

CRISTOFOLETTI, Evando Coggo; SERAFIM, Milena Pavam. Dimensões Metodológicas e Analíticas da Extensão Universitária. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

DEUS, Sandra F. B. A valorização da Extensão universitária no Brasil. Entrevista concedida a Geraldo Ceni Coelho. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, [s. l.], v. 8, n. 2, 2017. p. 121-124.

FERNANDES, Backer Ribeiro. Extensão: a herança que faltou nas escolas de comunicação. *In*: MELO, José Marques de. (org.). **Pedagogia da comunicação: matrizes brasileiras**. São Paulo: Angellara, 2006. p.71-83.

FRAGA, Lais Silveira. Transferência de conhecimento e suas armadilhas na extensão universitária brasileira. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, jul.2017. p. 403-419.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MELO, José Marques de. Poder, universidade e escolas de Comunicação. *In*: MELO, José Marques de; FADUL, Anamaria; SILVA, Carlos Eduardo Lins da. (orgs). **Ideologia e Poder no Ensino de Comunicação**. São Paulo: Cortez & Moraes: Intercom, 1979. p. 31-41.

MELO, José Marques de. Comunicação e Modernidade. **O Ensino e a Pesquisa nas escolas de comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de extensão universitária brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

OLIVEIRA, Michelle Roxo. **Sobre fronteiras no jornalismo: o ensino e a produção da identidade profissional**. Tese (Doutorado em Comunicação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

OTRE, Maria Alice Campagnoli. Jornalismo comunitário como experiência popular e democrática. *In*: CARVALHO, Guilherme. (org.). **Jornalismo e Cidadania: iniciativas colaborativas, alternativas, comunitárias, populares e sindicais no Brasil**. Curitiba: Intersaberes, 2020.

PAIVA, Cláudio Cesar de; CASAGRANDE, Elton Eustáquio; FONSECA, Sérgio Azevedo; PAIVA, Suzana Cristina Fernandes de. *In*: PAIVA, Cláudio César de. (org.). **Extensão Universitária, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

PAULA, João Antônio de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces** – Revista de Extensão da UFMG, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 5-23, 2013.

PERUZZO, Cecilia M. Krohling. Conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária revisitados e as reelaborações no setor. **ECO-Pós**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 46-61, 2009.

POLÍTICA Nacional de Extensão Universitária. **Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras**, Manaus, 2012.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. As bases institucionais da Política de Extensão Universitária: entendendo as propostas de universidades federais nos planos de desenvolvimento institucional. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 5, p. 1-17, 2019.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. Extensão Universitária: comunicação ou domesticação? **Educação em Debate**. Fortaleza, p. 53-60, 1983.

ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e a Extensão Universitária. In: GADOTTI, M.; CARNOY, M. (orgs.). **Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Lemann Center/Stanford Graduate School of Education, 2018. p. 189-208.

SANTOS, Adilson Pereira dos. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 289-317, 2012.

SILVA, Mariana Duccini Junqueira da. “Ser contado como falante”: a interação dialógica nas práticas de extensão universitária. In: CASADEI, Eliza Bachega (org). **A extensão universitária em comunicação para a formação da cidadania**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 31-44.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

WALTZ, Igor. O “jornalista sentado” e condições de produção: considerações sobre práticas profissionais na comunicação em rede. **Leituras do Jornalismo**, [s. l.], ano 2, v. 2, n. 4, p. 116-133, 2015.

Formação em jornalismo: implicações educativas e reverberações psicossociais

Andréia Mallmann

*Psicóloga e jornalista (PUCRS). Doutora em Comunicação pela PUCRS/University of Westminster. Professora do Curso de Jornalismo (UFRGS).
E-mail: andreia.mallmann@gmail.com*

Fabiana Sidoruk

*Psicóloga (PUCRS).
E-mail: fabianasidoruk@gmail.com*

Cristiano Hamann

*Psicólogo (PUCRS). Doutor em Psicologia Social e Institucional (UFRGS). Professor da Escola de Ciências da Saúde e da Vida (PUCRS), atuando no curso de graduação em Psicologia e no Programa de Pós-graduação em Psicologia.
E-mail: cristiano.hamann@puers.br*

Resumo: O presente estudo procura problematizar um projeto de extensão desenvolvido em um curso de graduação em Jornalismo, com vistas a discutir o processo de formação profissional na área. O projeto contemplou a cobertura da desinstitucionalização de um hospital psiquiátrico, percurso que demonstrou como a construção da cobertura, e concomitantemente de formação universitária, convocou questões de ordem ética e política. Por meio de uma abordagem etnográfica, discute-se a escolha e a definição de fontes, o percurso desenvolvido e as implicações do jogo de visibilidade/invisibilidade na produção do projeto de extensão, indicando implicações para o campo da formação em jornalismo.

Palavras-chave: jornalismo; educação; saúde mental; loucura; reforma psiquiátrica.

Abstract: This study seeks to problematize an extension project developed in a journalism undergraduate course to discuss the process of professional training in the area. The project covered the deinstitutionalization of a psychiatric hospital, a path that showed how the construction of coverage and university education raised ethical and political issues. An ethnographic approach discusses the choice and definition of sources, the path developed, and the implications of the game of visibility/invisibility in producing the extension project, indicating implications for journalism training.

Keywords: journalism; education; mental health; madness; psychiatric reform.

1. INTRODUÇÃO

Na circulação de verdades do nosso tempo, o Jornalismo ocupa lugar privilegiado. Como tecnologia do imaginário¹, ele intervém no cotidiano, modulando afetos e comportamentos, compondo parte importante de uma sociedade que, como Bauman² destaca, é confessional, ou seja, marcada pela exteriorização da intimidade em prol do reconhecimento e da visibilidade. Diante do dito e do não dito, da voz de uns e do silenciamento de outros, o Jornalismo opera modos de sentir, compreender e agir, interferindo no cotidiano e nos valores sociais, conferindo visibilidade ou aniquilação de assuntos, amplificando alguns fenômenos enquanto outros caem no ostracismo. Considerando esse lugar estratégico que o Jornalismo ocupa, tem-se pensado de que maneira ele se posiciona diante das transformações sociais e, por consequência, como a formação de futuros profissionais na área tem sido promovida.

Dalmolin, Almeida e Silveira³, em revisão acerca da formação universitária em Jornalismo no Brasil – contemplando as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Projetos Pedagógicos das universidades – percebem dois paradigmas coexistentes: o informacional e o relacional. Enquanto para o primeiro a formação teria por propósito instrumentalizar a produção de conteúdo, a partir de uma lógica econômico-capitalista, o segundo dedicar-se-ia à construção de narrativas tendo como base a participação social. Ainda que o eixo transversal na formação brasileira, identificado no estudo supracitado, seja a defesa de uma formação alicerçada em fundamentos democráticos, a ambiguidade dos dois paradigmas no panorama nacional nos remete a uma série de questionamentos, ao que retomamos Caldas⁴:

Qual é o papel do comunicador como sujeito privilegiado na construção do imaginário social? Em que medida é inadiável o jornalista, o “historiador do cotidiano”, o “contador da história imediata” pensar e refletir sobre a informação como instrumento de poder e, ao mesmo tempo, de transformação social? Como discutir ética, moral, valores na sala de aula, no processo de formação do profissional da mídia? (p. 91)

Considerando a explícita (e necessária) demanda ética e política que mora na formação profissional, cujas perguntas anteriormente elencadas servem de lembrete, e tendo em vista que o processo de ensino e aprendizagem envolve o que Paulo Freire indicaria como um movimento dialógico e crítico na formação dos sujeitos⁵, parece coerente uma formação cuja experiência seja oposta a “consensos fabricados”⁶. Na esteira dessa discussão, o presente estudo procura problematizar um projeto de extensão desenvolvido em uma universidade do sul do Brasil, no qual se realizou a cobertura jornalística do processo de desinstitucionalização do Hospital Psiquiátrico São Pedro (HPSP), de Porto Alegre, que estava em vias de encaminhar para residenciais terapêuticos seus últimos 16 internos residentes. A temática escolhida para o projeto, como será indicado posteriormente, coaduna-se com a demanda ética e política inerente

1 SILVA, Juremir Machado. **As tecnologias do imaginário**. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

2 BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

3 DALMOLIN, Aline Roes; ALMEIDA, Edileuson Santos; SILVEIRA, Ada Cristina Machado. Os Paradigmas informacional e relacional na formação em Jornalismo. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, [S. l.], v. 20, n. 36, p. 73-83, 2021.

4 CALDAS, Maria das Graças Conde. Ética e cidadania na formação do jornalista. **Comunicação & Sociedade**, São Bernardo do Campo, v. 27, n. 44, p. 85-101, 2005.

5 FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

6 CALDAS, Marias das Graças Conde. Ética e cidadania na formação do jornalista. **Comunicação & Sociedade**, São Bernardo do Campo, v. 27, n. 44, p. 85-101, 2005.

à situação de desinstitucionalização da loucura – aspecto desafiador para o grupo de estudantes participantes.

Cabe lembrar que a loucura é compreendida, comumente, como ausência de saúde, associada ao imperativo da medicalização, da contenção, ajustamento e sanção normativa⁷. Sua segregação, como higienização social que está a serviço de produzir e separar o normal do anormal – seres produtivos de pessoas consideradas incapazes, os que valem dos que constroem – envolve estigmas históricos que se reiteram na contemporaneidade. Ainda que tenhamos marcos importantes para uma leitura mais equânime, como a Reforma Psiquiátrica, os Direitos Humanos e a Constituição Federal de 1988, vemos que a construção de cidadania, na interface com a saúde mental, continua sendo um projeto.

Não por acaso o HPSP foi escolhido como local de incursão da experiência educativa, já que é um marco há quase 140 anos, sendo o primeiro e o maior hospital psiquiátrico da região. Alicerçados no processo de construção do projeto de extensão procurou-se analisar a cobertura jornalística desenvolvida, tensionando escolhas e encaminhamentos editoriais, refletindo sobre falas e silenciamentos e indicando aspectos que contribuem para pensar a formação em Jornalismo, tanto quanto as implicações psicossociais sobre a loucura. No intuito de explicitar as implicações envolvidas, a seguir serão apresentados aspectos relativos à formação em comunicação e, posteriormente, às implicações sociais da desinstitucionalização da loucura.

1.1. O discurso jornalístico e a formação em comunicação

O campo midiático promove ou interdita valendo-se do poder do discurso, da veiculação, da visibilidade e, portanto, da produção de legitimidade. Antes entendido meramente como instância transmissionista, hoje é sabido que não ocupa esse modesto papel nas engrenagens sociais. Tal área, na escolha das fontes, na definição de protagonistas, é produtora do que a literatura aponta como “efeito da realidade”⁸. Para além dos interlocutores (fontes), à mídia cabe o recorte da abordagem, o momento da veiculação, a mediação da voz (quando abre para participação da audiência) e, inclusive, o silenciamento de pautas. E é nessa disputadíssima esteira sobre o conceito de verdade (compreendida não como discurso neutro, mas sim sujeita aos jogos de força que perpassam o espaço social) que se faz possível compreender o valor da notícia, do noticiado, do notório na contramão do invisível.

Da mesma maneira que o Jornalismo pode compor-se como fonte importante de liberação social, reivindicação popular e atuação em prol da garantia de direitos – dada sua abrangência e poder –, ele também pode ser utilizado de maneira eticamente questionável na medida em que participa da construção de imaginários, institucionaliza a representação de um real, por vezes interpretado como uníssono, no que Marcondes Filho⁹ intitularia “ideologia da transparência”. Na crítica a essa perspectiva Traquina¹⁰ alega que a notícia não

7 FOUCAULT, Michel. *História da loucura: na idade clássica*. 9ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

8 RODRIGUES, Adriano Duarte. *Experiência, modernidade e campo dos media*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 1999.

9 MARCONDES FILHO, Ciro. *A saga dos cães perdidos*. São Paulo: Hacker Editores, 2000.

10 TRAQUINA, Nelson. *Teorias do jornalismo: porque as notícias são como são*. Florianópolis: Insular, 2005.

espelha a realidade, mas ajuda a constitui-la como fenômeno compartilhado, dando forma e viabilizando à existência do próprio acontecimento. Bourdieu¹¹ chama, a isso que Traquina critica, de “processo de naturalização”: o modo que a imprensa escolhe interlocutores, edita falas, denota fontes relevantes, ouve uns, silencia outros sob a égide da técnica.

Esse processo de construção é importante quando colocamos em pauta o jornalismo informativo. Benetti e Jacks¹² afirmam que esse é um “gênero supostamente não contaminado pela opinião, pela valoração e pela ideologia”, definindo “a si mesmo como imparcial e isento”, o que “não poderia ser diferente, já que o que está em jogo é sua credibilidade, seu capital, aquilo que lhe confere valor”. Esse campo problemático põe em questão que a ausência de complexidade, tensionamento e abertura que pode existir em certas formas de Jornalismo é um problema ético e político – compreendo ética como uma relação de cuidado consigo e com os outros, e por política o aspecto inerente que é ter a vida em coletividade (na *pólis*).

Trata-se de algo notório, na esteira dessa discussão, que algumas zonas críticas são viscerais para a atuação na área (e na formação em Jornalismo), remetendo a problemáticas ético-políticas. Para Cornu¹³, algumas zonas são: a negligência em certificar as informações coletadas, em função de uma lógica de tempo mercadológico; a relação complexa entre liberdade de expressão e liberdade de imprensa; as formas de espetacularização das narrativas em função da audiência; a violação da privacidade e a exploração da violência. A formação profissional no Jornalismo se relaciona a essas questões, especialmente em um momento histórico em que a categoria é atravessada por outros produtores de conteúdo.

Nesse aspecto, a produção de experiências formativas que coloquem as/os estudantes diante de problemas éticos e políticos dessa ordem pode conscientizar e sensibilizar para uma responsabilidade social. Refletir sobre as escolhas, recortes e interpretações jornalísticas é fundamental, mas, para além, colocar em análise o processo de formação na área é ponto crucial para a garantia da construção de uma categoria profissional cada vez mais conectada com as demandas do contemporâneo – especialmente quando elencamos temáticas delicadas e necessárias como a saúde mental, que sofreu profundas transformações com o passar do tempo histórico.

1.2. A desinstitucionalização da loucura como objeto jornalístico

Quando Michel Foucault escreveu *História da Loucura* embasou seu entendimento no impacto do domínio da razão frente à desrazão – que submeteu a loucura ao exílio e, tão logo, à tortura. A construção da noção de razão se fortaleceu, portanto, às custas do silêncio da desrazão, que recebeu vários nomes em diferentes tempos históricos (leproso, louco, demenciado, doente mental). No século XIX, em especial, se constituem os fundamentos científicos e as terapêuticas relacionadas a essa racionalidade, que se amparam na compreensão de que o sujeito da loucura é um desajustado e que sua correção é uma necessidade.

11 BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

12 BENETTI, Marcia; JACKS, Nilda. O discurso jornalístico. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, 10, 2001, Brasília. *Anais Grupo de Jornalismo*. Brasília: Compós, 2001.

13 CORNU, Daniel. *Ética da informação*. São Paulo: Edusc, 1998.

Essa história tem um percurso árduo em território brasileiro. Ainda no período do Império (anos 1830), por exemplo, via-se a assistência à saúde dessa população ocorrer por via da Igreja e de hospitais¹⁴. Saídos das prisões e das ruas, os loucos eram acolhidos nas enfermarias das Santas Casas de Misericórdia, de modo que na organização porto-alegrense se reservou o lugar de “Asylo dos Alienados”. Esse movimento sofre algum grau de mudança na República Velha (1889-1930), cujo pensamento liberal e a força do trabalho procura centralizar o poder no governo. Sendo assim, o louco não deveria mais transitar pelas ruas, pois perturbaria a ordem social – o que justificava o grande investimento psiquiátrico. Nessa conjuntura que se deu a criação, em 29 de junho de 1884, do Hospício São Pedro.

Trata-se de um período histórico cuja influência do pensamento eugênista se mostra explícito. A fundação, em 1923, da Liga Brasileira de Higiene Mental reforça o imperativo idealista de uma classe médica que estruturou todo um sistema de engrenagens no tratamento da saúde pública, e em especial a psiquiatria no tratamento da loucura. Enquanto, no Governo Provisório de 1930, assistimos ao processo de implantação do Ministério da Educação e Saúde Pública, no período Constitucionalista vemos nascer medidas e leis tais como o Decreto nº. 24.559, em 1934, que dispõe sobre a assistência e proteção à pessoa e aos bens dos “psicopatas”, e o surgimento, em 1938, do primeiro Conselho Nacional de Serviço Social.

Em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU) e a inauguração da Organização Mundial da Saúde (OMS), vão se abrindo espaços para uma longa transformação do entendimento da saúde mental, que aparece explícita em exemplos como da Reforma Psiquiátrica. No Brasil, esse processo ganha força na década de 1970, por meio de reflexões entre profissionais da saúde e sociedade sobre o acompanhamento e tratamento em saúde mental, propondo a desconstrução e a desinstitucionalização das práticas manicomial e a elaboração de um modelo de atenção psicossocial¹⁵ – ou seja, no contraponto às intervenções de cunho eugênista anteriormente deflagradas.

Em 1990, a Declaração de Caracas também se coloca como marco, propondo a superação do modelo hospitalocêntrico, a humanização dos hospitais e a ampliação dos direitos de usuários. Na esteira do movimento, no Brasil, aconteceu a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), que tem como princípios básicos a universalização, a integralidade e a hierarquização das ações, garantindo a todos os indivíduos o acesso à saúde seguindo os preceitos firmados na Constituição Federal de 1988. A implantação da rede de assistência extra-hospitalar, a progressiva extinção dos manicômios e a comunicação compulsória das internações involuntárias são demandas que vão aparecendo mais fortemente em nível nacional (com o projeto de Lei nº 3657) e estadual (na primeira lei estadual no país, nº 9.716/92, que determinou a criação de serviços assistenciais de atenção sanitária e social). Somente em 2001 temos um novo marco legal com repercussão nacional, a Lei nº 10.216/2001, que deu novo fôlego à Reforma Psiquiátrica Brasileira.

14 COSTA, Nilson do Rosário. **Políticas Públicas, Justiça Distributiva e Inovação**: saúde e saneamento na agenda social. São Paulo: Hucitec, 1998.

15 AMARANTE, Paulo Duarte de Carvalho; TORRE, Eduardo Henrique Guimarães. A constituição de novas práticas no campo da Atenção Psicossocial: análise de dois projetos pioneiros na Reforma Psiquiátrica no Brasil. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 58, p. 26-34, 2001.

16 WHYTE, William Foote. **Sociedade de esquina**: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

Esse movimento histórico fala, portanto, de uma modificação paradigmática na ideia de saúde mental: a perspectiva de que não se produz saúde sem ser em liberdade e de que os serviços devem ser horizontalizados e humanizados (abarcando a não centralidade do poder médico no Sistema de Saúde). O Hospital Psiquiátrico São Pedro (HPSP) foi se modificando com esse processo, de modo que, na década de 90 começaram as experiências de ressocialização de ex-internos, assim como a intensificação de intervenções comunitárias. Ao completar 140 anos, o HPSP celebra o encaminhamento para o Serviço Residencial Terapêutico Florescer, na Vila São Pedro, dos últimos pacientes que ainda residiam na ala de moradia. Ainda assim, continua sendo ponto de referência no atendimento em saúde mental, oferecendo programas ambulatoriais, internação, reabilitação por meio dos equipamentos da Oficina Criativa e do Jardim Terapêutico – mudança de paradigma que ressignifica toda uma história.

1.3. Proposta de Estudo

Como demonstrado, tanto é socialmente estratégica a formação em Jornalismo quanto é delicada a história da desinstitucionalização da loucura no Brasil – processo historicamente recente e ainda em construção. Considerando esse quadro analítico, o presente artigo apresenta o acompanhamento da cobertura jornalística desenvolvida sobre a desinstitucionalização no HPSP, tensionando as escolhas e encaminhamentos editoriais, refletindo sobre falas e silenciamentos e indicando aspectos que contribuem para pensar a formação profissional e o registro psicossocial da loucura na sociedade contemporânea.

2. METODOLOGIA

O percurso foi desenvolvido tendo por pressuposto a abordagem etnográfica, alicerçada na observação participante¹⁶. A etnografia considera, em especial, que a aproximação e desenvolvimento em campo envolve dedicação exploratória e estranhamento do cotidiano (usualmente tomado como naturalizado). Baseia-se na interação entre quem desenvolve o trabalho investigativo e as pessoas participantes do campo, mas, para além, supõe uma autoanálise que mapeie a história da própria pesquisa – permitindo um processo reflexivo que se vê reiterado em estudos de mesma base metodológica¹⁷. Desenvolver, portanto, um mapeamento qualitativo do trabalho é importante, de modo que todo o percurso foi descrito e discutido desde sua concepção.

Na esteira dessa discussão, cabe atentar que o projeto de extensão se inseriu dentro de uma atividade curricular do Curso de Jornalismo, tendo uma professora coordenadora como docente que acompanhou todo o percurso (sendo a primeira autora deste artigo). Para além da professora coordenadora, a equipe de trabalho foi composta por cinco estudantes de comunicação social, todas(os) estagiárias(os) atuantes em redes de comunicação, assim como teve a

17 CUERVO, Maria Rita Macedo; HAMANN, Cristiano; PIZZINATO, Adolfo. Feira agroecológica enquanto comunidade de prática: redes de sociabilidade, consumo e resistência. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 22, n. 1, p. 281-298, 2019.

participação de professoras(es) do Curso (que colaboravam em reuniões semanais no formato de editores-chefes de pauta), ao longo do ano de 2022. A temática foi desenvolvida de forma horizontal, sendo lançada por uma aluna do sexto semestre e acolhida pelo grupo.

Nesse processo, professores(as) tinham o papel de questionar as razões de cada escolha, ajudando a pensar a relevância dos movimentos de construção da cobertura. Como fonte de registro desse percurso construiu-se diários de campo, com base na observação de: 1) visitas ao local; 2) entrevistas com informantes-chave; e 3) rodas de conversa com a equipe editorial. Esse processo de trabalho foi organizado tendo em vista um reconhecimento qualitativo do espaço, de modo que ao grupo de estudantes fosse possível indicar elementos para além da representação clássica do Hospital Psiquiátrico (dando ensejo para uma leitura ativa e crítica do cotidiano). Para além, as entrevistas com informantes-chave se sustentavam na perspectiva de acolher percepções de pessoas com diferentes posições sociais vividas no espaço, assim como memórias de outros momentos históricos da organização, abarcando um possível contraste com a atualidade. Por último, as rodas de conversa foram organizadas tendo em vista que as escolhas editoriais deveriam ser tomadas de modo contínuo e reflexivo – constituindo um espaço de formação para o grupo de estudantes. Esses elementos foram se desenvolvendo considerando possíveis modificações de trajeto (conforme a demanda explicitada no próprio campo etnográfico).

No que concerne às entrevistas, foram escolhidas três fontes iniciais e, ao longo do processo de cobertura, acrescentadas mais duas. O primeiro foi de uma psicóloga e ativista, pioneira na luta antimanicomial no Rio Grande do Sul. Outra fonte foi uma profissional do SUS que estava há mais de 30 anos envolvida com a temática. A terceira foi uma ex-paciente do HPSP, que havia passado por mais de noventa internações e poderia, portanto, demonstrar a vivência complexa dos programas de saúde mental. Por fim, duas profissionais atuantes em um CAPS (Centro de Atenção Psicossocial) também foram entrevistadas. Após realizarem as gravações, a equipe de jornalismo decupou o material. As entrevistas foram, portanto, editadas e publicadas em formato *podcast* no Spotify¹⁸. Ao todo, foram quatro episódios, sendo o primeiro intitulado “O que é reforma psiquiátrica e o contexto da luta antimanicomial”; o segundo, “A desinstitucionalização do Hospital Psiquiátrico São Pedro”; o terceiro episódio nomeado “A história de quem passou por hospitais psiquiátricos de Porto Alegre”; e o quarto, “CAPS, soluções para pessoas em sofrimento mental”.

Cabe atentar que foram observados todos os procedimentos éticos relacionados à Resolução nº 466/2012, incorporando os quatro referenciais básicos da bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça. Nesse aspecto, ainda que Secretaria de Saúde tenha autorizado uma entrada no Hospital, seguiu-se a premissa de não identificação de nenhum usuário/a ou profissional envolvido/a sem a devida anuência. Para além, já no contexto de trabalho de campo, gravações no território do Hospital são impedidas pelo Comitê de Ética do Hospital – o que é prontamente aceito pela Equipe. Considerando aspectos

18 O FIM DA CAMISA DE FORÇA. [S. l.]: alunos de jornalismo da FAMECOS/PUCRS, 2022. *Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/2QP0wl-QtmYMutML4KL5wLF?si=58cd6ebeaa3f4345>. Acesso em: 04.12.2024.

politicamente importantes de circulação de informações, tal como vemos em movimentos no Brasil, como a Lei de Acesso à Informação, (Lei nº 12.527/2011¹⁹) e a Lei Geral de Proteção de Dados, (Lei nº 13.709/2018²⁰), o projeto continuou – focado então no uso metodológico do diário de campo e das entrevistas que contaram com autorização das pessoas envolvidas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Perguntando ao campo: um passo formativo

Como explicitado anteriormente, o HPSP foi definido como local em função de ser representativo do movimento de desinstitucionalização manicomial. Entender como estava ocorrendo a transição de usuárias(os) para os Residenciais Terapêuticos²¹, compreender o impacto na vida das pessoas envolvidas e a ressignificação das formas de trabalho foram as questões em pauta. A decisão editorial foi unânime, especialmente por se considerar que o local poderia evidenciar a transformação institucional – embora o grupo não tivesse certeza da desinstitucionalização, como política efetiva, tomada como hipótese jornalística.

O trabalho de campo e as entrevistas realizadas pela equipe foram constituindo algumas problemáticas para o andamento da cobertura. Pode-se considerar que o primeiro ponto de conflito interno ao grupo foi relativo à apropriação teórica/conceitual sobre a pauta em discussão. Muitos termos utilizados pelas entrevistadas, por exemplo, eram desconhecidos pela equipe, de modo que se construiu um glossário explicativo. Entretanto, quando uma aluna sugere à equipe uma leitura mais profunda da temática, experiencia-se resistência de colegas – que não veem sentido em abordar conceitualmente questões psicossociais de saúde mental (proposta vista como exclusivamente acadêmica). A reação do grupo evidenciou certa tensão entre tempo e a energia a ser dedicada ao processo de construção jornalística, de modo que as opiniões se dividiram entre uma parcela minoritária, que entendia a necessidade de contextualização conceitual e psicossocial (no qual a literatura seria tão importante para a boa apreensão do tema quanto o campo empírico) e uma parcela majoritária que compreendia que o campo e as entrevistas deveriam ser priorizados (devido ao tempo que demandaria a articulação literária).

Essa primeira problemática entre estudantes reedita um dos desafios que o jornalismo contemporâneo vem enfrentando: a medida do tempo. Ser rápido, dar o “furo de notícia”, levando o campo midiático a um estatuto ambíguo que, não raro, opta pelo conveniente. No entanto, como ressalta Rüdiger²², a conveniência nem sempre resulta na melhor captura do que se pretendia apurar, de modo que “os profissionais de imprensa, por vezes, professam a filosofia espontânea de que seu trabalho consiste apenas no registro imediato dos fatos e em seu relato empírico para o público”. Rüdiger critica a ausência de reflexão, de aprofundamento e apropriação de repórteres/jornalistas, que se veem em um sistema mercadológico, encurtando o tempo e o espaço de produções, muitas vezes não dando visibilidade para ambiguidades e conflitos inerentes aos acontecimentos.

19 BRASIL. Lei nº 12.527/2011, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

20 BRASIL. Lei nº 13.709/2018, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, 2018.

21 Para mais informações, acessar: <http://www.ccs.saude.gov.br/vpc/residencias.html>

22 RÜDIGER, Francisco. Elementos para a crítica do jornalismo moderno: Conhecimento comum e indústria cultural. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 216-227, 2010.

Ao Jornalismo cabe pluralizar discursos, e para isso se faz necessário não apenas escolher boas fontes, mas saber o que perguntar – bem como desdobrar as respostas em entendimentos aprofundados, abarcando a complexidade dos eventos. Como ressalta Guimarães Rosa, e utilizamos como figura de linguagem, é necessário atenção à “terceira margem do rio”²³. É necessária certa pulsão escópica pelo conhecimento, entendimento para que se possa compreender, escrutinar algo. No percurso realizado pelos jornalistas em formação, alguns elementos indicavam essa “terceira margem”, como possibilidade de elaboração de boas perguntas analíticas. Vejamos:

Enquanto as/os estudantes finalizavam a única entrevista com uma paciente interna há 34 anos, a coordenadora de um dos serviços internos ao Hospital, que tinha sido chamada com urgência, retorna ao local e me pede para que deletem a gravação de áudio que estavam realizando. Seu nervosismo era visível. Ela conta que o Comitê de Ética informou que não estava autorizada a gravação e tampouco a comunicação com internos. Confirmando que nenhum material privado será divulgado e oriento o grupo a acatar a instrução institucional. O grupo de estudantes se mostra desorientado e decepcionado. Nesse momento, outra profissional é chamada e fica visível o alívio da coordenadora, que enuncia: “Graças à Deus, tu chegaste”. Enquanto os alunos seguem a coordenadora para fazer imagens no local, eu caminho pelo Hospital com a profissional recém-chegada. “Um campo de forças opera sob nossos corpos aqui”, desabafa a funcionária do SUS (Diário de Campo, 2022).

A observação de campo indicava possíveis tensionamentos, por exemplo, entre Secretaria Estadual de Saúde e HPSP. Ainda que a autorização para a visita tenha cabido à Secretaria, de modo que sua assessora de comunicação não apenas havia liberado a entrada do grupo como o acompanhava ao longo da visita, a ação sumária do Comitê de Ética do local impediu o seguimento. De um lado, a receptividade para o registro imediato (Secretaria de Saúde); de outro, o silenciamento (HPSP). Em meio a isso, um “campo de forças”, composto por certo grau de silêncio.

Power-Carter²⁴ explica que um espaço poderoso advém desses silêncios sob a forma de comunicação. Na esteira dessa discussão, Nadai, Cesar e Veiga²⁵, em “Caminhos para etnografar o silêncio”, descrevem que “o ato de silenciar comunica aquilo que se evita fazer, aquilo que não se vê, não se diz, não se escuta e não pode ser preenchido, além de modelar mutuamente o que se verbaliza” (p. 844). Não por acaso, de todos que a equipe de jornalistas em formação encontrou no local, apenas a profissional que havia chegado depois esteve falante, comunicando o que se passava. Os demais, assombrados, pareciam desviar de uma possível entrevista.

Explico ao grupo que estaríamos vivendo o próprio sintoma da instituição e que seria preciso entrevistar a profissional disponível a respeito, pois ela teria muito a dizer sobre a posição do Comitê de Ética do Hospital. Participo da entrevista, organizada por uma das alunas. A profissional fala sobre interesses políticos e econômicos da atual gestão, sobre a necessidade de criar parceria com a rede de saúde (SUS) como forma de garantir que não haveria retrocessos na desinstitucionalização. A pauta ganha corpo e vivacidade, uma oportunidade de explicitar

23 ROSA, João Guimarães. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 14-48.

24 POWER-CARTER, Stephanie. Re-theorizing silence(s). *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 59, n. 1, p. 99-128, 2020.

25 NADAI, Larissa; CESAR, Rafael do Nascimento; VEIGA, Cilmar. De venenos, escutas e assombrações: caminhos para etnografar o silêncio. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 837-850, 2019.

que algo se operava na organização. Para o grupo de futuros profissionais, entretanto, mantinha-se uma vívida experiência de frustração ao não poderem gravar os internos como imaginavam (Diário de Campo, 2022).

Após a interdição no HPSP, nenhuma comunicação foi possível. O grupo tentou contato com o Comitê de Ética, não obtendo resposta até o final do projeto. Ainda que a situação remetesse ao processo de cuidado institucional com a proteção de imagem de pessoas vivendo sob tutela estatal, a equipe de estudantes se fixava em não poder utilizar o material gravado com os usuários, se mostrando desconcertada. Os sintomas mais visíveis: ausências na disciplina e falta de ânimo para propor outros encaminhamentos. Dada a conjuntura, um professor sugere que o grupo utilize o material em uma narrativa literária, alterando nomes, mas descrevendo o ocorrido – mas nem mesmo isso faz o ímpeto dos futuros repórteres se intensificar. Um dos estudantes cumpre a tarefa de redigir em formato literário, detalhando situações ocorridas na data da cobertura, publicando em novembro de 2022 no site do projeto²⁶.

Recuar é, acima de tudo, uma forma de autopreservação. Frente à sensação de fracasso na visita ao HPSP o grupo se desarticula, sente-se frustrado, sem forças para encontrar uma saída. As atitudes posteriores ao episódio da cobertura operam como um silêncio constitutivo, como define Orlandi²⁷ “ou seja, a parte do sentido que necessariamente se sacrifica, se apaga” (p. 49). Diante da sensação de perda do “objeto” está também a sensação de perda de “poder” do grupo. A interdição do Comitê de Ética impedia falas e imagens de pacientes, mas será que invalidava e desapropriava a capacidade do fazer jornalístico?

A falta de conhecimento histórico e teórico sobre o assunto fazia com que o grupo perdesse oportunidades de indagação, tais como: por qual motivo um local que se propõe à desinstitucionalização da loucura mantém silenciamentos? Qual o temor da gestão do local? Quais os medos, anseios das profissionais no Hospital? Qual o interesse da assessoria do governo ao abrir o campo hospitalar para alunos/repórteres? O que desejam divulgar? Quais possíveis interesses (políticos, econômicos) circundam a esfera da transferência dos internos para Residenciais Terapêuticos? O que acontecerá com o Hospital, em área valorizada da cidade, após a total desinstitucionalização? Desinstitucionalização é equivalente ao esvaziamento do Hospital, ou seriam as práticas do local a grande questão?

3.2. A “fonte-ouro”: transitando entre questões éticas e seus efeitos políticos

O grupo ainda tinha três semanas de cobertura, mas se via paralisado diante da ausência de respostas do Hospital – ainda centrados na possibilidade de gravação dos usuários. Nesse período, professores/editores resolvem fazer uma reunião para acompanhamento dos projetos da disciplina, ocasião na qual o grupo de estudantes retoma a interdição ocorrida no HPSP e o impasse de por onde seguir trabalhando. Na reunião ocorre a um dos professores que a

26 Disponível em: <https://tratamentocomsentido.wixsite.com/home/copia-o-que-e-a-luta-antimanicomial-1>.

27 ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

equipe não estaria ouvindo a “fonte ouro”, já que, segundo ele, devia-se escutar o psiquiatra – quem promoveria ou não a alta de um paciente. Se instaura um novo problema: alguns estudantes entendem que o foco da proposta era falar sobre a possibilidade de tratamento humanizado, considerando que a leitura antimanicomial se comporia também com uma organização horizontalizada entre profissionais da saúde – de modo que o poder da figura médica parecia uma questão periférica. Outros se veem convocados pelo editor:

“Vocês deveriam saber que é o médico quem assina a alta. Se ele não é importante, quem é importante no processo?”, dizia o editor. Parte do grupo de estudantes compreende que ouvir diferentes profissionais seria mais importante, de modo que a discussão transita pela possibilidade de escuta multidisciplinar – mas termina em indecisão. Dada a crise instaurada, estudantes procuram professores, demonstrando medo de perder nota semestral por não ouvir a “fonte ouro”. Contatam novamente o Hospital, dessa vez para atender à cobrança editorial, sem retorno – fazendo com que o grupo cogite ouvir qualquer psiquiatra acerca da temática (Diário de Campo, 2022).

Como pondera Mariani²⁸, “por contribuir na construção das evidências, a imprensa atua na naturalização e institucionalização dos sentidos, apagando alguns processos históricos em detrimento de outros [...] o que para o leitor comum passa despercebido”. Ao “naturalizar” processos editoriais e querer crer que haja apenas uma área ou um profissional capaz de explicar, empodera-se esse campo de um notório saber (quer por uma legislação vigente, quer por uma sobrevalorização editorial). Portanto, chamar o médico de “fonte ouro” (desde o ponto de vista do tratamento humanizado e antimanicomial) é seguir com a aposta de um imaginário em que a medicina é figura acima das demais. Tem-se nessa figura a posição de fonte que balizaria o discurso jornalístico e funcionaria como um valor-notícia, substantivo de notoriedade. Assim, na ânsia de valer-se da autoridade maior, rejeita-se ou se estabelece forte hierarquia em relação ao porteiro, à enfermeira, à fisioterapeuta, à camareira, à psicóloga, ao segurança, à atendente como relevantes para contar uma história. Aliança-se com o “poder”, sob o pretexto de escolha da melhor fonte a respeito do assunto – mas se caminha na contramão da proposta do sistema humanizado em saúde.

Na tentativa de produzir uma mudança de percurso, um dos estudantes decide decupar um material gravado com uma ex-paciente do HPSP. Escutando as falas, ele percebe que algo importante não havia sido discutido: a ex-usuária acusava uma funcionária do Hospital de assédio, contando que era vítima de situações em que, por exemplo, lhe fazia perguntas como: “Com o que vocês gostariam de se cortar hoje?”. A gravidade da narrativa instaura um novo desafio aos estudantes: publicar ou não o conteúdo?

Em reunião, um dos professores sinaliza que é fundamental avaliar que a fonte foi internada mais de 90 vezes e que, portanto, talvez não estivesse com suas capacidades mentais preservadas durante o ocorrido. O estudante questiona se é possível ter certeza sobre a sanidade de cada fonte, ao que o professor/editor responde validando a fala do aluno, mas dizendo que não concorda com a publicação,

28 MARIANI, Bethania. Subjetividade e imaginário linguístico. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 3, Número Especial, p. 55-72, 2003.

pois “seria especulação”. Comento que deixaram passar a oportunidade, durante a entrevista, de questionar quando o fato se deu, quem era a funcionária e se haviam outras pessoas no local para que se pudessem buscar evidências. Por outro lado, falo discordar da interdição de uma publicação. A especulação jamais será bem-vinda no jornalismo, assim como a aniquilação imediata do que se precisa investigar (Diário de Campo, 2022).

Trata-se de algo notório, diante da história da loucura, que parte da segregação e invalidação existencial do sujeito passe pela ausência de credibilidade. O discurso clássico sobre a loucura a constrói como um quase-objeto, fechado em si próprio²⁹. Encontramos, aí, uma aporia dentro das condições de circularidade discursiva, isto é, das possibilidades de viabilidade ou interdição de um discurso. Nessa perspectiva que Foucault detalha que o que se diz sobre o indigenciado é uma anulação da sua alteridade discursiva; o exemplo do anti-discurso que advém ao próprio louco é significativo para demonstrarmos aqui, em forma de hipérbole, como a indigencição é, especialmente, a interdição de uma narrativa corporificada e situacional. Cabe perguntar: um atestado de faculdades mentais deve ser prerrogativa para dar ou retirar o crédito de uma citação?

