

EDUCAR É COMUNICAR:

**Perspectivas
contemporâneas
da formação
em cidadania
comunicacional
e educação
midiática**

Luiz Signates, Rogério Borges (organizadores)

Cegraf UFG



Universidade Federal de Goiás

Reitora

Angelita Pereira de Lima

Vice-Reitor

Jesiel Freitas Carvalho

Diretora do Cegraf UFG

Maria Lucia Kons

CONSELHO EDITORIAL - PPGCOM FIC/UFG -

Ana Carolina Rocha Pessoa Temer - Universidade Federal de Goiás

Ana Rita Vidica Fernandes - Universidade Federal de Goiás)

Andréa Pereira dos Santos - Universidade Federal de Goiás

Antonio Fausto Neto - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Claudemilson Fernandes Braga - Universidade Federal de Sergipe

Daniel Christino - Universidade Federal de Goiás

Goiamérico Felício Carneiro dos Santos - Universidade Federal de Goiás

Jairo Ferreira - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Janaína Vieira de Paula Jordão - Universidade Federal de Goiás

José Luiz Braga - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Luciano Alves Pereira - Universidade Federal de Goiás

Magno Luiz Medeiros - Universidade Federal de Goiás

Márcia Perencin Tondato - Escola Superior de Propaganda e Marketing

Rosana Maria Ribeiro Borges - Universidade Federal de Goiás

Simone Antoniaci Tuzzo - Universidade Federal de Goiás

Suely Henrique de Aquino Gomes - Universidade Federal de Goiás

Tiago Mainieri de Oliveira - Universidade Federal de Goiás

CONSELHO EDITORIAL - PUC Goiás -

Milca Severino Pereira - Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Alba Lucínia de Castro Dayrell - Academia Feminina de Letras e Artes de Goiás
Angel Marcos de Dios - Universidade Salamanca, Espanha
Catherine Dumas - Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3, França
Edival Lourenço - União Brasileira de Escritores
Francisco Carlos Félix Lana - Universidade Federal de Minas Gerais
Hussam El-Dine Zaher - Universidade de São Paulo
Isabel Ponce de Leão - Universidade Fernando Pessoa, Portugal
Jack Walter Sites Jr. - Brigham Young University, USA
José Alexandre Felizola Diniz-Filho - Universidade Federal de Goiás
José Maria Gutiérrez - Instituto Clodomiro Picado, Costa Rica
Lêda Selma de Alencar - Academia Goiana de Letras
Marcelo Medeiros - Universidade Federal de Goiás
Marcelo Rodrigues de Carvalho - Universidade de São Paulo
Nelson Jorge da Silva Jr. - Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Paulo Petronílio Correia - Universidade de Brasília
Steven Douglas Aird - Okinawa Institute of Science and Technology, Japan

CONSELHO EDITORIAL DO OBS / MID

Antônio Fausto Neto - Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Vera Regina Veiga França - Universidade Federal de Minas Gerais
Rafiza Luziani Varão - Universidade de Brasília
Luís Mauro de Sá Martino - Faculdade Cásper Líbero
Ângela Teixeira de Moraes - Universidade Federal de Goiás
Jairo Ferreira - Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Gustavo de Castro e Silva - Universidade de Brasília



EDUCAR É COMUNICAR:

**Perspectivas contemporâneas
da formação em cidadania
comunicacional e educação midiática**

**Luiz Signates
Rogério Borges**
(organizadores)

Cegraf UFG
2025

© 2025 Luiz Signates; Rogério Borges (org)
© 2025 Cegraf UFG

Capa e diagramação

Julyana Aleixo Fragoso

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educar é comunicar [livro eletrônico] :
perspectivas contemporâneas da formação em
cidadania comunicacional e educação midiática /
Luiz Signates, Rogério Borges (organizadores). --
Goânia, GO : Cegraf UFG, 2025. -- (Coleção
Observatório da Comunicação)
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-85-495-1077-8

1. Comunicação 2. Educação 3. Mídias
I. Signates, Luiz. II. Borges, Rogério. III. Série.

25-256498

CDD-370.1

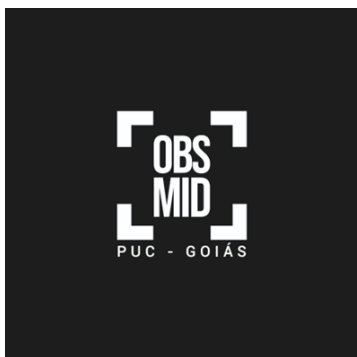
Índices para catálogo sistemático:

1. Educação midiática 370.1

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

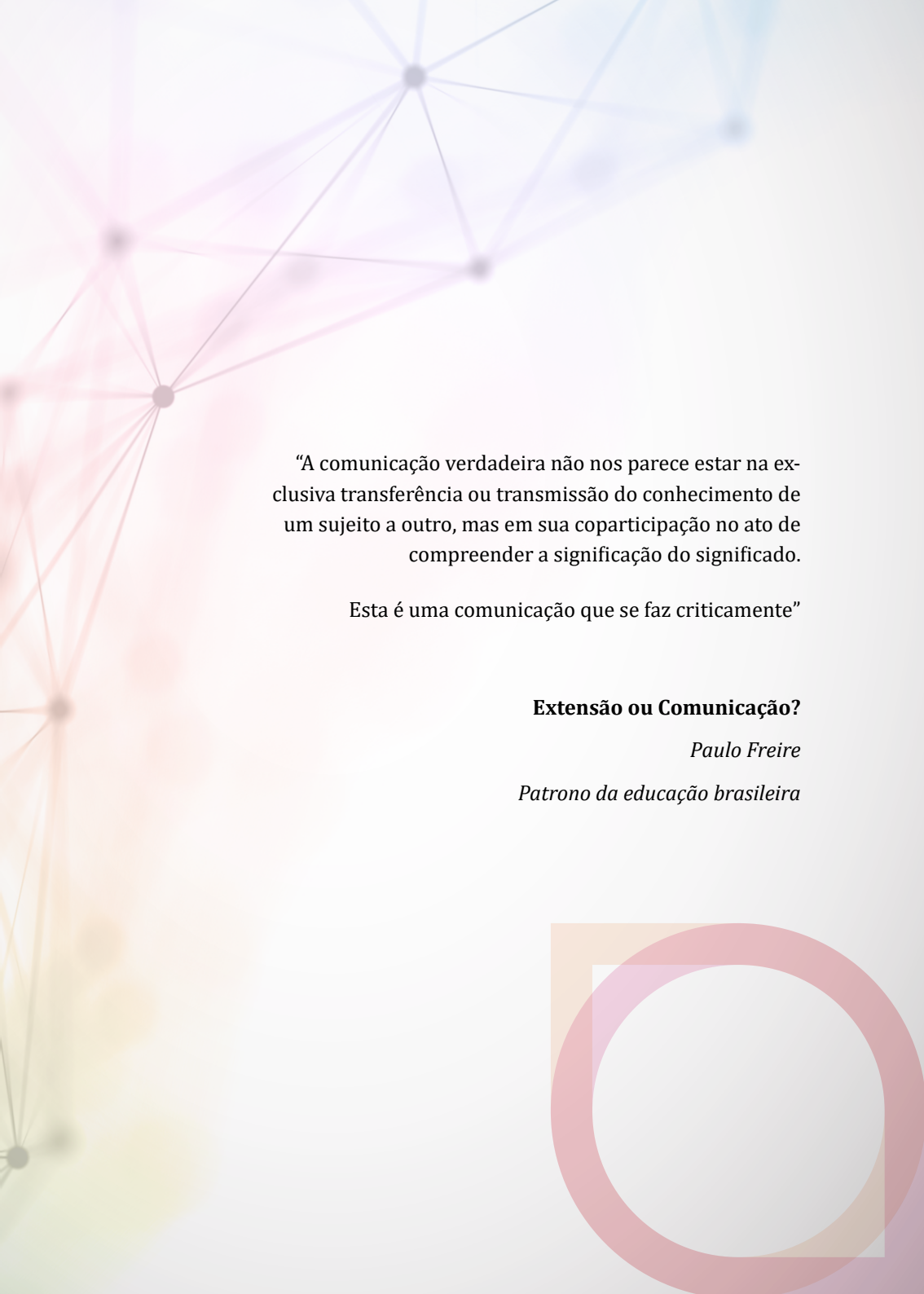


O OBSERVATÓRIO DE MÍDIA da Pontifícia Universidade Católica de Goiás foi criado como ponto agregador de iniciativas nos níveis da pesquisa, do ensino e da extensão. O Observatório de Mídia da PUC Goiás está ligado ao curso de Jornalismo da Escola de Direito, Negócios e Comunicação (EDNC) da instituição. O objetivo deste espaço multidisciplinar é fazer com que reflexões relevantes sobre a contemporaneidade no universo da Comunicação possam ser realizadas em diferentes níveis e sob vários aspectos, seja na sala de aula, seja em projetos de pesquisa que envolvam professores e estudantes, seja por meio de ações que permitam diálogos entre o ambiente acadêmico e sua produção com a sociedade, o mercado de trabalho e os profissionais da área.



A COLEÇÃO OBSERVATÓRIO DA COMUNICAÇÃO dá materialidade, num nível consolidado e amadurecido, aos objetivos não apenas do Observatório de Mídia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), como também da Escola de Direito, Negócios e Comunicação (EDNC) da PUC Goiás, trazendo contribuições teóricas, metodológicas, epistemológicas e práticas sobre temas que concernem à área em suas mais diferentes perspectivas, em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Faculdade de Informação e Comunicação da Universidade Federal de Goiás (PPGCOM/FIC/UFG). O primeiro volume, *Jornalismo em Tempos Dúbios*, foi publicado em 2021 pela Editora da PUC Goiás. O segundo trabalho da coleção, *Centralidade da Comunicação*, foi publicado pelo Cegraf, da UFG, o que denota não só a interdisciplinaridade dos títulos, mas também sua ponte entre instituições. O terceiro volume da coleção, *Tempestade Perfeita: Os Desafios da Democracia e da Comunicação em Contextos Turbulentos*, deu prosseguimento à abordagem de temas da contemporaneidade, como os impactos das redes digitais e da Inteligência Artificial. Neste quarto volume, *Educar é Comunicar*, as

interfaces entre Comunicação e Educação são esmiuçadas, com debates teóricos e relatos de experiência. A Coleção Observatório da Comunicação enfatiza seu compromisso com a promoção do debate e a abertura de espaços de discussão que tratam os fenômenos comunicacionais de forma plural, profunda e original, com atenção aos desafios da contemporaneidade em um mundo em que a Comunicação ocupa posição de protagonismo. Com abertura para conhecimentos e saberes que venham contribuir para o progresso das discussões em torno dos temas abordados, a *Coleção Observatório da Comunicação* tem, acima de tudo, a vocação de apreciar a Comunicação com olhar compreensivo, pautado na evolução do seu presente e do seu futuro.



“A comunicação verdadeira não nos parece estar na exclusiva transferência ou transmissão do conhecimento de um sujeito a outro, mas em sua coparticipação no ato de compreender a significação do significado.

Esta é uma comunicação que se faz criticamente”

Extensão ou Comunicação?

Paulo Freire

Patrono da educação brasileira

SUMÁRIO

13 Apresentação

Parte I

Processos de interlocução entre Comunicação e Educação

20 Capítulo 1

Desinformação e a fixação das crenças

Maria Ogécia Drigo

45 Capítulo 2

Informação e cidadania e o letramento
informacional

Andréa Pereira dos Santos

68 Capítulo 3

Educação para as mídias: o cinema como um
mediador para a prevenção e o combate ao abuso
infantojuvenil

Pollyanna Rosa Ribeiro

92 Capítulo 4

Comunicação e alteração de crenças sobre o autismo: as contribuições da Teoria do Julgamento Social

Thâmara Sampaio Vasconcelos Vilela

Ângela Teixeira de Moraes

Parte II

Propostas de Ação e Relatos de Experiência

117 Capítulo 5

Comunicação e educação: a experiência na introdução da extensão no currículo do curso de Jornalismo da PUC Goiás

Gabriella Luccianni Moraes Souza Calaça

Rogério Pereira Borges

148 Capítulo 6

Educação comunicacional: a pandemia do COVID-19 e as transformações comunicacionais do ensino de comunicação na PUC-Goiás

Luiz Signates

172 Capítulo 7

Possibilidades de ensino da fotografia pela mobgrafia nos cursos de Comunicação Social

Ana Rita Vidica Fernandes

Karine do Prado

197 Capítulo 8

Jornalismo infantojuvenil como engajamento público na defesa do Cerrado: relato de experiência educ comunicativa da Rede Biota Cerrado (RBC)

Cristiane Parente

Eduardo Bessa

Dione O. Moura

225 Capítulo 9

Web cidadãos em Anápolis e suas competências com as novas tecnologias: “o sistema não funciona”

Lara Lima Satler

Luana Cavalcante

253 Sobre o(a)s Autore(a)s

» Apresentação

O mundo mudou. E mudou radicalmente. Aliás, continua em franca transformação, com outros mecanismos de relações sociais, de interação e produção de sentidos e conteúdos. Nesse vendaval que atinge esta quadra da História, algumas áreas são especialmente desafiadas. As novas tecnologias têm revolucionado as maneiras pelas quais nós nos informamos e adquirimos conhecimento. Elas estão impactando até mesmo as formas de aprender e ensinar. Nesse cenário cheio de novidades, incertezas e oportunidades, este novo volume da Coleção Observatório da Comunicação – parceria entre o Observatório de Mídia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e o Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Goiás (PPGCOM/UFG) – apresenta reflexões, propostas e relatos de experiência sobre uma área fundamental da atualidade: a educomunicação.

Esta junção entre Educação e Comunicação é muito profícuo em fornecer olhares inovadores e detectar questões cruciais para a sociedade contemporânea. Ela aborda não só os manejos possíveis com as tecnologias que chegam – hoje, as que compõem os ambientes digitais e virtuais –, como também metodologias pedagógicas que terão repercussão na vida de docentes e estudantes em longo prazo. Essa questão ficou ainda mais sensível em razão de dois fenômenos que se entrelaçaram: o avanço exponencial do mundo digital e de tecnologias que possibilitaram novos percursos de pro-

dução, difusão e consumo de conteúdos e, por outro lado, as demandas impostas pela maior crise sanitária vivida pela humanidade em mais de um século, que acelerou todos esses processos de maneira dramática, com especial agudeza no campo da Educação. A pandemia de Covid-19 demonstrou que os processos pedagógicos não só poderiam mudar em um momento de urgência, mas já estavam em inelutável mutação, o que impõe que todos os envolvidos em tais processos precisam rever seus parâmetros.

Nessa direção, o volume *Educar é Comunicar: Perspectivas Contemporâneas da Formação em Cidadania Comunicacional e Educação Midiática*, o quarto da Coleção Observatório da Comunicação, traz contribuições de 15 pesquisadores e professores, de quatro instituições universitárias diferentes, em que questões que unem Educação e Comunicação são discutidas. O livro é composto por nove capítulos que apresentam diversos cenários, variadas propostas e debates plurais que contemplam uma intersecção fundamental nas sociedade contemporânea: a necessidade premente de uma educação para as mídias, nos mais diversos níveis e sentidos, para que as pessoas tenham competências e habilidades suficientes não só para empreenderem leituras críticas das informações que consomem, protegendo-se das armadilhas das fake news e dos discursos distorcidos e manipuladores, mas também para ganharem autonomia e alteridade na produção de suas próprias narrativas, com criatividade e ética.

O livro é dividido em duas partes: *Processos de Interlocução entre Comunicação e Educação e Propostas de Ação e Relatos de Experiência*. No primeiro capítulo, a professora

Maria Ogécia Drigo, da Universidade de Sorocaba, propõe um debate sobre a fixação das crenças no momento de lidar com a informação, trazendo a perspectiva do semiólogo Charles Sanders Peirce e a classificação entre formas de estabilizar determinadas convicções: os discursos da tenacidade, da autoridade, da argumentação científica (ou investigativa) e a apriorística. Em sua contribuição, a pesquisadora procura compreender as lógicas de interpretação dos novos conteúdos disseminados, com a contribuição da semiótica nesses processos.

No segundo capítulo, a professora Andréa Pereira dos Santos, da Universidade Federal de Goiás, enfatiza a importância do letramento informacional e de seus reflexos no comportamento informacional, conectando pesquisas sobre leitura e da importância de haver bibliotecas escolares, com profissionais especializados, para a formação, sobretudo, de crianças e jovens. Mesmo num mundo digital, essa competência demonstra ser vital no consumo da grande carga de informações à qual estamos todos expostos.

No terceiro capítulo, outra pesquisadora que tem se dedicado com afinco nas pesquisas sobre Educomunicação, propõe o cinema como ferramenta de letramento informacional, para alunos e professores. Pollyanna Rosa Ribeiro, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, argumenta, em seu texto, em prol do poder da fruição estética como instrumento de conscientização e preparo nos ambientes escolares, no que é definido de pedagogia estética. Ela exemplifica sua defesa com a importância que o cinema pode ter na denúncia e prevenção de abusos sexuais contra crianças e adolescentes.

E fechando a primeira parte do livro, as pesquisadoras Ângela Teixeira de Moraes e Thâmara Sampaio Vasconcelos Vilela, ambas da UFG, situam o debate da confluência entre Educação e Comunicação quanto ao ensino de alunos com autismo, num trabalho de derrubada de estereótipos relacionados ao TEA (Transtorno do Espectro Autista). Há, assim, um movimento de derrubada de discursos preconceituosos e de ódio e de uma compreensão mais qualificada sobre necessidades e potenciais de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

A segunda parte do volume, dedicada a relatar experiências que trazem a comunhão entre Comunicação e Educação, é aberta pelo capítulo escrito pelos professores Gabriella Luccianni Moraes Souza Calaça, da PUC Goiás, e Rogério Borges, da PUC Goiás e UFG, com o relato de como foi a inserção da extensão no currículo dos alunos de Jornalismo da PUC Goiás. A curricularização da extensão nos cursos superiores de todo o Brasil, estabelecida pelo Ministério da Educação, demandou adaptações, mas também gerou projetos interessantes, nos quais os docentes universitários podem ter contato com papéis que não lhe são familiares, como o de ministrar aulas em colégios do Ensino Médio, como foi o caso da iniciativa que é trazida pelos autores.

Já o capítulo seguinte, assinado por Luiz Signates, da UFG e PUC Goiás, descreve as iniciativas que foram tomadas pelos colegiados dos cursos de Jornalismo e Publicidade e Propaganda da PUC Goiás no momento em que os professores se viram diante do desafio de migrar do regime presencial para o remoto em razão dos decretos de

isolamento social promulgados no início da pandemia de Covid-19, no primeiro semestre de 2020. Ainda que se tratasse de um momento tenso, trágico e de muitas incertezas, esses docentes se viram obrigados a uma reinvenção profissional para continuar dando aula, algo que resultou em experiências criativas e novas formas de comunicação com os alunos e as alunas.