Um inquietante problema para a imprensa, colocada em fronteiras éticas que remetem tanto ao desejo de uma sociedade livre e equânime, quanto a dogmas instituídos que fazem nossa cultura apedrejar o complexo. Nesse momento do processo editorial pesa no grupo a experiência efetiva e ambígua que a loucura instaura: associação da loucura a uma pessoa sem capacidade de responsabilizar-se pelo que sente, diz ou faz e, por outro lado, o desconforto da denúncia e o senso de responsabilidade política para com uma minoria. Como Foucault³⁰ destaca, “é preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta” (p. 96). A questão formativa que se coloca nesse momento ensina, de maneira visceral, que o discurso não é uma instância fora do corpo, mas nos atravessa. Seria necessário perguntar-se se tal desinteresse decorreria da “intangibilidade” do fenômeno: por sua “localização imprecisa”, pela “volatilidade” da presença dos seus sujeitos, pelo seu aspecto “ficcional” absurdo, por tipo característico da alienação”³¹.

3.3. A guisa de conclusões: pela cobertura de um futuro livre

Na angústia de talvez estar reiterando o lugar do “indigente” dentro de uma lógica estereotipada, o grupo de estudantes parece carecer de um outro-discurso, um lado pouco visto ou explorado quando a tônica é a sombra manicomial. Diante dessa necessidade, uma escolha se faz presente nas reuniões dos estudantes: o CAPS (Centro de Atenção Psicossocial) é visto como possibilidade de troca, fala, registro, emergindo como abordagem viável para discutir

29 FOUCAULT, Michel. *História da loucura: na idade clássica*. 9ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

30 FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

31 SILVA, Juremir Machado. *As tecnologias do imaginário*. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

as possibilidades de tratamento em liberdade. Os CAPS fazem parte da RAPS (Rede de Atenção Psicossocial), do Sistema Único de Saúde. Sendo locais que atuam em caráter aberto e comunitário, se mostram a antítese do que eram os manicômios clássicos (marcados pela exclusão e isolamento), constituídos em equipes multiprofissionais e atuando de maneira interdisciplinar. São espaços nos quais se realiza, prioritariamente, atendimento às pessoas em sofrimento mental, dividindo-se em ênfases/populações, fazendo ocorrer o processo de inclusão da luta antimanicomial. Todas as unidades têm como premissa o estabelecimento de laços sociais e fortalecimento de projetos de vida, ainda que possuam particularidades para uma relação mais orgânica com a própria organização das cidades e comunidades³².

Como um dos produtos desejados pela equipe era a construção de um minidocumentário, o afã pela produção imagética continuava a figurar no grupo. Por isso, entrou-se em contato com diversas unidades desejando a produção de filmagens com usuários. O resultado não foi positivo: as equipes locais indicaram falta de profissionais para dar o suporte no momento da visita, impossibilidade de gravar usuários por falta de autorização, negativas de chefias que não se dispuseram a falar, assim como a necessidade das autorizações das Secretarias da Saúde municipais ou estaduais (aspecto que demandaria, segundo as unidades, de tempo para as devidas autorizações de acompanhamento). A percepção do grupo de que nesses locais a entrada era mais facilitada foi explícita – o que parecia remeter, nos contatos e estudos realizado sobre os CAPS, a uma cultura de abertura mais fortemente instituída.

Entretanto, o tempo disponível para a construção da cobertura estava se extinguindo, o que complexificava aguardar uma nova autorização da Secretaria de Saúde. Dado esse desafio, a equipe se dedicou à realização de mais duas entrevistas, com profissionais de um CAPS do município. Segundo uma das estudantes “por meio dos detalhes que elas traziam, foi possível entender a importância do CAPS para o desenvolvimento de usuários da saúde e a necessidade de um tratamento em liberdade para todas as pessoas”. A decisão de escutar o CAPS como fonte de informação se mostrava, para o grupo de estudantes, de forma singular. Não apenas ficava uma impressão de inviabilidade da sequência da pauta no primeiro local, o HPSP, mas também a necessidade de ancorar o último episódio do *podcast* e o fechamento da cobertura jornalística com uma “fonte viável”.

Embora o CAPS faça parte da dimensão histórica como um local humanizado, especialmente em comparação aos antigos manicômios, a decisão de seguir por esse caminho diz bem mais do que a escolha de uma saída rápida para a conclusão do projeto. O que não havia sido considerado pelos estudantes, desconhecedores do sistema de saúde antimanicomial, era que esses são serviços ambulatoriais, em contraponto a um serviço de internação hospitalar/asilar com pessoas sob tutela do Estado – em que o Comitê de Ética tem um duplo papel: de proteção do Estado, mas de proteção de usuárias(os)/moradores. Para o grupo de estudantes, parecia que o CAPS abria possibilidades que, supostamente, haviam lhes faltado anteriormente, algo que havia ficado interdito.

32 Para mais informações consultar: MINISTÉRIO DA SAÚDE. Gov.br, c2024. Rede de Atenção Psicossocial (RAPS).

Para além, cabem ressalvas também em termos metodológicos. O modelo jornalístico informativo é, sem dúvida, majoritário, mas não único. O grupo poderia ter optado por protagonizar suas próprias vivências profissionais, impedimentos e, com isso, produzir um material crítico capaz de levantar questionamentos, incitar reflexões e não apenas entregar respostas à audiência – utilizando de certo mapeamento dos silenciamentos que aconteceram no Hospital e, também, de suas experiências com uma sensibilidade etnográfica e vivencial. Nesse aspecto, a não utilização de técnicas que colocassem em ênfase questões como interatividade, memória e multimidialidade, como as de *storytelling*, são uma questão para o processo educativo com o grupo de estudantes.

Por fim cabe ressaltar que, em um movimento de encontrar uma entrada “viável”, balizada no CAPS, a interpretação da equipe de estudantes e professores foi de um “desvio de pauta”. De toda maneira, esse aspecto merece atenção. Uma compreensão do movimento histórico que institui o sistema de atenção em saúde mental demonstra como a desinstitucionalização manicomial se relaciona, intrinsecamente, à formação em rede de unidades de atendimento psicossocial. Nesse sentido, a percepção de um desvio de pauta dizia mais da interpretação do grupo de jornalistas sobre a desinstitucionalização como esvaziamento do manicômio, do que uma leitura efetiva de rede que incluía (mesmo o Hospital) como dispositivo possível de produção de saúde mental.

São escolhas de produção que vão explicitando tanto uma leitura sobre a experiência da loucura e de sua (des)institucionalização, quanto os desafios éticos da profissão. A construção ativa de imaginários se faz, portanto, naquilo que foi possível de registro, mas, também, no silenciamento do que se poderia ter produzido com outras escolhas de cobertura. Afinal, o imaginário “é este estado de espírito que possibilita coesão social”³³. Uma espécie de cimento social, de troca por meio das narrativas, das histórias partilhadas, da conexão vivencial registrada e prolongada ao longo dos tempos. Na esteira dessa discussão, e com base na observação realizada, podemos dizer que a cobertura jornalística desenvolvida – a produção, a apuração, a escolha de fontes, a edição e o registro propriamente publicados – incide fortemente na construção de imaginários. A análise de cada processo, tomada de decisão, escolhas, bem como as posturas, os sintomas apresentados pela equipe da cobertura jornalística demonstram alguns dos privilégios e vulnerabilidades da formação e do exercício do Jornalismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARANTE, Paulo Duarte de Carvalho; TORRE, Eduardo Henrique Guimarães. A constituição de novas práticas no campo da Atenção Psicossocial: análise de dois projetos pioneiros na Reforma Psiquiátrica no Brasil. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 58, p. 26-34, 2001. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/26183>. Acesso em: 04.12.2024.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

33 MAFFESOLI, Michel. Michel Maffesoli: o imaginário é uma realidade. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 8, n. 15, p. 74–82, 2008.

BENETTI, Marcia; JACKS, Nilda. O discurso jornalístico. *In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO*, 10, 2001, Brasília. **Anais Grupo de Jornalismo**. Brasília: Compós, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. **Lei nº 12.527/2011, de 18 de novembro de 2011**. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm. Acesso em: 04 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.709/2018, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm. Acesso em: 04 dez. 2024.

CALDAS, Maria das Graças Conde. Ética e cidadania na formação do jornalista. **Revista Comunicação & Sociedade**, São Bernardo do Campo, v. 27, n. 44, p. 85-101, 2005.

CORNU, Daniel. **Ética da informação**. São Paulo: Edusc, 1998.

COSTA, Nilson do Rosário. **Políticas Públicas, Justiça Distributiva e Inovação: saúde e saneamento na agenda social**. São Paulo: Hucitec, 1998.

CUERVO, Maria Rita Macedo; HAMANN, Cristiano; PIZZINATO, Adolfo. Feira agroecológica enquanto comunidade de prática: redes de sociabilidade, consumo e resistência. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 22, n. 1, p. 281-298, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5216/sec.v22i1.43743>.

DALMOLIN, Aline Roes; ALMEIDA, Edileuson Santos; SILVEIRA, Ada Cristina Machado. Os Paradigmas informacional e relacional na formação em Jornalismo. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, [S. l.], v. 20, n. 36, p. 73-83, 2021. DOI: 10.55738/alaic.v20i36.693.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. **História da loucura: na idade clássica**. 9a. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

MAFFESOLI, Michel. Michel Maffesoli: o imaginário é uma realidade. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 8, n. 15, p. 74–82, 2008. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2001.15.3123>.

MARCONDES FILHO, Ciro. **A saga dos cães perdidos**. São Paulo: Hacker editores, 2000.

MARIANI, Bethania. Subjetividade e imaginário linguístico. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, Número Especial, p. 55-72, 2003.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Gov.br, c2024. Rede de Atenção Psicossocial (RAPS). Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saes/desmad/raps>. Acesso em: 04.12.2024.

NADAI, Larissa; CESAR, Rafael do Nascimento; VEIGA, Cilmara. De venenos, escutas e assombrações: caminhos para etnografar o silêncio. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 837-850, 2019. DOI: 10.1590/1678-49442019v25n3p837

O FIM DA CAMISA DE FORÇA. [S. l.]: alunos de jornalismo da FAMECOS/PUCRS, 2022. **Podcast**. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/2QP0wIQtmYMutML4KL5wLF?si=58cd6ebeaa3f4345>. Acesso em: 04.12.2024.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

POWER-CARTER, Stephanie. Re-theorizing silence(s). **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 59, n. 1, p. 99-128, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8658845>. Acesso em: 04.12.2024.

RODRIGUES, Adriano Duarte. **Experiência, modernidade e campo dos media**. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 1999. Disponível em: <http://bocc.ufp.pt/pag/rodrigues-adriano-expcampmedia.pdf>. Acesso em: 04.12.2024.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 14-48.

RÜDIGER, Francisco. Elementos para a crítica do jornalismo moderno: Conhecimento comum e indústria cultural. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 216-227, 2010. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2010.3.8189>

SILVA, Juremir Machado. **As tecnologias do imaginário**. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do jornalismo: porque as notícias são como são**. 2ª ed., Vol. I. Florianópolis: Insular, 2005.

WHYTE, William Foote. **Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

Educação audiovisual no Uruguai e sua diversificação da oferta pública (1985-2024)

Federico Pritsch

Mestre em Ciências Humanas e Graduado em Ciências da Comunicação (Udelar, Uruguai). Atualmente cursa um Doutorado em Ciências Sociais (UBA, Argentina). Docente da Faculdade de Informação e Comunicação (FIC-Udelar).

E-mail: federico.pritsch@fic.edu.uy

Federico Beltramelli

Doutor em Comunicação (UNLP, Argentina). Mestre em Ciência Política e Graduado em Ciências da Comunicação (Udelar, Uruguai). Professor Adjunto da Faculdade de Informação e Comunicação (FIC-Udelar). Membro do Sistema Nacional de Pesquisadores (SNI-ANII).

E-mail: federico.beltramelli@fic.edu.uy

Santiago González-Dambrauskas

Mestre em Informação e Comunicação e Graduado em Ciências da Comunicação (Udelar, Uruguai). Especialização em Mediação Cultural (UNA, Argentina). Docente da Faculdade de Informação e Comunicação (FIC-Udelar).

E-mail: santiago.gonzalez@fic.edu.uy

Resumo: Este artigo apresenta um estudo do ecossistema educacional audiovisual e cinematográfico uruguaio em relação à oferta educacional pública e privada, observando sua evolução e desenvolvimento. É tomado como referência o período de transição que vai desde a saída da última ditadura militar até a atualidade (1985-2024). A partir de um estudo de corte longitudinal, são sistematizadas as diferentes propostas educacionais públicas e privadas, dando conta de suas características institucionais, localização geográfica e modalidades de formação. Para aprofundar, são analisadas as quatro propostas públicas mais relevantes.

Palavras-chave: cinema uruguaio, educação audiovisual, formação em cinema, políticas culturais

Abstract: This article presents a study of the Uruguayan audiovisual and cinematographic educational ecosystem in relation to the public and private educational offer, observing its evolution and development. The transitional period from the end of the last military dictatorship to the present (1985-2024) is taken as a reference. Based on a longitudinal study, the different public and private educational proposals are systematized, showing their institutional characteristics, geographical location and training modalities. As an in-depth analysis, the four most relevant public proposals are analyzed.

Keywords: Uruguayan cinema, audiovisual education, film education, cultural policies

1. INTRODUÇÃO

A formação dos(as) cineastas nem sempre é atravessada por espaços formais. De qualquer maneira, nas últimas décadas as escolas de cinema e as faculdades de arte e comunicação possuem um papel muito importante na formação das novas gerações de diretores(as)¹². No Uruguai, os espaços para o ensino do cinema chegaram tardiamente quando comparados com outros países da região³.

Neste artigo propomos contextualizar o caso uruguaio para o qual levantamos os espaços de educação audiovisual existentes entre 1985 até a atualidade (março de 2024). A periodização proposta abrange a transição política no Uruguai que determinou o fim da última ditadura militar (1985) e o início do atual ciclo democrático. Foi nesta etapa que as ofertas de formação acadêmica e profissional mais estáveis foram configuradas. Este recorte temporal não ignora a existência de espaços alternativos de formação durante este período, como os espaços relacionados ao cineclubismo⁴, mas para este trabalho limitamos o estudo a espaços de formação com uma estrutura formal e com estabilidade medida ao longo do tempo.

Assim, declaramos que partimos de uma pesquisa mais abrangente, que estuda as políticas de desenvolvimento do cinema e do audiovisual no Uruguai, e neste artigo apresentamos a evolução do ecossistema de formação no campo específico do cinema e do audiovisual a partir da compilação documental para o levantamento da oferta educacional do período nos níveis público e privado⁵.

Também decidimos nos aprofundar em quatro espaços de formação públicos que consideramos mais relevantes com base nas diversas áreas geográficas, nos diferentes contextos institucionais e nos seus diferentes desenhos curriculares: a) a Graduação em Comunicação da FIC (Udelar); b) a Graduação em Mídia Audiovisual da Faculdade de Artes (Udelar); c) o Curso Técnico em Mídia Audiovisual do CETP; e d) a Escola Comunitária de Cinema do Oeste (ECCO), coordenada pelo Programa Oeste Audiovisual do Município A de Montevideú. Caracterizamos estes espaços levando em consideração seus processos de criação, a análise da sua grade curricular e malha curricular, bem como entrevistas com representantes de cada uma destas propostas.

Os estudos existentes de levantamento, sistematização e análise sobre a formação em cinema e audiovisual para o caso do Uruguai são pouquíssimos e no âmbito de pesquisas mais abrangentes⁶ ou baseadas na experiência pessoal e vivida dos autores⁷. Portanto, entendemos que este artigo pode contribuir em termos de mapeamento e sistematização para a abordagem de futuras pesquisas ou para a comparação com a situação existente em outras regiões, de um caso com alguns elementos diferenciais em relação à região.

1.1. Educação audiovisual no Uruguai.

Os primeiros registros de espaços de ensino formal do audiovisual no âmbito de cursos universitários no caso uruguaio são da década de oitenta, embora não

1 KLIMOVSKY, Pedro. La producción audiovisual: entre el 'arte y la industria'. ¿Qué podemos enseñar cuando enseñamos a realizar? *Revista Toma Uno*, [s. l.], n. 1, p. 223-230, 2012.

2 DAICICH, Osvaldo. *El nuevo cine argentino (1995-2010)*. Vinculación con la industria cultural cinematográfica local e internacional y la sociocultura contemporánea. Buenos Aires: Ediciones UNTDF, 2015.

3 RADAKOVICH, Rosario (coord.). *Industrias creativas e innovadoras*. El cine nacional de la década. Montevideo: Universidad de la República/Instituto del Cine y el Audiovisual del Uruguay, 2014.

4 AMIEVA, Mariana. El auge cineclubista montevideano de los años 50. *Faces da História*, Assis, nº 1, p. 107-126, 2022.

5 Descartamos os espaços cujas propostas tinham menos de um ano de duração, tais como cursos de educação permanente, cursos curtos realizados por instituições privadas ou oficinas e laboratórios vinculados a festivais cinematográficos, bem como a educação de nível médio vinculada ao cinema e ao audiovisual, tais como os cursos de orientação Artística do ensino médio e orientação Audiovisual do CETP, bem como os programas de inclusão educacional Formação Profissional Básica ou Centros Educacionais Comunitários, que o CETP também promove.

6 Por exemplo: STOLOVICH, Luis; LESCANO, Graciela; PESSANO, Rita; DELGADO, Paula. *La industria audiovisual uruguaya ¿Realidad o ficción? Su impacto sobre las PyMES*. Montevideo: Ediciones Ideas, 2004. Ou o caso de RADAKOVICH, Rosario (coord.). *Industrias...* Op. cit.

sejam específicos. Em 1980 foi criada a Graduação em Comunicação Social da Universidade Católica do Uruguai (UCU) e em 1984, a Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade da República (Udelar). Em ambos os casos, integrando na sua grade curricular unidades curriculares e espaços de reflexão e prática sobre o objeto cinema e audiovisual, mas dentro de uma disciplina e de um campo de ação mais amplo: a comunicação. Esta realidade está muito distante dos países vizinhos, como o Brasil⁸ ou a Argentina⁹, que contam com diferentes espaços formais de ensino específico para cinema desde as primeiras décadas do século passado.

A primeira escola de cinema uruguaia surgiu apenas em 1995, quando o curso de Direção Cinematográfica da Escola de Cinema do Uruguai (ECU) foi criado, dependente da Cinemateca Uruguaia, como formação específica no campo, sob a direção da diretora Beatriz Flores Silva (que tinha acabado de se formar na Bélgica) e uma dúzia de docentes que faziam parte do meio profissional. A grade curricular, baseada nas escolas de cinema europeias e na proposta da Escola Internacional de Cinema de San Antonio de los Baños (Cuba), focava no ensino baseado na aprendizagem através da prática¹⁰.

Nos anos 90, as propostas de formação em comunicação audiovisual das universidades privadas (além da mencionada graduação da UCU e da Graduação em Comunicação – orientação Audiovisual – da Universidade ORT, criada em 1997) também se destacaram. Estes cursos tinham equipamentos e uma infraestrutura que possibilitou a prática em nível fotográfico, sonoro e de edição, diferente da Graduação em Ciências da Comunicação da Udelar que tinha uma abordagem mais teórica e poucos recursos materiais¹¹.

Com o curso da UCU, surgiu uma geração de cineastas que renovou o cinema uruguaio, dando-o uma significativa visibilidade internacional: Pablo Stoll, Juan Pablo Rebella, Fernando Epstein, Federico Veiroj ou Manuel Nieto, fizeram parte da produtora Control Z, responsável por filmes como *25 Watts* (Juan Pablo Rebella e Pablo Stoll, 2000), *Whisky* (Juan Pablo Rebella e Pablo Stoll, 2004), *La Perrera* (Manuel Nieto, 2006) e *Acné* (Federico Veiroj, 2008), entre outros¹².

Nos anos 2000, os espaços de formação em cinema e audiovisual foram ampliados e diversificados¹³, embora a maioria das propostas com ênfase em formação cinematográfica fossem privadas e tivessem um custo significativo, inacessível para estudantes de setores populares¹⁴.

A partir da década de 2010, com a Lei do Cinema (aprovada em 2008) e com o Instituto do Cinema e do Audiovisual do Uruguai (ICAU), as opções de formação em cinema em nível público aumentaram. Ali se destaca a criação da Graduação em Mídia Audiovisual da Faculdade de Artes em 2011, a consolidação da Graduação em Comunicação – que começou a fazer parte da Faculdade de Informação e Comunicação a partir de 2013¹⁵ – e a criação do Curso Técnico em Mídia Audiovisual do Conselho de Educação Técnico-Profissional (CETP) em 2012.

7 MIRANDA, Sergio; SCHROEDER, Esteban. Uruguay: La utopía (audiovisual) hecha realidad... ¿y ahora? In: LA FERLA, Jorge; QUEVEDO, Luis Alberto (comp). **El cine hace escuela**. Coloquio Internacional Educar en Medios Audiovisuales. Buenos Aires: Fundación Telefónica, 2012. p. 121-132. Ou o caso de RAIMONDO, Mario. **Una historia del cine en Uruguay**. Memorias compartidas. Montevideo: Planeta, 2010.

8 Consultar RODRIGUES, Luciana. La enseñanza del cine en las universidades. Una propuesta de historia y los impactos de la tecnología digital. In: LA FERLA, Jorge; QUEVEDO, Luis Alberto (comp). **El cine hace escuela**. Coloquio Internacional Educar en Medios Audiovisuales. Buenos Aires: Fundación Telefónica, 2012. p. 17-38.

9 Consultar HERMIDA, Rodolfo. Análisis crítico de las escuelas de cine en la Argentina. Dilemas entre la teoría y la práctica. In: LA FERLA, Jorge; QUEVEDO, Luis Alberto (comp). **El cine hace escuela**. Coloquio Internacional Educar en Medios Audiovisuales. Buenos Aires: Fundación Telefónica, 2012. p. 39-68.

10 MIRANDA, Sergio; SCHROEDER, Esteban. **Uruguay... Op. cit.** p. 121-132.

11 TADEO FUICA, Beatriz. **Uruguayan Cinema, 1960-2010**. Text, materiality, archive. Woodbridge: Tamesis, 2017.

12 LEMA MOSCA, Álvaro. **Los nacimientos del cine uruguayo**. Una historia completa. Montevideo: Sujetos, 2023.

13 RADAKOVICH, Rosario (coord.). **Industrias...** Op. cit.

14 PRITSCH, Federico. Creación Audiovisual Participativa. Aprender cine desde la mediación. **Revista Toma Uno**, Córdoba, n. 9, p. 255-275, 2021.

A isto devemos adicionar a implementação a partir de 2006 dos Cursos Artísticos no Ensino Médio e a criação dos Cursos Audiovisuais na órbita do CETP. Mais recentemente, e como complemento e diversificação da oferta pública de educação audiovisual, surgiu a Escola Comunitária de Cinema do Oeste (ECCO) como parte de um programa promovido pelo Município A de Montevidéu¹⁶ para promover o cinema nos bairros do oeste da capital¹⁷.

Na tabela a seguir, apresentamos os espaços levantados com dados sobre o seu quadro institucional, a sua natureza pública ou privada, duração, data de criação e localização geográfica¹⁸.

Quadro 1: Levantamento dos espaços de formação em cinema e audiovisual no Uruguai (1985-2024)

| Curso/Proposta | Instituição | Natureza | Tipo e duração | Período | Localização |
|---|--|----------|--|-------------|-------------|
| Graduação em Comunicação Social – orientação Narração Audiovisual | Faculdade de Ciências Humanas / Universidade Católica | Privada | Graduação / 4 anos | Desde 1980 | Montevidéu |
| Graduação em Ciências da Comunicação | Universidade da República | Pública | Graduação / 4 anos | 1984 - 2012 | Montevidéu |
| Escola de Cinema e Vídeo Contraplano | Escola de Cinema e Vídeo Contraplano | Privada | Escola / 2 anos | 1987 - 2012 | Montevidéu |
| Direção Cinematográfica | Escola de Cinema do Uruguai Cinemateca Uruguiaia | Privada | Curso Técnico / 3 anos | Desde 1995 | Montevidéu |
| Graduação em Comunicação – orientação Audiovisual | Universidade ORT | Privada | Graduação / 4 anos | Desde 1997 | Montevidéu |
| Curso Técnico em Comunicação Social – opção Televisão | UTU-CETP | Pública | Curso Técnico 2 anos | Desde 1998 | Montevidéu |
| Curso Técnico em Direção Audiovisual | Universidade ORT | Privada | Curso Técnico / 1 ano | 2001 | Montevidéu |
| Curso Técnico em Design de Som | Universidade ORT | Privada | Curso Técnico / 3 anos | 2001 | Montevidéu |
| Graduação em Artes - opção Fotografia | Instituto-Escola Nacional de Belas Artes (Faculdade de Artes desde 2021) Universidade da República | Pública | Graduação / 6 anos (3 de ciclo básico e 3 de especialização) | Desde 2002 | Montevidéu |
| Graduação em Comunicação – orientação Comunicação Audiovisual | Universidade de Montevidéu | Privada | Graduação / 4 anos | Desde 2002 | Montevidéu |

15 Com uma nova grade curricular que permitiu maiores oportunidades práticas, bem como um aumento significativo do seu orçamento e equipamentos, que foi consolidado em 2017 com a mudança para um novo edifício com estúdio de TV, laboratórios de áudio e vídeo e ilhas de edição.

16 Os municípios foram criados em 2010 como terceiro nível de governo no Uruguai (além dos níveis nacional e departamental). O Município A abrange a zona oeste de Montevidéu, incluindo bairros com uma forte tradição de trabalho que, atualmente, enfrentam um nível mais alto de precarização.

17 PRITSCH, Federico. ¿Hacia un impulso del cine comunitario en Uruguay? **El Programa Oeste Audiovisual**, [s. l.], Question/ Cuestión, n. 74, p. 782, 2023.

18 Descartamos os espaços cujas propostas tinham menos de um ano de duração, tais como cursos de educação permanente, cursos curtos realizados por instituições privadas ou oficinas e laboratórios vinculados a festivais cinematográficos, bem como a educação de nível médio vinculada ao cinema e ao audiovisual, tais como os cursos de orientação Artística do ensino médio e orientação Audiovisual do CETP, bem como os programas de inclusão educacional Formação Profissional Básica ou Centros Educacionais Comunitários, que o CETP também promove.

Quadro 1: Continuação

| | | | | | |
|---|--|---------|-------------------------------|-------------|---|
| Escola de Cinema Dodecá | Escola de Cinema Dodecá | Privada | Escola / 1 ano | Desde 2003 | Montevideú |
| Direção Audiovisual | Escola de Design e Comunicação do Instituto BIOS | Privada | Curso / 1 ano | 2005-2014 | Montevideú |
| Edição e pós-produção de vídeo digital | Escola de Design e Comunicação do Instituto BIOS | Privada | Curso / 1 ano | Desde 2005 | Montevideú |
| Design de som | Escola de Design e Comunicação do Instituto BIOS | Privada | Curso / 1 ano | 2007-2022 | Montevideú |
| Graduação em Engenharia Audiovisual | Faculdades de Engenharia e Tecnologias e de Ciências Humanas / Universidade Católica | Privada | Graduação / 4 anos | 2007 - 2023 | Montevideú |
| Fotografia digital | Escola de Design e Comunicação do Instituto BIOS | Privada | Curso / 1 ano | 2008-2020 | Montevideú |
| Curso Técnico em Tecnologia da Imagem Fotográfica | Faculdade de Artes – Universidade da República | Pública | Curso Técnico / 3 anos | Desde 2009 | Paysandú |
| Graduação em Design e Comunicação Visual | Faculdade de Arquitetura, Design e Urbanismo / Universidade da República | Pública | Graduação / 4 anos | Desde 2009 | Montevideú |
| Direção Audiovisual | Uruguay Campus Film – Escola de Cinema | Privada | Curso Técnico / 3 anos e meio | Desde 2010 | Montevideú |
| Graduação em Mídia Audiovisual | Faculdade de Artes – Universidade da República | Pública | Graduação / 4 anos | Desde 2011 | Playa Hermosa / Maldonado |
| Graduação em Comunicação | Faculdade de Informação e Comunicação – Universidade da República | Pública | Graduação / 4 anos | Desde 2013 | Montevideú |
| Curso Técnico em Mídia Audiovisual – menção em Captação de Imagem e Som | UTU- CERP | Pública | Curso Técnico / 2 anos | Desde 2013 | Montevideú (Treinta y Tres desde 2023, adaptada para o semipresencial) |

| | | | | | |
|--|--|---------|------------------------|------------|--|
| Curso Técnico em Mídia Audiovisual – menção em Produção, Roteiro e Direção de Arte | UTU- CETP | Pública | Curso Técnico / 2 anos | Desde 2015 | Arrayanes / Maldonado (Paysandú desde 2020) |
| Escola Comunitária de Cinema do Oeste | Município A / Intendência de Montevideú | Pública | Escola / 3 anos | Desde 2019 | Montevideú |
| Especialização em Direção Documental | Escola de Cinema do Uruguai Cinemateca Uruguiaia | Privada | Especialização / 1 ano | Desde 2023 | Montevideú |
| Graduação em Cinema | Universidade Católica | Privada | Graduação / 4 anos | Desde 2024 | Montevideú |

Fonte: Elaboração própria.

Este levantamento permite observar um mapa de espaços de formação públicos e privados vinculados ao cinema e ao audiovisual, bem como algumas tendências que vamos considerar a seguir.

Em primeiro lugar, vale ressaltar o crescimento significativo da oferta desde 2009 e como a oferta de formação foi ampliada na década passada. Se dividimos o período em questão em duas etapas, de 1985 a 2008 (ano em que a Lei do Cinema e do Audiovisual foi aprovada) e de 2009 a 2024, podemos perceber que até 2008 existiam 16 propostas de ensino audiovisual de nível superior, enquanto em 2024 esse número aumentou para 23.

Por outro lado, dentro do crescimento geral se destaca o crescimento particular que os espaços de formação públicos têm tido. Até 2011, o único curso de natureza pública que oferecia a possibilidade de formação em audiovisual era a Graduação em Ciências da Comunicação (Liccom), em que apenas no último dos seus quatro anos curriculares foi possível contar com uma ênfase em cinema. Havia também o Curso Técnico em Comunicação Social do CETP (desde 2006) e o Curso Técnico em Tecnologia da Imagem Fotográfica (primeira proposta ministrada fora de Montevideú), mesmo que fossem duas propostas onde a educação audiovisual, embora presente, não estivesse no centro da sua grade curricular.

Com o surgimento da Graduação em Mídia Audiovisual em 2011, os Cursos Técnicos em Mídia Audiovisual com Menção em Captação de Imagem e Som (2013) e com Menção em Produção, Roteiro e Direção de Arte (2015), a transformação da Liccom em Faculdade de Informação e Comunicação (junto com uma atualização da sua grade curricular e um aumento do seu equipamento e infraestrutura) e o desenvolvimento em 2019 da Escola Comunitária de Cinema do Oeste (ECCO), podemos perceber que, na última década, a possibilidade de estudar cinema de forma pública foi consideravelmente ampliada.

Outro ponto a destacar é a constatação de um processo incipiente de descentralização, embora a oferta continue fortemente concentrada em Montevideú. Antes de 2009, não existiam propostas fora da capital, o que foi revertido com a implementação do Curso Técnico em Tecnologia da Imagem ministrado

em Paysandú, e, anos depois, com a Graduação e o Curso Técnico em Mídia Audiovisual em Maldonado. Da mesma forma, mais recentemente o Curso Técnico do CETP foi replicado nas cidades de Treinta y Tres e Paysandú.

Por outro lado, a implementação da ECCO na zona oeste de Montevideu aposta na descentralização dentro da capital, levando aos bairros da periferia opções de formação em cinema, concentrada historicamente nas zonas centrais e costeiras.

Por último, o levantamento mostra uma diversidade de opções de formação em cinema e audiovisual, com diferentes modalidades, durações e perfis: desde graduações com diferentes níveis de especificidade em relação ao cinema/ audiovisual (públicas e privadas), escolas de cinema com uma maior especificidade e formação abrangente em direção cinematográfica, até propostas de formação técnica voltadas para a inserção na indústria audiovisual ou propostas inovadoras como a ECCO, que compartilha elementos em comum com a escola de cinema, mas a partir de uma abordagem comunitária.

Nesse contexto, é interessante a classificação feita pelo CILECT (Centre International de Liaison des Écoles de Cinéma et de Télévision), entidade internacional que reúne escolas de cinema e televisão do mundo todo. Ele define três tipos de escolas: (a) Escolas nas universidades; (b) Escolas de alta qualificação profissional fora do sistema de ensino superior; e (c) Instituições politécnicas de formação técnico-profissional (Rodrigues, 2012).

No diagrama a seguir, elaboramos um possível mapa do tipo de formação desenvolvido no Uruguai levando em consideração essas categorias e suas possíveis interseções:

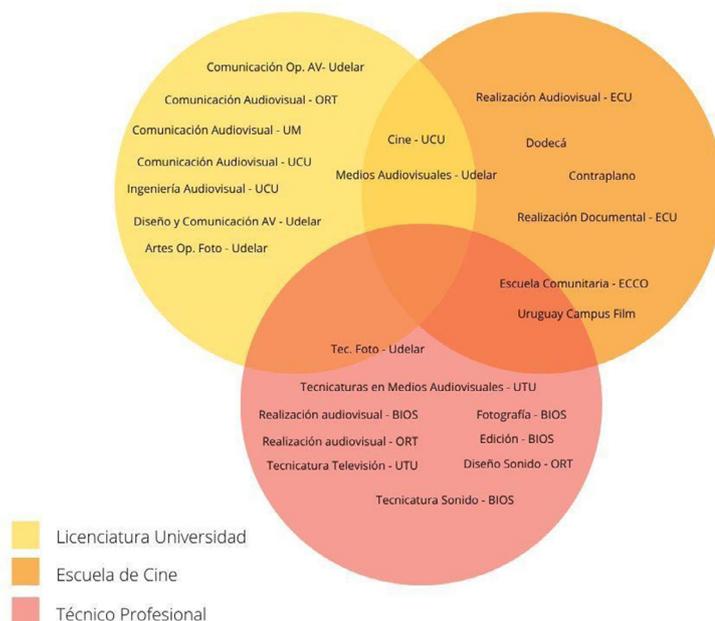


Figura 1: Perfil das propostas educacionais levantadas.

Fonte: Elaboração própria.

2. UMA NOVA ONDA PARA A FORMAÇÃO EM CINEMA? CARACTERIZAÇÃO DE QUATRO ESPAÇOS PÚBLICOS DE ENSINO CINEMATOGRAFICO

Nesta seção, propomos uma análise dos quatro espaços de formação públicos que consideramos mais relevantes atualmente, e que também mostram uma diversidade de formatos e territórios nos quais são realizados. Para isso, entrevistamos seus principais representantes e realizamos uma análise documental da sua grade curricular, planos de trabalho, avaliações institucionais e outros documentos relevantes.

2.1. De escola para Faculdade: a metamorfose da Graduação em Comunicação (FIC-Udelar).

Criada em 1984 dentro da Udelar, o curso de Ciências da Comunicação tinha uma abordagem generalista e predominantemente teórica, embora propusesse quatro especializações (Comunicação Educacional, Comunicação Artística e Recreativa, Publicidade e Relações Institucionais e Jornalismo escrito e Audiovisual). Embora não houvesse uma trajetória explícita em audiovisual, havia diversas disciplinas dentro das especializações que tinham vínculos com o assunto, mesmo que a maioria tivesse uma abordagem teórica.

Em 1995, foi criada uma nova grade curricular que propunha uma ampla formação em aspectos vinculados às ciências sociais e humanas, para depois adquirir conhecimentos práticos para o desenvolvimento de processos iniciais de elaboração, produção e difusão de conteúdos audiovisuais no caso de optar por essa opção na reta final do curso.

Em 2012, foi criada a Grade Curricular que está vigente até o momento, enquanto em 2013 foi criada a Faculdade de Informação e Comunicação (FIC), processo que permite uma maior força institucional, um importante investimento na infraestrutura e na mudança para um novo edifício em 2017. O atual curso de Graduação em Comunicação oferece sete perfis de egresso, e tem uma trajetória específica em audiovisual. Seu objetivo é a criação, produção e pesquisa de processos de comunicação audiovisual que permitam que o egresso desenvolva capacidades para criar e produzir projetos audiovisuais através de uma formação que equilibra aspectos teóricos e práticos.

O coordenador da Seção Acadêmica de Mídia e Linguagens Audiovisuais (SAMLA) da FIC, Juan Pellicer, considera que a jornada audiovisual do curso conversa com as disciplinas sociais e humanísticas da Graduação, e isso proporciona um diferencial a esse espaço de formação a partir de uma perspectiva abrangente, para além da especificidade do cinema¹⁹.

Outro diferencial que se destaca é a possibilidade de pensar de forma crítica no público como destinatário do cinema: não conceber o cinema como uma atividade individual, do gênio criativo, mas coletivo e destinado a se conectar

¹⁹ PELLICER, Juan. Juan Pellicer: entrevista [dic. 2023]. Entrevistadores: F. Pritsch y F. Beltramelli. Montevideo, 7 de diciembre de 2023. 1 archivo .mp3 (42 min.). Entrevista concedida al grupo de investigación Ambigrama.

com os(as) demais. Pensar no cinema desta forma, em termos de comunicação, considerando a sua circulação e as possíveis formas de encontro com o público²⁰.

Embora o título do curso seja genérico (Graduação em Comunicação), a Grade Curricular oferece a possibilidade de realizar uma Jornada Audiovisual a partir de uma ampla oferta de unidades curriculares optativas e do Seminário do Projeto Final da Graduação, onde existe um perfil voltado para a criação documental.

A partir da Grade Curricular 2012 e da configuração como Faculdade, a SAMLA estabeleceu seu foco no cinema documental como eixo da sua formação. Esta decisão esteve associada com a impossibilidade de abranger o amplo leque de áreas envolvidas no cinema de ficção, dado que a jornada audiovisual coexiste com diversas disciplinas dentro de um curso de Comunicação.

A escolha por este perfil também foi influenciada pelas trajetórias do corpo docente que vinha atuando na FIC, voltado para o cinema documental, e considerando que novos espaços públicos de formação em cinema estavam surgindo, como a Graduação em Mídia Audiovisual da Faculdade de Artes ou o próprio Curso Técnico da UTU-CETP, espaços onde a possibilidade de formação em ficção fosse de alguma forma contemplada.

Dentro do curso, o foco no cinema documental permitiu o desenvolvimento de competências técnicas e expressivas que, nos últimos anos, aprimoraram as produções estudantis de egresso, muitas das quais foram transmitidas na TV e ganharam prêmios em festivais nacionais e internacionais. Por sua vez, alguns dos projetos finais de graduação se tornam, às vezes, o embrião de um projeto de longa-metragem.

Sobre o perfil dos egressos e sua inserção no meio profissional, Pellicer ressalta que a formação em cinema documental não é uma limitação dentro do mercado de produção cinematográfico, mas sim que muitos egressos(as) também acabam trabalhando em unidades de comunicação de diferentes instituições, canais de televisão ou no terreno das plataformas multimídia²¹.