O texto que vem logo em seguida, das pesquisadoras Ana Rita Vidica Fernandes e Karine do Prado, apresenta outra experiência muito interessante, esta ligada ao ensino de Fotojornalismo. A chegada dos smartphones impactou sobremaneira desta área específica da Comunicação e as autoras apresentam um caminho que não recusa as novidades, mas sim as aproveitam na direção da criação de algo novo: a mobgrafia. São novos caminhos de gerar sentidos imagéticos, com grande autonomia e autoria, em contraposição a um automatismo, de quem tem agora muito mais oportunidades de mostrar seus olhares sobre o mundo.

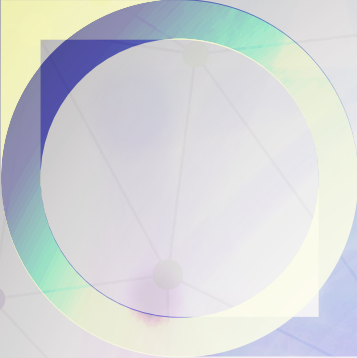
O penúltimo capítulo foi escrito pelos pesquisadores Dionne Moura, Eduardo Bessa e Cristiane Parente – os três da Universidade de Brasília (UnB) – e descreve uma iniciativa que une Comunicação, conscientização ambiental e empoderamento de crianças e adolescentes em suas narrativas. A partir do projeto da Rede Biota Cerrado, projeto que tem laços com diversas áreas de conhecimento em prol da conservação de uma dos principais biomas brasileiros, vem sendo realizado um jornalismo infantojuvenil, em que o público dessa faixa etária não só recebe informações, mas também a produz, elaborando conteúdos que auxiliam na divulgação de dados científicos, com grande inserção em escolas.

Por fim, a ausência de uma educação midiática revela-se problemática na realização de tarefas cotidianas e fundamentais em um mundo cada vez mais digitalizado. É isso que revela o capítulo assinado pelas pesquisadoras Lara Satler Lima e Luana Cavalcante, ambas da UFG, ao analisarem como se dão as interações do público com os espaços institucionais da Prefeitura de Anápolis (GO), cidade que se orgulha de ser premiada por projetos no campo digital, mas que não consegue suprir demandas da população que não está tão familiarizada assim com essas novas ferramentas virtuais.

Dessa forma, nesses nove capítulos, o volume *Educar é Comunicar: Perspectivas Contemporâneas da Formação em Cidadania Comunicacional e Educação Midiática*, que agora apresentamos para sua leitura, fornece dados, exemplos e reflexões sobre a importância central do debate entre Comunicação e Educação. Basta lembrar que o autor brasileiro mais citado no campo da Comunicação em todo o mundo é Paulo Freire (1921-1997), não por mera coincidência também o Patrono da Educação Brasileira. E é Paulo Freire quem nos ensina sobre a importância de um ensino que seja dialógico, democrático e libertário, algo com que a Comunicação, quando inserida como esse elemento pedagógico fundamental, tem muito a contribuir.

Boa leitura!

Luiz Antônio Signates e Rogério Borges



Parte I

Processos de interlocução entre Comunicação e Educação



» Capítulo 1

Desinformação e a fixação das crenças

Maria Ogécia Drigo¹

(Universidade de Sorocaba – UNISO)

Neste capítulo, com o objetivo de refletir sobre desinformação considerando-se a interface comunicação/educação, apresentamos um caminho possível para a concretização da educação midiática e tratamos de aspectos da desinformação e de métodos de fixação das crenças, na perspectiva peirceana².

- 1 Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; pós-doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo; estágio pós-doutoral na Universidade de Kassel, Kassel, Alemanha; docente no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura e do Programa de Educação da Universidade de Sorocaba (Uniso), Sorocaba (SP). E-mail: maria.drigo@prof.uniso.br
- 2 Usamos a denominação “peirceana” por se tratar de ideias de Charles Sanders Peirce (1839-1914). Peirce, conforme Drigo e Souza (2021), desenvolveu uma arquitetura filosófica, na qual a semiótica é vista como lógica. Peirce foi também o criador do pragmatismo filosófico. Segundo as autoras, ele estudou diversas ciências, tais como Astronomia, Geodésia, Matemática, Lógica, Filosofia, Teoria e História da Ciência, Econometria e Psicologia, embora fosse químico de formação e se considerasse um lógico. No âmbito da Filosofia é pouco conhecido, ainda que reconhecido por filósofos e cientistas importantes como Bertrand Russel, Popper, Umberto Eco e Putnam. Para Bertrand Russel, Peirce foi, sem dúvida, uma das mentes mais originais do final do século XIX e certamente o maior pensador norte-americano de todos os tempos. Umberto Eco o considera como o maior filósofo americano da virada do século – do século XIX para o século XX –, e um dos maiores pensadores do seu tempo. Também Popper o considera um dos maiores filósofos de todos os tempos e, para Putnam, ele era um gigante escondido entre os filósofos americanos. Ainda, recentemente, Ilya Prigogine, ao estudar estruturas dissipativas, menciona o sinequismo peirceano, que trata mente e matéria como processos sígnicos e indissociáveis.

Educação midiática

A educação e a comunicação, no contexto do imaginário social, se constituíram como espaços independentes e com funções específicas. Mas são espaços que se interceptam e, nessa interseção, está o que aqui denominamos educação midiática.

A educação midiática demanda a compreensão de especificidades das linguagens das mídias, que compõem nosso cotidiano e adentram, conseqüentemente, a seara educacional. As linguagens são formas sociais de comunicação e significação que envolvem a linguagem verbal, a visual, a da moda, da culinária, entre outras, e alcançam as binárias, que as máquinas utilizam para se comunicar entre si e com o homem, como a linguagem do computador; e a linguagem das mídias, que são híbridas, com mensagens que conjugam códigos e outros processos sógnicos.

E ainda, na seara da educação, as disciplinas escolares também podem ser vistas como linguagens, que se constituem não só com palavras, mas com outras modalidades de signos, tais como fórmulas, esquemas, gráficos, entre outros. Há, de um lado, as disciplinas escolares enquanto linguagens; de outro, as linguagens das mídias, permeando o cotidiano escolar. Citelli (2010) afirma que as mídias colocam em circulação discursos verbais e não verbais, hipertextualidades, desenvolvem estratégias de interconnectividade que permitem a representação/construção de valores, conceitos, ideias, bem como requerem novas formas de perceber, sentir e compreender, o que suscita novas demandas à educação.

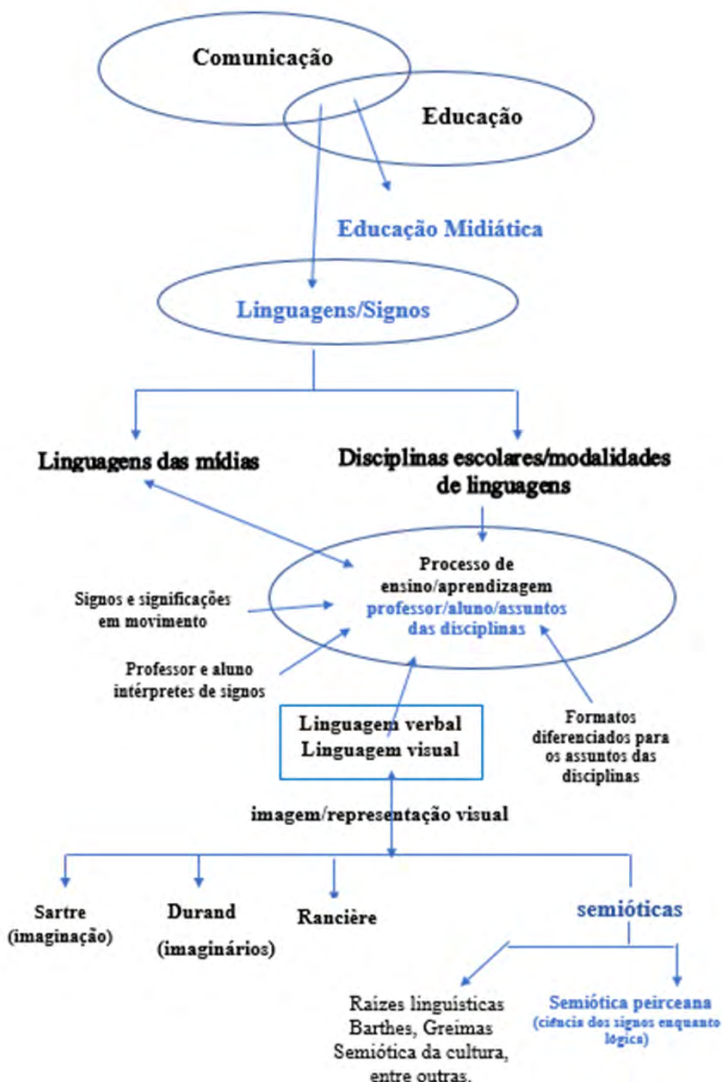
Martín-Barbero (2014, p.104) nos diz que embora a intelectualidade se mantenha receosa em relação às “imagens, ao mesmo tempo em que a ‘cidade das letras’ continua procurando, a todo momento, controlar a imagem, confinando-a de forma maniqueísta ao campo da arte ou ao mundo da aparência enganosa e dos resíduos mágicos”, não há como negar que elas permeiam o nosso cotidiano, com força, e avançam. Neste aspecto, é necessário compreender que a linguagem audiovisual estabelece um novo estatuto cognitivo que desconcerta as formas tradicionais de pensar o conhecimento, impondo uma revisão de concepções sobre cognição, sobre como se dá o próprio pensamento ao envolver tais formas de representação. E quais são os significados que essas linguagens colocam em circulação? O que há nelas que contribuem para que sejam críveis.