Em nível de infraestrutura, a mudança para um novo edifício em 2017 significou um salto qualitativo, contando com um estúdio de TV, laboratórios de vídeo e som, cerca de 15 ilhas de edição, entre outras. Também coincidiu com um período de um importante aumento orçamentário da Udelar, que possibilitou um investimento muito significativo em equipamentos, com a compra de câmeras, lentes, microfones, luzes e acessórios que permitem praticar e produzir com equipamentos atuais e profissionais, algo que não existia nas três décadas anteriores da Graduação.

Como espaço de educação universitária pública, a Graduação recebe estudantes que vêm de contextos sociais heterogêneos. Os dados do último censo estudantil da Udelar²² indicam que quase metade desses estudantes é a primeira geração de sua família a alcançar a formação superior/universitária; 53,8% também trabalha além de estudar, com uma carga horária média de 36 horas semanais; e cerca de 15% receberam bolsas do Fundo de Solidariedade²³.

20 *Ibidem*.

21 *Ibidem*.

22 Diretoria Geral de Planejamento da Universidade da República Uruguai (2020).

23 Apoio econômico para estudantes universitários que vinham de lares que não tinham meios suficientes para apoiá-los economicamente no seu projeto educacional. Estas bolsas foram financiadas com as contribuições de egressos(as) da universidade.

2.2. A “Escola de cinema” da Udelar: Graduação em Mídia Audiovisual (ENBA-Udelar).

A Graduação em Mídia Audiovisual é o primeiro e único curso da Udelar dedicado específica e exclusivamente para a formação de criadores em cinema e audiovisual. Vem da Escola Nacional de Belas Artes (ENBA), que embora sua Grade Curricular de 1960 propusesse uma Oficina de Foto-Cinematografia voltada para a formação em cinema documental e animação, ela se voltou para o ensino superior de artes plásticas e visuais.

A criação da nova Graduação surge de um longo processo de mudanças na ENBA e na Udelar, que tem como um dos marcos centrais a Segunda Reforma Universitária (promovida pela reitoria de Rodrigo Arocena) onde se apostou – entre outras transformações – pela descentralização da Udelar, historicamente concentrada em Montevideu. Este cenário possibilitou o financiamento de novos cursos no interior do país, e foi assim que a Graduação em Mídia Audiovisual começou a ser ministrada em 2011, com sede em Playa Hermosa (departamento de Maldonado).

Os objetivos gerais da Graduação, de acordo com sua grade curricular, vão além da formação técnica em mídia audiovisual, buscando a formação de criadores de artes capazes de se expressar na mídia audiovisual. Neste contexto, o primeiro ano deste curso é comum ao da Graduação em Belas Artes, uma proposta de conscientização para a experiência artística que faz parte de uma base para depois se aprofundar nos aspectos técnicos e criativos do cinema. No nível pedagógico, é atravessada pela premissa do *ensino ativo*, que se baseia em um aprendizado que parte da prática para depois desenvolver conceitos e abordar teorias que surgem do trabalho em campo²⁴.

Em uma primeira etapa, a grade curricular contemplava especializações em Fotografia, Som, Direção-Roteiro, Produção, Arte e Edição, mas anos depois decidiram eliminá-las para favorecer o perfil de formação abrangente em que apostavam. A avaliação é formativa e abrangente, entendendo que além de ter uma assistência obrigatória, o estudante recebe uma série de instruções e premissas que devem ser cumpridas, privilegiando aspectos qualitativos no seu desempenho.

Guillermo considera que foi gerada uma forte identidade e apropriação da Graduação como “escola de cinema”, como a primeira vez que, em nível público, era possível estudar cinema em nível superior no país. Embora entenda que na Liccom (hoje FIC) estavam ensinando cinema/audiovisual, alega que ela não era vista como um ensino específico ou suficiente para a formação na área²⁵.

A partir de 2013, além da trajetória de Criação Audiovisual, soma-se uma nova trajetória de Animação e Videogames. Todo ano entram entre 80 e 100 estudantes, mas no segundo ano o número de estudantes que continua diminui consideravelmente, restando cerca de 20 estudantes por cada jornada. A relação docente/estudante é privilegiada, já que conta com uma proporção de praticamente 1 para 1, em relação a docentes e estudantes.

24 GUILLERMO, Gabriela. **Gabriela Guillermo: entrevista** [dic. 2023]. Entrevistadores: F. Pritsch, F. Beltramelli y S. González-Dambrasukas. Montevideo, 18 de diciembre de 2023. 1 archivo.mp4 (41 min.). Entrevista concedida al grupo de investigación Ambigrama.

25 *Ibidem*.

Em termos de infraestrutura, a Graduação em Mídia Audiovisual contou com um importante investimento inicial em equipamentos que os estudantes podem usar não só nos trabalhos enquadrados na grade curricular, mas também usá-los de forma extracurricular para desenvolver projetos ou trabalhos que sejam prestados para estudantes ou egressos para incentivar o seu desenvolvimento artístico e profissional.

Sobre o perfil dos seus estudantes, Guillermo considera que eles vêm de contextos sociais heterogêneos. A maioria dos estudantes vem de Maldonado, Costa de Oro e Montevideu, embora também de Bella Unión, Artigas, Rocha, Tacuarembó ou Young. Como havia muitas casas vazias em Playa Hermosa durante a baixa temporada, muitos estudantes conseguiam alugar a preços acessíveis²⁶.

Sobre a inserção no meio profissional dos egressos, ressalta que vários trabalham em casas produtoras ou estão desenvolvendo seus próprios projetos. Destaca que a inserção da equipe docente na indústria audiovisual facilita a recomendação de estudantes ou egressos dentro do meio já que a equipe docente conta com diretores, produtores, editores, fotógrafos e engenheiros de som, o que facilita o gerenciamento de redes. Além disso, o perfil artístico do curso ajuda a encontrar profissionais com uma sensibilidade artística que os diferencia dos demais centros de formação²⁷.

2.3. Apostando na indústria: o Curso Técnico em Mídia Audiovisual (CETP-UTU).

O Curso Técnico em Mídia Audiovisual está sob a órbita do Conselho de Educação Técnico-Profissional (CETP-UTU) que oferece uma educação técnica e tecnológica em nível médio e superior no Uruguai. A oferta educacional do curso técnico tem dois perfis: um com menção em Captação de Imagem e Som e outro com menção em Produção, Roteiro e Direção de Arte.

A primeira delas começou a ser implementada em 2013 em Montevideu, com o objetivo de formar técnicos em câmera, registro sonoro e pós-produção para a produção de audiovisuais em diferentes espaços e formatos: cinema digital, televisão e/ou novas plataformas²⁸.

Segundo consta nos registros e na fundamentação da sua Grade Curricular, foi proposta uma contribuição para o fortalecimento da indústria audiovisual no Uruguai, área que foi detectada em expansão desde o início de 2010, somado ao contexto de novos cenários no âmbito da Televisão Digital Terrestre (TDT).

Este documento ressaltava que “o impacto previsto é um aumento das produções audiovisuais nacionais, com uma democratização de conteúdos, ao mesmo tempo em que a qualidade delas vai possibilitar sua inserção comercial na região e no mundo” (idem). Em 2023, foi implementado este Curso Técnico em Treinta y Tres, através de uma modalidade cursada de forma semipresencial.

Por outro lado, em 2015 começou em Arrayanes (Maldonado) o Curso Técnico em Mídia Audiovisual – menção em Produção, Roteiro e Direção de Arte

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ *Ibidem*.

–, com uma Grade Curricular com diversos pontos em comum, embora perfilado principalmente para o meio cinematográfico.

Na sua fundamentação esteve presente o desenvolvimento estratégico de um polo audiovisual no departamento de Maldonado, onde, anos atrás, havia começado a ser implementada a Graduação em Mídia Audiovisual e em Arrayanes estava funcionando um Curso de Audiovisual. Este Curso Técnico foi replicado em 2020 na cidade de Paysandú.

Andrés Costa, coordenador do Curso Técnico com menção em Captação de Imagem e Som de Montevideú, alega que um estopim da criação desta proposta foi o contexto da Televisão Digital que previa uma demanda maior de técnicos audiovisuais²⁹.

Sobre a inserção de egressos(as) no meio profissional, afirma que o fato de contar com um corpo docente ativo dentro do meio, muitas vezes facilita uma ponte para a entrada deles(as) em diferentes produções. Por sua vez, destaca o perfil técnico e a capacidade dos estudantes para enfrentar diferentes situações dentro de uma produção audiovisual.

Uma particularidade desta proposta é a elevada taxa de egresso de seus estudantes, o que contrasta com os números das propostas restantes de ensino audiovisual públicas. Nos primeiros 10 anos de implementação do Curso Técnico, eram calculados cerca de 40 egressos por ano, sobre um total de 56 matriculados (28 para cada turno) no início de cada geração.

A demanda deste espaço de formação era significativa a julgar pelos quase 6 mil estudantes inscritos no primeiro ano de implementação em 2013. Costa lembra que, na época, este elevado interesse levou a um debate dentro do CETP se seria possível abrir cinco grupos em vez de dois, embora esta ideia não tenha persistido. Já em 2014, o número de inscritos diminuiu para 3 mil (um número elevado, de qualquer forma, em relação às 56 vagas disponíveis) e continuou diminuindo exponencialmente nos anos seguintes³⁰.

Em nível de infraestrutura e equipamento, tal como a implementação da Graduação em Mídia Audiovisual, houve um forte investimento inicial nesta área. Suas instalações, localizadas no Laboratório Tecnológico do Uruguai (LATU), contam com um grande estúdio de televisão, além de equipamentos de filmagem que permitem que os estudantes pratiquem de forma fluida.

2.4. Além dos “centros”. A Escola Comunitária de Cinema do Oeste (ECCO).

A ECCO funciona no Cerro de Montevideú, bairro popular com uma forte tradição de trabalho, a oeste da zona portuária da capital. Faz parte do Programa Oeste Audiovisual, promovido pelo Município A para promover a cultura audiovisual na zona. Além do componente de formação, promove a circulação, a criação e o incentivo e promoção do audiovisual no seu território.

28 Curso Técnico em Mídia Audiovisual do Conselho de Educação Técnico Profissional, s.d., parág. 11

29 COSTA, Andrés. **Andrés Costa: entrevista** [dic. 2023]. Entrevistadores: F. Pritsch y S. González-Dambrauskas. Montevideo, 08 de diciembre de 2023. 1 archivo .mp4 (50 min.). Entrevista concedida al grupo de investigación Ambigrama.

30 *Ibidem*.

A Escola começou a ser implementada em 2019. Consiste em uma formação em cinema com duração de três anos, gratuita, baseada em um edital anual com vagas que foram aumentando e que desde 2022 chegam nos 60 estudantes para cada geração de ingresso. A seleção fica a cargo da equipe técnica da Área Social do Município. A equipe docente tem uma ampla trajetória profissional e também atua ou atuou na docência em outros cursos de cinema e comunicação.

O primeiro ano foca em sensibilizar e introduzir a linguagem audiovisual, enquanto o segundo ano foca mais na ficção e o terceiro se dedica à produção como eixo transversal. Para seu coordenador, Daniel *Cappi* Fernández, diretor de arte, membro do Sindicato de Trabalhadores, Técnicos e Profissionais do Cinema e Audiovisual (Gremio Cine), a filosofia da escola tem um grande diferencial em relação a outras similares já que o vínculo com a comunidade está presente em todas as trajetórias de formação.

Uma das premissas desta proposta de formação é considerar o audiovisual como potencial para tornar visíveis as problemáticas sociais e refletir sobre a própria realidade para gerar produções com significado social³¹. O *leit motiv* da ECCO é *Otras miradas son necesarias* (Outras perspectivas são necessárias), frase que para Fernández significa promover e defender o direito de que uma grande parte da população possa construir narrativas e tenha acesso para mostrá-las³².

A criação da ECCO foi motivada como resposta à concentração da oferta educacional e de exibição vinculada ao cinema nos bairros centrais e costeiros da capital. O Programa Oeste Audiovisual como marco e a ECCO em particular visam descentralizar a formação e circulação do cinema em alguns bairros com elevados níveis socioeconômicos.

Sobre o perfil de egresso da ECCO, Fernández ressalta que se trata de formar pessoas que dominem a narrativa audiovisual e as ferramentas do meio que as permitem trabalhar tanto na indústria quanto nos processos comunitários e coletivos do cinema como elemento transformador. Por sua vez, afirma que é importante evitar que esta proposta resulte ou proponha o mesmo tipo de formação que outras já existentes, e sim busque uma nova forma de abordagem pedagógica e educativa que ocupe um lugar vazio dentro das possibilidades de formação em cinema com maiores vínculos com o território geográfico onde a proposta está inserida e em maior sintonia com os setores populares³³.

Assim como no caso dos espaços de formação analisados anteriormente, houve um investimento significativo quanto ao equipamento, o que permitiu contar com câmeras, luzes e equipes de registro sonoro de boa qualidade, facilitando e estimulando as práticas dos(as) estudantes.

Quanto à inserção de egressos(as) e estudantes no meio profissional, assim como observado nos casos da Graduação e do Curso Técnico em Mídia Audiovisual, a atividade profissional do corpo docente muitas vezes facilita as primeiras experiências de trabalho através de recomendações. De acordo com Fernández, a possibilidade de trabalhar na indústria audiovisual é a aspiração da maioria dos estudantes que frequentam a ECCO³⁴.

31 MUNICIPIO A. Proyecto Formativo Municipio del Oeste/Eje Audiovisual. Ejes y objetivos de la formación, en general. Montevideo: Escuela de Cine del Oeste. 2019.

32 FERNÁNDEZ, Daniel. *El cine como una herramienta para la inclusión social*. Trabajo final de posgrado sin publicar. Buenos Aires: FLACSO, 2023. p. 9.

33 FERNÁNDEZ, Daniel. **Daniel Fernández: entrevista** [dic. 2023]. Entrevistadores: F. Pritsch, F. Beltramelli y S. González-Dambrauskas. Montevideo, 08 de diciembre de 2023. 1 archivo .mp4 (64 min). Entrevista concedida al grupo de investigación Ambigrama.

34 *Ibidem*.

Esta proposta de formação acaba de ter as suas primeiras gerações de egressos, mas aposta que, a médio ou longo prazo, será possível contribuir “para o surgimento de outras perspectivas, que privilegie um tipo de cinema dos setores populares”³⁵.

3. CONCLUSÕES

Os espaços formais de ensino de cinema no Uruguai não existiam até a década de 1980 e eram escassos até os anos 2000. Nessa década, a oferta aumentou consideravelmente e foi acompanhada de uma maior continuidade na produção cinematográfica nacional. No entanto, quase todos os espaços de formação eram privados e as poucas opções públicas que tratavam do ensino audiovisual tinham pouquíssimos recursos para poder desenvolver práticas, limitando-se a uma abordagem predominantemente teórica.

A partir da década de 2010, a oferta de formação em cinema e audiovisual continuou crescendo. Por sua vez, diversificou modalidades e formatos, com destaque para a criação de novos espaços de formação públicos em nível universitário e técnico-profissional que foram acompanhados de melhorias orçamentárias em espaços já existentes, melhorando a qualidade de suas propostas.

Por outro lado, destaca-se uma descentralização da formação, atingindo novos territórios que vão além da capital Montevideu, cidade onde se concentrou praticamente toda a formação disponível até 2011. Este processo de descentralização também é observado de forma incipiente dentro da própria capital, com propostas como a ECCO que visam levar a formação em cinema aos bairros periféricos, qualificando assim a forte concentração tanto da formação, quanto da produção e do consumo nos bairros centrais e costeiros.

Sobre os quatro espaços de formação públicos analisados, podemos estabelecer as seguintes conclusões:

1. Atualmente, os quatro casos têm infraestrutura e equipamentos à altura de qualquer curso particular. Isto contrasta com o cenário da década de 2000, quando a formação pública estava limitada a uma abordagem mais teórica devido à escassez de recursos técnicos para desenvolver práticas. A FIC teve um orçamento maior para investir em equipamentos ao se consolidar como Faculdade, além de contar com um novo local com estúdio de TV, ilhas de edição e laboratório de vídeo e som. Por outro lado, os novos cursos criados na década de 2010 (Graduação em Mídia Audiovisual, Curso Técnico em Mídia Audiovisual e Escola Comunitária de Cinema do Oeste) tiveram acesso, desde o início, a um grande investimento em equipamentos, o que permitiu que os estudantes tivessem uma abordagem prática com ferramentas profissionais e atualizadas;
2. Os três casos criados na última década contam com grupos com menos estudantes, o que possibilita um vínculo mais próximo professor-aluno,

35 FERNÁNDEZ, Daniel. El cine... Op. cit.. p. 9.

bem como a possibilidade de trabalhar em formato de oficina e com modalidades de avaliação formativa. Por sua vez, possuem uma grade curricular voltada especificamente para o cinema e o audiovisual. Enquanto isso, a FIC enquadra a sua formação audiovisual dentro de uma Graduação em Comunicação, constituindo-se como uma opção menos específica e mais abrangente dentro do campo. Por outro lado, possui grandes grupos nos primeiros anos (entre 300 e 600 estudantes), que limitam as possibilidades de ensino voltadas fortemente para a prática. Apesar disso, nos últimos anos do curso, os grupos diminuem conforme os estudantes optam por diferentes jornadas (audiovisual, publicidade, jornalismo, comunicação organizacional, comunicação comunitária) permitindo assim, um trabalho mais individualizado, orientado e processual;

3. As quatro propostas analisadas têm perfis que as diferenciam e constroem identidades institucionais particulares. Enquanto a FIC tem um perfil mais generalista e voltado para o cinema documental, a Graduação em Mídia Audiovisual é caracterizada por um perfil focado na experimentação e na busca expressiva pessoal a partir de uma maior sensibilização artística. O Curso Técnico tem um viés mais técnico e voltado para o trabalho dentro da indústria audiovisual e a ECCO tem uma abordagem comunitária, de trabalho em território e com uma população de estudantes de contextos socioeconômicos mais desfavoráveis;
4. Os quatro espaços têm estudantes heterogêneos, que em muitos casos têm dificuldades para manter a formação porque precisam conciliar o estudo com várias horas de trabalho, ou por dificuldades de mobilidade. A deserção estudantil aparece como uma problemática e desafio em vários casos (exceto no Curso Técnico da CETP-UTU) em relação ao número significativamente menor de egressos em comparação com os que ingressam no 1º ano;
5. As redes e o capital social gerados por estes espaços de formação foram apontados pelos diferentes entrevistados como um elemento que repercute nas possibilidades de acesso ao meio profissional. Décadas atrás predominava a ideia de que a oferta privada possibilitava uma maior inserção no meio a partir das redes que as equipes docentes e os próprios colegas tinham com a indústria, frente a uma oferta pública com poucos recursos em equipamentos, uma grande quantidade de estudantes e corpos docentes vindos, na sua maioria, do meio acadêmico das ciências humanas e das ciências sociais. Entretanto, atualmente, estas quatro propostas públicas analisadas contam com equipes docentes vinculadas ao meio profissional, e muitos estudantes avançados e egressos puderam ser inseridos em produtoras audiovisuais ou canais de televisão a partir dos vínculos gerados ali.

Este artigo visa destacar a importância que teve o surgimento e o aumento da oferta pública de formação em cinema e audiovisual no Uruguai. Tendo em

vista pesquisas futuras, é interessante investigar de forma mais aprofundada a inserção que os egressos desses cursos têm no meio cinematográfico, e se uma maior heterogeneidade tem se refletido na filmografia nacional no nível dos setores sociais que têm acesso à produção de filmes em nosso país. Por outro lado, seria interessante aprofundar as modalidades e mudanças que, na última década, os espaços de formação privados enfrentaram, bem como investigar as interseções e diálogos produzidos entre o setor audiovisual em termos de indústria e as mudanças processadas no tipo de formação a partir da análise das principais políticas públicas desenvolvidas.

BIBLIOGRAFIA

AMIEVA, Mariana. El auge cineclubista montevideano de los años 50. **Faces da História**, Assis, n. 1, p. 107-126, 2022.

COSTA, A. **Andrés Costa: entrevista** [dic. 2023]. Entrevistadores: F. Pritsch y S. González-Dambrauskas. Montevideo, 08 de diciembre de 2023. 1 archivo.mp4 (50 min.). Entrevista concedida al grupo de investigación Ambigrama.

DAICICH, Osvaldo. **El nuevo cine argentino (1995-2010)**. Vinculación con la industria cultural cinematográfica local e internacional y la sociocultura contemporánea. Buenos Aires: Ediciones UNTDF, 2015.

FERNÁNDEZ, D. **Daniel Fernández: entrevista** [dic. 2023]. Entrevistadores: F. Pritsch, F. Beltramelli y S. González-Dambrauskas. Montevideo, 08 de diciembre de 2023. 1 archivo.mp4 (64 min.). Entrevista concedida al grupo de investigación Ambigrama.

FERNÁNDEZ, Daniel. **El cine como una herramienta para la inclusión social**. Trabajo final de posgrado sin publicar. Buenos Aires: FLACSO, 2023.

GUILLERMO, G. **Gabriela Guillermo: entrevista** [dic. 2023]. Entrevistadores: F. Pritsch, F. Beltramelli y S. González-Dambrauskas. Montevideo, 18 de diciembre de 2023. 1 archivo.mp4 (41 min.). Entrevista concedida al grupo de investigación Ambigrama.

HERMIDA, Rodolfo. Análisis crítico de las escuelas de cine en la Argentina. Dilemas entre la teoría y la práctica. In: LA FERLA, Jorge; QUEVEDO, Luis Alberto (comp). **El cine hace escuela**. Coloquio Internacional Educar en Medios Audiovisuales. Buenos Aires: Fundación Telefónica, 2012.

KLIMOVSKY, Pedro. La producción audiovisual: entre el 'arte y la industria'. ¿Qué podemos enseñar cuando enseñamos a realizar? **Revista Toma Uno**, [s. l.], n. 1, p. 223-230, 2012.

LEMA MOSCA, Álvaro. **Los nacimientos del cine uruguayo**. Una historia completa. Montevideo: Sujetos editores, 2023.

MIRANDA, Sergio; SCHROEDER, Esteban. Uruguay: La utopía (audiovisual) hecha realidad... ¿y ahora?". In: LA FERLA, Jorge; QUEVEDO, Luis Alberto (comp). **El cine hace escuela**. Coloquio Internacional Educar en Medios Audiovisuales. Buenos Aires: Fundación Telefónica, 2012.

MUNICIPIO A. Proyecto Formativo Municipio del Oeste/Eje Audiovisual. **Ejes y objetivos de la formación, en general**. Montevideo: Escuela de Cine del Oeste. 2019. Recuperado de: <https://municipioa.montevideo.gub.uy/sites/municipioa/files/Proyecto%20Formativo%20Municipio%20del%20Oeste.pdf>, 2019.

PELLICER, J. **Juan Pellicer: entrevista** [dic. 2023]. Entrevistadores: F. Pritsch y F. Beltramelli. Montevideo, 07 de diciembre de 2023. 1 archivo.mp3 (42 min.). Entrevista concedida al grupo de investigación Ambigrama.

PRITSCH, Federico. ¿Hacia un impulso del cine comunitario en Uruguay? El Programa Oeste Audiovisual. **Question/Cuestión**, n° 74, p. e782, 2023.

PRITSCH, Federico. Creación Audiovisual Participativa. Aprender cine desde la mediación. **Revista Toma Uno**, Córdoba, n. 9, p. 255-275, 2021.

RADAKOVICH, Rosario (coord.). **Industrias creativas innovadoras**. El cine nacional de la década. Montevideo: Universidad de la República/Instituto del Cine y el Audiovisual del Uruguay, 2014.

RAIMONDO, Mario. **Una historia del cine en Uruguay**. Memorias compartidas. Montevideo: Planeta, 2010.

RODRIGUES, Luciana. La enseñanza del cine en las universidades. Una propuesta de historia y los impactos de la tecnología digital. LA FERLA, Jorge; QUEVEDO, Luis Alberto (comp). **El cine hace escuela**. Coloquio Internacional Educar en Medios Audiovisuales. Buenos Aires: Fundación Telefónica, 2012.

STOLOVICH, Luis., LESCANO, Graciela., PESSANO, Rita. y DELGADO, Paula. **La industria audiovisual uruguaya**. ¿Realidad o ficción? Su impacto sobre las PyMES. Montevideo: Ediciones Ideas, 2004.

TADEO FUICA, Beatriz. **Uruguayan Cinema, 1960-2010**. Text, materiality, archive. Woodbridge: Tamesis, 2017.

“Distraídos, venceremos” – entrevista com o poeta Sérgio Vaz

Tânia Caliari

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) e pesquisadora no Centro de Pesquisa Comunicação e Trabalho (CPCT), ambos da Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: taniacaliari@usp.br.

Resumo: Sérgio Vaz é considerado o poeta da periferia. Aos 60 anos de idade, mora em Taboão da Serra (Grande São Paulo) e, além de escrever, é agitador cultural nas periferias do Brasil. É criador da Cooperifa (Cooperativa Cultural da Periferia) e um dos criadores do *Sarau da Cooperifa* – movimento que transformou um bar da periferia da zona sul de São Paulo em um centro cultural. Além de promover o encontro de leitores e escritores, o projeto transformou a laje do bar numa sala de cinema improvisada, abrindo espaço para a produção cinematográfica alternativa das quebradas. É autor do *Projeto Poesia Contra a Violência*, que percorre as escolas públicas incentivando a leitura e a criação poética como instrumento de arte e cidadania.

Palavras-chave: Sérgio Vaz; Cooperifa; periferias; poesia na periferia; poesia nas escolas públicas.

Abstract: Sérgio Vaz is considered the poet of the urban periphery. Aged 60 years, he lives in Taboão da Serra and is a cultural activist in the urban peripheries of Brazil in addition to writing. He founded Cooperifa (Cultural Cooperative of the Periphery) and one of the creators of *Sarau da Cooperifa* – a movement that transformed a bar in the outskirts of southern São Paulo into a cultural hub. In addition to gathering of readers and writers, the project turned the rooftop of the bar into an improvised cinema, opening space for alternative film production in the neighborhoods. He also authored the *Project Poetry Against Violence*, which travels to public schools, encouraging reading and poetic creation as tools of art and citizenship.

Keywords: Sérgio Vaz; Cooperifa; peripheries; poetry in the periphery; poetry in the public schools.

1. INTRODUÇÃO



O verso de Paulo Leminski serve a Sérgio Vaz para expressar a estratégia que guia os saraus nas periferias de São Paulo, juntando gentes para ouvir e proclamar poesia, trocar sonhos e experiências, mudar vidas e ideias sobre seu lugar no mundo.

O poeta Sérgio Vaz está dando um tempo do Sarau e da Mostra Cooperifa, movimentos de referência que instigaram a expressão e deram suporte à cultura periférica em São Paulo por mais de 20 anos. Mas o mineiro de Ladainha, morador de Taboão da Serra (SP) que desde a juventude circula nas bordas da grande metrópole arrastando muita gente pela poesia, está em plena atividade. Tem a agenda cheia com as oficinas literárias que ministra em escolas públicas de todo Brasil. Se convidam, lá vai ele conformar palavras, lirismo e realidade junto a meninos e meninas, moças e rapazes que, cada vez mais, também têm versos para mostrar, confirmando que “vida loka é quem estuda”, frase repetida por Vaz e que dá nome a uma canção do rapper MN MC¹.

Nascido em 1964 no norte de Minas Gerais, o poeta, cronista e produtor cultural chegou criança com a família para viver em Taboão da Serra. Teve vários ofícios, trabalhou no bar de seu pai, mas foi fisgado pela literatura a partir da vontade de fazer letras de música para uma banda que formou com amigos. Começou a declamar suas poesias em apresentações de rap, percebendo que a periferia tinha muito a dizer em suas diversas manifestações artísticas. Cria então o Sarau Cooperifa em 2001, iniciativa de ação cultural que se consolida no Bar do Zé Batidão, no Jardim São Luiz, bairro periférico da Zona Sul de São Paulo, aliando literatura e vida comunitária. “Povo lindo, povo inteligente!”, saudava Vaz a cada sarau, convidando esse mesmo povo a apresentar e consumir poesias e textos próprios ou de autores consagrados. O Sarau, como as Mostras Cooperifa organizadas a partir de 2007, ajudou a estruturar e a dar visibilidade à

¹Música “Vida loka é quem estuda”, de MN MC, que diz entre os seus versos: “Eu vou andar armado com um livro na minha bermuda / Se me tirar de louco, vou disparar autoajuda”.

²Realizada em novembro de 2024.

produção cultural das periferias, um fenômeno que se firmava com a publicação de autores periféricos, cobertura crescente da imprensa, multiplicação de outros saraus, e com a criação de editais públicos específicos para artistas da periferia. Consagrado como agitador cultural, ganhador de vários prêmios como Unicef (2007), Orilaxé (2010), Trip Transformadores (2011), e Governador de São Paulo (2011), Vaz publicou de sua própria lavra os livros *Subindo a ladeira mora a noite* (1988), *A margem do vento* (1991), *Pensamentos vadios* (1994), *A poesia dos deuses inferiores* (2005), *Cooperifa: antropologia periférica* (2008), *Colecionador de pedras* (2007), *Literatura, pão e poesia* (2011), *Flores de alvenaria* (2016) e *Flores de batalha* (2023).

Nesta entrevista para a revista *Comunicação & Educação*², Vaz avalia a força que a literatura negra e periférica ganhou nas últimas décadas, a importância da arte periférica na cultura brasileira e as mudanças que vivemos no pós-pandemia. “As pessoas ficaram com medo das ruas”. O poeta se debate com as promessas e contradições trazidas pelas plataformas digitais e redes sociais, aparatos que aproximam as pessoas ao mesmo tempo que as afastam; dão oportunidade de expressão, mas fecham a todos em bolhas; espalham campanhas em *hashtags*, mas desmobilizam as ruas. Nesse cenário, a poesia será sempre necessária, seja contra a violência e o racismo, seja como autoajuda, ou como pão para alimentar os que sonham com uma vida melhor. Vaz acredita que, embalados pela prosa e pela poesia que ampliam os horizontes periféricos, “distraídos, venceremos”, citando Leminski ao falar da pedagogia de seus saraus.

Comunicação & Educação: O Sarau Cooperifa e a Mostra Cultural da Cooperifa, que teve 14 edições de muito sucesso, estão por ora suspensos. Por que essa pausa, poeta? Qual foi o acúmulo dessas atividades?

Sérgio Vaz: A Cooperifa encerrou suas atividades depois de 22 anos pra gente ter um momento de reflexão, um ano sabático, para entender o que a gente estava fazendo. A gente percebeu que o mundo tinha mudado muito depois da pandemia. A juventude, a quebrada tinham mudado. A gente achou que era necessária essa pausa, sair de cena. Como disse Saramago, sair da ilha para ver a ilha, né? E procurar descansar também, porque são 22 anos trabalhando na comunidade, junto com a várzea, junto com a quebrada, e é cansativo também. Eu acho que na maioria das vezes a gente não corrige os nossos erros porque não para pra refletir. A gente vai trocando o pneu com o carro em movimento e não percebe que o carro já está desenfreado. Percebemos que tinha muita gente indo no sarau achando que era um evento. A pessoa chegava lá e já chegava gravando um vídeo. A gente tem que explicar que o sarau não é um evento, é um movimento. A Cooperifa tem um propósito de criação poética, de incentivo à leitura. Em relação à pandemia, a gente estava com aquele discurso de que vai todo mundo sair melhor. Eu achei que as pessoas saíram com mais medo das ruas, ficaram pensando mais em si próprias. Hoje em dia você liga para o amigo e fala: “posso te ligar?”. É quase uma invasão. Você manda uma mensagem no WhatsApp e ela te manda um foguinho, um emoji como resposta. Mano, a comunicação agora é assim. E a gente estava acostumado ali no sarau

que era nosso terreiro, nossa igreja, nosso quilombo, com aquela troca de afetos e lágrimas, de sorrisos, aquela coisa real do ser humano, né? E a gente sentiu que o povo estava diferente depois da pandemia. Hoje, todo mundo acha que quando faz uma *hashtag* Fora Temer, o Temer vai se sensibilizar e sair. Então perderam esse apetite das ruas. A gente está tentando influenciar o mundo real através do mundo virtual e isso é totalmente contraproducente. As pessoas estão pensando que vão mudar o mundo no virtual. Se estão pensando isso, quem deve estar errado somos nós. Então, fomos pensar no que estávamos fazendo.

C&E: Cultura e periferia são noções em constante construção. O Sarau da Cooperifa e a Mostra Cooperifa foram grandes núcleos de formulação da ideia de cultura da periferia. Quais são os elementos que dão base à cultura periférica?

SV: Eu acho que a cultura de periferia é quase uma antropofagia. É quando ela pega todas as culturas e artes existentes, canibaliza e realiza de forma periférica. O futebol de várzea talvez seja a maior cultura que temos na periferia. São as pessoas que sonhavam ser jogador de futebol, e que no final de semana realizam seus milagres em nome dos seus clubes, para alegria dos moradores do seu bairro. Você não tinha aqui a cultura do cinema. Aí você cria o cinema na laje, como o da Cooperifa, onde exibimos filmes de pessoas da periferia para a periferia. Então a pessoa começou a olhar o cinema com a cara dela. Pessoas com 60 anos, a primeira vez que foram ao cinema foi numa laje, assistindo a um documentário feito por alguém que provavelmente morava no mesmo bairro e que viram pessoas parecidas com elas na tela. Bonito ver a vida dela, e nem sempre pedindo esmola, nem sempre sendo assassinada, né? Quando trouxemos o teatro, um senhor agradeceu e disse que poderia ter morrido sem nunca ter ido ao teatro. Aí você percebe que era isso que a gente estava fazendo ali, evitando que as pessoas morressem sem ter direito à literatura, sem ter direito ao cinema, sem ter direito ao teatro. E aí as pessoas começam a ir pro sarau e começam a falar assim: “a dona Maria tá fazendo poesia, isso eu também sei fazer”. A periferia foi se assanhando. Eu sou fruto do hip hop, comecei a fazer poesia em show de rap. Então já surgia ali, nos anos 1980, essa ideia de “sou da periferia, e daí?”. E eu fui aprender ali. E aí começa a se formar um cidadão através da poesia, que é apenas uma isca para trazer a pessoa para o mundo das artes.

C&E: Qual é a importância da literatura marginal-periférica e da arte de periferia em geral na conformação dos discursos sobre a periferia no Brasil dos anos 2000 para cá?

SV: Em 1996, essa região do Jardim Ângela, do Capão [Redondo]³, foi considerada o lugar mais violento do mundo pela ONU [Organização das Nações Unidas]. De uma sexta-feira a um domingo foram 52 assassinatos. Então, nós que morávamos ali, para arrumar emprego, tínhamos que mentir que morávamos em outro lugar. Aí, com a arte, a periferia se apropriou do discurso de cidadão: eu moro onde tem os caras da Cooperifa, eu moro onde tem sarau, onde moram os Racionais. Então ele começa a ter um lugar, e ele

³Bairros na periferia da Zona Sul de São Paulo.

começa a pensar em estudar, porque a palavra começa a alimentar essas pessoas de uma forma que nunca tinham sido alimentadas dentro da escola ou dentro do trabalho. Com a poesia nos saraus, eles começam a ouvir pessoas falando de sonho. De onde viemos, a ninguém é permitido sonhar, tanto é que o sonho era limitado a você ser jogado de futebol, né? Hoje em dia a molecada está no Enem [Exame Nacional do Ensino Médio], quer entrar na faculdade. A poeta Teresinha [Paiva] escreve: quando você acende uma vela, a primeira pessoa que se ilumina é você. Eu acho que as pessoas começaram a se sentirem iluminadas, a querer um pouco mais. O discurso mudou porque perceberam que podiam e que queriam mais. Eu acho que a literatura, a cultura e a arte foram a ferramenta dessas pessoas. Quando você quer mais, você vai à luta.

C&E: Quais são os impactos dessa afirmação cultural periférica na cultura mais geral do país? Algo mudou na percepção das elites em relação à periferia e da periferia em relação às elites?

SV: Em relação às elites não mudou nada, mas em relação à classe média, sim. Porque a classe média começou a fazer o caminho inverso, sair de lá para vir aqui ver o que a gente estava fazendo. E começou a perceber que nós não éramos belicosos do jeito que todo mundo fala, que a gente também fazia cultura. E a gente também começou a perceber que existem pessoas [da classe média] que são da hora, entendeu? E que essa aproximação, esse entendimento, é fundamental para o crescimento do país. Acho que quanto mais gente se une é muito melhor. Mas quando a gente começou a gritar, a gente pensou em gritar para acordar os nossos. Entendeu? Não era para fazer sucesso para sair da ponte. Era para fazer sucesso aqui onde nós estamos, para que o nosso vizinho saiba o que estamos fazendo, e para ele se manifestar também. Então acho que o impacto foi esse, e a forma foi tão simples, poesia num bar, que uma pessoa que vinha de outro bairro periférico falava assim: “nossa, isso eu não tenho no meu bairro”. Faça no seu bairro, faça no bar, faça debaixo da ponte, faça na praça. Aí as pessoas começaram a fazer e praticar a literatura. Agora, para a elite tanto faz o que acontece aqui, de bom ou de ruim. Talvez eles nem saibam que a gente existe, a não ser quando fazem as contas no banco e veem que a gente quer mudar a lei da escala 6x1. Acho que eles imaginam: “o que que esse povo quer? Quer descansar dois dias?”. Acho que o nosso aliado e o nosso inimigo é a classe média. Porque uma parte pensa que é rica, né? E outra parte entende que é trabalhadora. E essa nos interessa. E a cultura do país enriqueceu, houve o reconhecimento do que já estava aí. Hoje a molecada do funk com 20 anos já está milionária. Se você pegar os livros mais vendidos são de autores e autoras negras: Conceição Evaristo, Itamar Vieira, Jefferson Tenório, Joice Berth, Eliana Sousa. Vieram à baila Tony Morrison, Grada Quilombo, bell hooks, Carlos Assumpção, Chimamanda [Ngozi Adichie]. Essas vozes eram silenciadas. Elas já existiam, mas foi preciso a gente ouvir aqui no porão para que elas chegassem lá. Elas chegavam como formas exóticas, mas aqui elas chegaram com força, como alimento, como pão, como trigo e isso fez

com que a gente criasse força. No ano passado, na Mostra Cultural, a gente trouxe a Conceição Evaristo, tinha uma fila quilométrica para ver a escritora no nosso bairro. Então acho que esse foi o impacto que não teve como segurar. A gente sempre produziu ideias, mas eu, por exemplo, quando era jovem, achava que fazer sucesso era aparecer no Fantástico e no Jô Soares. E a gente descobriu com o tempo que o sucesso não era mudar da periferia, era mudar a periferia. Então acho que foi isso que impactou o Brasil, a gente quis mudar na periferia e não mudar da periferia.

C&E: O que é distintivo e o que há de comum nas expressões artísticas das periferias e das elites? A arte na periferia é mais engajada politicamente?

SV: É necessário, porque a nossa literatura negra periférica está recontando a história, está reconstruindo a história. Está dizendo, por exemplo, nós não fomos escravos, nós fomos escravizados, né? Só que a história está reconstruindo pessoas, ela tem uma utilidade. Além de belas, as palavras precisam ser úteis. Então, se você pegar, por exemplo, um filósofo da academia, importante, não tiro o mérito, ele vai escrever que Nietzsche, em *Assim falou Zaratustra*, não estava certo, que estava errado. O outro vai dizer que ele estava certo, o outro que virá vai dizer que não estava tão certo, e vai ficar essa discussão. E a nossa literatura está precisando de soluções para que acabe o racismo, para que acabe a fome, para que acabe a violência policial, para que a gente tenha emprego, que a gente tenha moradia. A gente precisa contar a história desse povo. Então, a gente ainda não teve tempo de gozar a nossa humanidade, como essas pessoas se expressam, esses escritores maravilhosos. A gente ainda precisa contar. A Conceição Evaristo chama de escrevivência, né? Acho que essa é a expressão correta, nós estamos escrevendo a nossa experiência. A gente ficou tão, tão, fora do centro das coisas que é preciso contar do começo. E as pessoas estavam esperando os artistas da periferia se somarem ao que estava sendo feito. Não, nós temos que contar de um outro jeito.

C&E: Você considera que essa narrativa, esse pé na realidade, antecede a aspiração filosófica?

SV: Não, acho que não. Nós temos nossos filósofos, que não são da academia, como Saloma Salomão, Allan da Rosa, Rosane Borges, Joice Berth. O que eu quero dizer é que essa literatura não estava acostumada a frequentar as prateleiras das livrarias. Porque as pessoas não se interessavam em ouvir a história de quem viveu a história. Quem viveu a história? Foi o Sérgio Buarque de Holanda? Não, ele tem uma ideia, ele fez uma pesquisa, e nós vivemos. Só que através de nossas histórias a literatura se transforma em coisas riquíssimas, porque há lirismo nisso, há dramaturgia, há filosofia. Agora quem vem de fora, acha bonitinho, vê o exótico. Não vê entendimento, não vê literatura, não vê grandeza, não vê arte. Só acha que se ele puser a mão, fica melhor. Há um texto do João Antônio, chama-se “Zicartola” [o bar que o compositor Cartola e sua mulher, dona Zica, tinham no Rio de Janeiro], que é um exemplo

clássico. A classe média começou a frequentar o bar, mudar o bar, a favela foi embora, a classe média consumiu, depois não gostou mais e acabou. É mais ou menos assim, eles questionam: “esses caras fazem poesia, mas isso é poesia?”. Mas ninguém está pedindo autorização, ninguém está perguntando se é ou se não é. Nós estamos fazendo. A Cooperifa fez as Mostras Culturais que trouxeram Mia Couto, Djamilá Ribeiro, Daniel Munduruku, Chacal, Danilo Miranda, do Sesc. Estiveram aqui, de graça, na nossa quebrada, no bar, na escola pública, debatendo. A Zezé Mota entrou cantando: “Ninguém ouviu um soluçar de dor no canto do Brasil...” [trecho de “Canto das três raças”, de Mauro Duarte e Paulo César Pinheiro].

C&E: Mais de uma vez você afirmou que um dos grandes objetivos do Sarau Cooperifa era formar leitores na quebrada. Além do sarau, a Cooperifa tem um projeto de oficinas de literatura e poesia nas escolas. Qual é o apelo dessas atividades literárias na formação de jovens e adultos?

SV: Acho que é preciso ensinar as pessoas a praticarem literatura. É diferente você falar para um jovem que nunca fez poesia, explicar para ele o que é, e fazer ele fazer a poesia e falar depois. Então, quando a gente vai na escola, faz uma oficina e depois faz o sarau, são os jovens falando e se ouvindo. O professor começou a perceber através da poesia dos alunos quem sofre racismo, quem sofre bullying, quem sofre abuso, quem apanha do pai. Ou seja, é a literatura salvando vidas, literalmente. São as pessoas pedindo ajuda através da poesia. Nosso projeto se chama Poesia Contra Violência e que já faço há 20 anos. Toda semana vou em escolas públicas. Vou lá, faço sorteio de livros, distribuo cartões postais com poesia, e falo da importância da escola e da literatura. A minha poesia, dada como simples, se espalhou na educação. A literatura, que é um código da elite, está sendo apropriada e está comendo solta na mão da molecada. A ideia da Cooperifa era dessacralizar a literatura. Sagrado não é quem escreve, sagrado é quem lê. Então nós precisamos ir atrás desse sagrado. E como? Simplificando.

C&E: E o que você escuta dos jovens nas escolas? Estão interessados, ou estão dispersos, alheios à educação e mais ligados no celular?

SV: O jovem incluiu a poesia no seu rolê cultural. Eu gosto de funk, eu gosto de *trap*, eu gosto de samba, eu gosto de sertanejo e gosto de poesia. E as redes sociais ajudaram muito nisso, porque ele pode se gravar recitando um poema. Existem inúmeros saraus acontecendo no Brasil, *slams* e batalhas de rimas. Eles têm onde se expressar. E eles não tinham. A minha geração teve que criar o sarau para ter. Então essa juventude já chegou com o mato ceifado. Já tinha um caminho para trilhar. Então a escola também entendeu, a educação entendeu, que isso é uma ferramenta poderosa também, a aliada à educação. Então nunca se falou tanto de poesia como se fala hoje. Desde o tempo de Carlos Drummond, de Ferreira Gullar, João Cabral, onde tinha uma efervescência, trocavam cartas pelos jornais, falavam de poesia, mas era restrito. Essa aqui veio do povo, o sarau nasceu no boteco. Já há alguns anos que eu não vou mais nas escolas para falar

poesia sozinho. Tem sempre seis, sete, dez jovens que fazem poesia e querem falar também. E eu aprendo muito nas escolas. Eu estudei muito pouco, né? Fiz só até o colegial [Ensino Médio], e eu percebi que, indo nas escolas, eu tinha voltado a estudar. E voltando às escolas, eu descobri a grandeza do professor e da professora da rede pública, que são as melhores pessoas desse país, e como elas são injustiçadas, como elas são abandonadas pelo governo, ignoradas pela mídia e pela sociedade, e que a escola é o melhor lugar da quebrada. É isso que eu aprendo todos os dias, quando eu vou numa escola. Eu acho que os professores, muito mais do que respeitados, têm que ser protegidos.

C&E: E o que tem de pedagógico nos encontros literários fora das escolas, nas trocas de experiências cotidianas que os saraus proporcionam?

SV: Distraídos, venceremos, como diria Leminski. Eu diria que é isso, nossa pedagogia é: distraídos, venceremos. Sabe por quê? A Cooperifa teve um projeto chamado Várzea Poética que patrocinava os jogos de camisa de dez times de futebol da quebrada. Em troca, os jogadores tinham que ir ao Sarau da Cooperifa. Então você vai pegar a boleirada, onde está o machismo ali, uma cultura bem hermética. Aqueles caras que nunca foram a um sarau chegam lá e tem uma menina falando contra o machismo. E aí eles falam: “qual é a dessa mina?”. Mas aí você dá a chance de ouvirem e pensarem. E sem perceber, percebendo, as ideias começam a mudar. E também sobre política. A gente nunca fala diretamente de política. Se entende que o sarau é um movimento nem de esquerda e nem de direita, que é do porão. A gente vota na esquerda porque é o que está mais próximo do que a gente pensa, mas o que a gente quer mesmo é essa revolução mental, que as pessoas se apropriem da própria vida. Tem gente que vai e depois fala: “eu não sabia que estava acontecendo no Brasil, eu não sabia o que acontecia comigo. Eu pensava que o patrão era meu Deus”. Então acho que o que tem de pedagógico é isso: distraídos, venceremos. Porque ninguém na periferia gosta de ser tratado como burro e ignorante. Mas distraidamente vai pegando uma ideia aqui, outra ali, vai dando uma desconstruída.

C&E: A consolidação do Sarau da Cooperifa e mesmo da literatura periférica passou pela construção de redes de apoiadores fora da periferia, como o Itaú Cultural, a Ação Educativa, imprensa, acadêmicos e artistas. Há contradição entre essa cooperação e a ideia de independência, de “nós por nós”, que está na base do discurso periférico?

SV: Há contradição. Mas, como a gente ia fazer as coisas que a gente fez sem ter esse apoio? A nossa contrapartida era: nós fazemos o que nós queremos. Fazemos o que nós pensamos. Então, nem o Itaú Cultural, que foi muito importante, e nem o Sesc, que talvez tenha sido nossos maiores apoiadores, nunca chegaram para mim e disse: olha, isso não pode e isso nós não queremos. Tanto é que as pessoas que nós formamos na Cooperifa se apresentaram no Itaú Cultural. Então, foi uma quebra de paradigma. A gente tem que entender, e eu falei, que não vai ser o cara do mercadinho aqui que vai nos ajudar. E o

que eu quero é muito mais do que isso. Então me sujeito a ser crucificado, salve seu mundo com a minha dor, como diria Lupicínio Rodrigues.

C&E: Mas qual seria a contradição, então?

SV: A contradição é a desse discurso independente que a gente tinha. E as pessoas falavam: “ah, mas vocês estão sendo ajudados por um banco”. Mas o Itaú Cultural é um instituto que usa dinheiro público, com as leis Rouanet disso, lei Rouanet daquilo. E o Instituto Itaú são pessoas que olharam pra gente e pensaram: “dá pra colocar esse discurso aqui”. E nós estamos falando de 20 anos atrás. Agora é tudo nosso, digamos assim. Mas era preciso experimentar, era preciso ver para crer. Eles estão estendendo a mão para você, então vamos pegar a mão dessas pessoas e vamos ver. E deu tudo certo. Aliás, eu só tenho a agradecer pelo respeito com que eu e a Cooperifa fomos tratados. Nós fomos fazer um sarau na Rocinha, no Rio de Janeiro. O Instituto Itaú bancou o ônibus e o hotel para levar 44 pessoas daqui. Era a primeira vez que muita gente ficava num hotel, quase 90% nunca tinha ido ao Rio. Como eu posso recusar isso em nome da minha ideologia e não deixar o evento acontecer? Meu desejo, a minha ideologia, não estão acima da minha comunidade.

C&E: Assim como em todos os lugares, os serviços das plataformas digitais perpassam a vida nas periferias, no trabalho, comunicação, diversão e consumo. Em troca, todos entregamos dados pessoais, registros de vida e conhecimento a essas plataformas. Quais mudanças você percebe na periferia, seu cotidiano e sua expressão com a chegada das plataformas e redes sociais?

SV: Eu acho que as mudanças foram para o bem. As pessoas estão mais próximas, apesar de estarem distantes. Eu sou do tempo que a gente não podia ir no bairro do lado porque arrumava briga. Hoje essa molecada tem uma mobilidade, tem mobilização, tem informação o tempo inteiro, *full time*. Você ficava aqui no bairro ouvindo a música que tocava no rádio, porque os caras pagavam uma música pra tocar e aquilo virava lei. A gente era obrigado a curtir aquela música sabendo que não tinha nada a ver com a gente. É o caso do Cazuza. É poeta lá pras negas dele, digamos assim. Como é que a gente pode ouvir “Dia de luz, festa do sol, e o barquinho deslizando...” morando aqui, num lugar extremamente violento, uma música que nos amortece. Isso não tira a qualidade dela, não é disso que eu estou falando. Mas a partir do momento que você pode ouvir coisas sobre o que tá acontecendo no seu bairro, é ferramenta para você dialogar. Antigamente você tinha que ir num show, comprar um disco, e hoje está tudo na palma da mão. Agora foram não sei quantos anos da morte de Malcolm X e vários moleques colocaram foto nos seus perfis e assim estão dizendo o que pensam. As meninas vão na literatura negra feminina, a Grada Quilombo, a Chimamanda, com isso estão dizendo o que pensam. Então tem um perfil ali, eu sou esse perfil, e talvez na rua era mais difícil você explicar quem você era, porque não tinha tempo desse diálogo inteiro. Então se eu entro na sua plataforma digital, eu já sei mais ou

menos como você pensa. Se alguém vai me contratar, ele já dá uma sacada em mim. Então isso ajudou. Ah, qual é a contrapartida que é ruim? É ruim que é distante, a gente parou de conversar diretamente, parou de trocar ideia, trocar afetos, é tudo muito distante. Mas a tecnologia é implacável. Eu não vou contra tecnologia, eu vou resistir até onde dá. Agora eu coloco meu livro na livraria e ele não chega da mesma forma do que quando eu vendo pelo site. Agora eu coloco uma poesia aqui e eu tenho 15 mil pessoas curtindo, 20 mil. Eu aviso que vou estar em tal lugar, levo 100 livros e eu vendo 100 livros porque a pessoa sabe que eu vou estar em tal lugar. E isso se deve à minha própria mídia. Eu não tinha mídia, eu estava esperando o jornal *Bom Dia São Paulo* para anunciar o meu evento, e ele não vai anunciar meu evento. O jovem agora não precisa se humilhar para uma editora, não precisa se humilhar para um estúdio. Ele mesmo grava a música dele, ele filma, põe no Spotify, põe no Youtube, ele ganha dinheiro ali mesmo. Olha, nos anos 70, 80, nossos artistas, entre tantos maravilhosos, quantos a gente não conheceu porque tinha que pagar o jabá, pagar para ir no Faustão. Hoje você tem 500 *podcasts*. As pessoas falam que tem muito *podcast*, eu não acho não. Tem muita gente para falar! Você só tinha a Marília Gabriela e o Jô Soares, só eles dois ali pra gente ouvir as pessoas falarem sobre política, sobre futebol, sobre qualquer coisa. E quem ia lá falar? O Caetano? O Gil? E nós? Não tinha a nossa fatia, entendeu? Então, como que não é bom? É bom sim. Agora, o que vai virar com a inteligência artificial, eu não sei. A tendência é uma nova ordem mundial. A inteligência artificial vai tomar conta, e é isso aí. Todo mundo aplaudindo, ninguém controla. Hoje o Elon Musk é quase o presidente dos EUA [Estados Unidos da América]. O Suplicy vai colocar a renda mínima mundial, que vai ter que ter uma renda mínima porque o povo já está à míngua. Eu acabei de ver agora as entregas por drones na China. Quer dizer, aquele emprego que você achava que não ia ser substituído, com o cara de moto 12, 14 horas por dia, você vai ter um drone que faz entrega 24 horas por dia. Você vai fazer o quê com essa pessoa que dirigia a moto? O que eu acho que é ruim na internet, nas redes sociais, é que todo mundo acha que tudo vai ser resolvido ali. Esquecemos que a gente precisa conversar, que precisa sentar, que precisa ir para a rua. Se a gente quiser acabar com essa escala 6x1, é preciso que os políticos vejam a gente na rua. No Rio Grande do Sul [Porto Alegre], o Sebastião Melo foi um dos responsáveis por aquela enchente e ele foi reeleito massivamente. Em Valença [na Espanha], com as enchentes as pessoas foram à rua e jogaram lama no rei. Essa é a diferença das redes sociais, elas servem para adestrar. É como se eu colocasse lá “Fora Bolsonaro” e pudesse ir para a praia porque eu já fiz a minha parte. E que o Bolsonaro olhasse e falasse assim: vou sair de cena. Então as pessoas não se importam mais, esse é um grande problema. Elas se importam com si próprios, e ninguém tá ligando para ninguém. E as redes ajudam isso, ajudam a potencializar. Elas podem ser uma ajuda para alguma coisa, mas ela não pode ser referência. A luta pelo fim da escala 6x1 é uma chance da esquerda ressuscitar o panfleto, entregar nas portas das fábricas, do comércio.

4Ryan da Silva Andrade Santos, morto em 5 de novembro de 2024 baleado pela Polícia Militar no Morro São Bento, em Santos.

A quem interessa mudar a escala 6x1? Aos trabalhadores. O cara tá no ponto de ônibus, eu duvido que ele não tenha tempo de ler um panfleto. Ah, mas tá na internet. Na internet ele não segue você. O algoritmo coloca cada um com o seu cada um. Quem segue o Bolsonaro, só vai ver notícias de Bolsonaro. Quem segue o Boulos, só tem notícia do Boulos e assim sucessivamente. Então é preciso furar a bolha fazendo o quê? Uma coisa antiga.

C&E: No seu último livro, *Flores da batalha*, você contempla o corre de homens e mulheres da periferia por sobrevivência, na batalha. Essa luta sempre existiu. Mas essa luta é mais difícil hoje, poeta? Qual é a pauta da periferia?

SV: Eu acho que a pauta hoje é o fim do racismo.

C&E: Aí eu tenho que perguntar: ainda?

SV: Bom, o Ryan⁴, que acabou de morrer com quatro anos, é capaz de responder lá do céu para você: “ainda!”. Eu acho que essa pauta é a mãe de todas, porque se acabar com o racismo, acaba com tudo. Se você imaginar uma loja na periferia, o dono vai escolher na cabeça dele a menina mais bonita para trabalhar lá. Se o cara for escolher entre uma menina negra, ainda que seja bonita, e uma menina branca, ele talvez escolha a branca. Então acho que esse ainda é o grande problema. Porque eu acho que a vida do pobre em São Paulo, não vou falar por toda a periferia, deu uma melhorada. Não do jeito que a gente queria, mas não é do jeito que estávamos. Você vai chegar numa quebrada hoje, dificilmente você não vai ver uma geladeira, uma TV e um micro-ondas. Não é luxo, é necessidade. Lógico que ainda vai ter a miséria, a pobreza, mas ela mudou em relação à da minha geração. Mas o racismo não mudou, ele continua o mesmo. A polícia do Tarcísio⁵ já matou este ano mais do que no ano passado. E quem são as pessoas que morrem? São os negros. Eu estive agora em um presídio em Araçatuba que tem um projeto chamado Remissão de Pena por Leitura de Livros, que é fantástico. A cada livro lido, o cara ganha quatro dias de liberdade. Aí você vê que a maioria lá são negros. Aí eu fui ao presídio de Guarulhos, negros. Uma juíza em Porto Alegre inocentou dois jovens, e na sentença ela colocou meu poema “A vida é loka”. Ela libertou os moleques e disse: “vocês deveriam estar estudando, e se não estão, a culpa é do Estado”. O poema diz assim: “Esses dias eu vi um moleque na quebrada com uma arma de quase 400 páginas na mão. Umas minas cheirando prosa, uns acendendo poesia. Um cara sem Nike no pé indo para o trampo com o zóio vermelho de tanto ler no ônibus”. E assim vai... Então eu acho que a pauta ainda é o racismo estrutural, pessoal, individual, ambiental, de toda forma que você imaginar. Tem uma enchente, quem que vai sofrer com as mudanças climáticas? Esse é o problema a ser enfrentado.

C&E: O poema “Faz teu corre”, no livro *Flores da batalha*, tem um quê de autoajuda, no sentido de dizer: vá, continue, insista... Estou interpretando errado?

⁵Governador do Estado de São Paulo Tarcísio de Freitas. Segundo levantamento do Instituto Sou da Paz, o número de mortes cometidas por policiais em serviço no Estado cresceu 78,5% nos primeiros oito meses de 2024 em comparação com o mesmo período de 2023. O crescimento foi maior entre vítimas negras, com aumento de 83%. Disponível em <https://soudapaz.org/noticias/mortes-cometidas-por-policiais-em-servico-aumentaram-785-nos-primeiros-oito-meses-de-2024-revela-levantamento-do-instituto-sou-da-paz/>. Acesso em: 9 dez. 2024

SV: Não, não está errado. É porque no pós-pandemia eu encontrava as pessoas na rua e estava todo mundo doente. Ainda estamos doentes, né? E as pessoas falavam: “Vaz, está difícil”. E eu sempre falava: “meu, faz seu corre, mano”. E falavam: “ô Vaz, eu fiz uma música e a música não vira...”. E eu falava: “você não gosta de cantar, de fazer música? Então faça! Se você gosta, continue fazendo, porque pelo menos você está ouvindo o que você gosta”. E aí você percebe que falta uma palavra. E eu queria escrever um poema sobre isso. O Ferreira Gullar, que foi um poeta bunda mole, foi importante uma certa época, depois ele falou mal da literatura negra, era contra as cotas raciais, mas, antes disso, escreveu “o canto não deve ser uma traição à vida. E só é justo cantar quando o seu canto arrasta consigo pessoas e coisas que não têm voz”. E eu sempre pensei nisso. Eu queria escrever uma coisa que arrastasse pessoas. Então essa “Faz teu corre” era pra isso. E eu percebi que as pessoas usavam isso. O retorno que eu tenho é: “caralho, mano, quando estou meio assim, eu leio isso”. E é isso. Se é de autoajuda, se tem lirismo, pra mim pouco importa, porque a pessoa que recebeu falou: “essas palavras têm utilidade pra mim”.

A vida é loka

*Esses dias tinha um moleque na quebrada
com uma arma de quase 400 páginas na mão.
Umás minas cheirando prosa, uns acendendo poesia.
Um cara sem nike no pé indo para o trapço com o zóio vermelho de tanto ler no ônibus.
Uns tiozinho e umas tiazinha no sarau enchendo a cara de poemas. Depois saíram vomitando
versos na calçada.
O tráfico de informação não para, uns estão saindo algemado aos diplomas depois de
experimentarem umas pílulas de sabedoria. As famílias, coniventes, estão em êxtase.
Esses vidas mansas estão esvaziando as cadeias e desempregando os Datanas.
A Vida não é mesmo loka?*

Faz teu corre

*Faz teu corre,
bota tudo que é no que faz
e se joga no que acredita.
Não confie no tempo,
os dias são canalhas,
eles te encham de beijos
sussurram nos ouvidos
promessas de futuro,
depois te larga no passado.
Lute agora
enquanto os olhos brilham
e sonhe com as mãos,
pois seja qual for o resultado,*

Entrevista com poeta Sérgio Vaz
• Tânia Caliarí

*vai ter que viver com o acontecido.
É e bem melhor conviver
com as cicatrizes da batalha
do que com a vergonha
de ter fugido.*



Entre memórias e reflexões sociológicas: experiências de extensão universitária na escola zumbi dos palmares

Marisete Teresinha Hoffmann-Horochovski

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Departamento de Sociologia, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – Profsocio, na UFPR.

E-mail: marisetehh@gmail.com

Valéria Floriano Machado

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação e do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – Profsocio, na UFPR.

E-mail: vfloriano@gmail.com

Camilla de Sousa dos Santos

Graduanda do Curso de Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Foi bolsista do Projeto “Direitos sociais, inovação e disseminação de memórias de luta na Vila Zumbi dos Palmares em Colombo/PR”, financiado pela Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI).

E-mail: camillasous1@gmail.com

Rafaela Berger Pereira

Mestranda em Ciência Política pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Foi bolsista do Projeto “Direitos sociais, inovação e disseminação de memórias de luta na Vila Zumbi dos Palmares em Colombo/PR”, financiado pela Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI).

E-mail: rafaelaberger816@gmail.com

Resumo: Este relato de experiência apresenta uma extensão universitária desenvolvida na Região Metropolitana de Curitiba (RMC) que teve por objetivo resgatar e registrar memórias de luta da comunidade Zumbi dos Palmares, a partir de experiências juvenis. Teoricamente, Paulo Freire, bell hooks, Maurice Halbwachs, Norbert Elias e Georg Simmel nortearam a discussão. Metodologicamente, foram realizadas duas atividades com estudantes do primeiro ano do Ensino Médio no espaço da escola e da vila, respectivamente, a construção de relicários para o trabalho da memória e uma oficina de *lambe-lambe*. Entre os resultados, destaca-se a relação universidade e escola e a centralidade da interação na produção e recuperação da memória coletiva.

Palavras-chave: escola; experiências juvenis; extensão universitária; memórias; sociologia.

Abstract: This experience report describes a university extension developed in the Metropolitan Region of Curitiba that aimed to rescue and record the fighting memories of the Zumbi dos Palmares community based on youth experiences. Paulo Freire, bell hooks, Maurice Halbwachs, Norbert Elias, and Georg Simmel theoretically guided this discussion. Methodologically, two activities were carried out with students in their first high school year in the space of their school and village, respectively: the construction of reliquaries for memory work and a *lambe-lambe* workshop. Results highlight the relation between university and school and the centrality of interaction in producing and recovering collective memory.

Keywords: school; youth experiences; university extension; memoirs; sociology.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo¹ relata a experiência de uma atividade extensionista realizada no Colégio Estadual Zumbi dos Palmares, intitulada “Memórias e histórias da escola Zumbi dos Palmares: o uso de imagens na (re)construção da memória das histórias de luta da comunidade”. Essa atividade foi parte do projeto “Direitos sociais, inovação e disseminação de memórias de luta na Vila Zumbi dos Palmares em Colombo-PR”, desenvolvido pelo Programa de Desenvolvimento Urbano e Regional (PDUR), vinculado ao Departamento de Sociologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no decorrer do ano de 2022.

A Vila Zumbi dos Palmares foi escolhida para a realização do projeto porque é um bairro popular da cidade de Colombo, Região Metropolitana de Curitiba (RMC), que concentra aspectos da realidade brasileira no que diz respeito às periferias urbanas. A cidade possui uma população de 232.056 pessoas, com densidade demográfica de 1.174,49 habitantes por km², e um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,733². Um dos extremos da vila é contornado pela BR-116, e seu outro extremo, contornado pelo Rio Palmital, um rio de manancial, o que coloca a vila numa Área de Proteção Ambiental (APA), com regras que priorizam a sustentabilidade dos recursos naturais. Sua ocupação remonta a maio de 1991, quando mais de 300 famílias, sem ter onde morar, realizaram a apropriação daquele espaço e o nomearam Vila Zumbi dos Palmares. Nos primeiros anos que se seguiram à fundação, sua história foi marcada pela precariedade e ausência de infraestrutura. A desigualdade social, já revelada pelos fatores supracitados, se tornou ainda mais evidente no início

1 Versão revisada e ampliada de trabalho apresentado no 8º Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), realizado em Belém (PA), em 2023.

2 IBGE. **Cidades**. Colombo. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/colombo/panorama>. Acesso em: 28 nov. 2024.

- Marisete Teresinha Hoffmann-Horochovski, Valéria Floriano Machado, et al.

dos anos 2000, quando o Alphaville, um empreendimento de condomínios de luxo, passou a fazer fronteira com a ocupação. Não obstante, em 2005, a Vila Zumbi foi cenário de um projeto-piloto de regularização fundiária e urbanização de áreas precárias no estado do Paraná, por meio do Programa Direito de Morar, desenvolvido pela Companhia de Habitação do Paraná (Cohapar) em parceria com o governo estadual, na gestão de Roberto Requião.

Nesse cenário, o projeto de extensão realizado se propôs a conhecer mais sobre a história do bairro, da ocupação à regularização, atuando para recuperar suas memórias, registrá-las e disseminá-las mediante a produção de um documentário, a realização de oficinas e a escrita de textos acadêmicos sobre a Vila Zumbi dos Palmares. Para tanto, um dos encaminhamentos do projeto foi compreender o lugar da escola na construção da memória da vila, partindo do pressuposto de que o registro da memória não oficial é o que possibilita o não apagamento da história de determinados grupos sociais³.

Foi no espaço da escola – fundada em abril do ano 2000 e com aproximadamente 1.200 alunos matriculados no Ensino Fundamental II e Médio no ano de 2022 – que se realizaram as duas atividades/oficinas que deram origem às considerações aqui apresentadas, construídas entre memórias e reflexões sociológicas: a construção de relicários e a oficina de lambe-lambe, visando, respectivamente, a recuperação e a disseminação de memórias. Tais atividades, desenvolvidas a partir de experiências de estudantes de três turmas do primeiro ano do Ensino Médio, consideraram que a escola, além de ser fundamental no processo de formação e socialização, é um espaço rico e diverso de construção e compartilhamento de experiências e memórias.

2. METODOLOGIA

A extensão realizada na escola teve como objetivo central conhecer as memórias da Vila Zumbi, a partir do compartilhamento de experiências e resgate de memórias individuais e familiares de estudantes secundaristas, promovendo a ideia de pertencimento. Para alcançá-lo, estabeleceram-se como objetivos secundários: possibilitar a integração entre universidade, escola e comunidade; contribuir para a participação dos jovens na produção e significação das memórias e dos espaços da vila; desenvolver metodologias de ensino que dialoguem com o cotidiano da população local; democratizar o conteúdo produzido na universidade; reconhecer e valorizar os conhecimentos da juventude; contribuir para a formação em pesquisa/extensão e licenciatura dos estudantes universitários.

A inspiração inicial foi um curso de preparação para o trabalho de campo denominado “Como se faz: registro e produção de suportes de memória”⁴, realizado na UFPR. O trabalho da memória nos estudos sociológicos, a importância da oralidade nas narrativas produzidas, a fotografia como potencialidade no registro e recuperação da memória e a notabilidade do sentimento em meio ao processo de estudo de campo foram temas aprimorados. Uma atividade,

3 HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. 2. ed. São Paulo: Vértice, 1990.

4 O curso foi ministrado pela Profa. Dra. Ana Luísa Fayet Sallas, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPR, referência em estudos relacionados à juventude e sociologia das emoções.

em especial, foi essencial nessa tessitura: a produção de relicários, que articulam imagem, memória e sentimentos.

A entrada na escola, realizada após autorização da equipe diretiva, foi feita de forma bastante planejada e ocorreu no período de 27/09 a 19/11/2022 (Quadro 1). Didaticamente, num primeiro momento, que consistiu em duas aulas para cada uma das três turmas, buscou-se trabalhar a tríade sociologia, memória e emoção, demonstrando como esses três elementos se relacionam entre si. Em seguida, estabeleceu-se um diálogo com os estudantes com o intuito de escutar suas histórias acerca de como é morar na Vila Zumbi, quais atividades realizam e os espaços de sociabilidade que frequentam fora do contexto da escola, quando suas famílias mudaram para o bairro e o que seus familiares contam sobre o passado do lugar. Depois dessa interação inicial, os estudantes foram convidados a participar, com suas histórias e experiências, da construção de relicários e da oficina de lambe-lambe. Ressalta-se que 66 estudantes participaram da maioria das atividades propostas, sendo que a única com um número reduzido foi a segunda parte da oficina de lambes, que aconteceu num sábado pela manhã, nas ruas do bairro.

Quadro 1: Atividades desenvolvidas na escola Zumbi dos Palmares

| Atividade | Descrição | Período de realização |
|-------------------|--|--|
| Apresentação | Apresentação da atividade de extensão e articulação do individual e coletivo, a partir dos conceitos de sociologia, memória e emoção | 27 e 28/09/2022 (2 h/a em cada turma) |
| Relicários | Construção de um painel na sala de aula com fotografias trazidas pelos estudantes | 29 e 30/09/2022 (2 h/a em cada turma) |
| Lambes – 1ª parte | Confecção de cartazes com fotos, desenhos e colagens sobre a história da Vila Zumbi | 04 a 07/10/2022 (1 h/a em cada turma) |
| Lambes – 2ª parte | Colagem de lambes pelas ruas e muros da Vila Zumbi | 19/11/2022 (4 horas) |

Fonte: Elaboração própria (2022).

Para a construção dos relicários, os estudantes trouxeram fotografias que consideravam relevantes em suas trajetórias de vida, de casa para a escola, e montaram um painel no quadro com essas imagens. Em seguida, foram instigados a falar sobre essas imagens, percorrendo sobre seus significados e sobre o que representavam para eles. Por fim, foram convidados a escolher uma palavra para sintetizar os sentimentos evocados no rememorar e narrar a história vivida ou apreendida. A experiência foi profícua posto que suscitou emoções, envolvendo uma troca rica entre estudantes, extensionistas e a professora de Filosofia e Sociologia das turmas que participou das atividades realizadas na escola e as articulou com os conteúdos trabalhados em suas aulas.

A segunda oficina, de lambe-lambe, foi desmembrada em duas partes, sendo uma dentro e outra fora dos muros da escola. Na primeira parte, com as imagens utilizadas na oficina dos relicários, foram feitas montagens diversas

- Marisete Teresinha Hoffmann-Horochovski, Valéria Floriano Machado, et al.

em cartazes para lambes – imagens para serem coladas em muros e postes – que contassem a história da Vila Zumbi. Entre fotografias, letras de músicas, desenhos, escritas e histórias individuais, foram surgindo cartazes, pôsteres artísticos, que atribuíram sentidos e significados à história da vila; fragmentos de uma história coletiva que emergiu entre memórias e afetos.

O envolvimento foi grande. Um dos grupos, formado por cerca de oito rapazes, começou a cantar o funk carioca Rap da Felicidade, lançado por Cidinho e Doca em 1994: “Eu só quero é ser feliz, andar tranquilamente na favela onde nasci, e poder me orgulhar e ter a consciência que o pobre tem seu lugar”, fazendo uma alusão à própria vila, onde a maioria nasceu. Uma das estudantes relatou que, embora estudasse com os meninos desde o sexto ano, nunca tinha visto eles tão animados e empenhados numa atividade dentro dos muros da escola. O objetivo foi alcançado e, além do engajamento e do compartilhamento de experiências juvenis, o entrelaçamento entre indivíduo e sociedade⁵, biografia e história, memória individual e coletiva⁶ foi evidenciado na tessitura dos lambes (Figura 1).

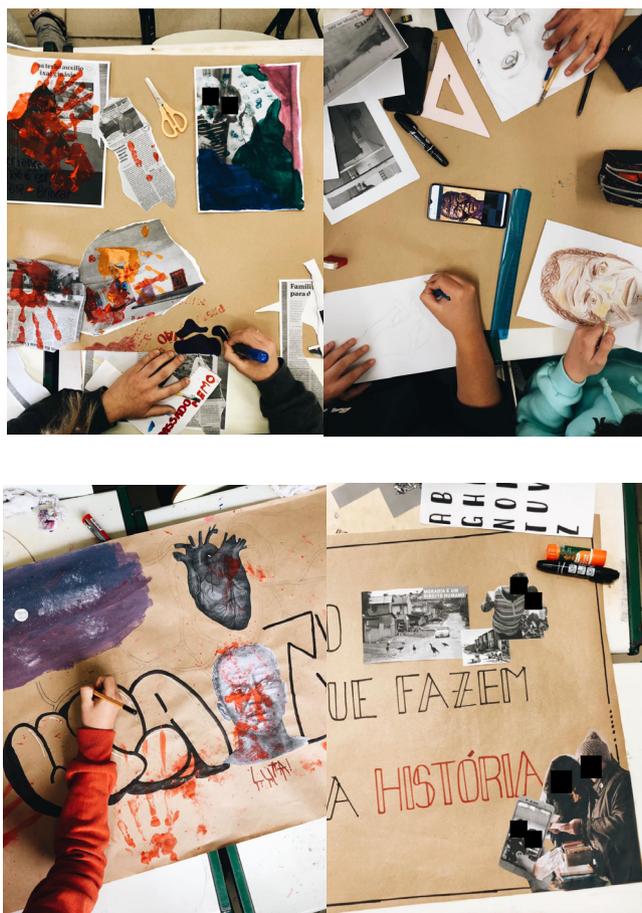


Figura 1: Preparação dos lambes sobre a história da Vila Zumbi

Fonte: Acervo do projeto Direitos sociais, inovação e disseminação de memórias de luta na Vila Zumbi dos Palmares em Colombo (PR). Fotografias: Annie Libert, 2022.

⁵ ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

⁶ HALBWACHS, Maurice. *A Memória...* Op. cit.

A segunda parte da atividade consistia em disseminar esses cartazes e colar os lambes em diferentes espaços. As paredes da escola e os postes e muros da Vila Zumbi ganharam cores e enredos, trazendo pedaços, retalhos de uma história coletiva. Esse processo de rememorar, ressignificar e entrelaçar memórias individuais e coletivas – que teve sua disseminação por meio dos lambes gravada por discentes da área da comunicação que atuam na Agência Escola da UFPR para a elaboração de um documentário sobre o projeto –, seguiu os preceitos éticos e um cuidado na construção para evitar exposição indevida ou constrangimento aos participantes. Foi instigante ver jovens estudantes intervindo no espaço em que vivem, convivem e criam memórias, contando uma história que envolve a luta de uma coletividade no processo de ocupação e regularização do bairro.

Por fim, é importante destacar que a percepção de que todo o aprendizado do primeiro curso de extensão, realizado no espaço acadêmico, foi utilizado para gerar um novo aprendizado, agora no contexto escolar, e fez com que a relação de indissociabilidade defendida pela universidade entre ensino, pesquisa e extensão fosse compreendida na realidade concreta, alinhando teoria e prática.

3. POR UMA SOCIOLOGIA DA MEMÓRIA E DA EMOÇÃO: ENTRELACANDO TEORIA E PRÁTICA

A entrada em sala de aula para desenvolver as atividades extensionistas com estudantes secundaristas, no sentido de resgatar suas memórias e experiências juvenis, exigiu a retomada de um conjunto de termos centrais para alicerçar as discussões entre sociologia, memória e emoção. A intenção não era aprofundar conhecimentos sociológicos, mas mostrar o entrelaçamento entre indivíduo e sociedade, memória individual e coletiva, teoria e prática. Vários autores ajudaram nessa empreitada: Georg Simmel, Norbert Elias, Maurice Halbwachs, Paulo Freire e bell hooks.

Com Simmel e Elias, a dicotomia presente no pensamento sociológico entre indivíduo e sociedade é superada. A sociedade, em Simmel⁷, é um processo dinâmico de relações sociais e interações entre os indivíduos. Estes possuem autonomia, por um lado, mas, por outro, são dependentes de uma rede de relações, o que gera uma tensão constante entre a individualidade e a socialidade. Os indivíduos tentam afirmar sua individualidade, mas também precisam se adaptar às regras e normas sociais, o que, obviamente, pode gerar conflito. Simmel considera que o conflito desempenha um papel integrador ao resolver tensões e promover a adaptação e a mudança social, a estabilidade e a transformação. Assim, os indivíduos são tanto criadores quanto produtos da sociedade, na medida em que as ações individuais ajudam a construir e sustentar as estruturas sociais que, por seu turno, influenciam e moldam as ações e identidades individuais.

7 SIMMEL, Georg. O problema da sociologia. In: MORAES FILHO, Evaristo de (org.). *Simmel: Sociologia. Coleção grandes cientistas sociais*. São Paulo: Ática, 1983.

- Marisete Teresinha Hoffmann-Horochovski, Valéria Floriano Machado, et al.

Para Elias, a vida social só pode ser pensada a partir de uma rede de interdependência entre os indivíduos, que vivem, amam e entram em conflito em sociedade: “é a essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação às outras, a ela e nada mais que chamamos ‘sociedade’. Ela representa um tipo especial de esfera. Suas estruturas são o que denominamos ‘estruturas sociais’”⁸. Elias denomina como figuração ou configuração essas formas de interdependência que apresentam tamanhos variáveis – uma sala de aula, uma universidade, um bairro, uma cidade, uma nação, entre outros exemplos – e relações diversas, mas sempre marcadas por dominação e poder. Ao estudar a configuração da sociedade de corte de Luís XIV, Elias destaca que todos os indivíduos estão presos na teia de interdependência, mas que aqueles que dependem menos dos outros detêm mais poder. O autor esclarece também que, no exercício de compreender essas redes de relações interdependentes, “todas as figurações formadas pelos indivíduos, todos os agrupamentos sociais são equivalentes”⁹. E ainda:

A variabilidade dessas conexões humanas é tão grande e diversificada que, pelo menos em termos das dimensões restritas e das lacunas de nosso saber atual, não se pode imaginar nenhuma investigação objetiva de uma figuração humana ainda não pesquisada, e de seu desenvolvimento, que não traga nada de novo para a compreensão do universo humano, para a compreensão que temos de nós mesmos¹⁰.