E nesse contexto, como se movimenta o aluno no processo de ensino/aprendizagem? Aqui recorremos às ideias de Rancière (2012), que permitem compreender o processo de ensino/aprendizagem vinculado à ação de signos, à semiose, no qual o aprendiz e o mestre são intérpretes ou tradutores de signos, ou desvelam os seus significados e, assim, constroem uma ambiência viva nas salas de aula, que propicia a (re)construção de conhecimentos.

Neste aspecto, essa ambiência envolve uma atividade poética, e que caracteriza a prática emancipadora para o aprendiz. O mestre, portanto, “não ensina seu saber aos alunos, mas ordena-lhes que se aventurem na floresta das coisas e dos signos, que digam o que viram e o que pensam do que viram, que o comprovem e o façam comprovar.” (Rancière, 2012, p. 15-16). E, para adentrar nessa floresta

de signos, as semiótics são necessárias, pois elas contribuem para desvelar os significados dos signos. Esse percurso, ora apresentado, pode ser revisitado com o diagrama da figura 1.

Figura 1 – Um caminho possível para a educação midiática



Fonte: elaborado pela autora

Continuando no diagrama (Figura 1), adentramos o espaço das imagens. A imaginação – capacidade de pensar com imagens – de acordo com Sartre (2008), envolve três soluções propostas pela filosofia clássica (grandes arquiteturas filosóficas, como a de Descartes, Spinoza, Hume, Leibniz), o que contribuiu para dar à imagem, na sua relação com o pensamento, um papel menos relevante que o da palavra. Segundo Sartre (2002), tais arquiteturas propuseram:

Um reino do pensamento radicalmente distinto do reino da imagem; um mundo de imagens puras; um mundo de fatos-imagens por trás do qual é preciso reencontrar um pensamento que aparece apenas indiretamente, como a única razão possível da organização e da finalidade que se pode constatar no universo das imagens. (Sartre, 2002, p. 23).

Voltando à imagem materializada, ou às representações visuais, cabe enfatizar que o lugar ocupado pela imagem no ambiente educacional reverbera tais concepções. A cultura letrada exerceu e continua exercendo o protagonismo no ambiente escolar, fazendo do livro objeto sacralizado da razão e da crítica, enquanto os meios audiovisuais são reduzidos à massividade e à futilidade. Nessa velha discussão, de uma coisa não há como fugir: as mídias, ou difusoras de imagens, são onipresentes. Durand (2004, p. 34) enfatiza que:

[...] a imagem mediática está presente desde o berço até o túmulo, ditando as intenções de produtores anônimos ou ocultos: no despertar pedagógico da criança, nas escolhas tipológicas (a aparência) de cada pessoa, até nos usos e costumes públicos ou privados, às vezes como ‘informação’, às vezes velando a ideologia de uma ‘propaganda’, e noutras escondendo-se atrás de uma ‘publicidade’ sedutora... a impor-

tância da ‘manipulação icônica’ (relativa à imagem) todavia não inquieta.

Para Dondis (2015) faz-se necessário promover o alfabetismo visual, pois este seria vital para o ensino nos tempos atuais tanto quanto a escrita e a leitura foram para o texto impresso. A invenção da câmera fotográfica, do cinema, entre outros, além dos meios visuais que ainda não estão em uso, modificarão não apenas nossas concepções de educação como também as de cognição, requerendo uma revisão das nossas capacidades visuais básicas, além do desenvolvimento de um sistema estrutural e uma metodologia para o ensino e a aprendizagem de como interpretar visualmente as ideias. Assim, o que antes era posto como domínio do artista e do designer, hoje transformou-se em preocupação tanto para os que estão envolvidos com os meios visuais de comunicação quanto do seu público e, aqui, reforçamos que deveria ser uma preocupação dos educadores, em geral.

Desde nossa primeira experiência no mundo, passamos a nos organizar com base no que vemos, ou no que queremos ver, por isso, segundo Dondis (2015, p. 6), “aceitamos a capacidade de ver da mesma maneira como a vivenciamos – sem esforço”. Mas essa capacidade pode e precisa ser dilatada, pois somos leitores de palavras/livros e de imagens e ambas têm potencial cognitivo.

Santaella (2012, p. 10) esclarece que o ato de ler que não se restringe à decifração ou decodificação de palavras, mas, desde os livros ilustrados e depois de jornais e revistas, vem incorporando “as relações entre palavra e imagem; entre o texto, a foto e a legenda; entre o tamanho

dos tipográficos e o desenho da página; entre o texto e a diagramação”. E a autora vai além, agregando ao ato de ler as mensagens abrigadas na paisagem caótica dos grandes centros urbanos – viadutos, luzes, sinais de trânsito, semáforos –, na profusão de cartazes, luminosos, imagens publicitárias, pichações, grafites, e também as apresentadas em gráficos, mapas, sistemas de notações, nas telas de computadores e celulares.

Aqui, as semióticas são de extrema relevância para nos ajudar a desvelar os significados dos signos. Entre as diversas semióticas, optamos pela semiótica peirceana de extração não linguística, vista como lógica, e que abarca as diversas modalidades de linguagens. Mais especificamente, recorreremos à gramática especulativa, um dos ramos da semiótica ou lógica peirceana, que fornece definições e classificações de signos, envolvendo o verbal e o não verbal, de onde emergem estratégias metodológicas para interpretação de signos, ou de linguagens as mais diversas, como as disciplinas escolares, a da publicidade, do cinema, da música, da literatura, da hipermídia, entre outros.

Deste modo, é necessário compreender o que é educação midiática e aprender a colocá-la em prática. As mídias e, em especial, as mídias sociais, nos dão evidências dessa dupla necessidade, pois conforme Chauí (2019), em decorrência da estrutura autoritária de nossa sociedade, as mídias sociais não contribuíram para a democratização da informação, embora isso seja possível, mas sim para valorizar o espaço privado em detrimento do espaço público da opinião, ao difundir em público gostos, preferências, aversões,

desaforos, calúnias e difamações. Assim, de certo modo, as mentiras ganharam um novo espaço para se propagarem.

A educação midiática também pode contribuir para atenuar problemas que se acentuaram com essas mídias. Entre os pesquisadores que se dedicam a estudos na interface comunicação/educação, Buckingham (2023) enfatiza que a educação midiática não implica em ensinar com as mídias ou através delas, mas ensinar sobre as mídias, sobre como elas funcionam. Isto implica que não devemos tratar os sintomas, mas sim as causas, ou seja, no caso da desinformação, não devemos nos preocupar somente em criar mecanismos para avaliar se uma informação é verdadeira ou falsa, mas compreender porque as mídias se interessam por desinformação, ou porque as pessoas a consomem.

Na perspectiva de Buckingham (2022), a educação midiática deve se apoiar nos seguintes conceitos: 1) linguagem midiática; 2) representação, com foco na relação com a realidade; 3) processo de produção; e 4) consumo midiático. Ou seja, ela deve propiciar “entendimento crítico e profundo de como a mídia funciona, comunica, como representa o mundo e como é produzida e usada” (Buckingham, 2022, p. 18-19). Aqui, as semióticas contribuem na compreensão das linguagens das mídias, de modo geral, o que consequentemente reverbera na qualidade de processos de produção, para produtores especialistas ou não, bem como pode gerar consumidores mais sensibilizados quanto ao potencial e às especificidades desses produtos midiáticos. Assim, a educação midiática pode conferir “um grau de poder e de controle que de outra forma nos seria negado” (Buckingham, 2022, p. 53).

As questões apresentadas por Sfez (2007) também permitem avaliar a dimensão da proposta de Buckingham (2022) em relação à questão da representação e, portanto, a relação dos produtos midiáticos com a realidade. Sfez (2007) trata do conceito de representação e as consequências do não entendimento do mesmo, ao valer-se de três metáforas – máquina, organismo e tautismo -, que identificam três visões de mundo, para classificar a comunicação, respectivamente, em: representativa, expressiva e confusional. As palavras norteadoras dessas três modalidades de comunicação, na mesma ordem, são: representar, expressar e confundir. Os distanciamentos entre a representação e a coisa representada são discutidos pelo autor, que enfatiza os problemas advindos da crença de que a representação é a própria expressão da realidade do mundo sensível.

A comunicação confusional materializa-se quando a comunicação representativa, cuja metáfora é a máquina, e a comunicação expressiva, simbolizada pelo organismo, confundem-se. Uma se toma pela outra. Impera uma nova razão sustentada pelo quadrilátero constituinte das tecnologias do espírito: a rede, o paradoxo, a simulação e a interação. A rede é formada pelo entrelaçamento dos canais, cabos, satélites, fibras óticas, tecnologias móveis. É a circulação permanente em movimentos circulares, autistas. O paradoxo corporaliza-se pelo “e” e a relatividade generalizada. O paradoxalismo alcança o patamar da não-contradição e sistematiza-se pela autorrepresentação e autorreferência. A simulação prefigura o mundo desontologizado, solto, sem raízes e limites. E no entrelaçamento da rede com o paradoxo e com a simulação, a interação cirze o círculo e o argumento sincrônico das tecnologias do espírito. (Sfez, 2008, p. 5).