Halbwachs, por sua vez, ajudou a refletir sobre a construção da memória coletiva, na medida em que defende o entrelaçamento da memória individual com a da coletividade: “As lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e como objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós”¹¹. As lembranças individuais estão ancoradas em outros indivíduos e grupos, resultando de uma rede de relações e interações. Ademais, a memória se apoia na “história vivida”, experienciada pelo indivíduo em um determinado contexto sócio-histórico; é ele que lembra, tendo por base o presente e amparado nos outros com quem interagiu. Em outros termos, o exercício de relembrar é um processo socialmente mediado no qual as memórias são reconstruídas e reinterpretadas dentro dos quadros sociais, dos contextos socio-culturais e históricos compartilhados por um grupo. Esse processo mantém as memórias vivas e, ao mesmo tempo, reforça as identidades individual e coletiva.

Com Freire, advém a compreensão de que a emoção é inerente à prática educativa. A escuta, o diálogo, a ética, o comprometimento, a “convivência amorosa” com estudantes e a percepção de que educar é uma maneira de intervir no mundo¹² atuaram como princípios norteadores no trabalho com jovens estudantes. Princípios que pressupõem a educação como prática de liberdade¹³, que possibilitam o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia. A prática educativa, construída com amorosidade e ética, atua para libertar os indivíduos das opressões e condicionamentos sociais, ajudando-os a se tornarem ativos na construção de suas próprias vidas e da sociedade.

8 ELIAS, Norbert. **A sociedade dos...** Op. cit. p.23.

9 ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte: investigações sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 34.

10 Ibidem.

11 HALBWACHS, Maurice. **A Memória...** Op. cit. p. 30.

12 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

13 FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

O pensamento de Freire é retomado por bell hooks, que defende uma pedagogia engajada, transformadora, que dá voz aos grupos silenciados, “que ousa subverter a cisão entre mente e corpo e nos permite estar presentes por inteiro e, conseqüentemente, com todo o coração, na sala de aula”¹⁴. A educação deve ser um ato de libertação e transformação, construído com amor e respeito mútuo a partir do diálogo e da participação de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Isso exige uma perspectiva interseccional que considere as complexas interações entre raça, gênero e classe e que, em consequência, respeite a diferença e promova a inclusão, viabilizando uma pedagogia crítica ao mesmo tempo profundamente pessoal e politicamente engajada.

Nesse sentido, considera-se que esse conjunto de termos só existe a partir da existência de vida. A sociologia como ciência se estrutura a partir do estudo da sociedade que se constitui na interação, na rede de relações e de interdependência entre indivíduos. Nesse ínterim, a memória se consolida a partir das vivências e trajetórias de indivíduos que vivem e interagem em sociedade, sendo, portanto, perpassados inevitavelmente pela emoção.

A partir disso, e seguindo Freire, é possível identificar três elementos que estão em constante transformação e são por excelência inacabados: o mundo, o sujeito e o conhecimento. Se o ser humano é inacabado, o mundo também o é, pois quem o constitui é esse sujeito inacabado. Assim também se dá com o conhecimento, posto que ele é produzido por sujeitos inacabados e está situado num mundo inacabado. Em outros termos, a vida está em movimento, porque é inacabada.

Destarte, compreende-se, aqui, a educação como resultado de um processo de constante inacabamento, considerando que é “na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”¹⁵. Processo que só pode ser pensado numa via de mão dupla, pois o ensino presume a aprendizagem. Isso implica considerar que o sujeito do conhecimento é, também, sujeito de aprendizado. Nessa perspectiva, a abordagem com estudantes deve ser norteada pelo pensamento de que “aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender”¹⁶.

Essa concepção de educação vai ao encontro de questionamentos formulados acerca do caráter extensionista da atividade. A extensão universitária como proposta de estender o conhecimento do ensino superior à comunidade não acadêmica pode ser bastante problemática, inclusive pelos termos utilizados. Ensino “superior” e comunidade “não acadêmica” parecem se organizar hierarquicamente, reproduzindo a velha dicotomia entre ciência e senso comum, saber científico e saber popular. Essa dicotomia é questionada por Freire, que entende a extensão como uma forma de comunicação, como uma ação dialógica entre conhecimentos diversos: “Repetimos que o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações”¹⁷.

Nesse sentido, a proposta era, por meio da já aludida troca de experiências, construir conhecimento com a comunidade, aprender ouvindo suas

14 hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013, p. 256.

15 FREIRE, Paulo. **Pedagogia...** Op. cit. p. 57.

16 FREIRE, Paulo. **Pedagogia...** Op. cit. p. 26.

17 FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, p. 22.

- Marisete Teresinha Hoffmann-Horochovski, Valéria Floriano Machado, et al.

experiências como sujeitos no mundo e ensinar a partir de conhecimentos e, também, da experiência universitária. Posto isso, a intenção não era ensinar sobre a história da vila, sobre pertencimento e resistência, mas aprender observando diferentes experiências juvenis e resgatando memórias individuais, sempre entrelaçadas à memória coletiva. O intuito principal era refletir coletivamente sobre a memória da vila, a partir da prática da ação dialógica, propondo formas de resgate e registro dessa história.

As contribuições de bell hooks acerca da valorização da experiência nas práticas da educação foram vitais nesse aspecto. Quando as atividades no colégio se iniciaram, partiu-se do pressuposto de que as experiências dos estudantes seriam fundamentais para reconstruir a memória da ocupação e para identificar o sentimento de pertencimento em relação à escola e à vila. Acreditava-se que não seria possível aplicar teorias sociológicas nas oficinas sem as associar à vida material, afinal:

Quando nossa experiência vivida de teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática. Com efeito, o que essa experiência mais evidencia é o elo entre as duas – um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra¹⁸.

Tendo situado o valor da experiência na prática das oficinas, procurou-se enfatizar a relação pessoal de cada um dos estudantes com a vila e os impactos da história daquele lugar em suas vidas no âmbito familiar, nos espaços de sociabilidade do bairro e especialmente na escola. Quando eles foram instigados a contar o que sabiam sobre o passado da vila, há quanto tempo moravam ali e a compartilhar memórias construídas naqueles espaços, o intuito principal era que percebessem sua identificação com a história vivenciada pela comunidade e pelo bairro. Afinal, como destacou bell hooks, a identidade é o que dá sentido à luta. “A política de identidade nasce da luta de grupos oprimidos ou explorados para assumir uma posição que dê objetivo e significado à luta”. E, ainda em consonância com o pensamento de Freire, prossegue a autora, “as pedagogias críticas da libertação atendem a essas preocupações e necessariamente abraçam a experiência, as confissões e os testemunhos como modos de conhecimentos válidos, como dimensões importantes e vitais de qualquer processo de aprendizado”¹⁹.

A partir disso, imaginava-se que se faria entre os estudantes uma consciência comunitária sobre o valor da memória individual para a recuperação da memória coletiva. Acreditava-se que, para os jovens protagonistas desse enredo, ficaria evidente que os eventos do passado da Vila Zumbi dos Palmares perpassavam suas vivências como indivíduos e como comunidade. Afinal, como bem lembra Halbwachs, “para que a memória dos outros venha reforçar e completar a nossa, é preciso também [...] que as lembranças desses grupos não estejam absolutamente sem relação com os eventos que constituem o meu passado”²⁰. Assim, o pertencimento daqueles jovens em relação à escola e à vila se fortaleceria pela memória da história compartilhada.

18 hooks, bell. *Ensinando...*
Op. cit. p. 85-86.

19 *Ibidem*, p. 120.

20 HALBWACHS, Maurice.
A Memória... Op. cit. p. 30.

Outro ponto fundamental, evidenciado na primeira oficina realizada na escola, foi a disposição dos estudantes em escutar uns aos outros, valorizando a experiência dos demais, respeitando suas percepções da história da vila e acolhendo suas emoções afloradas pelo resgate das memórias individuais e, por extensão, das memórias sociais.

Novamente retoma-se bell hooks, que já havia sublinhado a sala de aula como um lugar de escuta e de valorização das experiências.

O ato de ouvir coletivamente uns aos outros afirma o valor e a unicidade de cada voz. [...] Ajuda a criar uma consciência comunitária da diversidade das nossas experiências e proporciona uma certa noção daquelas experiências que podem informar o modo como pensamos e o que dizemos. Visto que esse exercício transforma a sala de aula num espaço onde a experiência é valorizada, não negada nem considerada sem significado²¹.

As experiências juvenis, únicas e diversas, são fundamentais na escrita coletiva de um mesmo contexto social e foram imprescindíveis no resgate e na disseminação da memória da vila. Tal como fios de diferentes romances, essas experiências foram revelando antigas lembranças: “O que nos parece unidade é múltiplo. Para localizar uma lembrança não basta um fio de Ariadne; é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois ela é um ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência dos muitos planos do nosso passado”²². Mas, no decorrer desse processo de rememoração, os fios foram tecendo novas histórias, criando memórias do tempo atual, de jovens estudantes secundaristas que, em atividade de extensão e comunicação, estão, entre memórias e afetos, atribuindo significados a suas trajetórias e experiências individuais e coletivas.

Quando Freire discorre sobre a prática do ensino e seus percalços, ele faz uma indagação: “Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...]?”²³. Nessa perspectiva, procurou-se, então, retomar a história da ocupação para falar sobre direitos sociais, moradia e direito à cidade. Buscou-se abordar os motivos que levaram as pessoas a ocuparem, os problemas sociais que constituíram o cenário da ocupação e as violações de direitos que ocorreram, assim como entender como esse processo afetou suas famílias e a eles mesmos.

Diante disso, foi possível observar na prática da sala de aula uma “participação enérgica” dos jovens estudantes, tal como sinalizado por hooks, a partir de sua identificação com a situação vivenciada: “Todos os alunos, não somente os de grupos marginalizados, parecem mais dispostos a participar energicamente das discussões em sala quando percebem que elas têm uma relação direta com eles [...]”²⁴. Como resultado que seguiu ao resgate das memórias, percebeu-se que houve, na segunda oficina, de confecção dos lambes, um expressivo senso de protagonismo na história da Vila Zumbi por parte dos estudantes. O relato da professora de Sociologia e Filosofia que acompanhou as oficinas é revelador: “A emoção de partilhar um pouco de si com os outros ao contar as histórias das fotos que trouxeram foi emocionante.

21 hooks, bell. *Ensinando...*
Op. cit. p. 114-115.

22 BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 413.

23 FREIRE, Paulo. *Pedagogia...* Op. cit. p. 32.

24 hooks, bell. *Ensinando...*
Op. cit. p. 118.

- Marisete Teresinha Hoffmann-Horochovski, Valéria Floriano Machado, et al.

Ver a felicidade e o orgulho deles em construir cartazes que seriam expostos no colégio e no bairro não tem preço”.

A espacialidade da memória se fez nítida àqueles jovens quando começaram a reconhecer as ruas em que moram como ruas que eram numeradas na ocupação. A sensação de pertencimento foi evidenciada quando perceberam que as paredes da escola, hoje de tijolos, foram, em outros tempos, salas improvisadas em containers; que as casas que habitam resultam da luta de suas famílias pelo direito à moradia. Junto a essa percepção, houve a manifestação do orgulho de fazer parte da história da Vila Zumbi, tal como pode ser constatado na fala de dois estudantes:

Hoje eu gostei muito do passeio que a gente teve com a universidade sobre o lambe. Achei muito top! Foi divertido colar os negócios pela vila. É uma história meio que antiga, né? De como tudo começou, a escola do jeito que foi criada... Minha mãe me contava que antes de eles chegarem não tinha casa, então tinha que invadir algum terreno, pra construir casas. Agora a vila tá bem mais tranquila, não tem mais tanta morte igual tinha antigamente. A escola foi tirando os jovens da rua e foi ensinando o estudo, né?²⁵ (S. G., estudante 1º ano EM)

Foi muito legal e foi um projeto bem intuitivo que conta a nossa história assim, da Vila Zumbi e do que a gente passou no começo. Foi uma história... Como que eu posso dizer? Bem triste, mas com o passar do tempo a Vila Zumbi foi se tornando um lar bem aconchegante, porque cada pessoa tem a sua história em si. É muito bom esse projeto porque a gente lembra o que os nossos antepassados passaram. E foi muito legal fazer esse projeto com o pessoal da universidade pra gente saber mesmo as histórias das outras pessoas que a gente não conhece [...]. Aqui tem um pouco do que o povo negro mesmo passou aqui. Como diz o próprio nome, Zumbi dos Palmares lutou até o final da vida dele pelo povo negro, isso é o que conta um pouco cada cartaz que aqui está, a vivência de cada um, o sofrimento que cada um passou. Conta um pouco de sofrimento, um pouco de luta... porque aqui passou muitas pessoas que hoje não estão aqui para falar sobre isso. Eu conheci histórias e pontos da Vila Zumbi que eu não conhecia mesmo morando aqui. (V., estudante 1º ano EM)

Ao reconhecerem a vila como o espaço onde toda essa história de resistência se desenvolveu, e a partir da qual todas essas memórias de luta se construíram, os estudantes se sentiram pertencentes a um lugar material, entendendo que indivíduo e sociedade não podem ser pensados separadamente. Na narrativa da professora: “Esta intervenção teve repercussões na vida de cada criança. Eles se viram como participantes, pessoas que fazem parte de uma comunidade e que têm orgulho de fazer parte”.

Não se pode deixar de frisar a importância do espaço nesse processo. Ele atua, como indica Halbwachs, como instrumento de recuperação da lembrança e de consolidação da memória coletiva:

Assim, não há memória coletiva que não se desenvolva num quadro espacial. Ora, o espaço é uma realidade que dura: nossas impressões se sucedem, uma à outra, nada permanece em nosso espírito, e não seria possível compreender que

25 As falas dos estudantes foram gravadas durante a colagem dos lambes na vila, 19/11/2022, e estão presentes no documentário *UFPR Na Sua Vida – Memória Vila Zumbi*, produzido em parceria com a Agência Escola da UFPR. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dQRrnSM5Clk>. Acesso em: 24 jun. 24.

podéssemos recuperar o passado, se ele não se conserve, com efeito, no meio material que nos cerca. É sobre o espaço, sobre o nosso espaço – aquele que ocupamos, por onde sempre passamos, ao qual sempre temos acesso, e que em todo o caso, nossa imaginação ou nosso pensamento é a cada momento capaz de reconstruir – que devemos voltar nossa atenção; é sobre ele que nosso pensamento deve se fixar, para que apareça esta ou aquela categoria de lembranças²⁶.

Por fim, para compreender as dimensões do trabalho realizado nas oficinas, a construção da memória da vila a partir da escola e a emoção de todos os participantes envolvidos, recorreu-se à teoria sociológica de Simmel: “A sociedade existe onde quer que vários indivíduos entram em interação”²⁷. Na produção e recuperação da memória coletiva no espaço da escola, a interação, propiciada pela ação dialógica de Freire e pela pedagogia engajada de bell hooks, foi central.

De acordo com Simmel, o objeto de estudo da sociologia é a sociedade, mas nem tudo o que se realiza dentro do que se entende por sociedade é de fato objeto de estudo dos sociólogos. Simmel identifica como sociedade em si a interação entre os indivíduos. Esta categoria é, para ele, a junção entre forma e conteúdo da sociedade. Nesse sentido, afirma que:

Se, pois, deve haver uma ciência cujo objeto seja a sociedade, e nada mais, deve ela unicamente propor-se como fim de sua pesquisa estas interações, estas modalidades e formas de sociação. Tudo mais que se encontra no seio da “sociedade”, tudo o que se realiza por ela e em seus limites, não é propriamente sociedade, mas simplesmente um conteúdo que desenvolve esta forma de coexistência ou é por ela desenvolvido; somente se produz a figura real chamada “sociedade”, no mais amplo e costumeiro sentido do termo, quando se juntam conteúdo e forma²⁸.

Assim, compreende-se que a memória é sociedade porque se faz pela interação de indivíduos em temporalidades múltiplas. A memória se produz constantemente enquanto a vida em sociedade, movida pela interação ou pela interdependência²⁹, acontece em manifestação excelente de seu inacabamento. Além disso, a memória se reproduz quando recuperada. E, por fim, o trabalho da memória, da reconstrução do passado a partir do momento presente, se apoia nas lembranças vivenciadas com os outros e com as instituições da qual o indivíduo fez parte, de acordo com Halbwachs, reforçando tanto o entrelaçamento entre individual e social, quanto a importância da interação nesse processo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é parte integrante de uma extensão universitária sobre direitos sociais e memórias de luta na Vila Zumbi, bairro popular de Colombo, cidade da Região Metropolitana de Curitiba. Resulta das experiências vivenciadas, das discussões e interações realizadas especificamente no contexto escolar, no período de setembro a novembro de 2022, e teve como inspiração um curso

26 HALBWACHS, Mauri-
ce. *A Memória...* Op. cit.
p. 143.

27 SIMMEL, Georg. *O pro-
blema...* Op. cit. p. 59.

28 Ibidem, p. 61.

29 ELIAS, Norbert. *A socie-
dade dos...* Op. cit.

- Marisete Teresinha Hoffmann-Horochovski, Valéria Floriano Machado, et al.

de extensão sobre registro e produção de suportes de memória, realizado na Universidade Federal do Paraná.

Na escola, nomeada Zumbi dos Palmares, foram realizadas duas oficinas com jovens estudantes de três turmas do Ensino Médio: produção de relicários e confecção de lambes. Nas oficinas, desenvolvidas com a concordância da professora de Filosofia e Sociologia, foi trabalhado o entrelaçamento entre memória individual e coletiva, entre indivíduo e sociedade, biografia e história. A ideia central era resgatar e registrar a memória da escola e da própria localidade, a partir do acionamento das memórias e experiências juvenis, partindo do pressuposto de que é o indivíduo que refaz os acontecimentos a partir do momento presente, mas sempre se apoiando nas instituições e grupos que integram sua história. A memória individual atrelada à memória coletiva³⁰.

O ambiente escolar foi entendido como um espaço de socialização, de interação, de troca e de construção do conhecimento. Na sala de aula, local de confecção das oficinas, priorizou-se a ação dialógica, considerando a via de mão dupla do ensino e da aprendizagem, posto que o sujeito do conhecimento é simultaneamente sujeito do aprendizado³¹. Essa forma de ação é um princípio norteador da educação e da extensão e alavancou a construção e o compartilhamento de memórias da vila, bem como o fortalecimento do sentimento de pertencimento à comunidade, evidenciado, também, quando da colagem dos lambes nos muros e postes do bairro.

Nesse contexto, os apontamentos resultantes deste trabalho partem da contestação da perspectiva hierarquizante da extensão universitária. Com efeito, aponta-se como alternativa a perspectiva da comunicação trabalhada por Freire³², que propõe a relação entre universidade e comunidade orientada pelo diálogo entre conhecimentos diversos. Consoante a isso, está a valorização da experiência em uma pedagogia engajada, sublinhada por hooks³³ como recurso de identificação que contribui para a construção do pertencimento e protagonismo pautada na interação, de acordo com Simmel³⁴, entre indivíduos e espaço. Todas essas questões perpassam a constituição da memória coletiva, na perspectiva aqui trabalhada, e estiveram presentes nos trabalhos de recuperação, registro e disseminação das memórias da Vila Zumbi. Trabalho que, em avaliação posterior da professora da escola, teve efetividade, posto que “a intervenção gerou e continua a gerar frutos em nossa comunidade tanto no corpo discente como docente [...]. E o vídeo criado pela equipe de alunos e professoras da UFPR faz parte de nossas aulas para que ninguém esqueça que o colégio é deles”³⁵.

De antemão, os encaminhamentos futuros desta pesquisa são as múltiplas possibilidades de análise contidas nessa experiência de extensão universitária, como os desdobramentos da memória relacionados à ascensão de novas linguagens na comunicação, especialmente na era da inovação. Além disso, interessa buscar arcabouço teórico para abordar este ou outros estudos a partir da sociologia da memória e das emoções. Em outros termos, velhos e novos novos vão sendo desenrolados e, ao mesmo tempo, utilizados para compor novas tessituras em uma artesanaria sociológica.

30 HALBWACHS, Maurice. *A Memória...* Op. cit.

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

32 FREIRE, Paulo. *Extensão...* Op. cit.

33 hooks, bell. *Ensinando...* Op. cit.

34 SIMMEL, Georg. *O problema...* Op. cit.

35 Entre esses frutos, a professora citou seu ingresso no mestrado profissional e a formação de grêmios estudantis no ano de 2023, capitaneado pelos estudantes que participaram da atividade extensionista.

REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**: investigações sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

IBGE. **Cidades**. Colombo. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/colombo/panorama>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2. ed. São Paulo: Vértice, 1990.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

UFPR NA SUA VIDA - Memória Vila Zumbi. **Documentário** (30m). Curitiba: Agência Escola UFPR, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dQRrnSM5Clk>. Acesso em: 24 jun. 2024.

SIMMEL, Georg. O problema da sociologia. *In*: Moraes Filho, Evaristo de (org.). **Simmel**: Sociologia. Coleção grandes cientistas sociais. São Paulo: Ática, 1983.

Alfabetização midiática por meio da checagem de fatos: uma proposta de pesquisa-ação

Taís Marina Tellaroli Fenelon

Doutora em Comunicação. Professora do Curso de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

E-mail: tais.fenelon@ufms.br

Camila Andrade Zanin

Mestre em Comunicação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Jornalista.

E-mail: candradezanin@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta, a partir da pesquisa-ação, o desenvolvimento de uma agência laboratorial de checagem de fatos do curso de jornalismo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no Instagram (@agenciaveracidade), na qual explora a alfabetização midiática. Com a circulação de desinformação em escala ciclópica nas plataformas digitais, a agência foi criada com o objetivo de se contrapor à desordem informacional em âmbito regional, além de criar espaços de debate e aprendizagem teórico-prático de estudantes universitários para uma formação sólida e atenta aos procedimentos jornalísticos. Com a participação de bolsistas, de janeiro a outubro de 2023 foram publicados 47 conteúdos no Instagram, 34 checagens de fatos em diversos formatos, variando entre reportagem, cards (chamados também carrossel), vídeos com recortes de entrevista, reels (selfies gravadas) e lives.

Palavras-chave: desinformação; checagem de fatos; pesquisa-ação; plataformas digitais; alfabetização midiática.

Abstract: This study describes, based on action research, the development of a laboratory fact-checking agency for the Federal University of Mato Grosso do Sul journalism course on Instagram (@agenciaveracidade) that explores media literacy. With the circulation of disinformation on a cyclopean scale on digital platforms, the agency was created to locally counter information disorder and create spaces for debate and theoretical-practical learning for university students toward solid training and attention to journalistic procedures. With the participation of scholarship holders, from January to October 2023, 47 contents were published on Instagram, 34 fact checks in different formats ranging from reports, cards (also called carousels), videos with interview clippings, reels (recorded selfies), and lives.

Keywords: Disinformation. Fact-checking. Action research. Digital Platforms. Media literacy.

Recebido: 25/04/2024

Aprovado: 30/10/2024

CHECAGEM DE FATOS EM ÂMBITO REGIONAL - MATO GROSSO DO SUL, BRASIL

A pandemia de Covid-19 impactou diversos setores da sociedade, entre eles, acelerou o declínio dos meios de comunicação social regionais, aqueles que realizam a cobertura noticiosa das realidades mais locais. Nesse sentido, tanto o relatório da Reuters¹ quanto o da Unesco² destacam o papel da mídia local no cenário da pandemia de Covid-19, considerando-a um canal de acesso a uma gama de notícias da comunidade. É vista como a melhor fonte apenas quando se trata de assuntos de proximidade, estando claro, pela pesquisa, que as pessoas preferem plataformas e sites especializados para a maioria dos outros assuntos³. As dificuldades financeiras enfrentadas pelo jornalismo de proximidade resulta na diminuição da mão-de-obra profissionalizada nas redações, impactando na falta de verificação dos conteúdos regionais abrindo espaço para a disseminação de desinformação ou de informação incorreta no espaço público em um nível local⁴.

Já a checagem de fatos é uma tarefa que consome tempo e recursos humanos, em geral pouco abundantes em redações interioranas, principalmente nos “desertos de notícias”, onde a situação se torna ainda mais drástica. Esses “desertos” ocorrem em comunidades, rurais ou urbanas, com acesso limitado a notícias e informações confiáveis, as quais alimentam a democracia em um nível mais local⁵.

Contudo, o relatório da Unesco⁶ aponta caminhos para o envolvimento da mídia local, como: engajamento em ações de alfabetização midiática; investimento em checagens de fatos e em inovações para produzir informações em formatos mais acessíveis e atraentes, utilizando conteúdo produzido pela audiência (desde que checado); parcerias em investigações relacionadas à desinformação com outras organizações de notícias nacionais e internacionais; estímulo à transparência sobre suas respostas à “desinfodemia”; redução da dependência excessiva à automação de publicações online, expandindo o processo de revisão humana; e, o mais importante, investimento na verificação rigorosa de fatos e fontes, entendendo que as respostas investigativas a informações inverídicas vão além de perguntar se um conteúdo é falso ou se a fonte é confiável e imparcial, é preciso se envolver em sua desmistificação.

Contrapor a desordem informacional exige mais do que o sentido de realidade e presenteísmo do discurso sonoro. É necessário prover a audiência de debate plural e atuar com transparência e independência no tratamento da informação, livre de constrangimentos publicitários e acordos com grupos de interesse político e econômico da localidade.

O jornalismo local pauta assuntos referentes às realidades locais. Dornelles⁷ entende por “local” a informação que está ligada a um determinado bairro da cidade, uma pequena comunidade, ou cidades de pequeno porte. Conforme Peruzzo⁸, as características chave da mídia local são os vínculos de pertença, o compromisso com o lugar e com a informação de qualidade, “pressupõe-se

1. Disponível em: <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report/2022>. Acesso em: 12 out. 2023.

2. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374416>. Acesso em: 12 out. 2023.

3. DEL BIANCO, Nélia Rodrigues; DOS SANTOS LIMA, Hélder Samuel. Radiojornalismo de proximidade e desinformação no contexto da Pandemia de Covid-19. *Comunicação e Inovação*, v. 23, n. 51, 2022.

4. TORRE, Luísa; JERÓNIMO, Pedro. Esfera pública e desinformação em contexto local. *Texto Livre*, v. 16, p. e41881-41881, 2023.

5. Ibidem.

6. BONTCHEVA Kalina; POSETTI, Julie. *Desinfodemia*: Decifrar a desinformação sobre a Covid-19. Brasília: Unesco, 2020.

7. DORNELLES, Beatriz. O localismo nos jornais do Interior. *Revista FAMECOS*: mídia, cultura e tecnologia, v. 17, n. 3, p. 237-243, 2010.

8. PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Mídia regional e local: aspectos conceituais e tendências. *Comunicação e Sociedade*, v. 26, n. 43, p. 67-84, 2005..

que o jornalismo local seja aquele que retrate a realidade regional ou local, trabalhando, portanto, a informação de proximidade”.

De acordo com Santos⁹, o papel da proximidade é “a relação espacial inteligível como um princípio de coexistência da diversidade” (garantia do exercício de possibilidades múltiplas de comunicação). É o que cria a solidariedade, laços culturais e, desse modo, a identidade. Camponez¹⁰ indica que o jornalismo de proximidade deve ser próximo dos cidadãos, dar atenção à memória coletiva e às maneiras de utilização da língua local na organização da informação.

Mato Grosso do Sul possui, segundo o Atlas da Notícia de 2023, 434 veículos de comunicação, destes, 74 são impressos, 176 online, 164 radiofônicos e 20 televisivos. No contexto da imprensa local de Mato Grosso do Sul, com relação à checagem de fatos, a pesquisa exploratória apontou que não há iniciativas existentes, embora o jornal *Correio do Estado* da capital Campo Grande tenha capacitado os profissionais com o curso do Projeto Comprova¹¹.

Ao realizar um mapeamento e busca do contexto dessa realidade para início deste trabalho foram encontradas diversas iniciativas de checagem de fatos surgidas nos últimos anos no Brasil. Como salientam Del Bianco e Lima¹², a dificuldade em nível nacional de contestar a desinformação já é por si só um desafio para o jornalismo como um todo, e a contestação pelos jornais locais regionalmente se mostra como um desafio ainda maior. Algumas iniciativas locais começam a surgir pelo país, sendo necessárias para atuar no contrafluxo desinformativo, como é o caso dos projetos Xereta, Amazônia Check, Coar, Bode Fatos e diversos outros desenvolvidos como projeto de extensão em universidades brasileiras e de iniciativas individuais de jornalistas e não jornalistas que entendem ser necessário atuar como checadores de fatos.

A partir da linha de raciocínio traçada, considera-se fundamental discutir e pensar o conteúdo que circula nas redes sociais e explorar localmente seus desdobramentos, pois a forma indiscriminada de circulação de informações falsas e enganosas vem trazendo consequências irreparáveis à sociedade. Calcando-se na importância do enfrentamento à desinformação no Brasil, com base na emergência do mercado de checagem de fatos e, ao mesmo tempo, a incipiência deste em âmbito regional, foi elaborado um projeto que concorreu a recursos via Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (Fundect) para a criação de uma agência laboratorial de checagem de fatos para atuação local com início em 2023.

O projeto teve como objetivo a criação de espaços de debate e aprendizagem teórico-prático com estudantes do curso de jornalismo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e aplicação dos ensinamentos na produção de conteúdos verificados, publicados na página da Agência Veracidade no Instagram @agenciaveracidade. Parte-se da premissa de que as agências inovam no atual contexto digital ao buscarem agregar qualidade ao conteúdo jornalístico, oferecendo garantia de credibilidade com relação às suas notícias e

9. SANTOS, Milton. O espaço geográfico como categoria filosófica. *Terra Livre*, n. 5, 1988.

10. CAMPONEZ, Carlos. *Jornalismo de proximidade*. Coimbra: Minerva, 2002.

11. O Projeto Comprova é uma iniciativa da Associação Brasileira de Jornalismo Investigativo que reúne 41 veículos de comunicação que visa atuar no combate à desinformação que circula nas redes sociais.

12. DEL BIANCO, Nélia Rodrigues; DOS SANTOS LIMA, Hélder Samuel. *Rádiodjornalismo...* Op. cit.

métodos de apuração com transparência e seriedade, sobretudo dando destaque às fontes e assuntos locais.

Cabe reforçar que este artigo apresenta os resultados iniciais de um longo processo de organização e produção, apontando os métodos utilizados para tal formação, visando a alfabetização midiática de usuários do Instagram, a formação de estudantes de jornalismo a partir da experiência no debate e o desenvolvimento de conteúdo de checagem, servindo também como um lugar de autocrítica pelo trabalho desenvolvido.

A DESORDEM INFORMACIONAL

Pela popularidade e importância dos smartphones no cotidiano das pessoas, estar conectado no mundo globalizado tornou-se fundamental para o ser humano. Em um cenário de interatividade constante, forma-se um ecossistema onde qualquer pessoa pode criar e compartilhar conteúdo, verídico ou não. Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹³, a Internet chega a 90% dos domicílios do país em 2021, sendo o celular o principal dispositivo de acesso à internet em casa, sendo utilizado em 99,5% dos domicílios com acesso à grande rede.

Conforme Origa¹⁴, apesar das possibilidades de uso dos recursos de forma útil e educativa, a multiplicidade de emissores possibilitada pelas plataformas digitais, em cenários de incertezas (e de busca por respostas rápidas), contribui para uma relativização ainda maior da verdade factual¹⁵ na sociedade atual. Somado à falta de regulamentação para crimes e ofensas cometidas em ambientes digitais, cria-se um senso comum de que este é um território “livre” para disseminar qualquer conteúdo, inclusive mensagens falsas, sem que seus criadores e disseminadores sejam punidos por isso.

O termo “desordem informacional”, para Wardle e Derakshan, designa a “poluição informativa em escala global formando uma complexa teia de motivações para criar, disseminar e consumir mensagens sem qualidade que são amplificadas por plataformas e seus algoritmos”¹⁶. Os autores dividem o conceito em três categorias, *misinformation* para referir-se a uma informação falsa, mas sem intenção de causar prejuízo, incluindo erros não intencionais jornalísticos que ocorrem no cotidiano das redações frenéticas com profissionais exaustos e, não raras vezes, em situações de precariedade; *disinformation* para conteúdos propositadamente falsos, fabricados por verdadeiras agências de mentiras, com motivações comerciais, políticas, ideológicas, e/ou econômicas, com uma intencionalidade evidente de causar dano e manipular; e *mal-information* quando a informação é factualmente verdadeira, mas manipulada, retirada de contexto, os objetivos são semelhantes aos do ponto anterior.

A desordem informacional assume novas e variadas formas visto que

há mais recursos (nomeadamente digitais, novos media, como as redes sociais), mais utilizadores/produtores (não raras vezes, sem qualquer tipo de competências

13. NERY, Carmen; BRITTO, Vinícius. Internet já é acessível em 90% dos domicílios do país em 2021. **Agência IBGE Notícias**, 16 set. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel-em-90-0-dos-domicilios-do-pais-em-2021>. Acesso em: 12 out. 2023.

14. ORIGA, Danilo Tamarindo. **Desdemocratização: fake news, o povo e as instituições democráticas no Brasil**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

15. Segundo Eugênio Bucci (2019, p. 8) “a verdade que se extrai da verificação honesta e do relato fidedigno e honesto dos fatos e dos acontecimentos”, ou seja, a verdade factual, vive uma crise na sociedade contemporânea perdendo espaço para a pós-verdade.

16. WARDLE, Claire; DERAKSHAN, Houssein. **Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking**. Estrasburgo: Council of Europe, 2017. p. 4.

essenciais, como o pensamento crítico), mais conteúdos em rede (e, dado preocupante, é já evidência empírica que o tráfego para sites de desinformação é maior do que para sites de referência, para media profissionais onde trabalham jornalistas profissionais), mais velocidade na sua produção, reprodução e distribuição em rede, nas redes¹⁷.

Os autores ainda acrescentam que o aumento de cidadãos com acesso à internet não é sinônimo de aumento de pessoas com acesso à informação de qualidade e problematizam a questão dos algoritmos e das bolhas de (des)informação.

A evidência empírica também tem revelado que, muito embora a porcentagem de cidadãos com acesso à Internet tenha aumentado exponencialmente – e o acesso ao digital se faça sobretudo via dispositivos móveis, em particular junto dos mais jovens –, esse aumento tem sido acompanhado por uma emergência de “bolhas epistêmicas” e de “câmaras de eco” (Nguyen, 2018), que funcionam com base na algoritmização¹⁸.

As pessoas estão menos interessadas na verdade factual e mais interessadas em visões que proliferam e corroboram suas verdades preestabelecidas, por essa razão a pós-verdade surge relacionada à proliferação de notícias falsas. Segundo Prior¹⁹, a noção de verdade passou a se ancorar em visões ideológicas e o que não estiver de acordo com os interesses particulares é desqualificado. Nas campanhas políticas feitas para circularem nas redes sociais, “importam mais as convicções arraigadas, as percepções, a instrumentalização emocional do viés ideológico, a política da indignação, e do confronto, do que a verdade, a racionalidade e o consenso”²⁰.

É nesse cenário polarizado que, devido à circulação da desinformação nas plataformas digitais, o jornalismo encontra desafios em meio a contestações, críticas e represálias constantes de políticos e seus seguidores, que tentam deslegitimar o poder e o papel da imprensa. O pensamento de Paulo Freire²¹ é indispensável para reforçar que o pertencimento ao tempo do século XXI requer entendimento de que a mídia é uma dimensão central da vida contemporânea da cultura, da política, da economia e das relações pessoais, e abster o cidadão do conhecimento sobre as ferramentas para compreender esse processo é contribuir para afastá-lo da cidadania. Além de compreender a mídia, o cidadão deve conhecer as ferramentas para conseguir consumir seu conteúdo de forma crítica.

A educação midiática é “o conjunto de conhecimentos, capacidades e competências (e os processos da respectiva aquisição) relativas ao acesso, uso esclarecido, pesquisa e análise crítica da mídia, bem como as capacidades de expressão e de comunicação através desses mesmos media”²². A escola sozinha não dá conta de cumprir o desafio de educar os cidadãos para a mídia, por isso é necessário desenvolver a concepção de alfabetização midiática e informacional, que abrange o desenvolvimento de uma série de habilidades e competências necessárias para munir as pessoas com ferramentas que as capacitem a compreender as funções da mídia, como verificar as

17. LOPES, Paula; DIAS, Carlos Pedro. Soa a falso? Parece mentira? Desordem informacional, jornalismo e cidadania em tempos de incerteza. In: REIS, Bruno. **Um mundo de incertezas: as leituras possíveis de um tempo pandêmico**. Lisboa: EDIUAL, 2021. p. 4.

18. *Ibidem* p. 4.

19. PRIOR, Hélder. Populismo e desinformação em tempos de pós-verdade. In: Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, 17., 2019, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019.

20. *Ibidem*, p. 3.

21. FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

22. PINTO, Manuel; PEREIRA, Sara; PEREIRA, Luis; FERREIRA, Tiago Dias. **Educação para os media em Portugal: experiências, atores e contextos**. Braga: Entidade Reguladora para a Comunicação Social, 2011. p. 24.

23. CASTILHO, Isabela Ribeiro. **O uso de fake news nas eleições de 2018: uma análise das notícias falsas checadas pelas agências Lupa e Aos Fatos sobre o jornalismo**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

fontes de informação. É nesse contexto que surgem as agências de checagem que contribuem para ampliar o olhar questionador sobre a veracidade do que circula pela internet.

Castilho²³ aponta que as agências de checagem de fatos surgem como uma ramificação do jornalismo, criadas especificamente para checar se as informações que circulam pela internet ou que são proferidas por autoridades públicas são verdadeiras ou falsas; a apuração de conteúdos se tornou uma maneira de amenizar o efeito das informações inverídicas que se tornam virais na internet. Em contrapartida, as plataformas não combatem conteúdos enganosos na mesma proporção em que eles são disseminados. Fisher²⁴ denuncia o desinteresse das gigantes da tecnologia em frear essa lógica altamente lucrativa cujo “conteúdo mais extremado ganha mais engajamento, ganha mais promoção e polariza os usuários”.

CHECAGEM DE FATOS

Os usuários das plataformas digitais são atingidos por conteúdos que podem ser sátira ou paródia, conexão falsa, conteúdo enganoso, contexto falso, conteúdo impostor, conteúdo manipulado e conteúdo fabricado²⁵. A partir dessa circulação massiva surge, então, a necessidade de se produzir a verificação das informações para contestar o conteúdo falso. Assim, a checagem de fatos surge como

uma modalidade jornalística que tem como função precípua, cotejar o que é dito ou publicado em jornais, rádios e canais de tevê, principalmente por políticos, com dados públicos fidedignos, fornecendo ao público consumidor dessa modalidade jornalística, uma informação filtrada e lastreada em fatos verificados. Assim, o fact-checking é uma ferramenta jornalística que auxilia o seu público a ter uma visão mais crítica sobre o que está velado sobre a retórica dos políticos²⁶.

Contestar os fenômenos alienadores e a desordem informacional tem sido um grande desafio para o jornalismo, uma vez que os usuários tendem a selecionar suas fontes de informação e interpretar as mensagens de uma forma que confirme suas convicções anteriores. Conforme Dourado e Alencar²⁷, essa é uma das razões pelas quais a transparência no método de apuração das informações é um dos critérios que está sendo cada vez mais valorizado.

A checagem de fatos pode ser feita em texto, imagens, áudio e vídeo, utilizando-se de técnicas de apuração jornalísticas na busca por fontes credenciadas a falar sobre o tema e também de recursos de tecnologia como por exemplo, Google imagens, *Google Lens* (para celular), *Yandex*, *TinEye*, *FotoForensics*, *Youtube DataViewer*, *InVID*, entre outros. O fato é que o trabalho de checar dados requer também conhecimento e técnica jornalística para buscar nas fontes a verificação das informações, tendo o potencial de reduzir a proliferação de desinformação na esfera pública.

24. FISHER, Max. **A máquina do caos**: como as redes sociais reprogramaram nossa mente é nosso mundo. São Paulo: Todavia, 2023. p. 324.

25. WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Houssein. **Information...** Op. cit.

26. VALENTIM, Felipe. Fact-checking como possível ferramenta qualificadora do debate público. **Caderno da Escola Superior de Gestão Pública, Política, Jurídica e Segurança**, v. 2, n. 1, p. 197-215, 2019. p. 3.

27. DOURADO, Jacqueline Lima; ALENCAR, Marta Thaís. Agência Lupa: fact-checking como modelo de negócio na Internet. **Comunicação e Inovação**, v. 21, n. 46, 2020.

Cosme e Dourado²⁸ indicam que na América Latina, o Chequeado foi o pioneiro e uma das maiores inspirações para a implantação de sites de *fact-checking*. No Brasil, grandes veículos de comunicação aderiram à criação de agências de checagem de fatos, sendo a Lupa e Aos Fatos, iniciativas pioneiras no país, lançadas em 2015. Atualmente no Brasil existem outras iniciativas como o Boatos.org, E-farsas, Brasil Fede Covid (BFC), Uol Confere (site Uol), Fato ou Fake (Site G1), Projeto Comprova (Abraji) e Estadão Verifica (site Estadão), entre outros.

Essas iniciativas são importantes no enfrentamento da desordem informacional, porque visam qualificar e aperfeiçoar cada vez mais o trabalho jornalístico. Conforme Bruns²⁹, este momento configura a substituição das práticas de *gatekeeper* por *gatewatching*³⁰ nas redações jornalísticas, o que permite a contribuição do público na apuração, corroborando para que a sociedade possa confiar mais no trabalho jornalístico ao invés de conteúdos divulgados e compartilhados nas redes sociais.

As iniciativas de *fact-checking* confrontam a exatidão dos dados fornecidos por membros da elite do poder público ou pessoas com interesses próprios numa tentativa de conferir transparência informativa e valorizar a verdade dos fatos.

AGÊNCIA VERACIDADE NA CHECAGEM REGIONAL – CAMINHOS PERCORRIDOS

Diante desse panorama supracitado, o objetivo do trabalho é apresentar o processo de criação no curso de Jornalismo da UFMS no Campus de Campo Grande (MS) da Agência Veracidade, a forma de atuação, estratégias utilizadas na produção e divulgação das verificações utilizando como metodologia a pesquisa-ação. A pesquisa-ação exige que os pesquisadores tenham uma relação de proximidade e participação com os membros daquela situação investigada, sobretudo definindo a ação, seus objetivos, dificuldades, pessoas envolvidas e como será produzido o conhecimento a partir do problema apresentado³¹.

A pesquisa-ação como método agrega várias técnicas de pesquisa social. Utiliza-se de técnicas de coleta e interpretação dos dados, de intervenção na solução de problemas e organização de ações, bem como de técnicas e dinâmicas de grupo para trabalhar com a dimensão coletiva e interativa na produção do conhecimento e programação da ação coletiva³².

A base metodológica parte, inicialmente, da pesquisa teórica sobre o contexto da desordem informacional e a dinâmica da checagem de fatos. A metodologia é eminentemente qualitativa, fundamentada na pesquisa-ação definida como uma pesquisa social de base empírica que “implica no engajamento do pesquisador no ambiente investigado e também no envolvimento das pessoas do grupo no processo da pesquisa”³³. O desafio da pesquisa foi o de criar um espaço de produção de divulgação de conteúdos científicos baseados

28. COSME, Marta; DOURADO, Jacqueline. Fact-checking: a ascensão da checagem dos fatos na defesa do jornalismo profissional. In: CABRAL, Eula (org.). **Trajetórias culturais e arranjos midiáticos**. Divinópolis: Meus Ritmos Editora, 2021. p. 40-55.

29. BRUNS, Axel. Gatekeeping, gatewatching, realimentação em tempo real: novos desafios para o jornalismo. **Brazilian Journalism Research**, v. 7, n. 2, p. 1190140, 2011.

30. *Gatewatching* é um conceito para o processo de edição de conteúdo jornalístico que descreve um novo modelo de seleção noticiosa, cujas audiências têm papel ativo na escolha e construção das notícias por meio da atividade de curadoria e avaliação das informações fornecidas (BRUNS, 2011).

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

32. *Ibidem*, p. 7.

33. PERUZZO, Círcia M. Krohling. *Mídia... Op. cit.* p. 138.

em informações verídicas, utilizando-se das plataformas digitais, mais especificamente, do Instagram, com objetivo de impactar a qualidade dos dados circulantes no ambiente digital.

A rede social Instagram foi escolhida por ser uma rede social altamente consumida no Brasil e ter o apelo visual em suas publicações. Um relatório da We are Social e Meltwater³⁴, de 2023, aponta que no Brasil, o Instagram é a terceira rede social mais consumida com 113 milhões de usuários, ficando atrás de YouTube (142 mi) e Whatsapp (169 mi). O desafio do uso dessa plataforma é a sua lógica algorítmica, que privilegia perfis que publicam com frequência e volume diários para deixar as postagens no topo do *feed* dos seguidores.

Para redigir o presente artigo, o conhecimento gerado por meio da participação das pesquisadoras baseou-se no trabalho desenvolvido de fevereiro a novembro de 2023 para descrever a organização e práticas da Agência Veracidade. Como integrantes do projeto desde a sua concepção, em conjunto com os discentes, realizou-se a elaboração e construção da agência, desde a parte técnica de formas de checagem até a construção da identidade visual. Para este trabalho, serão apresentados os perfis monitorados pela equipe, os temas abordados na checagem de fatos e, devido à limitação de espaço, apenas informações resumidas dos formatos, fontes e a escolha de duas checagens para citar dados fornecidos pela ferramenta de gerenciamento da conta do Instagram, como a quantidade de contas alcançadas pela publicação e interações.

Para cumprir os objetivos do projeto, o primeiro passo da construção da agência foi organizar a equipe de pesquisadores e bolsistas para definir a rotina de trabalho, delegar funções e iniciar pesquisa teórica sobre o tema. A pesquisa teórica foi importante para definir os conceitos sobre *fake news* e desinformação para atuar de forma clara nessa seara do conhecimento. Foi realizado um levantamento das agências de checagem nacionais, como Agência Lupa, Aos Fatos e Comprova, visando aprender com o trabalho deles a partir das técnicas e métodos de apuração e verificação de fatos, e sobretudo as estratégias para divulgação do conteúdo apurado.

A Agência Veracidade criou um protocolo específico de atuação regional, primeiro definindo os canais a serem monitorados. Foram escolhidos os veículos de comunicação com maior audiência no estado, além de perfis que compartilhavam assuntos claramente manipulados e falsos. Os perfis no Instagram de políticos, ex-políticos e atores se justifica devido a um levantamento inédito feito pela Agência Pública³⁵, do portal UOL, juntamente com 22 veículos da América Latina que concluiu que entre 2021 e 2023 o Supremo Tribunal Federal analisou 480 ações sobre fake news envolvendo 314 atores, destes, 70 são perfis de políticos, partidos e afins, 49% é referente a mentiras publicadas pelo Partido Liberal (PL). Não foram incluídos todos os políticos na observação, pois vários deles não possuíam números expressivos de seguidores ou não compartilhavam conteúdos com frequência. Portanto, as páginas e perfis selecionados foram:

34. Disponível em: <https://wearesocial.com/wp-content/uploads/2023/03/Digital-2023-Global-Overview-Report.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2024.

35. PARLAMENTARES do PL são responsáveis por metade das fake news disseminadas por políticos. *Carta Capital*, 8 ago. 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/parlamentares-do-pl-sao-responsaveis-por-metade-das-noticias-falsas-disseminadas-na-internet-entre-politicos/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

Portais: Campograndenews, Midiamaxnews, Correio do Estado, O Estado, Jornal da Cidade Online, G1/MS, Topmidianews, MS conecta, O sul matogrossense, MS em Brasília.

Perfis do Instagram: Nas ruas de MS, Movimento Brasil Livre (MBL) de MS, Raquel Portioli, Tiago Botelho, Capitão Contar, MS Conservador, Juventude conservadora de MS, EnDireita MS, Rodrigo Lins, Viviane Tobias, Juntos MS.

Perfis no Instagram de políticos de Mato Grosso do Sul: Deputados Federais: Vander Loubet, Rodolfo Nogueira, Marcos Pollon, Geraldo Resende, Luiz Ovando, Dagoberto Nogueira, Camila Jara, Beto Pereira e Rafael Tavares (cassado em 2024). Políticos de MS: Tiago Vargas (vereador de Campo Grande), Loester Trutis (ex-deputado federal), Coronel David (deputado estadual), Adriane Lopes (prefeita de Campo Grande), Eduardo Riedel (governador de MS), Fábio Trad (ex-deputado federal), Zeca do PT (deputado estadual), Nelsinho Trad (senador de MS), Soraya Thronicke (senadora MS).

No início do projeto houve uma tentativa de pautar apenas assuntos ligados à ciência, tecnologia e saúde, mas conforme a equipe acompanhou os perfis, houve necessidade de se ampliar o leque de temas e deixar de forma livre, contemplando todos os assuntos que fossem essencialmente desinformadores. A equipe passou a acessar os sites e redes sociais de políticos diariamente para levantar pautas para a Agência Veracidade, os conteúdos observados constavam nas próprias páginas dos donos dos perfis e também nos comentários feitos pelo seu público. Outra forma de levantamento de pauta era por meio do recebimento de mensagens via seguidores da agência.

É importante destacar a realização de revezamentos entre os participantes do projeto na observação diária dos perfis escolhidos, pois o impacto diário do consumo de conteúdos extremados, publicados em alguns perfis, começou a ser relatado pela equipe. Os impactos causados pelo uso das mídias sociais na saúde mental dos usuários de redes sociais já vem sendo pesquisado no âmbito da psicologia e da medicina, acendendo um alerta na equipe.

Participaram do projeto no período de implantação sete bolsistas, três voluntários que ficaram responsáveis pela área de monitoramento e produção de conteúdo e três docentes que acompanharam, orientaram e corrigiram os textos (as pesquisadoras estão contempladas nesta contagem). A realização de reuniões de pauta e divisão dos temas a serem apurados eram realizadas semanalmente. As entrevistas presenciais foram gravadas em vídeo para produção de texto, a partir da relevância e incidência do fato equivocados. Os conteúdos produzidos utilizaram a estrutura existente do Laboratório de Jornalismo Audiovisual do Curso de Jornalismo da UFMS, que conta com um cinegrafista e um editor de imagens.

A agência foi criada em janeiro de 2023 e produziu até novembro de 2023, 47 conteúdos no Instagram, 34 checagens de fatos em diversos formatos variando entre reportagem, *cards* (chamados também carrossel), vídeos com recortes de entrevista, *reels* (*selfies* gravadas) e *lives*.

- Prefeita de Campo Grande aumentou o próprio salário?
- O que é verdade sobre a vacina bivalente contra a Covid-19?

- A vacina bivalente contra Covid-19 vem sendo alvo de várias desinformações.
- Ameaça nas escolas: é motivo de preocupação?
- Qual a explicação para o aumento no preço dos combustíveis?
- Você sabia que o Eletroposto instalado na UFMS não foi financiado pela Universidade?
- Em Campo Grande 13 mil crianças na faixa etária de 0 e 5 anos estão na idade para vacinar contra a poliomielite
- Você sabe o que é a Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet (PL 2630/20)?
- Será que existem mais gatos do que alunos na UFMS?
- O governo de Mato Grosso do Sul vai oferecer cirurgias plásticas para crianças e adolescentes?
- Vídeos incorretos sobre o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) têm sido amplamente disseminados nas redes sociais.
- A inteligência artificial está revolucionando o mundo do trabalho, da comunicação e de todos os aspectos da vida humana.
- Arraste para o lado para desvendar as principais desinformações sobre o Pantanal.
- Notícia usa imagens descontextualizadas e desinforma sobre residência terapêutica em Campo Grande (MS)
- Agência Veracidade checkou o que os Deputados Federais e Senadores de Mato Grosso do Sul falaram sobre o PL 490/2007, mais conhecido como Marco Temporal, de maio a junho de 2023.
- O fantasma do comunismo é mesmo tão assustador?
- Quando o assunto são cotas raciais o que não falta é desinformação.
- Agência Veracidade conversou com a médica veterinária Juliana Galhardo, especialista em zoonoses e saúde pública, para trazer informações sobre formas de infecção, sintomas e prevenção contra a febre maculosa.
- Deputado estadual retira imagem de contexto e desinforma sobre Parada da Cidadania e do Orgulho LGBTQIAP+ em Campo Grande MS.
- Presidente Lula sancionou lei que autoriza o uso da ozonioterapia?
- Dois estudos realizados no curso de Letras da UFMS estudaram a abordagem da temática das *fake news* em livros didáticos da Rede Municipal de Campo Grande.
- Entenda por que Faustão não furou a fila de transplante de órgãos.
- Negacionismo climático.
- As ondas eletromagnéticas do celular e de outros aparelhos causam câncer?
- Um cachorro recolhido pelo Centro de Controle de Zoonoses na UFMS causou desinformação.
- O que o STF está votando na descriminalização do aborto?
- Banheiro neutro.
- Uma decisão do governo de São Paulo gerou desinformações sobre a vacina do HPV, você viu!?

- Brasil assinou acordo com a Autoridade Nacional Palestina, não com o Hamas
- Veja os 7 mitos e verdades sobre os agrotóxicos
- Por que falar sobre educação sexual nas escolas é importante?
- Descarte inapropriado de medicamentos.
- Fake news: “O Globo” relaciona o risco de ter esquizofrenia ao ter gatos.
- Veracidade em série: o que Paulo Freire mudou na educação? (Série com 7 episódios).

Dos temas apontados acima não factuais, alguns surgiram como forma de explorar a fundo um tema de relevância regional, como as principais desinformações sobre o pantanal e o negacionismo climático. Alguns temas foram explorados por estarem na pauta da semana, sendo factuais, como por exemplo, “Ameaça nas escolas: é motivo de preocupação?”, quando no dia cinco de abril de 2023 houve um ataque em uma creche de Santa Catarina, ocasionando a morte de quatro crianças. A circulação de desinformação sobre uma onda de ataques, assim como a circulação de postagens mentirosas com datas e ataques que estariam sendo organizados com data prévia, gerou uma onda de pânico entre pais de alunos matriculados em escolas, fazendo com que houvesse aumento no policiamento, medidas de segurança e até cancelamento de aulas.

Considerando o volume de informações coletado e a necessidade de explicação dos fatos checados, os conteúdos são construídos, em sua maioria, no formato de carrosséis (publicações com mais de uma imagem) para que se tenha espaço para expor todo conteúdo apurado nas publicações e vídeos informativos com os participantes do projeto, sendo o formato de vídeo um componente atrativo, que transmite credibilidade e sensação de proximidade para os usuários. A partir das publicações é feita a divulgação e compartilhamento para circulação dos *posts*.

Alguns formatos foram testados para ver qual atraía mais a atenção das pessoas e ganhava mais visibilidade, entre eles, um vídeo em formato de *reels* com um tema em tom de brincadeira: “Será que existem mais gatos do que alunos na UFMS?”. A checagem de 48 segundos gravada por um bolsista do projeto em formato de *selfie*, teve um alcance de 1885 pessoas e contabilizou 146 interações³⁶.

Alguns assuntos causaram desinformação em âmbito local, sugeridos pelo público universitário da UFMS em Campo Grande, como por exemplo, o caso da instalação de um eletroposto no campus universitário que não foi instalado com verbas da Universidade. Foi publicado em 8 de maio de 2023, em formato de *cards* com uma entrevista em vídeo e contou com ampla circulação entre os acadêmicos, totalizando 1157 contas com 390 interações, mostrando-se um formato que atraiu a atenção do público.

Por outro lado, a postagem de um tema de relevância nacional, abordado localmente sobre o índice de 13 mil crianças na faixa etária de 0 e 5 anos que ainda não haviam tomado a vacina de poliomielite em Campo Grande, foi feita em 26 de maio de 2023. O chefe do setor de imunização da secretaria municipal

36 As interações referem-se à curtidas, comentários, compartilhamentos e salvamentos.

de saúde da prefeitura de Campo Grande, Evandro Ramos, foi entrevistado e passou informações sobre a queda dos índices de vacinação infantil. A entrevista gravada em vídeo foi editada e dividida em sete partes onde cada uma aborda um ponto relevante, apesar da importância do tema, contou com alcance de 197 contas e apenas 30 interações.

Foram feitas 14 postagens visando abordar temas de educação midiática mais explicativos e informativos para despertar o senso crítico nos seguidores:

- Conheça a Agência Veracidade.
- Divulgação da Agência Veracidade. Quem somos?
- Fake news - você sabe o que é?
- Como identificar fake news.
- É possível identificar fake news em foto e vídeo?
- “A terra é plana, o homem nunca foi à lua e Michael Jackson está vivo”. Você sabe como identificar teorias da conspiração?
- Você sabia que existe um projeto de lei de combate à desinformação também em Mato Grosso do Sul?
- Nem toda fake news tem origem maliciosa. Entenda os tipos de desinformação para não ser cúmplice desse jogo!
- Entenda a discussão do STF sobre a descriminalização das drogas.
- Divulgação da participação dos bolsistas da Agência Veracidade no 46º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação em Belo Horizonte.
- Fake News é crime no Brasil?
- Dica de leitura: livro “A máquina do ódio”, de Max Fischer.
- Divulgação da participação da Agência no Integra UFMS
- Divulgação de reportagem exibida na TV Morena sobre a Agência

Os temas supracitados foram divulgados com o objetivo de atuar na aprendizagem midiática do público seguidor da Agência Veracidade, para que as pessoas pudessem compreender o significado de “*fake news*”, como ela se apresenta, quais são os elementos que indicam que uma informação possa ser falsa, mostrar formas de identificar imagens modificadas e despertar o olhar crítico do conteúdo circulante na rede. O post “A terra é plana, o homem nunca foi à lua e Michael Jackson está vivo” alerta como identificar uma teoria conspiratória e apresenta exemplos absurdos que acabam gerando dúvida ao serem questionados.

Entre as postagens que contemplam a educação midiática está uma dica de leitura, o livro “A máquina do ódio”, publicado em 2023, narra o potencial desinformativo dos algoritmos, principalmente do Facebook, e o modo como as plataformas lucram com a circulação de conteúdos falsos, extremados e com teor conspiratório.

No dia 21 de agosto de 2023, foi realizada uma *live* sobre inteligência artificial com o Professor da Faculdade de Computação da UFMS, Renato Ishii. E no dia 9 de novembro de 2023, a *live* “desinformação na saúde” entrevistou o médico cardiologista e presidente da Caixa de Assistência dos Servidores do Estado de Mato Grosso do Sul (Cassem), Ricardo Ayache. As entrevistas

foram importantes para os alunos explorarem o formato entrevista ao vivo, aprendendo a lidar com o imprevisto e sobretudo discutir um tema relevante na rede social.

Foi amplamente discutida pela equipe, que visualizava nas páginas locais e dos políticos de Mato Grosso do Sul, a repercussão de temas nacionais, ou seja, pautas que circularam em 2023 nas redes sociais em maior volume, justificando sua produção. A abordagem de temas nacionais utilizando-se de fontes locais aproximava o tema com a localidade, reforçando o enfrentamento à desinformação a partir dos depoimentos de especialistas da região. A busca por fontes oficiais e confiáveis foi realizada com especialistas, professores e pesquisadores, como Júlio Croda (médico infectologista, pesquisador da Fiocruz e professor da UFMS). Croda foi uma das principais referências durante a pandemia de Covid-19 no Brasil, por esclarecer fatos e atuar contra a desinformação que circulava sobre a doença.

Foram entrevistados também Jorge Christian Fernandez (professor de história da UFMS), Diogo Duarte (professor de física da UFMS), Maria Aparecida Conche (médica veterinária do Centro de Controle de Zoonoses de Campo Grande), Geraldo Damasceno Junior (professor de biologia vegetal da UFMS), Evandro Ramos (chefe do setor de imunização da secretaria municipal de saúde da prefeitura de Campo Grande), entre outros.

Após a apuração e a formulação dos textos jornalísticos, inicia-se, por parte dos alunos que são responsáveis pela comunicação visual, a criação dos *cards* para as publicações com o design baseado na identidade visual estabelecida, como mostra a Figura 1.

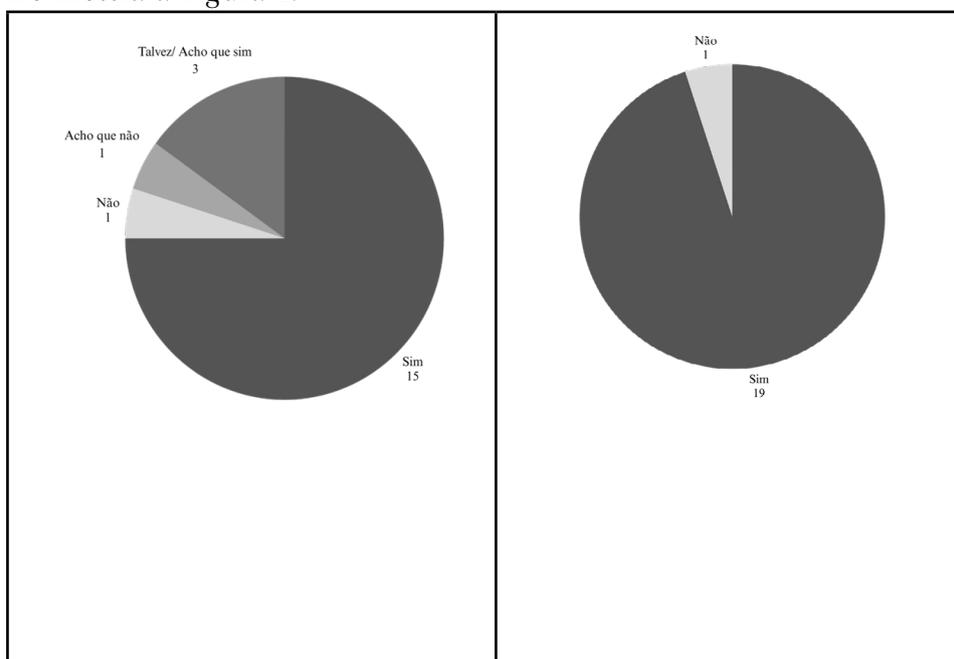


Figura 1: Layout dos posts realizados pela Agência Veracidade no Instagram

Fonte: @agenciaveracidade no Instagram (2023).

As postagens foram responsáveis por fomentar a discussão de temas que impactam a opinião pública e afetam diretamente direitos básicos garantidos em normas nacionais e internacionais, como o direito à saúde e à informação, além de construção de opinião sobre questões polêmicas como aborto e drogas. Desmentir questões relacionadas às vacinas, cotas raciais, descriminalização das drogas e do aborto, meio ambiente, mesmo com pouca circulação atua no contrafluxo desinformativo, reforçando a importância do jornalismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A checagem de fatos em âmbito regional de Mato Grosso do Sul sobre acontecimentos públicos que causam dúvidas na população se mostra mais do que necessária em um cenário de abundância de conteúdos manipulados que circulam rapidamente pelas plataformas digitais. Esta pesquisa-ação pode observar tal necessidade e tecer as seguintes impressões.

O ensino das estratégias de coleta de materiais desinformativos que circulam por meio de sites e páginas de redes sociais e busca por fontes no campo da ciência para explicar de forma científica os assuntos foi importante para a alfabetização midiática dos participantes do projeto e também dos seguidores da página. Compreender a estrutura das redes sociais, discutir os temas e encontrar fontes especialistas que se legitimam como confiáveis do conhecimento garantem uma entrega à sociedade de mão de obra qualificada para atuar no campo da comunicação com senso crítico apurado.

Os vídeos devem ser curtos e com títulos chamativos, indicando que o público consumidor não se fixa por muito tempo lendo legendas grandes e passando o “arraste para o lado” quando há muitos *cards*. Isso foi observado na postagem sobre a quantidade de crianças não vacinadas contra poliomielite em Campo Grande. O tema explorado apenas em vídeo em formato carrossel deveria ser consumido vídeo a vídeo com duração de aproximadamente um minuto cada, formato que trouxe pouca atratividade, mesmo apresentando um tema relevante.

Reels em formato de *selfie* trouxeram mais engajamento por parte de seguidor do que o formato em carrossel, explicitado no caso da postagem em *selfie* sobre uma brincadeira de que na universidade havia mais gatos do que alunos. A *selfie* traz proximidade com o comunicador e a linguagem simples e em tom de conversa atrai a atenção, garantindo tempo de consumo do vídeo, produzido em aproximadamente um minuto.

A questão do pertencimento e da localidade foi importante para que os temas do eletroposto e do cão recolhido pelo Centro de Controle de Zoonoses tivessem amplo engajamento, pois os assuntos ligados à universidade chamaram a atenção dos seguidores que eram, em maior parte, alunos da instituição.

Nas sociedades democráticas, compartilhar informação de qualidade faz parte de uma dinâmica benigna para a população, a divulgação do trabalho de apuração da checagem de fatos da Agência Veracidade assume caráter educativo,

visto que contribui para a formação do conhecimento dos cidadãos ao mesmo tempo que provoca nos alunos bolsistas e voluntários um olhar mais atento ao funcionamento das plataformas, a necessidade de ouvir várias fontes e não acreditar em tudo que circula nas redes sociais. Com a divulgação e o aumento do alcance das publicações informativas, a reação do público surge em forma de curtidas, comentários, e mensagens diretas, em sua maioria, positivas. Além disso, também ocorrem pedidos dos próprios usuários na caixa de mensagens para que a agência realizasse a checagem de determinados acontecimentos.

Para os alunos e professores, a produção de conteúdo foi a parte fácil do trabalho, por englobar ações próprias do jornalismo. O desafio maior está sendo dominar os algoritmos do Instagram, que possuem regras próprias, não conhecidas e divulgadas. Para atingir um número alto de pessoas na rede, deve-se publicar com alta frequência; como a agência é pequena, não consegue ter volume, atingindo assim um número reduzido de pessoas na plataforma. Um dos objetivos da agência para 2024 é criar estratégias para aumento na base de seguidores e fazer com que a circulação das checagens aumente, sendo uma delas explorar mais o formato de *selfie* e *reels* com destaque à veracidade ao invés de dar mais ênfase à mentira. Outro ponto relevante e que merece destaque é a monetização, ter financiadores e pagar para que os conteúdos circulem mais são estratégias não utilizadas pela agência. Não utilizar técnicas agressivas e que envolvam financiamento faz com que o perfil tenha alcance limitado.

A partir deste trabalho outras frentes de pesquisa podem ser exploradas como por exemplo, buscar compreender a atuação de milícias digitais em âmbito regional, o papel delas no aumento de crenças falsas sobre temas já superados pela ciência e o impacto que elas trazem para a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BONTCHEVA Kalina; POSETTI, Julie. **Desinfodemia: Decifrar a desinformação sobre a Covid-19**. Brasília: Unesco, 2020.

BRUNS, Axel. Gatekeeping, gatewatching, realimentação em tempo real: novos desafios para o jornalismo. **Brazilian Journalism Research**, v. 7, n. 2, p. 1190140, 2011.

CAMPONEZ, Carlos. **Jornalismo de proximidade**. Coimbra: Minerva, 2002.

CASTILHO, Isabela Ribeiro. **O uso de fake news nas eleições de 2018: uma análise das notícias falsas checadas pelas agências Lupa e Aos Fatos sobre o jornalismo**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

COSME, Marta; DOURADO, Jacqueline. Fact-checking: a ascensão da checagem dos fatos na defesa do jornalismo profissional. In: CABRAL, Eula (org.). **Trajetórias culturais e arranjos midiáticos**. Divinópolis: Meus Ritmos Editora, 2021. p. 40-55.

DEL BIANCO, Nélia Rodrigues; DOS SANTOS LIMA, Hélder Samuel. Radiojornalismo de proximidade e desinformação no contexto da Pandemia de Covid-19. **Comunicação e Inovação**, v. 23, n. 51, 2022.

DOURADO, Jacqueline Lima; ALENCAR, Marta Thaís. Agência Lupa: fact-checking como modelo de negócio na Internet. **Comunicação e Inovação**, v. 21, n. 46, 2020.

DORNELLES, Beatriz. O localismo nos jornais do Interior. **Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia**, v. 17, n. 3, p. 237-243, 2010.

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

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LOPES, Paula; DIAS, Carlos Pedro. Soa a falso? Parece mentira? Desordem informacional, jornalismo e cidadania em tempos de incerteza. In: REIS, Bruno. **Um mundo de incertezas: as leituras possíveis de um tempo pandêmico**. Lisboa: EDIUAL, 2021. p. 29-49.

NERY, Carmen; BRITTO, Vinícius. Internet já é acessível em 90% dos domicílios do país em 2021. **Agência IBGE Notícias**, 16 set. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel-em-90-0-dos-domicilios-do-pais-em-2021>. Acesso em: 12 out. 2023.

ORIGA, Danilo Tamarindo. **Desdemocratização: fake news, o povo e as instituições democráticas no Brasil**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

PARLAMENTARES do PL são responsáveis por metade das fake news disseminadas por políticos. **Carta Capital**, 8 ago. 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/parlamentares-do-pl-sao-responsaveis-por-metade-das-noticias-falsas-disseminadas-na-internet-entre-politicos/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Mídia regional e local: aspectos conceituais e tendências. **Comunicação e Sociedade**, v. 26, n. 43, p. 67-84, 2005.

PINTO, Manuel; PEREIRA, Sara; PEREIRA, Luis; FERREIRA, Tiago Dias. **Educação para os media em Portugal: experiências, atores e contextos**. Braga: Entidade Reguladora para a Comunicação Social, 2011.

PRIOR, Hélder. Populismo e desinformação em tempos de pós-verdade. In: Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, 17., 2019, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019.

SANTOS, Milton. O espaço geográfico como categoria filosófica. **Terra Livre**, n. 5, 1988.

TORRE, Luísa; JERÓNIMO, Pedro. Esfera pública e desinformação em contexto local. **Texto Livre**, v. 16, p. e41881-41881, 2023.

VALENTIM, Felipe. Fact-checking como possível ferramenta qualificadora do debate público. **Caderno da Escola Superior de Gestão Pública, Política, Jurídica e Segurança**, v. 2, n. 1, p. 197-215, 2019.

WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Houssein. **Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking**. Estrasburgo: Council of Europe, 2017.

Bacurau: A arte de entrelaçar imagens, sons e memórias no processo de criação cinematográfica

Maria Ignês Carlos Magno

Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Anhembi Morumbi.

E-mail: unsigster@gmail.com

Rogério Ferraraz

Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Anhembi Morumbi.

E-mail: rogerioferraraz@uol.com.br

Resumo: Bacurau – pássaro comum no Brasil, de plumagem muito macia, voo silencioso, olhos muito brilhantes e só encontrado à noite – deu nome ao filme de Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles. O filme conta a história de um povoado do sertão brasileiro que misteriosamente desaparece do mapa e é invadido por drones e estranhos turistas que começam a atacar as pessoas do lugar. A comunidade precisa identificar o inimigo e criar coletivamente um meio para se defender. Na ficção, Bacurau sumiu do mapa e se tornou apenas uma lembrança sem referência geográfica, mas na história contada *Bacurau* está repleto de referências culturais, alusões cinematográficas e lembranças filmicas, nacionais e internacionais, e pede que comecemos a querer ligar “os fios da meada no rio” criativo do filme. Essa é a nossa proposta de resenha: refletir sobre esse processo de criação do fazer cinema.

Palavras-chave: Bacurau; cinema brasileiro; processo de criação.

Abstract: Bacurau—a bird common in Brazil of very soft plumage, silent flight, bright eyes and nocturnal—lent its name to Kleber Mendonça Filho and Juliano Dornelles’ film which tells the story of a village in the Brazilian backlands that one day mysteriously disappears from the map and is invaded by drones and strange tourists who begin an attack against the villagers. The community needs to identify the enemy and collectively create a means to defend itself. In fiction, Bacurau disappeared from the map and became only a memory without geographical reference, but in the narrative *Bacurau* is full of cultural references, cinematographic allusions and filmic memories (national and international), and asks us to start connecting “the threads in the flow” of the film creation process. This is our review proposal: to think this process of creating cinema.

Keywords: Bacurau; brazilian cinema; process of creating.

1. INTRODUÇÃO

Os fios da meada encontram-se no rio do processo, que é o de Heráclito, na ida, e o da memória, na volta, no vaivém constante do conhecimento empírico e espiritual. O cinema gira¹.

A história é muito simples: os moradores de Bacurau, um pequeno povoado do sertão brasileiro, descobrem que a comunidade não consta mais em qualquer mapa. Aos poucos, eles percebem algo estranho na região: enquanto drones passeiam pelos céus, estrangeiros chegam à cidade. Quando carros são baleados e cadáveres começam a aparecer, Teresa (Bárbara Colen), Domingas (Sonia Braga), Acácio (Thomás Aquino), Plínio (Wilson Rabelo), Lunga (Silvero Pereira) e outros habitantes chegam à conclusão de que estão sendo atacados. Agora, o grupo precisa identificar o inimigo e criar coletivamente um meio de defesa, uma resistência, parecido com muitos enredos de outros filmes que já vimos tantas vezes. Porém, essa semelhança é apenas superficial e momentânea, porque a forma como os autores nos conduzem para dentro do filme e de Bacurau já diz que a narrativa não será tão simples como o relato resumiu.

Do espaço sideral, com satélites posicionados em torno da Terra, luzes vistas do céu, pontos luminosos encravados em algum lugar do mapa do Brasil desenhado entre as estrelas do universo e ao som da voz de Gal Costa, somos levados a um lugar no oeste de Pernambuco com um letreiro onde diz “Daqui a alguns anos”. Pegamos a estrada empoeirada atrás de um caminhão que leva água potável ao vilarejo. Na estrada, um acidente, um morto, caixões de defunto vazios e finalmente a placa: Bacurau 17 km, com os dizeres: “Se for, vá na paz”. Um pouco adiante, o prédio de uma antiga escola pública em ruínas. O caminhão entra no vilarejo, Teresa desce, tenta falar com a Dra. Domingas, que fecha a janela na sua cara, e segue até a casa de sua avó Carmelita (Lia de Itamaracá), morta e estendida sobre a cama envolta em um lençol branco alvíssimo com bordados e rendas. Carmelita, avó de Teresa, é mãe de Plínio, o professor de Bacurau. Do espaço sideral ao oeste de Pernambuco, sob os céus de Bacurau, pela voz de Plínio dando aula na rua, em campo aberto, para as crianças do lugar, ficamos sabendo que misteriosamente Bacurau desapareceu do mapa do Brasil.

Se, na ficção, Bacurau sumiu do mapa e se tornou apenas uma lembrança sem referência geográfica, na história criada por Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles, *Bacurau* está repleto de referências culturais, alusões cinematográficas e lembranças fílmicas, nacionais e internacionais, e pede que comecemos a querer “ligar os fios da meada no rio” do processo de criação do filme. Essa é a nossa proposta de resenha.

¹ GRÜNNEWALD, José Lino. *A ideia do cinema*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1969. p. 13.



Figura 1: Estrada que leva a Bacurau e o recado dado

Fonte: Bacurau²

2. BACURAU. QUE LUGAR É ESSE? QUE NOME É ESSE?

É muito difícil dizer como nasce um filme. No início, existe uma simples imagem, um tema, uma atmosfera, como uma arquitetura, uma forma geral e, às vezes, ambos³.

A citação de Alain Resnais é ao mesmo tempo verdadeira e desafiadora. Verdadeira porque é uma reflexão do próprio diretor sobre o seu processo de criação, e desafiadora para o pesquisador que quer acompanhar esse processo do fazer cinema. Neste caso, tentar entender o processo de criação do filme *Bacurau*.

Na realidade, sabemos que Bacurau nunca existiu, que é um lugar fictício, criado para que o filme fosse produzido como os criadores desejaram, da forma como planejaram, com as personagens que escolheram e com os elementos todos que compõem uma narrativa fílmica, tudo pensado para que a história fosse contada. Bacurau nunca existiu, mas o povoado da Barra, município de Parelhas, Sertão do Seridó, no Rio Grande do Norte, sim. E foi esse povoado que serviu de cenário para a cidade fictícia do sertão pernambucano onde o filme foi rodado.

Em entrevista à revista *Casa Vogue*, o diretor de arte Thales Junqueira conta como foi o processo: primeiro, encontrar um lugar e, depois, transformar esse lugar no cenário do filme.

Foi difícil encontrar a locação. Visitamos alguns lugares e por mais pequenos que fossem ainda eram grandes para o que a gente queria. Bacurau precisava ser um vilarejo, com essa estética de western, com uma única rua, uma igreja, uma escola e um hospital. Era para ser uma cidade tão pequena que, ao ser tirada do mapa, “ninguém” sentiria falta⁴.

As transformações vieram em seguida. Era, segundo Thales, a hora de colocar história nas coisas que já existiam por lá:

A igreja teve as suas paredes modificadas, evidenciando uma passagem de tempo [...]. O bar da praça, um ícone das cidades brasileiras, foi construído pela equipe

2 BACURAU. Direção: Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles. Produção: Emilie Lesclaux, Said Ben Said e Michel Merkt. São Paulo: Vitrine Filmes, 2019.

3 RESNAIS, Alain. Jogar com o tempo. In: GRÜNNEWALD, José Lino. **A ideia do cinema**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1969. p. 124-135. p. 124.