Sfez (2007) preconiza que contra a comunicação confusional vem a interpretação.

Se a interpretação é parte integrante da comunicação e se, por outro lado, referimos essa interpretação à função simbólica, à medida que ela lê e liga os signos entre si pela *mediação de símbolos interpretantes*, devemos reconhecer que ela se situa no lado oposto ao da confusão tautística. (Sfez, 2007, p. 147, *itálico do autor*).

Há processos interpretativos – que parecem contínuos -, como os presentes nas conversas do dia-a-dia, ou nos estudos que realizamos, ou nas nossas experiências, de modo geral. Eles parecem não corroborar para que permaneçamos encerrados em nós mesmos, pois constatamos que nossas ideias se modificam, que nossas ações são refletidas, que realizamos escolhas. Algo de fora parece intervir nesses processos, mas não de forma tão avassaladora.

Quanto ao processo de produção, ou a indústria de mídia, é importante lembrar que ela sempre faz parte de um contexto, com interesses econômicos, sociais e políticos, enquanto o consumo midiático está vinculado também a aspectos culturais.

Neste sentido, o nosso objetivo é sinalizar para novos modos de tratar a desinformação, considerando-se que o consumo desta é norteado pelas crenças dos seus consumidores. Para tanto, iniciamos com reflexões sobre desinformação e, em seguida, sobre os modos como se dá a fixação das crenças, na perspectiva peirceana, para concluir com conjecturas sobre rumos viáveis para o tratamento da desinformação.

O que é desinformação, afinal?

Santaella (2021) explica que o termo *fake news* emergiu em meio aos acontecimentos políticos que marcaram a eleição presidencial dos EUA e o pleito do Brexit, no Reino Unido, ambos em 2016. Os resultados desses acontecimentos foram atribuídos à influência da proliferação de notícias falsas nas redes digitais. Tais acontecimentos construíram o cenário em que a expressão *fake news* ganhou notoriedade, um contexto no qual “[...] a verdade já não é falseada ou contestada; tornou-se secundária” (Santaella, 2021, p. 55).

No entanto, ao caminhar com as ideias de Volkoff (2004), em sua história da desinformação, constatamos que os efeitos da desinformação geravam preocupação nas esferas social e política antes mesmo da emergência das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e da ascensão da internet, quando então envolvia principalmente o contexto político e a conquista de territórios.

Há controvérsias em torno da denominação *fake news*, pois, conforme esclarece Santaella (2021), a palavra *news* corresponde ao registro e à transmissão de acontecimentos, eventos, fatos, ou situações vividas pelas pessoas em diferentes contextos. A palavra *fake* sublima a arte de ser “[...] feito para parecer o que não é” (Santaella, 2021, p. 68), ou seja, de falsear, enganar ou induzir o outro a crer em algo. E ainda, este termo é limitante, pois não comporta todas as situações sociais, como as notícias paródicas. Por recomendação da UNESCO (2019), os termos informação incorreta, desinformação e má-informação são adotados

para designar o que não é informação verificável, de interesse público, própria do jornalismo autêntico.

A desinformação, ou informação sabidamente falsa, conforme Santaella (2021), é aquela que é propagada como uma informação com contexto falso e/ou conteúdo impostor, manipulado ou fabricado; e má informação é àquela informação verdadeira ou baseada em fato e que é difundida com o objetivo final de ferir ou causar dano a alguém ou alguma coisa, como é o caso da proliferação, sem autorização, de assédio ou discurso de ódio.

Tandoc Jr., Lim e Ling (2018) publicaram uma tipologia para as então denominadas *fake news*, baseando-se nos critérios de facticidade e intenção. O primeiro tipo, a sátira, faz uso do humor e do exagero na e para a apresentação de informações factuais e atuais – com o uso de palavras irônicas, sarcásticas, comentários exagerados – por comediantes e animadores – e tem como objetivo o entretenimento.

A paródia, o segundo tipo de *fake news*, se assemelha à sátira pelo compartilhamento de características comuns, como o humor e o formato de apresentação que imita a mídia tradicional ligada à notícia, mas que se diferencia desta pelo uso de informações inteiramente inventadas ou não factuais, para assim brincar com os aspectos ridículos da questão e chegando à invenção de notícias. Ambas, a sátira e a paródia, conforme explicam Tandoc Jr., Lim e Ling (2018), são críticas humorísticas voltadas para pessoas que estão no poder ou que ocupam um lugar na mídia de notícias, atuando como um contraponto ao jornalismo profissional, que buscam ofertar ao leitor, espectador ou ouvinte, entretenimento e crítica, sem a pretensão de enganá-lo.

Já a fabricação de notícias, o terceiro tipo de *fake news*, não apresenta base factual, mas que se vale da aparência das mídias tradicionais ou de artigos de notícia com o objetivo de legitimar a informação oferecida, gerando desinformação ou confundindo o leitor. Tandoc Jr., Lim e Ling (2018) esclarecem que se soma à intenção de enganar, caracterizada pela oferta de um verniz de notícia ou da aparência de ser aquilo que não é, outras duas importantes questões: o compartilhamento da informação em rede e a existência de uma tensão social, que podem levar à aceitação ou rejeição de uma notícia fabricada como equivalente a um fato

Por fim, as *fake news* alcançam a seara das imagens. Segundo Tandoc Jr., Lim e Ling (2018), a manipulação de imagens corresponde ao quarto tipo de *fake news*, que se caracteriza pelo uso de *softwares* que modificam uma imagem ou um vídeo real pela inserção, retirada e/ou alteração de seus elementos, resultando na criação de uma nova narrativa; ou pela apropriação indébita de imagem, caracterizada pela retirada de uma imagem de seu contexto original e sua posterior inserção em um contexto diferente, resultando em desinformação.

De acordo com Tandoc Jr., Lim e Ling (2018), a publicidade e as relações públicas se constituem como o quinto tipo de *fake news*, quando ganham aparência de reportagens ou de notícias e são inseridas em outros materiais, sem a menção da fonte. Vale enfatizar que esses produtos midiáticos se concentram no ganho financeiro e na manipulação de opiniões. E, ainda, a propaganda cria histórias novas, baseadas em fatos e buscando influenciar a opinião

de pessoas em benefício de uma figura pública, organização ou governo.

De modo geral, Tandoc Jr., Lim e Ling (2018) afirmam que as *fake news* se apropriam da aparência e da sensação de que estamos diante de uma notícia, dado o seu formato, seu discurso, imagem e/ou ainda de sua presença replicada nas redes e, com isso, reiteram a importância dos domínios de facticidade (grau em que uma *fake news* se baseia em fatos) e intenção (grau em que o criador de uma *fake news* pretende enganar) para o seu (re)conhecimento e compreensão.

Santaella (2021) ainda propõe uma nova tipologia para a desinformação, em paralelo à proposta por Tandoc Jr., Lim e Ling (2018). São elas: notícias paródicas, as que têm como objetivo provocar o riso; caça-cliques, como histórias fabricadas e compostas com imagens e textos sensacionalistas, que buscam aumentar o consumo; difamação suavizada pelo humor; notícias híbridas, que mesclam informação correta e sensacionalismo; jornalismo apressado e mal fundamentado, marcado pela não verificação dos fatos; rumores, que são mensagens elaboradas para fomentar parcialidades e preconceitos; propagandas com visões tendenciosas; conteúdo enganoso propagado contra uma pessoa ou assunto; falso contexto ou retirada de uma informação de seu contexto original e inserção em outro, no mais das vezes, incompatível com o primeiro; conteúdo impostor ou que atribui a alguém ou um grupo informações que não lhe pertencem; conteúdo manipulado ou distorção da informação verdadeira com o objetivo de enganar o outro e, por fim, conteúdo fabricado ou intencionalmente

falso, como aquele que tem a intenção de desinformar e/ou causar dano.

Embora não seja uma nova categorização, mas sim detalhamento mais específico de possibilidades para cada categoria entre as anteriormente mencionadas, ele é útil na identificação de procedimentos utilizados na composição da desinformação.

Vejamos como a desinformação é recebida se consideramos o contexto em que ela circula, composto por comunidades que compartilham determinadas crenças, concepções, ideias e, em certa medida, não querem abandonar suas crenças.

A fixação das crenças

Vamos nos valer aqui de ideias de Peirce, que constam no seu artigo *A Fixação da Crença*, publicado em 1877. Iniciamos com a questão da crença e da dúvida. Conforme Peirce (1998), a sensação de dúvida é diferente da sensação de crença e essa diferença é prática, pois o sentimento de crença é uma indicação de que estabelecemos um hábito que determinará nossas ações, enquanto a dúvida incita à inquirição, processo que pode culminar com a eliminação da crença. Ou seja, a crença é um estado de calma e de satisfação que não queremos abandonar, enquanto a dúvida é um estado desagradável, que nos rouba a tranquilidade, que faz com que desejemos nos livrar dela, para passar a um estado de crença. Quando atingimos um estado de crença, sentimo-nos completamente satisfeitos, quer tal crença seja verdadeira ou falsa. Nós só cremos naquilo que

tomamos como verdade, embora no futuro a crença possa se mostrar falsa.