4 JACOB, Paula. Cenários de ‘Bacurau’ remontam um sertão colorido e cheio de identidade. *Casa Vogue*, São Paulo, 14 set. 2019. Disponível em: <https://casavogue.globo.com/Colunas/Arte-do-Cinema/noticia/2019/09/cenarios-de-bacurau-remontam-um-sertao-colorido-e-cheio-de-identidade.html>. Acesso em: 27 nov. 2024.

de arte. O museu de Bacurau, por sua vez, foi montado dentro de uma residência. “Me inspirei muito no museu de Canudos. É um memorial da violência. Porém, também precisava que esse espaço fosse além da guerra e da luta, abarcando elementos da vida daquele lugar”⁵.



Figura 2: *Bacurau* – cena da chegada de Teresa para o velório da avó Carmelita

Fonte: Jacob⁶



Figura 3: Igreja e museu de *Bacurau* adaptados para o filme

Fonte: Jacob⁷

Encontrado o lugar, viria a preparação do espaço e das pessoas para a realização do filme, as personagens e toda uma equipe que fariam parte da história fictícia. Era a hora de colocar história nas coisas que já existiam no lugar. E a história de um lugar real e de pessoas reais que já existiam lá? Como foi para eles o contato e a transformação de seus espaços e de suas vidas em pura ficção? Essa seria uma outra discussão, mas vale saber um pouco o outro lado da história.

Dona Terezinha Alves da Silva, 67 anos, natural de Cubati (PB) e há 40 anos residente da Barra, relata, em entrevista a Étore Medeiros: “Chegou aquele carro, aquele pessoal, tirando foto da igreja, olhando. Perguntou sobre

5 Ibidem.

6 Ibidem.

7 Ibidem.

as casas, sobre o povoado, e disse: ‘A gente vem fazer uma filmagem aqui, nessa comunidade’⁸. Como se recorda Tadeus Cardoso da Silva, 69 anos, marido de Terezinha e figurante no filme, a pequena equipe de pesquisa de Bacurau logo aumentou: atores, técnicos e produtores foram chegando, além de centenas de moradores da Barra e de comunidades vizinhas.

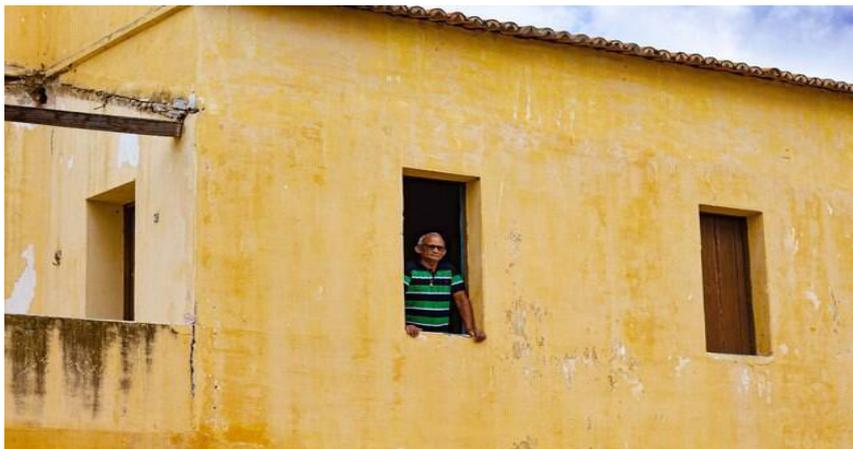


Figura 5: Tadeus Cardoso, figurante em Bacurau, reproduz cena gravada na janela da casa de Dona Carmelita

Fonte: Medeiros⁹

Assim, durante um ano, o povoado da Barra e o mundaréu de gente que para lá foram viveram uma mistura do real e do imaginário, como é próprio de um filme. Atores da ficção e atores da vida real atuando para que a história fosse contada. Nas palavras de seu Tadeus, morador e figurante, “só não trabalhou quem não quis”¹⁰, e nessa troca pôde saber, ao final das gravações, em quantas cenas tinha trabalhado e porque só aparecera em algumas.

Barra, a terra do bacurau. Bacurau (ou acurau, acuraua, curiango, curiangu, curiavo, guiraquereá, ibijaú, noitibó, oitibó, pinta-cega) é nome de um pássaro comum no Brasil, de plumagem muito macia e voo silencioso, que possui hábitos noturnos e se alimenta de insetos, tem os olhos muito brilhantes e só é encontrado à noite. Bacurau que, em termo informal, é usado para se referir à pessoa que gosta de sair à noite. Já o significado em Pernambuco é de uma cova de carvão vegetal formada pelas extremidades incombustas dos paus da cova primitiva.

Existem outras tantas histórias que vão além das explicações científicas dos dicionários, que são as lendas existentes, como uma lenda do folclore caboclo que conta que a ave emprestou penas de outros pássaros para participar de uma festa no céu, mas não as devolveu no dia seguinte. Por isso, São Pedro castigou o bacurau, tornando-o uma ave noturna que emite o grito “amanhã eu vou”, como forma de se lembrar de devolver as penas. Acredita-se ainda no seu significado simbólico, o de que a ave possui uma conexão especial com o mundo espiritual e que seu canto carrega mensagens e energias espirituais. De todos os significados, resta um que não podemos desprezar: o de ser uma

8 MEDEIROS, Étore. Como Bacurau transformou definitivamente a vida de um povoado no sertão. *Agência Pública*, São Paulo, 28 ago. 2019. Disponível em: <https://gente.ig.com.br/cultura/2019-08-29/como-bacurau-transformou-definitivamente-a-vida-de-um-povoado-no-sertao.html>. Acesso em: 27 nov. 2024.

9 Ibidem.

10 Ibidem.

ave noturna habilidosa na arte de se camuflar. *Bacurau*, nos dizeres de um dos diretores, Kleber Mendonça, faz homenagem ao pássaro e às pessoas do sertão nordestino que, assim como o animal, resistem, só querem sobreviver.

Num filme, escreve Alain Resnais, “assim como qualquer obra de arte, parece-me que tudo deve estar inter-relacionado”, do roteiro inicial à música final, “porque a verdadeira invenção reside nas sequências, [...] a combinação é tudo. O cinema é a arte de jogar com o tempo”¹¹. Se o cinema é um jogo com o tempo, no tempo da criação, no “vaivém constante do conhecimento empírico e espiritual”¹², o filme de Kleber e Juliano, ao entrelaçar imagens e sons para contar a história, combinando referências e memórias fílmicas, tece nos fios do roteiro um refinado cinema.

3. REFERÊNCIAS E MEMÓRIAS COMPONDO O TECIDO DO ROTEIRO

As referências cinematográficas se tornaram comuns em nossos dias e cultura. Basta um olhar atento e captamos uma cena, uma sequência, um estilo, uma personagem, uma imagem amada. Mas as referências não são comuns apenas no cinema, elas estão presentes na literatura, desde os mais eruditos textos aos quadros de uma HQ, por exemplo. Apenas para ilustrar, o escritor Haruki Murakami, quando escreveu o romance *O fim do mundo e o impiedoso país das maravilhas* (1985)¹³, buscou inspiração nos seres fantásticos dos contos de Luiz Borges para construir a personagem do unicórnio. Roteiristas e desenhistas de HQs têm no cinema inspirações para seus quadrinhos. Júlio Schneider¹⁴ nos conta que o roteirista Claudio Nizzi e o desenhista Fábio Civitelli do HQ *Tex Ranger*, em *O retorno a Culver City*, fizeram referências a alguns filmes: *Paixão dos fortes* (1946)¹⁵, de John Ford, em um primeiro plano com Henry Fonda; *Era uma vez no Oeste* (1968)¹⁶, de Sergio Leone, em um quadro em que conversam Cláudia Cardinale e Paolo Stoppa; ou ainda a caminhada dos quatro parceiros de uma cena do filme *Meu ódio será sua herança* (1969)¹⁷, de Sam Peckinpah, apenas para citar uma das histórias do ranger. Aqui, mais que inspiração, foi uma homenagem. O contrário também ocorre, como podemos ler na análise que Gilda de Mello e Souza¹⁸ fez sobre filme *Oito e meio* (1963)¹⁹, do cineasta Frederico Fellini, que utiliza da técnica dos quadrinhos para resolver algumas cenas e sequências. Recursos narrativos que Fellini tão bem conhecia, porque escrevia roteiros e arriscava desenhos para os *fumetti*, as HQs italianas. Tratava-se de referências de ordem sentimental que dominaram a sua infância: a dos *cartoons*, a formação religiosa e a estética que, segundo Gilda, justificavam no filme a reintegração da ordem maniqueísta da infância ao universo artístico do adulto. Tais referências e homenagens também podem ser notadas no jogo com o tempo da memória, da criação estética e da narrativa em *Bacurau*. Trazemos aqui alguns exemplos.

11 RESNAIS, Alain. Jogar... Op. cit. p. 129 e 135.

12 GRÜNNEWALD, José Lino. A ideia... Op. cit. p. 13

13 MURAKAMI, Haruki. *O fim do mundo e o impiedoso país das maravilhas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1985.

14 SCHNEIDER, Júlio. Desenhista sentimental. In: *Tex: retorno a Culver City*, nº 85. São Paulo: Mythos: TexOuro, 2016. p. 224-226.

15 PAIXÃO dos fortes (My Darling Clementine). Direção: John Ford. Los Angeles: 20th Century Studios, 1946.

16 ERA uma vez no Oeste (C'era Una Volta il West). Direção: Sergio Leone. Produção: Bino Cicogna e Fulvio Morsella. Roma: Euro International Film, 1968.

17 MEU ódio será sua herança (The Wild Bunch). Direção: Sam Peckinpah. Burbank: Warner Bros, 1969.

18 MELLO E SOUZA, Gilda de. O salto mortal de Fellini. In: MELLO E SOUZA, Gilda de. *Exercícios de leitura*. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2008. p. 195-196.

Soubemos do desaparecimento de Bacurau do mapa do Brasil em plena aula ao ar livre, quando o professor Plínio, munido de um *tablet*, tenta mostrar aos alunos onde fica a cidade no mapa. Abismado com o sumiço, entra na escola com as crianças para tentar encontrar no Google Earth onde está Bacurau. Não existe mais (a não ser em um antigo mapa desenhado à mão que Plínio desenrola no quadro). Essa sequência lembra o personagem de Othon Bastos, professor que dá aula de história do Brasil para as crianças no início do filme *O dragão da maldade contra o santo guerreiro* (1969), de Glauber Rocha. Lá, as perguntas são sobre fatos e acontecimentos políticos de nossa história, incluindo o ano da morte de Lampião. Em *Bacurau*, a aula é de geografia e utiliza tecnologias atuais.



Figura 6: O Professor (Othon Bastos) dando aula de história para as crianças

Fonte: *O dragão da maldade contra o santo guerreiro*²⁰

Acontecimentos estranhos nos dias e noites de Bacurau prenunciavam o que a população viveria com a chegada de estranhos turistas que começam a invadir a cidade diante de uma população desentendida diante dos fatos. Turistas estrangeiros e um casal de brasileiros que se fixaram em uma fazenda próxima ao povoado e que tinham o tiro ao alvo e a morte como esporte. Usando drones para vigiar e mapear os hábitos dos moradores do povoado, essas pessoas incomuns ao lugar criam uma atmosfera de estranhamento, perplexidade e medo quando as primeiras mortes começaram a ocorrer.

Em diálogo com o cinema de ficção científica, mas sempre de forma irônica, ou até mesmo antropofágica, o filme degluta elementos típicos do gênero, como drones de vigilância e a manipulação digital dos mapas, para “apagar” Bacurau. Mas o drone aparece como um simulacro *trash* de um disco voador, que poderia ter saído dos baús de produções de baixo orçamento dos filmes B hollywoodianos dos anos 1950. A fala de um dos moradores de Bacurau é reveladora: “ontem eu vi um drone... parecia disco voador de filme antigo, mas era um drone”.

198 1/2 (Oito e meio). Direção: Federico Fellini. Produção: Angelo Rizzoli. Roma: Cineriz, 1963.

20 O DRAGÃO da maldade contra o santo guerreiro. Direção: Glauber Rocha. Produção: Luiz Carlos Barreto, Tácito Val Quintans, Claude-Antoine e Glauber Rocha. Rio de Janeiro: Mapa Filmes, 1969.

A construção do suspense e a ameaça constante e à espreita, em *Bacurau*, remetem muitas vezes ao estilo do cineasta John Carpenter, o mestre por trás de filmes como *Assalto à 13ª DP*²¹, *Halloween – a noite do terror*²², *Fuga de Nova York*²³, *Eles vivem*²⁴, entre outros. Em *Assalto à 13ª DP*, por exemplo, Carpenter também retrata um grupo sitiado que precisa enfrentar uma ameaça externa. A música incidental, extradiagética de *Bacurau* em muitos momentos se parece com as trilhas sonoras de alguns filmes de Carpenter, compostas pelo próprio cineasta. Além disso, o personagem Michael (Udo Kier), líder dos mercenários norte-americanos em *Bacurau*, também reforça essa possibilidade de ligação entre o filme de Kleber e Juliano e obras de Carpenter, especialmente pela escalação de Udo Kier, ator alemão que participou de filmes de Andy Warhol, Werner Herzog, Fassbinder, entre outros, e que com seus imensos olhos azuis tanto aterrorizou espectadores ao redor do mundo em filmes *exploitation* e de horror.

Em *Pesadelo mortal*²⁵, episódio dirigido por Carpenter para a série televisiva *Mestres do terror (Masters of Horror, 2005-2007)*, é justamente Kier, que interpreta Bellinger, um bilionário colecionador e amante de cinema fantástico que contrata Kirby (Norman Reedus), dono/curador de um cineclubes e “caçador” de filmes raros para encontrar para ele um filme dado como perdido, *O fim absoluto do mundo*. Num certo momento, Bellinger diz: “Não se ganha tanto dinheiro como eu ganhei sem enterrar alguns corpos. Você só pode dormir à noite se continuarem enterrados. Mas eles nunca ficam.”.

Além de contar com cenas que nos remetem a filmes surrealistas, como a do enterro de Carmelita, em que Teresa olha para o caixão de defunto e a água jorra de dentro dele, ou a dos cavalos surgindo de repente e atravessando a noite e a rua do povoado, *Bacurau* também dialoga com uma certa estética da violência estilizada por cineastas como Sam Peckinpah, em seus filmes de faroeste nos anos 1960 e 1970, ou por John Woo, no cinema de ação dos anos 1980 e 1990. É possível encontrar paralelos com obras como *Meu ódio será sua herança (The Wild Bunch, 1969)*, de Peckinpah, com a história de um bando que, ao chegar numa cidadezinha mexicana, avista um grupo de crianças empurrando escorpiões para dentro de um formigueiro e presentem, assim, que acabaram em uma armadilha sangrenta e fatal; e como *O alvo*²⁶, em que Woo explora o enredo de uma caçada humana como forma de entretenimento para ricos da elite global. Como visto, em *Bacurau*, os mercenários estrangeiros invadem a cidade para caçar os moradores como se fossem presas, acreditando que possuem total controle daquela situação. Os turistas matadores também acreditavam nisso ao chegar na cidade.

21 ASSALTO à 13ª DP (Assault on Precinct 13). Direção: John Carpenter. Produção: J. Stein Kaplan e Joseph Kaufman. EUA: Turtle Releasing, 1976.

22 HALLOWEEN – a noite do terror (Halloween). Direção: John Carpenter. Produção: Debra Hill, Koolhaas e Irwin Yablans. EUA: Compass International Pictures, 1978.

23 FUGA de Nova York (Escape from New York). Direção: John Carpenter. Produção: Barry Bernardi, Larry Franco e Debra Hill. EUA: AVCO Embassy Pictures, 1981.

24 ELES vivem (They Live). Direção: John Carpenter. Produção: Andre Blay, Larry Franco, Shep Gordon e Sandy King. EUA: Alive Films, 1988.

25 PESADELO mortal (Cigarette Burns). Direção: John Carpenter. In: *Masters of Horror*. Criada por: Mick Garris. Produção: Adam Goldworm e Ben Browning. Los Angeles: Industry Entertainment, 2005. Episódio 8.

26 O ALVO (Hard Target). Direção: John Woo. Produção: Terence Chang, Sean Daniel, Moshe Diamant, James Jacks, Chuck Pfarrer, Sam Raimi, Rob Tapert e Eugene Van Varenberg. EUA: Universal Pictures, 1993.



Figura 7: Michael (Udo Kier), líder dos mercenários

Fonte: Bacurau²⁷



Figura 8: Silvero Pereira – o Lunga –, uma mistura de lampião e guerrilheiro

Fonte: Bacurau²⁸

4. BACURAU – SE FOR, VÁ NA PAZ

Imensos olhos azuis que encontrariam os imensos olhos de mel de Silvero Pereira no confronto final. Confronto que teve início quando os moradores perceberam que a cidade estava sendo invadida por assassinos travestidos de turistas que chegaram em Bacurau, contudo, sem saber de onde vinham ou porque matavam os locais. Esses estranhos chegavam como se fossem donos do lugar, porque, afinal, aquelas pessoas não importavam e viviam em uma área que nem existia no mapa, como verbalizou a “turista” brasileira ao entrar no bar-mercadinho e perguntar o que era bacurau. Bacurau não existia mais no mapa, mas tinha um museu, museu que durante todo o filme ninguém

27 BACURAU. Op. cit.

28 Ibidem.

quis conhecer, apesar da insistência dos habitantes àqueles que por lá passavam. Nós também não sabíamos as relíquias que estavam expostas em seu interior.

Orgulho de um povoado que também vivia um paradoxo, se pensarmos que um dos símbolos de um dos bens culturais de qualquer povo, como a escola, aparecia em ruínas, quebrada, desabitada, em meio a uma população aparelhada com computadores, celulares, *tablets* e um museu. De um abandono absoluto, como tantas regiões do Brasil, Bacurau também só era lembrada pelos políticos em época de eleições, estes que discursavam sozinhos numa rua vazia, como eram vazias também as promessas e as palavras do candidato da região, que num gesto de total desprezo pelo povo levava um caminhão com restos de livros, comidas, remédios vencidos e despejados no chão da praça como lixo (porque é assim que certos políticos pensam a educação, a saúde e a fome).

O prefeito-candidato não se deu conta que estava em Bacurau, terra do pássaro habilidoso na arte de se camuflar e resistir, ou exatamente porque soubesse, negociou com os turistas assassinos o extermínio da população. Só tomamos conhecimento desse fato quando os atiradores começam a morrer e o líder deles questiona o prefeito-candidato sobre o povo do lugar e a negociação feita. A reviravolta acontece quando uma das crianças do povoado é morta por um dos atiradores. O povo se organiza, camufla-se e espera o inimigo. E pela primeira vez um dos matadores entra no museu. Entre tantas memórias retratadas nos móveis, nas paredes que, além de armas penduradas, estampa em uma página de jornal as cabeças de Virgolino Ferreira da Silva, vulgo Lampião, e seu bando. O silêncio que antecede o duelo não vem do interior de um *saloon*, mas do interior do museu onde se encontrava Lunga enfeitado e armado como um Lampião contemporâneo. Com um grande facão, Lunga executa o forasteiro e atira sua cabeça na única rua do povoado.



Figura 9: Lunga após a execução do forasteiro

Não se tratava mais de uma resistência silenciosa como a do enfrentamento de Domingas diante do punhal apontado para ela pelo líder dos matadores. As marcas da violência contra o povo expostas nas paredes do museu explodem e os bacuraus camuflados em cantos, casas, esconderijos ganham a rua para enfrentar o inimigo. Aprisionado, o líder dos mercenários é enterrado vivo na gaiola subterrânea.



Figura 10: Domingas enfrenta o líder dos matadores

Fonte: *Bacurau*³⁰

Estava tudo acertado e negociado com os políticos da região. Apenas um detalhe não tinha sido observado pelos forasteiros, o recado dado na placa de entrada do povoado de *Bacurau*: se for, vá na paz.

5. O CANTADOR GUARDIÃO DA MEMÓRIA E O ACENO DE CARMELITA AO POVOADO DA BARRA E À EQUIPE DE BACURAU

Um dos elementos marcantes de *Bacurau* é a presença do personagem cantador, o Carranca (Rodger Rogério), que evoca a rica tradição do cordel e da cultura oral brasileira. Esses cantadores desempenham um papel fundamental na preservação da memória e da identidade cultural do sertão, narrando histórias em rimas e versos que são transmitidas de geração em geração. Em *Bacurau*, o cantador, ao mesmo tempo que funciona como um comentarista irônico das ações e situações que se desenrolam ao longo do filme, também é um guardião da memória coletiva, pontuando essa história de resistência. O cordel é conhecido por explorar, entre outros assuntos, temas de bravura, justiça e resistência – características que se alinham profundamente com a narrativa de *Bacurau*. A presença do cantador na trama lembra ao espectador que a resistência daqueles moradores é tanto física quanto cultural, em uma luta incansável pela dignidade e pela preservação da memória, mantida viva pela palavra, pela tradição popular e pelas imagens e sons.

30 Ibidem.



Figura 11: Enterro de Carmelita, o cantor e a população de Bacurau

Fonte: Jacob³¹

A imagem de dona Carmelita rindo e acenando para o povo no final da história indica não apenas o final do filme, mas um “até breve”, tanto para os habitantes da Barra como para a equipe de filmagens e aos habitantes da Barra, que tanto se orgulharam pelo lugar ter sido escolhido como local das filmagens, por terem convivido com a equipe, trabalhado e atuado juntos. Como disse dona Genilda Salústio, “a Rosa”, que colaborou como cozinheira na equipe de produção, ao repórter Étore Medeiros:

Hoje, eles são como uma família pra gente. Quando eles saíram daqui, eles saíram chorando, e a gente também. [...] Botou sim, não é um exagero. Ninguém ouvia falar que a Barra existia³².

Também representou um “até logo” à equipe, que prometeu voltar à Barra para apresentar o filme aos moradores da região. E voltou, em 22 de agosto de 2019, depois de ter participado e ganhado o prêmio do Júri no Festival de Cannes (França). Ao som da música tema do faroeste *Três homens em conflito* (1963)³³, de Sergio Leone, a população da região foi chamada para assistir ao filme. A equipe e mais de 2 mil pessoas assistiram ao filme a céu aberto.



Figura 12: O caminhão de som e o anúncio do filme

Fonte: Medeiros³⁴

31 JACOB, Paula. Cenários... Op. cit.

32 MEDEIROS, Étore. Como... Op. cit.

33 TRÊS homens em conflito (Il buono, Il brutto, Il Cattivo). Direção: Sergio Leone. Produção: Alberto Grimaldi. Burbank: Warner Bros, 1963.

34 MEDEIROS, Étore. Como... Op. cit.

Se os fios da meada se encontram no rio do processo, que foi o de Heráclito, na ida, porque a experiência do cinema é empírica, e o da memória, na volta, porque envolve não só saber entrelaçar imagens e sons para contar uma história, Kleber Mendonça, ao dizer que *Bacurau* é uma homenagem ao pássaro e às pessoas do sertão que só querem sobreviver (daí a resistência), combinou referências e memórias históricas, culturais e fílmicas que são também resistência e sobrevivência dessas memórias, dessas imagens e desses cinemas, do Cinema.



Figura 13: O elenco assistindo ao filme. Kleber e a contemplação do cinema

Fonte: Medeiros³⁵

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

8 1/2 (Oito e meio). Direção: Federico Fellini. Produção: Angelo Rizzoli. Roma: Cineriz, 1963.

O ALVO (Hard Target). Direção: John Woo. Produção: Terence Chang, Sean Daniel, Moshe Diamant, James Jacks, Chuck Pfarrer, Sam Raimi, Rob Tapert e Eugene Van Varenberg. EUA: Universal Pictures, 1993.

ASSALTO à 13^a DP (Assault on Precinct 13). Direção: John Carpenter. Produção: J. Stein Kaplan e Joseph Kaufman. EUA: Turtle Releasing, 1976.

BACURAU. Direção: Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles. Produção: Emilie Lesclaux, Said Ben Said e Michel Merkt. São Paulo: Vitrine Filmes, 2019.

O DRAGÃO da maldade contra o santo guerreiro. Direção: Glauber Rocha. Produção: Luiz Carlos Barreto, Tácito Val Quintans, Claude-Antoine e Glauber Rocha. Rio de Janeiro: Mapa Filmes, 1969.

ELES vivem (They Live). Direção: John Carpenter. Produção: Andre Blay, Larry Franco, Shep Gordon e Sandy King. EUA: Alive Films, 1988.

³⁵ Ibidem.

ERA uma vez no Oeste (C'era Una Volta il West). Direção: Sergio Leone. Produção: Bino Cicogna e Fulvio Morsella. Roma: Euro International Film, 1968.

FUGA de Nova York (Escape from New York). Direção: John Carpenter. Produção: Barry Bernardi, Larry Franco e Debra Hill. EUA: AVCO Embassy Pictures, 1981.

GRÜNNEWALD, José Lino. **A ideia do cinema**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1969.

HALLOWEEN – a noite do terror (Halloween). Direção: John Carpenter. Produção: Debra Hill, Kool Marder e Irwin Yablans. EUA: Compass International Pictures, 1978.

JACOB, Paula. Cenários de 'Bacurau' remontam um sertão colorido e cheio de identidade. **Casa Vogue**, São Paulo, 14 set. 2019. Disponível em: <https://casavogue.globo.com/Colunas/Arte-do-Cinema/noticia/2019/09/cenarios-de-bacurau-remontam-um-sertao-colorido-e-cheio-de-identidade.html>. Acesso em: 27 nov. 2024.

MEDEIROS, Étore. Como Bacurau transformou definitivamente a vida de um povoado no sertão. **Agência Pública**, São Paulo, 28 ago. 2019. Disponível em: <https://gente.ig.com.br/cultura/2019-08-29/como-bacurau-transformou-definitivamente-a-vida-de-um-povoado-no-sertao.html>. Acesso em: 27 nov. 2024.

MELLO E SOUZA, Gilda de. O salto mortal de Fellini. *In*: MELLO E SOUZA, Gilda de. **Exercícios de leitura**. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2008. p. 195-196.

MEU ódio será sua herança (The Wild Bunch). Direção: Sam Peckinpah. Burbank: Warner Bros, 1969.

MURAKAMI, Haruki. **O fim do mundo e o impiedoso país das maravilhas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1985.

PAIXÃO dos fortes (My Darling Clementine). Direção: John Ford. Los Angeles: 20th Century Studios, 1946.

PESADELO mortal (Cigarette Burns). Direção: John Carpenter. *In*: Masters of Horror. Direção: Mick Garris. Produção: Adam Goldworm e Ben Browning. Los Angeles: Industry Entertainment, 2005. Episódio 8.

RESNAIS, Alain. Jogar com o tempo. *In*: GRÜNNEWALD, José Lino. *A ideia do cinema*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1969. p. 124-135.

SCHNEIDER, Júlio. Desenhista sentimental. *In*: **Tex**: retorno a Culver City, nº 85. São Paulo: Mythos: Tex Ouro, 2016. p. 224-226.

TRÊS homens em conflito (Il buono, Il brutto, Il Cattivo). Direção: Sergio Leone. Produção: Alberto Grimaldi. Burbank: Warner Bros, 1963.

A poética da espreita em Sebastião Uchoa Leite

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 da Unesp. Doutor em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: arlindo.rebechi@unesp.br

Resumo: Este artigo discute aspectos da poesia de Sebastião Uchoa Leite. Além de poeta, ele também foi tradutor e ensaísta e tornou-se um dos responsáveis em publicizar ao público brasileiro importantes escritores, a destacar suas traduções de Lewis Carroll, François Villon e Stendhal. Uchoa Leite inicia sua carreira como poeta com a publicação de seu primeiro livro, *Dez sonetos sem matéria* (1960). A publicação de seu segundo livro, com poemas produzidos entre 1972 e 1979, ocorreu apenas 19 anos depois, com *Antilogia* (1979). Nesse intercuro, que vai da sua primeira fase com produções de fins dos anos 1950 e o ano de 1972, ele também produziu poemas que viriam a público apenas em fins dos anos 1980, com o livro *Obra em dobras* (1988). Este artigo examina o que considera pontos de inflexão para compreender sua poética, constituída com originalidade, rigor formal e experimentalismo no período dessas obras.

Palavras-chave: Sebastião Uchoa Leite (1935-2003); poesia brasileira; poesia experimental.

Abstract: This study discusses aspects of Sebastião Uchoa Leite's poetry. In addition to being a poet, he was a translator and essayist. He became one of those responsible for publicizing essential writers to the Brazilian public, especially his translations of Lewis Carroll, François Villon, and Stendhal. Uchoa Leite began his career as a poet by publishing his first book, *Dez sonetos sem matéria* (1960). The publication of his second book, composed of poems written from 1972 to 1979, took place only 19 years later, with *Antilogia* (1979). In this intercourse, which goes from his first phase with productions from the late 1950s to 1972, he also produced poems, which would only be published in the late 1980s, with the book *Obra em dobras* (1988). This study examines inflection points to understand his poetics constituted with originality, formal rigor, and experimentalism.

Keywords: Sebastião Uchoa Leite (1935-2003); Brazilian poetry; experimental poetry.

1. SEBASTIÃO UCHOA LEITE, UMA TRAJETÓRIA DE MOBILIDADES

O trabalho de Sebastião Uchoa Leite traz um desafio para sua crítica: trata-se de um poeta difícil de ser delineado, examinado por uma única face ou dentro de uma única tradição da poesia brasileira do século XX. Não há dúvida de que é um poeta de muitas faces. Em sua própria dicção poética, tendo sido chamada até de uma poesia-espiã¹, está a incorporação de um olhar curioso sobre o mundo que rejeita as classificações ou os arranjos de escolas literárias. Isso não quer dizer, todavia, que Uchoa Leite seja um poeta totalmente desvinculado de certos movimentos ou de escolas poéticas brasileiras e do exterior. Sua poesia conta com um intenso diálogo com grandes poetas e prosadores; não raramente ele se coloca a pensar, por sua poética, outras artes fora da literatura.

Sebastião Uchoa Leite também exerceu o ofício de tradutor, e foi um dos melhores e mais rigorosos nesse trabalho. Em sua biografia intelectual, tal empreitada não é um dado menor. Trata-se de algo relevante, pois, como poeta, ele deixou que o seu interesse de leitor e de tradutor aprofundasse o seu próprio fazer poético e sua reflexão sobre a linguagem da poesia e as imagens e conteúdos do mundo. Leitor contumaz de Paul Valery, Lewis Carroll, Stéphane Mallarmé, François Villon, Tristan Corbière, entre outros, a obra de Uchoa Leite aprofunda o diálogo inquieto e mobiliza olhares certos sobre poéticas distintas sem assumir uma escola ou linhagem literária como única representante. Interessa ao poeta as poesias e as prosas do mundo.

Frederico Barbosa, na sua bem articulada introdução à poesia completa do poeta, nota muito bem essa maneira oblíqua do poeta constituir o seu trabalho poético, em sua recusa às rotulagens e afiliações automáticas:

‘O artista perfeito não precisa ocultar pistas’, escreveu Sebastião Uchoa Leite. Talvez porque não as deixe. Talvez porque as deixe em tal profusão, apontando para tantos lados, que o leitor/detetive, partindo dos detalhes mais simples, acaba por se envolver no labirinto de pistas geradas pela máquina de signos que é toda obra de arte construída com o rigor e a engenhosidade de um crime perfeito².

Nascido em 1935, em Timbaúba, na zona da mata de Pernambuco, o início da sua trajetória na poesia se dá em fins dos anos 1950, quando estava com 20 e poucos anos e formulava os seus primeiros poemas. Estes seriam publicados em 1960, sob o título *Dez sonetos sem matéria*, pela independente editora O Gráfico Amador. Esse livro, que abre uma das pontas da produção poética de Uchoa Leite, demarca um evidente contraste (embora não contraposição) com o que foi a dicção final do poeta, esta muito menos presa aos formalismos iniciais classicizantes. Como bom poeta, Uchoa Leite vai se despindo de formas de se fazer poesia por intermédio de seus bons exemplos, para encontrar um caminho próprio desse fazer ao longo do tempo.

1: Cf. ANDRADE, Paulo. **O poeta-espião**: a antilírica de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Unesp, 2014.; BARBOSA, Frederico. A engenhosidade do crime perfeito. In: UCHOA LEITE, Sebastião. **Poesia completa**. São Paulo: Cosac Naify, 2015. p. 9.; BARBOSA, João Alexandre. A reflexão sobre o tempo.... In: UCHOA LEITE, Sebastião. **Obra em dobras, 1960-1988**. São Paulo: Duas Cidades, 1988. Orelha.

2: BARBOSA, Frederico. A engenhosidade... Op. cit. p. 9.

Dez sonetos sem matéria é obra do poeta jovem, sendo composta, como o título sugere, por dez sonetos com evidente inspiração na poesia de Paul Valéry. Entende-se aqui como inspiração o modo como o escritor assume certos temas ou reflexões do poeta francês e os converte para uma forma de agir e pensar no seu fazer poético. A formulação reflexiva sobre o tempo, nesse quesito, é central; não se pode esquecer que o poeta Valéry via o passado e o futuro como uma das grandes invenções da humanidade. É nesse limiar entre o que fomos e o que podemos ser que o poeta brasileiro se equilibra. Um dos seus sonetos que abre a obra é uma evidente problematização sobre o tempo:

Tempo configurado, essência nobre
de tanta glória mal apercebida.
Ou tempo justo, a veste que me cobre,
esse aceno fiel de despedida.

És o tempo sutil da manhã calma?
O tempo do meu sono e dos meus passos.
Estás presente em vínculos escassos,
o cerne desse tudo e dessa palma.

Clássico tempo, pausa entre dois atos,
sem remorso ou escolha, hálito puro,
leve e sábia pressão, toques exatos.

Honra-me assim com teu sorriso duro
e jorra em mim com pressa de gargalo,
tempo de meu silêncio enquanto falo³.

Há, sem dúvida, nesse poeta ainda jovem uma sobriedade que vincula o gesto poético ao cotidiano vivido pela marcação do tempo transversal ao sujeito. O olhar para o cotidiano, esboçando marcas de desencanto com o mundo, reflete-se na metalinguagem sobre o fazer poético, assim formulada pelo poeta em outro soneto:

Que eu saiba conhecer
na alma que se dobra
as fontes do prazer:
viver é minha obra.

Que uma mão me acene
a glória de partir.
Algum verbo perene
no maduro existir.

Essa abelha discerne,
sopro que no ar escuto,
a morte no teu cerne

ou o verso absoluto.
Uma notícia espalho:
o tempo é meu trabalho⁴.

3: UCHOA LEITE, Sebastião. *Poesia completa*. São Paulo: Cosac Naify, 2015. p. 49. Ainda que obras em primeira edição fossem consultadas, preferiu-se que todas as citações fossem extraídas da sua *Poesia completa*, a mais recente em termos de circulação.

4: *Ibidem*, p. 51.

Depois da publicação dessa obra, passaram-se impressionantes 19 anos para que a obra do poeta pudesse ser lida no formato de livro novamente. Vez ou outra, sem grande assiduidade, um de seus poemas aparecia em uma revista ou, no máximo, nas páginas de um jornal. Assim, em 1979, Uchoa Leite publicou o seu volume *Antilogia*, uma reunião de poemas produzidos entre 1972 e 1979. Paulo Andrade, que pesquisou a obra de Uchoa Leite, define assim o lugar dessa criação entre as demais do poeta:

Antilogia representa um marco significativo em sua produção ao revelar uma dicção e visão de mundo sui generis. Torna-se evidente a opção por uma linguagem metonímica e menos metafórica, permeada por colagens, alusões intertextuais em que as linguagens dos comics, da literatura, do cinema e do jornalismo são incorporadas, além do entrecruzamento da alta cultura com a cultura de massa⁵.

A crítica em torno de *Antilogia* já apontou que uma das tônicas mais originais do livro está circunscrita ao processo de montagem adotado pelo poeta, que leva a uma espécie de superposição das imagens poéticas com uma grande mistura de temas. O poema “Encore” parece um exemplo interessante dessa obra para ser examinado:

por trás dos vidros como o peixe de miss moore
 que me importa
 a paisagem e a glória ou a linha do horizonte?
 o que vejo são objetos não identificados
 metáforas em língua d’oc
 em que li – não sei onde –
 que o mundo é uma metáfora
 o ventre do universo está cheio de metáforas
 que poetas escreverão sobre o kohoutec?
 toneladas de versos
 ainda serão despejados
 no wc da (vaga) literatura
 ploft!
 é preciso apertar o botão da descarga
 que tal essas metáforas?
 “sua poesia é um fenômeno existencial”
 olha aqui
 o fenômeno existencial⁶

Começamos esse poema pelo gesto de recusa que ele comporta. Afinal, o que está em jogo? O que o poema busca negar? Para responder a essas questões, é preciso compreender o tom adotado pelo texto. Toda uma poesia de ressonância reflexiva – um lugar do sublime e do inefável – é colocada em crise, por assim dizer. Seu tom beira o deboche para com os poetas reflexivos. O lugar da seriedade da poesia é posto de lado e versos podem parar: “ploft!”, “no wc da (vaga) literatura”. Nessa sua concepção – radical, por sinal –, não há mais espaços para a metaforização do mundo. No fundo, esse tipo de ironia ácida construída pelo poeta diz respeito à forma como ele observa a crise do

5- ANDRADE, Paulo.
 O poeta... Op. cit. p. 26.

6- UCHOA LEITE, Sebastião.
 Poesia... Op. cit. p. 91.

mundo e seu esgotamento. Os cortes bruscos, de temas que se separam pela montagem fragmentar dos versos, revelam talvez o seu travo amargo; é possível que o escritor não veja mais o mundo com um olhar esperançoso que outrora alguns poetas compartilhavam. É preciso partir para uma quase antipoesia: para isso, elege, desde o primeiro verso – com referência direta à poeta Marianne Moore, do célebre poema “The fish” –, a poeta norte-americana como a que melhor representa um lugar próprio para a crítica consistente de um tipo de fazer poético. Vai dizer ele em outro poema: “Não me venham com metafísicas”⁷, quase num grito de espasmo.

Sua crítica à metaforização abre espaço para o processo metonímico, algo bastante recorrente nos poemas de *Antilogia*. Vejamos mais um desses exemplos, o poema “Lance de dedos”:

cheios de dedos
discutimos a norma culta
(por que não a oculta?)
concluindo cheios de trinques:
o que é normal (ora pois) é a norma
em temperatura bem morna
cheio de segredos
ele aponta com o dedo
para onde?
ao inclinar-se apoia com o corpo
o peso das suas ideias
– ora essa é um dedo metonímico!
grita o crítico
cantam os grilos da gramática
as pobres musas chupam
o dedo (é lógico)
só resta enfiá-lo
no olho do ciclope⁸

Logo no início, o título já remete a uma referência marcante na trajetória de Uchoa Leite, o poeta francês Mallarmé, autor de “Um lance de dados”, e toda sua engenhosidade em criar experiências de leituras múltiplas do poema. Aqui, o sentido do “lance de dedos” é irônico, ainda que possa ter em comum o mesmo acaso do lance de dados. Dedo, em mais uma crítica ao jogo de metáforas, é metonímia do próprio ser humano. A crítica, apoiado num coloquialismo próprio da sua linguagem e na ironia fina à norma-padrão da língua e aos poetas que se ocupam do metafísico, também se dirige ao ato de normalizar o mundo. Seu poema, em última análise, é uma resposta ao mundo das naturalizações: é preciso estranhar aquilo que sempre pareceu estar ali. É preciso colocar o dedo na ferida, em um lugar que nunca ninguém colocou.

7 Ibidem, p. 92.

8 Ibidem, p. 96.

2. DA OBRA EM DOBRAS OU ONDE ESTÁ O EXPERIMENTALISMO COM AS PALAVRAS?

A publicação de *Antilogia* (1979), com poemas de 1972 a 1979, ao mesmo tempo em que trazia de volta o autor renovado para os seus leitores, também abria o espaço para um tipo de especulação plausível. Como o livro cobria a produção de sete anos apenas, havia de se supor que outros poemas tivessem sido produzidos no período que se estende da época de publicação do primeiro livro de sonetos até o ano de 1972. Ou seja, era provável que o poeta tivesse produzido outros poemas nesse período ou ainda havia a possibilidade de existir produções anteriores a 1960 que não haviam sido publicadas no primeiro livro de soneto. A produção com algumas publicações bastante esporádicas de alguns poemas em revistas e páginas de jornais indicava evidências relevantes. Com o tempo, a suposição mostrou estar certa, mas é apenas em 1988, por iniciativa do então editor Augusto Massi, que conheceremos de maneira pormenorizada a produção na íntegra do poeta desde os anos 1960, com a publicação de *Obra em dobras* (1988)⁹. Trata-se de livro-chave para conhecer a poética de Sebastião Uchoa Leite nas suas transformações como poeta.

O crítico João Alexandre Barbosa, na orelha do livro, faz um bom balanço da linguagem poética da incerteza que domina essa obra:

A reflexão sobre o tempo com que esta obra [*Obra em dobras*] se fecha, matéria dos dez sonetos finais, funciona como um dos elementos articuladores dos sucessivos deslocamentos com que opera Sebastião Uchoa Leite, criando, dessa maneira, a relação pessoal dele com a linguagem da poesia. Uma linguagem de deslizamentos entre as inumeráveis dobras da realidade (daí o acerto magistral do título), em que as contundências da nomeação fazem contrapontos inesperados com a ternura e o humor, sem perda de uma, por assim dizer, ascese metafórica. Mas o poeta não é um asceta e quando a metáfora irrompe é para denunciar, quase sempre, os riscos de quem vive entre serpentes traiçoeiras. Por isso, mais do que um asceta, o poeta é traduzível em termos de espião ardiloso que sabe disfarçar o segredo que traz escondido, ou de um vampiro que, por acaso, pudesse consumir o sangue das serpentes que são as palavras. Entre espião e vampiro, imagens recorrentes do desajuste e da recusa, o poeta recolhe, no espaço do texto, os tempos de uma experiência pessoal e histórica que é refratária à eloquência ou às digressões sentimentais e metafísicas¹⁰.

O poeta-espião espreita o mundo.

Em *Obra em dobras*, articulam-se livros antes prontos e inéditos, no período de 1960 a 1972, e os que já haviam sido publicados e que, naquele momento, poderiam ser revisitados por uma nova geração de leitores. Dois deles, por serem inéditos até aquele momento, devem ser olhados com cuidado para a compreensão da linguagem poética de Sebastião Uchoa Leite: *Dez exercícios numa mesa sobre o tempo e o espaço*, com poemas realizados entre 1958 e 1962, e *Signos/Gnosis e outros*, com produções que cobrem o período de 1963 a 1970.

Começamos por *Dez exercícios*. De acordo com Frederico Barbosa, fica nítido nesse livro a inflexão realizada pelo autor: “enquanto alguns poemas

9. UCHOALEITE, Sebastião. *Obra em dobras, 1960-1988*. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

10. BARBOSA, João Alexandre. *A reflexão...* Op. cit.

11. BARBOSA, Frederico. *A engenhosidade...* Op. cit. p. 11.

remetem claramente aos sonetos do primeiro livro, outros já apontam com nitidez para a poética ‘antipoética’ que o autor seguiria a partir de *Antilogia*¹¹. Como não poderia deixar de ser, convém trazer em primeiro plano o poema “Transparências”, por conta das sugestões que o texto nos traz para pensar sobre as transformações poéticas de Uchoa Leite:

Vê: transparências, claridades,
como nas telas de Juan Gris
ou de Braque, ou de outro qualquer.
Eis a cidade: qualquer.

Onde ardem os sóis da indolência
Le paysage c'est un état d'âme.
Flores banais de Amiel
sob a razão do céu,

Teu olho, blasé, ignora
o rio folclórico-metafísico.
Teu olho quer apenas ver
com a sensação de ser.

Não olhar: não é olho cubista.
A luz o fere, não refere.
O teu olho é sóbrio e sensato
(pérola de recato).

A rua é um sorvedouro, a rua
onde bebes a *dolce vita*.
Elétrica, condicionada, pura,
e sem o que perdura.

Em vez de fontes, bebedouros
e cafés. As delícias do *cream*.
Salve, mitos modernos! Viva o ócio.
Au diable. Quem é beócio?

Andiamo: com brisa ou sem ela.
Fachadas, azulejos turísticos...
Esqueçamos Recife, ou Florença,
Que nada é de quem pensa.

1962¹²

“Transparência” contempla um processo que se tornou muito caro a Uchoa Leite. O poeta se coloca diante do mundo para ver, observar, sem, necessariamente, fazer uma busca existencial, metafísica, do próprio sujeito. Diga-se de passagem, acontece o contrário: seu impulso poético não acomoda a poética convencional dentro de uma tradição de lirismo; nesse sentido, Uchoa Leite confirma-se como um poeta antilírico. Importa ao sujeito ter diante de si a própria exterioridade, tal como um encontro com mundos e a cidade que se passa diante dos olhos, feito um viajante que se vê com paisagens diante

12: UCHOA LEITE, Sebastião. *Poesia...* Op. cit. p. 67.

de si. Mais uma vez, Uchoa Leite, sob a forma de composição escolhida, faz a opção de trazer o seu objeto, no caso “a cidade: qualquer”, para a crítica da especulação subjetivista. Entre suas estratégias, está uma espécie de montagem, beirando a técnica dos cortes cinematográficos, que de maneira sóbria apenas acompanham justaposições e simultaneidade de imagens dessa cidade sem nome, sem identidade definida, acrescidas de pequenos comentários ácidos e irônicos.

Por fim, a leitura de “Transparência” não encontra uma exata cidade, mas um mosaico de várias delas. Não importa que seja Recife ou Florença; nós só a alcançamos pelo fragmento percebido pelo olhar. Não parece exagero, em certo sentido, interpretar que essa centralidade ao aspecto exterior da representação da cidade, cuja validade só se confirma pelo olhar (e nada mais), também é uma mudança em face da própria atenuação do poeta na busca pela beleza poética, estabelecendo, de modo geral e a partir desses trabalhos, uma descrença e quase um cinismo com um certo mundo da poesia.

Ainda seguindo essa linha propositiva em “Transparência”, há outros poemas de *Dez exercícios* que estabelecem essa visada com as paisagens da cidade. É o caso do poema “Tempus fugit nº 2”, que, entre outras coisas, cria também uma conexão com o mundo das artes visuais, em referências trazidas de Paolo Uccello, pintor renascentista, e de Maria Helena Vieira da Silva, pintora moderna nascida em Portugal e radicada na França. Note-se como em “Tempus fugit nº 2” a cidade ganha notoriedade independente do olhar do poeta e dos artistas; sua dinâmica é própria e além das subjetividades instituídas:

Aqui deste alto pavimento, isolado
do real vivido e dividido
pelas folhas de vidro e aço,
vê-se a ponte em perspectiva.
Não se vê o dragão nem a donzela
daquele cenário de Ucello
nem a Ville Blanche de Vieira da Silva,
reflexos compostos em abstração,
mas a máquina humana viva,
a mecânica da vida concreta.
O outro lado não é previsível:
a cidade é uma lâmina fria
cortando cômodas suposições.
Uma lâmina curva que decepa
a sóbria reta que se traçou na ponte.
Matemática do passeio,
composição do livre arbítrio, adeus!
As traças devoram
os livros de estampas góticas ou modernas.

1962¹³

Em nove poemas de 1963 a 1970, *Signos/Gnosis e outros* é, tal como o anterior, um livro que foi publicado apenas no fim dos anos 1980 em *Obras em dobras*. Esses poemas representam o maior contato de Sebastião Uchoa Leite

13 Ibidem, p. 70.

com a poesia concreta, gerando uma poesia experimental ao seu modo. Sabe-se, como o próprio autor expressou aqui e acolá, que a poesia concreta foi uma descoberta sem precedentes na formação intelectual de Uchoa Leite; foi, como ele mesmo disse, um choque cultural.

A partir dos trabalhos de *Signos*, sua poesia começa a ganhar ares mais vanguardistas e um rigor formal mais acentuado. Se por um lado ele como autor fazia adesão ao grupo dos irmãos Campos e Pignatari, por outro lado, ele estava à procura de uma própria dicção não totalmente tutelada aos concretistas. Como diz Andrade, “a poesia concreta provocou inegavelmente um forte impacto na obra de Leite, embora o contato com essa linguagem experimental não tenha feito dele um poeta concretista”¹⁴.

O poema “Trívio”, que antes fora publicado na plataforma de divulgação dos poetas concretos, a *Revista Invenção*, é um ótimo exemplo de como o poeta transitou pelo arranjo poético dos concretos – com um jogo sintático e uma sonoridades atestados pelos preceitos da poesia concreta – e, ao mesmo tempo, levantou temas metalinguísticos sobre a sua própria crise, como autor, do fazer poético. Seguem os versos de “Trívio”, que curiosamente, à maneira de alguns poetas, como João Cabral de Melo Neto, numera suas estrofes:

1.1 O grafo da letra
A letra grafada
O grifo da letra.

1.2 O cravo da língua
A língua cravada
O crivo da língua.

2.1 A prega do verso
O verso pregado
A praga do verso.

2.2 A crosta do poema
O poema crestado
A crista do poema.

3.1 O trevo da arte
A arte travada
O travo da arte.

3.2 A droga do tempo
O tempo dragado
A draga do tempo.

1964¹⁵

Como se pode notar, muita da sonoridade do poema está atrelada aos encontros consonantais de mesma sílaba: gr, tr, cr, pr, dr. Há uma riqueza de sons que equilibram a invenção formal do poema. Cada estrofe de três versos tem o seu primeiro verso que deriva os demais, ampliando o aspecto semântico do poema num excepcional jogo de sons. Assim, a exemplo da terceira estrofe,

14 ANDRADE, Paulo.
O poeta... Op. cit. p. 24.

15 *Ibidem*, p. 79.

surge uma crítica ao verso tradicional e convencional: “A prega do verso// o verso pregado// A praga do verso”; sua crítica metalinguística, em certo sentido, pode ser vista como resultante muito mais de uma internalização, de sua parte, do ideário concretista como um lugar para se pensar a crise do verso. Não custa lembrar que essa reflexão que coloca a crise da poesia no mundo contemporâneo é algo que reaparece em muitas obras de Uchoa Leite.

Outra técnica bastante comum à plataforma do poetas concretos pode ser vista no poema “Textos/Pretextos”, de 1968:

textos sobretudo serão pretextos que serão lidos textos
talvez textos que não serão textos que não serão talvez
textos talvez esquecidos textos talvez lembrados textos
sobretudo talvez textos talvez pretextos que serão tudo
textos tudo pretextos talvez sobretudo textos sobretudo
que esquecidos que lembrados que lidos serão esquecidos
não serão sobretudo não serão talvez não serão que tudo
talvez tudo textos sobretudo talvez pretextos que serão
não esquecidos serão lembrados não lidos tudo sobretudo
esquecidos tudo textos talvez pretextos sobretudo serão
pretextos que serão lembrados textos que não serão tudo
sobretudo serão esquecidos serão lembrados textos lidos
textos que talvez esquecidos talvez que serão lembrados
serão talvez pretextos que tudo esquecidos sobre textos
sobretudo que talvez não serão tudo pretextos lembrados
serão textos lidos que serão sobre esquecidos pretextos
serão talvez textos sobretudo serão talvez textos lidos
textos lidos talvez serão sobretudo lidos textos talvez
talvez que serão tudo sobretudo esquecidos sobre textos
textos sobre esquecidos sobretudo tudo que serão talvez

1968¹⁶

Aqui, a técnica é profundamente marcada pelas formas de composição do concretismo. Basicamente, um poema pode ser feito por um número limitado de palavras, que por um processo sintático de seleção e organização pode gerar uma infinidade de estruturas semânticas e produzir uma enormidade de sentidos. No interior do poema, formam-se também no contraste pela diferença, seja semântica ou fonética, cadeias de sentido entre binômios – texto/pretexto; lido/esquecido, talvez/sobretudo–, com o propósito de colocá-los em posições diferentes de sentidos, de modo a gerar comportamentos semânticos distintos.

Embora, como se pode notar, Sebastião Uchoa Leite tenha feito um amplo uso das técnicas concretistas nessa sua fase de produção poética, estando bastante alinhado à poesia de invenção que se renovava com o grupo Noigandres, posteriormente, sua poesia viria a se ocupar de temas e de formas de composição não exclusivas aos concretos. Não é exagero dizer que a poesia concreta talvez tenha permitido a ele refletir sobre o próprio ato de fazer uso da palavra. Por ora, examinemos alguns exemplos, que aparecem em diferentes momentos de sua obra, tendo a palavra como o cerne de sua pesquisa formal na poesia.

16 Ibidem, p. 85.

Já havia sido dito que em *Antilogia* (1979) o poeta centra publicamente uma orientação mais experimental e menos revestida de diálogos com gêneros classicizantes. Nessa obra, a reflexão metalinguística parece alcançar um lugar de destaque; para isso, ele também recorre a uma de suas imagens preferidas e trabalhadas ao longo da sua trajetória como poeta, que é a serpente. Ele parece querer apontar, pelo trabalho com essas imagens, para a verborragia de um sentimentalismo ligado ao uso tradicional da palavra na poesia. Um exemplo marcante está no poema “Biografia de uma ideia”:

ao fascínio do poeta pela palavra
só iguala o da víbora pela sua presa
as ideias são/não são o forte dos poetas
ideias-dentes que mordem e se remordem:
os poemas são o remorso dos códigos e/ou
a poesia é o perfeito vazio absoluto
os poemas são ecos de uma cisterna sem fundo ou
erupções sem larva e ejaculações sem esperma
ou canhões que detonam em silêncio:
as palavras são detonações do nada ou
serpentes que mordem a sua própria cauda¹⁷

“Ideias-dentes” é a imagem central no poema. Essa imagem se vincula a outras que também se tornariam recorrentes em sua obra: é o caso já apontado aqui da serpente. Trata-se de um símbolo que dialoga diretamente com a imagem célebre da serpente de Paul Valéry. Serpente pode querer remeter, nos textos de Uchoa Leite, a um movimento da sinuosidade do próprio sentido, das ideias. Por isso, os dentes vinculados às ideias se enraízam num jogo entre o que é mais ficcional e o que é mais real. É nesse entremeio, nessa dobra, que a sua poesia se instaura; nessa espreita perigosa, desavisada, própria da serpente, que o sentido da poesia pode se fazer. Seu sentido não é seguro. Pelo contrário: pode ser tomado de assalto. Traz os perigos repentinos da engenhosidade que o poeta alcança e serpenteia.

A serpente agora é semântica. A verdade está distante da certeza: pode ser inoculada em pequenas doses sem, necessariamente, dar cabo da vítima. O crítico Augusto Meyer cria uma expressão para o *Memorial de Aires* (1908), de Machado de Assis, que parece se encaixar como uma mão na luva para pensarmos o valor da serpente na poesia de Uchoa Leite: o “veneno aguado”¹⁸. Por ser aguado, o veneno prolonga a vida, ainda que se saiba, antecipadamente, o anúncio da morte. A verdade que a poesia alcança talvez seja uma espécie de veneno aguado. Da obra *Cortes/Toques*, com a produção de 1983 a 1988, cabe selecionar mais um outro poema em que a imagem da serpente é evocada pelo poeta:

A serpente semântica disse:
não adianta querer
significar-me
neste silvo.

17: Ibidem, p. 95.

18: MEYER, Augusto. Relendo. In: MEYER, Augusto. *Machado de Assis, 1935-1958*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1958. p. 23.

Meu único modo de ser é a in-
sinuosidade e a in-
sinuação.
Não é possível pensar
a verdade
exceto como veneno.

1984¹⁹

A poesia de Sebastião Uchoa Leite espreguiça os seus críticos como uma serpente e os enquadra para mostrar a presença de um aspecto central na boa poesia: sua capacidade de desconstruir certezas no mundo da linguagem a ponto de desconstruir o que naturalizamos como certo e imutável. Não à toa, sua crítica aos críticos é cheia de nuances foucaultianas, como forma de denunciar o aspecto disciplinar instituído e seu modo de também se apoderar do mundo, conforme se vê no poema “Os críticos panópticos”, enfeixado em *Isso não é aquilo* (1979-1982):

eles discursam
eles mentem
no lugar da mensagem
mas essa história de códigos
confundidos com linguagem
nada tem a ver
eles dizem que são funcionários
mas o discurso é claro:
que tem o poder do espaço
tem o espaço do poder²⁰

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Paulo. **O poeta-espião: a antilírica de Sebastião Uchoa Leite**. São Paulo: Unesp, 2014.

BARBOSA, Frederico. A engenhosidade do crime perfeito. *In: UCHOA LEITE, Sebastião. Poesia completa*. São Paulo: Cosac Naify, 2015. p. 8-42.

BARBOSA, João Alexandre. A reflexão sobre o tempo.... *In: UCHOA LEITE, Sebastião. Obra em dobrás, 1960-1988*. São Paulo: Duas Cidades, 1988. Orelha.

MEYER, Augusto. Relendo. *In: MEYER, Augusto. Machado de Assis, 1935-1958*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1958.

UCHOA LEITE, Sebastião. **Dez sonetos sem matéria**. Recife: O Grafico Amador, 1960.

UCHOA LEITE, Sebastião. **Obra em dobrás, 1960-1988**. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

UCHOA LEITE, Sebastião. **Poesia completa**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

19 Ibidem, p. 185.

20 Ibidem, p. 131.

Atividades em sala de aula

Ruth Ribas Itacarambi

Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Educadora aposentada do Instituto de Matemática e Estatística da USP. Coordenadora do Grupo Colaborativo de Investigação em Educação Matemática. Professora de curso de pós-graduação em Educação Matemática.

E-mail: acarambi@alumni.usp.br

Resumo: A Educomunicação tem referências e sustentação no projeto de decolonialidade, por meio da transposição dialógica como *medium*, que inclui a urgência de uma educação midiática e tecnológica com as realidades e contextos; propõe a (re)construção e o respeito à inclusão das vozes de grupos identitários, secularmente silenciados pela lógica colonialista, como as populações afro-diaspóricas, africanas e indígenas. De metodologia participante e de viés hermenêutico, este artigo analisa sua inserção como uma práxis de intervenção, gênese e imbricamento com os movimentos sociais, culturais e educacionais do campo em emergência.

Palavras-chave: educomunicação; decolonialidade; transgressão; intervenção social; movimentos sociais, culturais e educacionais.

Abstract: Educommunication has references and support in the decoloniality project, using dialogical transposition as a medium, which includes the urgency of a media and technological education with realities and contexts; proposes the (re)construction and respect for the inclusion of the voices of identity groups, silenced, for centuries, by the colonialist logic, such as Afro-diasporic and African, Indigenous, and developing populations. With a participatory methodology and a hermeneutic bias, this study analyzes its insertion as a praxis of intervention, genesis, and intertwining with the social, cultural, and educational movements of the emerging field.

Keywords: educommunication; decoloniality; transgression; social intervention; social, cultural and educational movements.

“[...] É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo [...]”
(Paulo Freire)

“[...] uma pedagogia engajada, transformadora, que dá voz aos grupos silenciados, que ousa subverter a cisão entre mente e corpo e nos permite estar presentes por inteiro e, conseqüentemente, com todo o coração, na sala de aula”
(bell hooks)

As atividades desta edição têm como foco os cursos de extensão das universidades e sua ação nas relações sociais. Começamos as relações entre memórias e reflexões sociológicas apresentadas no artigo “Entre memórias e reflexões sociológicas: experiências de extensão universitária na escola zumbi dos palmares”, de Marisete Teresinha Hoffmann-Horochovski Valéria Floriano Machado Camilla de Sousa dos Santos e Rafaela Berger Pereira. É um relato de experiência que teve por objetivo resgatar e registrar memórias de luta da comunidade Zumbi dos Palmares a partir das experiências dos jovens. Entre os resultados da experiência, destaca-se a relação entre universidade e escola e a centralidade da interação na produção e recuperação da memória coletiva.

Ainda na perspectiva de trabalhos de extensão realizados nas universidades, selecionamos o artigo “Mídia e democracia em debate: como os jovens interpretam o processo eleitoral de 2022?”, de Carla Baiense Felix, Natália Kleinsorgen, Bernardo Borges e Renata Brás. O artigo relata a experiência de extensão realizada pelo Grupo Mídias, Redes e Jovens (MRJ/UFF) com adolescentes entre 14 e 16 anos, participantes do Projeto Grael, organização não governamental (ONG) sediada no município de Niterói, no Rio de Janeiro. A ação voltada à promoção do letramento midiático e informacional tinha como objetivo produzir uma reflexão sobre a relação entre o que circula nas redes sociais digitais e o que acontece na política.

O conhecimento científico na perspectiva da comunicação pública é objeto de estudos no artigo “Comunicação pública e universidades: análise sistemática das pesquisas nacionais e internacionais”, de Rejane de Oliveira Pozobon, Sendi Chiapinotto Spiazzi e Gabriela Pereira de Melo, que apresenta uma bibliometria e uma revisão sistemática de pesquisas sobre comunicação pública e universidades realizadas no Brasil e no mundo. Na opinião dos autores, ao construir os fundamentos teóricos para desenvolver o problema de pesquisa, devemos observar o mundo e as temáticas que envolvem nosso objeto. Ao examinar o que outros autores produziram, é possível aprender diretamente repetindo os

pontos do autor, aceitar ou refutar suas teorias e inferências e tomar sugestões para nossas próprias elaborações e projetos.

O artigo “Os contrapontos midiáticos da USP no combate ao negacionismo científico durante a pandemia da covid-19”, de Pedro Farnese, caracteriza a urgência da disseminação de informações precisas diante da proliferação de narrativas contraditórias e teorias conspiratórias, onde a presença das principais produtoras de conhecimento torna-se crucial. Esse artigo propõe uma investigação da atuação da Universidade de São Paulo (USP) no ambiente virtual, com foco no Facebook.

Sobre o uso de recursos audiovisuais e cinematográficos, selecionamos o artigo “La formación audiovisual en Uruguay y su diversificación de la oferta pública (1985-2024)”, de Federico Pritsch, Federico Beltramelli e Santiago González-Dambrauskas. O artigo apresenta o estudo do sistema educativo audiovisual e cinematográfico uruguaio na relação entre a oferta educativa pública e privada observando sua evolução e desenvolvimento. Tem como referência o período desde a última ditadura militar até a atualidade.

Na perspectiva crítica do uso dos audiovisuais, em particular do cinema, selecionamos o artigo “Pedagogia negativa do cinema: primeiras aproximações”, de Helga Caroline Peres. Este traz como problemáticas questões como: poderia o espaço do cinema na escola ser ressignificado em direção à uma formação estético-crítica que tenha como norte a experiência estética e a reeducação do olhar?

As atividades dessa edição estão organizadas nos seguintes temas:

- Os cursos de extensão das universidades e sua ação nas relações sociais.
- O conhecimento científico na perspectiva da comunicação pública.
- O uso de audiovisuais e cinematográficos na educação.

1. PRIMEIRA ATIVIDADE

1.1. Os cursos de extensão das universidades e sua ação nas relações sociais

A atividade traz para o cenário a extensão universitária, que desempenha um papel relevante na construção de pontes entre a academia e a sociedade, promovendo a troca de conhecimento, a inclusão social e o desenvolvimento humano. Ela tem como referência os artigos “Entre memórias e reflexões sociológicas: experiências de extensão universitária na escola zumbi dos palmares”, de Marisete Teresinha Hoffmann-Horochovski, Valéria Floriano Machado Camilla de Sousa dos Santos e Rafaela Berger Pereira, e “Mídia e democracia em debate: como os jovens interpretam o processo eleitoral de 2022?” de Carla Baiense Felix, Natália Kleinsorgen, Bernardo Borges e Renata Brás. Ambos envolvem jovens em suas ações de extensão.

O primeiro trata de uma atividade de intervenção direta no ambiente que tinha por objetivo resgatar e registrar memórias de luta da comunidade Zumbi dos Palmares, a partir de experiências como jovens. No segundo, a ação é voltada à promoção do letramento midiático e informacional, e tinha como objetivo produzir uma reflexão sobre a relação entre o que circula nas redes sociais digitais e o que acontece na política.

A atividade tem como público-alvo os profissionais das universidades que, aliados aos professores da escola básica, têm interesse em desenvolver ações de extensão voltadas à sociedade, em particular, às escolas públicas.

Está organizada na seguinte sequência didática.

1. Começar com o artigo: “Entre memórias e reflexões sociológicas: experiências de extensão universitária na escola zumbi dos palmares”. Propor a leitura individual da introdução do artigo, identificando:
 - Qual é o objetivo principal da experiência de extensão?
 - Por que os autores escolheram a Vila Zumbi dos Palmares?
- a. Fazer a síntese no grupo dos participantes.
2. Analisar a metodologia proposta para atender aos objetivos apresentados pelos autores: conhecer as memórias da Vila Zumbi, a partir do compartilhamento de experiências, e resgatar memórias individuais e familiares de estudantes secundaristas, promovendo a ideia de pertencimento.
 - a. Registrar como foi organizada a confecção dos relicários e dos lambes na escola.
 - b. Pesquisar o significado do cartaz lambe-lambe na arte urbana e na divulgação de eventos culturais. Registrar alguns eventos culturais divulgados por cartazes lambe-lambe.
 - c. Ler no texto como foi feita a colagem de lambes pelas ruas e muros da Vila Zumbi e comparar com a pesquisa do item anterior tendo como referência o conteúdo e a expressão gráfica.
3. Discutir em grupo a experiência de extensão e a possibilidade de desenvolver a atividade em sua região como resgate da memória.

A outra experiência de extensão apresentada nos artigos da revista é “Mídia e democracia em debate: como os jovens interpretam o processo eleitoral de 2022?”. Vamos estudá-la a partir da seguinte sequência didática:

1. Fazer a leitura individual da introdução do artigo, registrando o que os autores dizem sobre:
 - A imprensa como quarto poder.
 - A desinformação como informação descontextualizada, manipulada e fragmentada que apaga a realidade e a distorce.

- O uso proposital de estratégias desinformativas, apoiadas em tecnologias sofisticadas, como algoritmos e bots.
2. Propor uma roda de conversa para fazer a síntese dos registros e comparar com a questão da confiabilidade apontada pelos autores: “Consideramos que a ‘crise de confiabilidade’ enfrentada pelo jornalismo em vários países não pode ser compreendida sem uma reflexão a respeito de sua relação com as democracias liberais e o descrédito pelo qual estas vêm passando nos últimos anos”.
 3. Retomar no texto os itens: “Cidadania inconclusa” e “Jovem e política”.
 4. Analisar na roda de conversa as seguintes considerações das autoras nestes itens:
 - “O crescimento das manifestações de violência estatal e social não apenas expressam a ascensão de um populismo e autoritarismo [...]”.
 - “A esse déficit de participação política correspondeu, igualmente, um déficit de direitos sociais e econômicos”.
 - “Nesse contexto de cidadania regulada e crise democrática, o descrédito da juventude no modelo atual de democracia participativa preocupa educadores”.
 - “Dos jovens entre 16 e 18 anos incompletos, portanto aptos a tirarem o título de eleitor, 2/3 o haviam feito. E as formas de atuação política mais frequentes nas respostas obtidas foram a participação em mobilizações de rua e outras ações diretas (46%) e em associações ou coletivos (45%).”
 5. No item Metodologia, discutir com os participantes o quadro organizado para a ação de extensão, tendo presente o objetivo da experiência: objetivo resgatar e registrar memórias de luta da comunidade Zumbi dos Palmares, a partir de experiências como jovens.
 6. Solicitar que os participantes registrem a sua opinião sobre a metodologia e se esta atendeu ao objetivo da pesquisa, justificando.
 7. O que a juventude nos diz?

Selecionamos algumas considerações e propomos que os participantes completem com outras que considerarem significativas, contextualizando-as no texto.

- Ao longo do processo, compreendemos que eles deram suas opiniões sobre política com honestidade, fossem estas favoráveis a “discutir política” ou totalmente contra.
- Dentre outros aspectos, o estudo revelou que nunca foi tão grande, em termos globais, o consumo de notícias via redes sociais virtuais

como o Instagram e o TikTok – 30% das pessoas consomem as notícias desse modo, comparado a 22% que preferem o acesso diretamente pelos canais da imprensa online.

- Entre os jovens e adolescentes com os quais dialogamos, Instagram e TikTok são as principais redes acessadas, seguidas por YouTube e Twitter; o Facebook caiu 12 pontos percentuais em dois anos, e agora fica atrás do Instagram como aplicativo para consumo de notícias.
 - Contaram como eles se relacionavam com esse tipo de conteúdo quando veiculado por alguém considerado por eles como “influenciador”.
 - De forma contraditória, até aqueles que diziam não gostar de política sabiam muito bem do que se tratava e a vivenciavam ativamente em seu cotidiano.
 - Observamos ainda que os jovens e adolescentes tinham bastante conhecimento sobre as dinâmicas de algoritmos e bolhas nas redes sociais.
8. Considerações finais: tendo como parâmetro o objetivo da experiência, ou seja, produzir uma reflexão sobre a relação entre o que circula nas redes sociais digitais e o que acontece na política, fazer o levantamento dos principais resultados da pesquisa.

2. SEGUNDA ATIVIDADE

2.1. O conhecimento científico na perspectiva da comunicação pública

A atividade está organizada em dois blocos. O primeiro trata de uma investigação da atuação da USP no ambiente virtual, com foco no Facebook, pela urgência na disseminação de informações precisas. O segundo trata da apresentação de uma bibliometria de pesquisas sobre comunicação pública e universidades no Brasil e no mundo.

Para a atividade do primeiro bloco, selecionamos o artigo: “Os contrapontos midiáticos da USP no combate ao negacionismo científico durante a pandemia da covid-19”, de Pedro Farnese.

A atividade é destinada aos profissionais da comunicação e professores do ensino básico e está organizada na seguinte sequência didática.

1. Propor a leitura do item “O Negacionismo Científico” ressaltando os seguintes temas:
 - Qual é o desafio da universidade hoje?
 - Como comunicar o entendimento de ciência, tanto quanto fazer ciência?
 - O surgimento da pandemia levou a população brasileira a perceber o papel da ciência na sociedade?

- O que a comunidade científica tem aprendido sobre a interação entre ciência e comunicação social, visando combater o negacionismo?
2. Fazer a síntese das considerações.
 3. Organizar os participantes em pequenos grupos para a leitura da metodologia da pesquisa e os resultados obtidos sistematizados no quadro 1, no início da pandemia, e depois no quadro 2, um ano após o início da pandemia.
 4. No item Análises e Discussões, registrar em grupo a opinião do autor sobre:
 - Campo mediático.
 - Humanização da ciência.
 - Informações no Facebook com links para outras fontes.
 - Autonomia e credibilidade construídas pelos campos do jornalismo e da ciência.
 - A lógica contra a negação e a afirmação.
 - O papel da universidade no tecido social.
 5. Como fechamento, registrar a opinião dos participantes sobre o papel da universidade na pandemia e na divulgação do conhecimento científico contra o negacionismo.

A atividade do segundo bloco está apoiada no artigo: “Comunicação Pública e Universidades: Análise Sistemática das Pesquisas Nacionais e Internacionais”, de Rejane de Oliveira Pozobon, Sendi Chiapinotto Spiazzi e Gabriela Pereira de Melo. A atividade é dirigida em especial aos pesquisadores e também aos professores da Universidade que trabalham com pesquisa, está organizada na sequência abaixo.

1. Leitura do pesquisador e/ou professor.
 - a. Na introdução, fazer uma reflexão sobre o objetivo do trabalho, que seus autores consideram como colaborar para uma sistematização das pesquisas voltadas para a relação entre comunicação pública e universidades.
 - b. Completando a reflexão, analisar as categorias apresentadas por Brandão e citadas no artigo:
 - Comunicação Institucional.
 - Comunicação Científica.
 - Comunicação do Estado e/ou Governamental.
 - Comunicação Política.
 - Comunicação Comunitária e/ou Alternativa.

- c. Com estas reflexões, registrar como você e sua instituição tem considerado as categorias elencadas e com isso contribuído para a relação entre comunicação pública e universidades.
2. Consultar a figura 5 (“Nuvem de palavras-chave dos artigos internacionais”) e comparar com a produção de sua instituição.
3. Nas considerações finais, comentar: o que a pesquisa constatou na análise da produção científica internacional?
4. Ainda, comentar os seguintes temas recortados deste trecho do artigo – “[...] na produção nacional, os pesquisadores da área estudaram as estratégias de comunicação e de relacionamento das instituições federais de ensino superior nas mídias sociais, [...]”:
 - As pesquisas acadêmicas sobre comunicação e universidades ainda buscam explicar e entender o papel da comunicação nessas instituições.
 - A atuação da comunicação dessas instituições nas plataformas digitais é de extrema importância para levar aos usuários temas de interesse público e serviços públicos de qualidade

3. TERCEIRA ATIVIDADE

3.1. O uso de audiovisuais e cinematográficos na educação

Os audiovisuais e cinematográficos são abordados nos artigos “La formación audiovisual en Uruguay y su diversificación de la oferta pública (1985-2024)”, de Federico Pritsch, Federico Beltramelli e Santiago González-Dambrauskas. O artigo apresenta o estudo do sistema educativo audiovisual e cinematográfico uruguaio na relação entre a oferta educativa pública e privada observando sua evolução e desenvolvimento e tem como referência o período desde a última ditadura militar até a atualidade.

A atividade está organizada em duas partes. Começamos com a destinada aos profissionais da educação midiática, da produção de audiovisuais e demais interessados na comunicação por meio de audiovisuais.

Apresentamos a proposta para o estudo das questões que são abordadas no artigo:

1. Realizar a leitura da introdução, destacando:
 - A formação dos(as) cineastas nem sempre surge de espaços formais.
 - O recorte temporal proposto no artigo.

1 IDEIAI. A História e Evolução do Cinema Brasileiro: Dos Primórdios aos Dias Atuais. *Ideiai*, [S. l.], 21 jul. 2024. Disponível em: <https://ideiai.com/a-historia-e-evolucao-do-cinema-brasileiro-dos-primordios-aos-dias-atuais/>. Acesso em: 26 nov. 2024.

2. Pesquisar como foi a formação dos cineastas no Brasil no mesmo período do artigo. Sugerimos o artigo “A História e Evolução do Cinema Brasileiro: Dos Primórdios aos Dias Atuais”¹.

3. Fazer a síntese das respostas.

4. No item “A formação audiovisual no Uruguai”, analisar o quadro da evolução dos audiovisuais no Uruguai, quanto ao fornecimento de informações, à variação no tempo, local e entidade pública ou privada, entre outros pontos que achar relevante. Registrar as opiniões e comparar com a análise dos autores.

5. Com estas informações, ler o diagrama, que segundo os autores é um possível mapa dos tipos de formação no Uruguai, considerando as seguintes categorias e suas possíveis intersecções: “Licenciatura na universidade”, “Escola de cinema” e “Técnico em audiovisuais”.

6. Pesquisar como é a formação dos profissionais do audiovisual no Brasil e comparar com o diagrama do Uruguai. Sugerimos os conteúdos:

- Página do Curso Superior do Audiovisual no site da Escola de Comunicações e Artes da USP².
- O artigo “Técnico de Audiovisuais: Saiba tudo sobre esta profissão”³.
- O artigo “Produção audiovisual: 5 principais áreas de atuação”⁴.

7. Nas considerações, pedir para que os participantes registrem aquela que consideraram mais significativa e em seguida discutam com o grupo suas escolhas.

Como fechamento na perspectiva crítica do uso do audiovisual na escola, propomos a leitura do artigo “Pedagogia negativa do cinema: primeiras aproximações”. Este traz como problemática as questões: poderia o espaço do cinema na escola ser ressignificado em direção à uma formação estético-crítica que tenha como norte a experiência estética e a reeducação do olhar? Que olhar seria esse? Por que ele precisaria ser “reeducado”?

Sugerimos que os participantes, ao fazerem a leitura, busquem responder às questões do artigo:

- Poderia o espaço do cinema na escola ser ressignificado em direção à uma formação estético-crítica que tenha como norte a experiência estética e a reeducação do olhar?
- Que olhar seria esse?
- Por que ele precisaria ser “reeducado”?

2 CURSO Superior de Audiovisual. **Escola de Comunicações e Artes**, Departamento de Cinema, Rádio e Televisão, São Paulo, [2021]. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/ctr/curso-superior-do-audiovisual>. Acesso em: 26 nov. 2024.

3 PAIVA, Sara. Técnico de Audiovisuais: Saiba tudo sobre esta profissão. **Guia das Profissões**, [S. l.] 10 jan. 2021. Disponível em: <https://www.guiadasprofissoes.info/profissoes/tecnico-de-audiovisuais/>. Acesso em: 26 nov. 2024.

4 TEREZANI, João Henrique Tellaroli. Produção audiovisual: 5 principais áreas de atuação. **Blog Senac**, São Paulo, 2 out. 2023. Disponível em: <https://www.sp.senac.br/blog/artigo/producao-audiovisual>. Acesso em: 26 nov. 2024.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CURSO Superior de Audiovisual. **Escola de Comunicações e Artes**, Departamento de Cinema, Rádio e Televisão, São Paulo, [2021]. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/ctr/curso-superior-do-audiovisual>. Acesso em: 26 nov. 2024.

IDEIAI. A História e Evolução do Cinema Brasileiro: Dos Primórdios aos Dias Atuais. **Ideiai**, [S. l.], 21 jul. 2024. Disponível em: <https://ideiai.com/a-historia-e-evolucao-do-cinema-brasileiro-dos-primordios-aos-dias-atuais/>. Acesso em: 26 nov. 2024.]

PAIVA, Sara. Técnico de Audiovisuais: Saiba tudo sobre esta profissão. **Guia das Profissões**, [S. l.] 10 jan. 2021. Disponível em: <https://www.guiadasprofissoes.info/profissoes/tecnico-de-audiovisuais/>. Acesso em: 26 nov. 2024.

TEREZANI, João Henrique Tellaroli. Produção audiovisual: 5 principais áreas de atuação. **Blog Senac**, São Paulo, 2 out. 2023. Disponível em: <https://www.sp.senac.br/blog/artigo/producao-audiovisual>. Acesso em: 26 nov. 2024.