Mas o que há na desinformação, em geral, que nos leva a nela crer, é uma questão que precisa ser respondida. Há elementos na sua composição – formas, cores, palavras, movimento, bem como o jogo que esses elementos propõem – que contribuem para chamar a atenção do intérprete e que podem contribuir para o consumo da mesma. Mas há também fatores externos que corroboram, que são os que Peirce denomina de métodos de fixação das crenças, que vão para além do potencial da composição da desinformação.

O primeiro dos métodos mencionados por Peirce é o da tenacidade. Este método permite que uma pessoa passe pela vida sempre colocando de lado tudo o que possa causar modificações nas suas opiniões. Nas palavras de Peirce (1998, p. 66):

Vi frequentemente este sistema ser deliberadamente adotado. E, mais frequentemente ainda, a recusa instintiva de um estado mental de indecisão, levando a um vago horror à dúvida, faz com que os homens se atenham fortemente aos pontos de vista que já adotaram. Os homens acham que uma crença será completamente satisfatória se eles se lhe ativerem sem intergiversações.

Não podemos julgar estas pessoas, mas deixá-las pensar do modo que lhes dá prazer. No entanto, elas sofrerão pressões externas. O meio em que vivem não as deixará livres de ter contato com outras crenças. E, em algum instante de lucidez, elas poderão cogitar que há opiniões tão boas quanto as suas, o que minará a confiança nessas suas crenças.

E ainda, as crenças são fixadas também pelo método da autoridade. Conforme Peirce (1998), há instituições que tentam manter expostas à atenção das pessoas as doutrinas supostamente corretas, que podem ser constantemente reiteradas, ensinadas às crianças e aos jovens, que podem impedir que outras doutrinas, ou doutrinas opostas, sejam ensinadas. Este método tem sido, desde os primórdios, uma das principais formas de apoiar doutrinas políticas e teológicas tidas como corretas, as quais permitiram também manter o seu caráter universal ou consensual. Este método, segundo Peirce, é extremamente superior, tanto no aspecto espiritual como moral, ao método da tenacidade, bem como mais exitoso também.

Peirce (1998, p. 68) adverte que, no contexto do método da autoridade,

[...] verificamos que nenhuma das suas crenças permaneceu sempre a mesma; contudo, a mudança foi de tal modo lenta que ela é imperceptível no período de vida de uma pessoa, pelo que as crenças individuais permaneceram aproximadamente fixas. Talvez que não exista melhor método para ser aplicado à massa da humanidade. No caso de o maior impulso dos indivíduos ser a escravidão intelectual, então é isso que eles devem ser.

No primeiro método as pessoas temem a dúvida; no segundo, elas se submetem à escravidão intelectual. De qualquer modo, parecem enclausuradas, ora pela força das suas crenças, ora pela brutalidade da escravidão intelectual.

Em outro método, segundo Peirce (1998), denominado de método *a priori*, a pessoa se posiciona em função do princípio segundo o qual agir de uma certa forma lhe dá

mais prazer que agir de outra, sem envolver qualquer fato ou experiência. Ou seja, baseia-se naquilo que nos sentimos inclinados a acreditar, ou naquilo que atrai a pessoa por ser agradável à razão. Conforme Peirce (1998, p. 70), este método “torna o inquérito algo semelhante à questão do gosto; ora, o gosto, infelizmente, [é] quase sempre uma questão de moda”. O autor sugere que o método cartesiano seria um exemplo de *método a priori*.

Por fim, o método científico, como esclarece Peirce (1998), é aquele que determina nossas crenças por algo que não é humano, por uma permanência externa, ou seja, algo sobre o qual o pensamento não tem efeito. Este método começa com fatos conhecidos e observados e passa para o desconhecido, e ainda o teste para saber se a pessoa está realmente seguindo o método envolve a aplicação desse mesmo método.

Peirce (1998, p. 71) enfatiza que neste método – o da ciência – postula-se que:

[...] há coisas *Reais*, cujos caracteres são inteiramente independentes das nossas opiniões acerca delas; esses *Reais* afetam nossos sentidos de acordo com leis regulares; e, apesar de as nossas concepções serem tão variadas quanto os são as nossas relações com os objetos, podemos, tirando proveito das leis da percepção, averiguar através do raciocínio como são as coisas real e verdadeiramente; e qualquer homem, se possuir experiência suficiente e raciocinar suficientemente acerca dela, será conduzido à conclusão verdadeira. (itálicos do autor).

Peirce privilegia o método científico pelo fato de que este leva ao estabelecimento de teorias amplamente acei-

tas e por ele forçar a olhar para a permanência externa das coisas. Embora Peirce considere que o método científico seja o mais pertinente, ele não advoga pela eliminação dos outros; pelo contrário, mostra algumas vantagens de cada um deles, o que não tratamos aqui. No entanto, isso pode ser visto pelo leitor no artigo mencionado.

Mas como se dá o encontro da desinformação com crenças estabelecidas ou mesmo cristalizadas?

Uma desinformação – não vista como tal - ao adentrar uma comunidade, onde o método da tenacidade é preponderante, tende a ser mais consumida à medida que esta reafirma as crenças que ali reinam. Caso ela seja apresentada por algum líder dessa comunidade, então, há a possibilidade de que esta desinformação seja ainda mais consumida.

Uma desinformação ao embrenhar-se em comunidade em que prevalece o método científico, certamente – por gerar alguma dúvida –, pode ser desconstruída por meio de um processo que envolverá a busca de informações e conhecimentos em fontes fidedignas e a posterior propagação da informação então gerada. Aqui, a possibilidade dessa informação ser consumida pode ser maior dado que a dúvida tende a se espalhar de modo mais efetivo nesta comunidade.

E ainda, uma desinformação, não vista como tal numa determinada comunidade, ao passar por um processo investigativo envolvendo especialistas, gera uma informação, que pode ser consumida como desinformação, à medida que não corrobora crenças estabelecidas nessa determinada comunidade. Em que medida essa informação – gerada

a partir da desconstrução de uma desinformação - pode se propagar como desinformação em comunidades em que prevalecem o método da tenacidade ou da autoridade?

Neste aspecto, nem sempre a desconstrução de uma desinformação – vista aqui como a divulgação de provas de que determinados aspectos não estão corretos à luz de informações e de conhecimentos disponíveis, ou das técnicas (não necessariamente éticas) empregadas na composição da mesma -, dá conta de dirimir a sua divulgação ou mesmo de torná-la menos crível.

É preciso ressaltar ainda que no contexto da cultura da convergência, como preconiza Jenkins (2022), são delineadas novas relações do sujeito com os meios, novas formas de consumo, bem como se dá uma produção criativa e compartilhada de conteúdo. Nesse caso, a propagação da desinformação, pode ir para além de fronteiras estabelecidas nos encontros dos integrantes dessa comunidade num ambiente físico. E ainda, os significados vinculados à desinformação podem ganhar novos contornos e, de certo modo, vir a funcionar como um empecilho para aqueles que almejam manter suas crenças. Há uma maior exposição das crenças e com isso uma pressão maior do meio para as pessoas as redimensionem.

Nesta perspectiva, a desinformação ao se propagar com maior velocidade – na íntegra ou passando por modificações (incluindo aqui as que tendem a verificar o que há de verdadeiro e o que há de falso nela) – pode abalar as frágeis fronteiras postas pelo método da tenacidade e desestabilizar as certezas postas pelo método da autoridade. Assim, a desinformação – no seu aspecto benéfico –

contribui para abalar crenças. Resta saber o quanto isso interessa às instituições que propagam crenças tidas como corretas e verdadeiras.

Segundo Volkoff (2004), a Segunda Guerra Mundial atestou a eficácia do uso e dos efeitos da produção da desinformação militar vinculada à desinformação da opinião pública. Valendo-se dos métodos da fixação das crenças, pode-se dizer que o método da autoridade encontrou uma serra fértil construída com a desestabilização de crenças gerada pelo enfraquecimento do nacionalismo tradicional, que valorizava e exaltava valores nacionais, como explica Arendt (2012).

Vosoughi, Roy e Aral (2018) realizaram uma pesquisa com o Twitter (atual X), com dados do período de 2006 a 2017, e concluíram que as *fake news* – termo utilizado pelos pesquisadores, na época –, foram mais compartilhadas do que as notícias comprovadamente factuais, e ainda, de forma muito mais rápida. Isto se deu, segundo esses pesquisadores, devido ao caráter inusitado de seu conteúdo que provoca, no mais das vezes, emoções.

Paes (2022), em pesquisa com foco na controvérsia científica – gerada no Twitter, aqui no Brasil, no período da pandemia da Covid-19, em torno da cloroquina como medicamento que propiciaria a cura dessa doença –, destacou a relevância da produção de conteúdo por especialistas da saúde, ou seja, a aplicação do método da autoridade, no caso, para combater a desinformação.

Assim, há mobilizações no combate à desinformação, principalmente as levadas adiante pelos meios de comunicação.

Considerações Finais

A compreensão de como as crenças se estabelecem pode trazer um novo olhar para o tratamento dado à desinformação. O impacto de uma desinformação está vinculado ao seu potencial de abalar crenças estabelecidas. Nem sempre dizer o que há de falso numa desinformação gera uma informação, ou seja, ela pode ser vista como desinformação, em uma comunidade onde era inicialmente entendida como uma informação.

Sendo assim, seria adequado refletir sobre a possibilidade de abalar as crenças, o que parece sempre implicar na utilização do método da autoridade. Talvez a solução menos problemática e mais ética – vista como aquela que propõe o bem coletivo – seja a de que as crenças precisam ser abaladas – paulatinamente – e tal tarefa precisa ser atribuída à educação e, de modo especial, à educação midiática.

Isto porque a educação midiática pode propiciar às pessoas – não só em ambientes formais de ensino – conhecimentos sobre as linguagens das mídias, envolvendo os significados engendrados na sua composição e aspectos técnicos relativos à sua produção; compreensão da representação (especificidades de cada linguagem com foco na sua relação com a realidade), sobre os processos de produção – não deixando de lado interesses econômicos e políticos envolvidos nesses processos – e, por fim, a compreensão do consumo midiático.

De modo particular, em relação à desinformação, a educação midiática poderia construir experiências, em ambientes educacionais, que permitissem explorar todas as facetas de uma informação, bem como propiciar reflexões sobre a relevância de uma determinada desinformação para uma comunidade e em que medida a sua proliferação traria benefícios, principalmente, econômicos. Trata-se de uma questão que requer atenção por parte dos educadores, uma vez que a circulação e o alcance da desinformação são potencializados pelas plataformas de redes sociais digitais, que com seus algoritmos propiciam lucros cada vez maiores às *big techs* – Google, Meta (*Facebook*, *Instagram* e *WhatsApp*) e X (antigo Twitter) –, acarretando o crescimento da indústria da desinformação, patrocinada e direcionada para grupos de usuários previamente definidos.

Com as estratégias de análise advindas da semiótica ou da lógica peirceana, é possível explicitar os aspectos qualitativos (cores, formas, texturas, palavras e a combinação desses elementos); os referenciais (pistas da realidade) compartilhados culturalmente numa comunidade (elementos simbólicos), que estão engendrados nessa desinformação, e assim, inventariar os possíveis efeitos emocionais de identificação e de vínculos com as crenças de determinadas comunidades, o que reverbera na identificação do potencial dessa desinformação para abalar ou manter as crenças dessas mesmas comunidades.

Referências

CHAUÍ, Marilena. **Sobre a Violência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: convergências educacionais. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 7, n. 19, 2010. Disponível em: <https://revistacmc.espm.br/revistacmc/article/view/195/193>. Acesso em: 14 abr. 2024.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

DURAND, Gilbert. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2022.

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

PAES, Fábio Amaral de Oliveira. **Desinformação científica no Twitter**: fixação de crenças em torno da cloroquina durante a pandemia da Covid-19. 2022. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2022.

PEIRCE, Charles Sanders. **Antologia filosófica**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1998.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **De onde vem o poder da mentira?** Barueri, São Paulo: Estação das Letras e Cores Editora, 2021.

SFEZ, Lucien. **A comunicação**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SFEZ, Lucien. Lucien Sfez e a tecnologia vista como narrativa. **Famecos**, Porto Alegre, v.1, n. 35, 2008, p. 1-8.

TANDOC JUNIOR, Edson C., LIM, Zheng Wei; LING, Richard. Defining “fake news”: a typology of scholarly definitions. **Digital Journalism**, Londres, n. 6, v. 2, p. 137-153, 2018. Disponível <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21670811.2017.1360143?journalCode=rdij20>. Acesso em: 20 maio 2023.

UNESCO. **Jornalismo, Fake News e Desinformação**: manual para educação e treinamento em jornalismo. Série UNESCO para a educação em jornalismo. 1ª edição. 2019, 130 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368647>. Acesso em: 13 ago. 2023.

VOLKOFF, Vladimir. **Pequena história da desinformação**: do cavalo de Tróia à Internet. Curitiba: Vila do Príncipe, 2004.

VOSOUGHI, Soroush; ROY, Deb; ARAL, Sinon. The spread of true and false news online. **Science**, Washington, D.C., v. 359, no. 6380, p. 1146-1151. Disponível em: <https://www.science.org/doi/10.1126/science.aap9559>.

» Capítulo 2

Informação e cidadania e o letramento informacional

Andréa Pereira dos Santos¹

Universidade Federal de Goiás (UFG)

Introdução

Desde que a escrita passou a ser utilizada para o registro das informações e da memória coletiva (Antiguidade), especialmente os textuais e não somente os numéricos, saber onde encontrar esses dados, reconhecer os códigos e interpretá-los sempre foi um desafio e uma necessidade latente da humanidade. Com o passar do tempo, os códigos escritos foram se ampliando, saindo de escritas cuneiformes entalhadas em argilas, passando pelas escritas ideográficas, fonéticas até o nosso alfabeto presente no mundo ocidental.

Junto com essa diversidade de tipos de escrita, os suportes foram se diversificando entre elementos animais, a exemplo do pergaminho feito de pele de animais; aos minerais, como as tabuletas de argila e mármore; e até mes-

1 Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e do Curso de Biblioteconomia da Faculdade de Informação e Comunicação da Universidade Federal de Goiás, Coordenadora do Curso de Biblioteconomia Modalidade a Distância e Coordenadora do Curso de Especialização em Letramento Informacional: Educação para Informação da UFG. Email: andreabiblio@ufg.br.

mo vegetais como o bambú, a seda e o papiro. Nisso, em um primeiro momento, o crescimento dos dados escritos foram crescendo de forma muito lenta, podendo ainda os leitores nos tempos da Idade Média ainda praticarem a leitura intensiva (Darton, 1992), uma vez que havia muito pouco material a ser lido.

Essa lentidão no processo de crescimento exponencial do texto escrito durou até meados do século XVIII, quase 3 séculos pós-imprensa de Gutenberg. Esse crescimento e aceleração na produção e distribuição do texto escrito se dá com a popularização da literatura de “massa” e com a expansão dos periódicos. Assim, inicia-se um processo em que se deixa de praticar uma leitura intensiva para adotar-se uma leitura expansiva (Darton, 1992).

Entretanto, essa foi só a ponta do iceberg. Com a digitalização provocada pela internet, a produção ganhou uma dimensão ainda maior e hoje nos encontramos em um vasto universo informacional, sufocados por informação e muitas vezes com a sensação de não conseguirmos alcançar tudo o que desejamos.

O certo, seja em tempos de leituras intensivas ou extensivas, é que as competências para se lidar com a informação sempre foram fundamentais tanto na obtenção de conhecimento, quanto para não ser enganado com falsas ideias. Para isso, o letramento e as competências em informação, apesar de serem conceitos relativamente recentes se considerarmos todo o contexto da história da escrita, sempre foram elementos-chave e diferenciais entre aqueles que possuíam ou não tais habilidades.

No contexto da Ciência da Informação, na década de 1950 nos Estados Unidos, com a explosão informacional ocasionada pelo pós-guerra, há uma preocupação, especialmente na formação escolar, quanto às competências necessárias para lidar com as informações. É aí que surge o conceito de Information Literacy, que Segundo a Associação Americana de Bibliotecários Escolares (AASL, 2000), é o termo que denota alfabetização informacional e designa habilidades individuais para:

1. o reconhecimento das necessidades de informação,
2. a localização (onde estão as informações),
3. a avaliação (capacidade de interpretação),
4. o uso eficaz da informação (a transformação em novos conhecimentos).

A partir dessas reflexões, o objetivo deste capítulo é discutir a comunicação, a informação, a cidadania e as competências em informação necessárias para que as pessoas cheguem ao letramento informacional, entendendo que quem possui essas habilidades é capaz de contribuir com o processo de cidadania, desenvolvimento pessoal e científico da nossa sociedade.

Para isso, partimos de uma reflexão entre comunicação, informação e competência informacional apresentando os principais conceitos e a importância dessas ações para o fortalecimento do letramento informacional. É preciso deixar evidente que o Letramento Informacional deve começar no início da educação básica para que possa preparar melhor os estudantes tanto para seguir seu caminho universitário, quanto para se transformarem em sujeitos críticos.

Em seguida, falamos sobre as práticas de leitura e analisamos alguns aspectos da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2020) e da pesquisa *Retratos da Leituras nas Bibliotecas Escolares*. Isso porque o processo de letramento informacional deve iniciar com as competências leitoras, pois sem essa habilidade a interpretação da informação fica comprometida.

Por fim, falamos sobre o comportamento informacional, uma vez que, quanto mais criterioso for o comportamento, mais competente em informação a pessoa será. Isso contribuirá para a avaliação de informações de forma a evitar *fake news* e informações descontextualizadas.

Comunicação, informação e competência em informação

O Letramento Informacional é a capacidade das pessoas em entender e ter consciência da sua necessidade de informação, identificar as fontes confiáveis onde essas informações podem ser acessadas, compreender e interpretar tais informações (assimilá-las) e transformá-las em um novo conhecimento, seja para uma pesquisa ou para o dia a dia.

A competência informacional é o caminho para se chegar ao Letramento Informacional. A competência pode ser apresentada em diferentes níveis. E quanto maior o nível de competência, mais letrada informacionalmente a pessoa será. Já o comportamento Informacional é a forma como ocorre a busca por informações. O comportamento revela o nível de competência informacional das pessoas. Quanto mais criterioso for meu comportamento, maior será a competência informacional.

Segundo a Associação Americana de Bibliotecários Escolares (AASL, 2000), o termo Letramento Informacional designa habilidades individuais para: 1) o reconhecimento das necessidades de informação; 2) a localização (onde estão as informações); 3) a avaliação (capacidade de interpretação); 4) o uso eficaz da informação (a transformação em novos conhecimentos).

Para a AASL (2000), o espaço mais importante para o desenvolvimento dessas habilidades é a biblioteca escolar, pois tais habilidades devem ser trabalhadas desde a educação básica, por se tratar de um processo de formação a longo prazo. Até porque é na biblioteca que se pode desenvolver os principais elementos para a formação das competências em informação, que são as práticas de leitura. Sem as competências leitoras, não é possível as pessoas se tornarem competentes em informação.

Além disso, a biblioteca é também um espaço de investigação, onde estudantes aprendem (ou pelo menos deveriam aprender) a questionar, a realizar pesquisas escolares de forma mais questionadora e não apenas a buscar por um tema de forma aleatória sem um objetivo específico, sem orientação em relação às fontes de informação que se vai pesquisar e, pior ainda, usando a primeira ou uma única fonte que aparece na pesquisa feita pelo buscador da internet.

Tais trabalhos escolares são desenvolvidos sem reflexão, pois grande parte dos estudantes apenas copia o texto que aparece na tela do computador, transferindo-o para o papel ou para o editor de texto. Como não são orientados da forma correta, além de entregar um trabalho sem reflexão, portanto sem aprendizado, ainda passam toda ou

quase toda educação básica cometendo o maior dos erros acadêmicos: PLÁGIO.

A forma de fazer pesquisa na escola precisa ir além. É necessário fazer com que o estudante seja instigado a levantar questionamentos dentro do processo de investigação a partir de um tema proposto. Esse processo de questionamento contribui, sobremaneira, para o primeiro elemento do conceito de letramento informacional que é o reconhecimento da necessidade de informação. Nem todas as pessoas têm essa capacidade de reconhecer sua necessidade informacional, porque sequer sabem ou têm consciência da existência de determinada informação. E muitas vezes, esse desconhecimento ou inconsciência faz com que as pessoas, mesmo com um mar de informação, estejam desinformadas.

É aí que a pesquisa escolar realizada de forma correta pode contribuir, primeiro na perspectiva do questionamento, sempre tendo algo dentro de determinado assunto para questionar. Por exemplo: se meu tema é “Os aspectos sociais e econômicos durante o período colonial”, os alunos devem ser instigados, a partir desse tema, a pensar em questões que possam pesquisar e responder. Daí podem surgir perguntas tais como: “De que forma as mulheres contribuíram para os aspectos econômicos do período colonial?”; “Qual foi o impacto na colonização para a economia de Portugal?” etc. Os exemplos dados foram de conteúdos voltados para a área de Humanidades, mas é evidente que a pesquisa escolar pode e deve ocorrer em qualquer campo. Ou seja, trata-se de aprender a questionar.

Para além de estabelecer questões-problemas, durante o processo de pesquisa, o estudante precisa ser estimulado a conhecer diferentes fontes de informação dentro do grau escolar que está cursando. Para isso, o estudante precisa saber onde encontrar essa informação (segundo elemento do conceito de letramento informacional). Nesse vasto mundo informacional, seja ele da internet ou mesmo físico, a localização da informação garante maior precisão e adequação dentro do contexto de cada pesquisa. Até porque a informação não é apenas o que está no papel ou na internet; pode ser uma pessoa ou até mesmo uma empresa.

Outro ponto importante é deixar evidente que uma pesquisa não se faz somente com uma fonte, mas sim com muitas delas a fim de que se possa realizar comparações de ideias e conhecer diferentes pontos de vista de um mesmo assunto. Lembrando sempre de registrar essas fontes de modo a evitar a prática de plágio.

Após localizar as fontes de informação, é o momento de avaliar e interpretar. Para isso, as competências leitoras são essenciais. Por isso a importância das práticas de leitura de variados gêneros textuais de forma a ampliar o repertório de vocabulário e a capacidade de significação. É essa avaliação que vai garantir o uso eficaz da informação, ressignificando e transformando em um novo conhecimento. Dessa forma, tem-se com a pesquisa escolar a formação de pessoas competentes em informação.

O uso eficaz das fontes é o segundo elemento do conceito de letramento informacional. Isso quer dizer que a transformação da informação em um novo conhecimento alimenta o movimento cíclico da produção do saber. Além

disso, ao término de uma pesquisa, há a possibilidade de o estudante se deparar com outros questionamentos que podem impulsionar novas investigações.

De fato, a educação para a pesquisa escolar acontecendo ao longo da educação básica, além de garantir a formação de sujeitos questionadores, prepara melhor os estudantes para o mundo universitário. Entretanto, para que realmente ocorra a pesquisa na escola, são necessários:

- 1) Uma biblioteca bem equipada, que funcione em tempo integral e com bibliotecários para atendimento especializado;
- 2) Ações promotoras das práticas de leitura, sendo um trabalho conjunto entre professores e bibliotecários;
- 3) Acompanhamento docente mais próximo dos estudantes, atuando como orientador da pesquisa. Porém, a quantidade de estudantes deve ser reduzida de forma a permitir que o professor tenha tempo de acompanhamento;
- 4) Por fim, condições materiais para que os estudantes possam realizar suas investigações, tais como laboratórios que atendam as diversas áreas do conhecimento.

Para tanto, as políticas públicas de educação devem não só prever, mas realmente fazer valer as propostas de melhoria da qualidade da educação, conforme proposto pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 2006, pelo Plano Nacional de Educação (PNE), de 1996, e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2008.

De fato, a realização da pesquisa escolar planejada e estruturada da forma como se propõe é um desafio, tanto para o estudante quanto para o professor, porém tendo a escola os equipamentos necessários, docentes e bibliotecários com condições de trabalho que possibilitem essas

atividades, a realização desse projeto se torna possível e um fator que pode favorecer a melhoria da capacidade de aprendizagem dos estudantes.

Práticas de leitura

O letramento informacional só é possível se formarmos crianças, adolescentes e jovens competentes em leitura. Um dos pontos de formação para o letramento informacional é a interpretação da informação. Por isso, a valorização da leitura e o fortalecimento das políticas públicas são fundamentais. Mesmo porque, as práticas de leitura devem iniciar na infância, perpassar a adolescência e perdurar na vida adulta.

A partir desse enfoque, convém analisar alguns dados apresentados pela pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2020)². Apesar de críticas em relação ao conceito de leitor estipulado pela iniciativa, feita por Chartier (2012) quando da segunda edição da pesquisa³, o levantamento traz outros dados de leitura para além da leitura do livro. Porém, considerando o conceito de leitura de livros, segundo a pesquisa, quando questionadas às pessoas com 5 anos ou mais se são leitoras, 52% afirmam que sim, contra 48% que afirmam que não.

Esses 52% de pessoas que se consideram leitoras têm um perfil específico: em sua maioria estão na escola ou

2 A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, já na sua 5ª edição, é a maior pesquisa quantitativa sobre leitura do Brasil. Maiores informações podem ser acessadas em <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao>

3 Para a pesquisa, é Leitor é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses. O não leitor é aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses.

universidade e/ou possuem um poder aquisitivo maior. Entre adultos, prevalece o poder aquisitivo e a maior renda. A maior parte dos leitores está concentrada entre 11 e 13 anos e o número decresce conforme a idade avança. Nesse ponto, pode-se inferir que o dado tem a ver com o abandono escolar e/ou, mas também com ausência de espaços de leitura para esses públicos.

Ainda na pesquisa *Retratos da Leitura*, o acesso aos livros comprados é superior aos retirados em bibliotecas, sendo que 41% das pessoas afirmam acessar por meio de compra, 25% presenteados (aqui entende-se livros comprados também) e apenas 18% dizem tomar emprestado em bibliotecas. Isso revela, ainda segundo a pesquisa, o desconhecimento ou falta desses espaços, uma vez que 55% afirmam categoricamente não ter bibliotecas e outros não sabem sobre elas.

Como abordado anteriormente, o acesso a bibliotecas, especialmente as escolares durante a educação básica, pode potencializar as práticas de leitura e também estimular a pesquisa escolar. Porém, uma análise feita pela pesquisa *Retratos da Leitura na Biblioteca Escolar* (2019) mostra que 61% das escolas públicas não têm biblioteca ou sala de leitura. Entretanto, o levantamento também comprova que nas escolas onde há bibliotecas com acervo e pessoal adequado, há uma correlação benéfica entre os dados positivos apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ou seja, melhor desempenho em leitura e matemática, dentre outros indicadores de aprendizagem.

Diante desses resultados, pensando em termos de educação básica, a formação dos jovens leitores é um tema que merece reflexão crítica, especialmente no contexto atual, onde convivem tanto as práticas de leitura tradicionais quanto as digitais. Mariane Wolf (2019) destaca a importância de compreendermos essa coexistência, promovendo uma abordagem inclusiva e sem preconceitos em relação aos diferentes formatos de leitura. Isso porque a pesquisa *Retratos* (2020), apesar de considerar leitor apenas quem lê livros, traz outros índices que demonstram o interesse em práticas de leitura em outras plataformas, tais como as redes sociais.

Um ponto fundamental a ser considerado é a liberdade que devemos proporcionar aos alunos na escolha de suas leituras. Autores como Chartier (1999) e Abreu (2001) defendem que permitir que os estudantes selecionem seus próprios textos não apenas estimula o interesse, mas também valoriza a autonomia e a individualidade de cada leitor. Essa liberdade deve ser acompanhada por uma orientação que incentive a interpretação dos textos com base nos conhecimentos prévios dos alunos, evitando práticas de leitura apressada e fragmentada, como apontam Chartier, Santos e Dumont (2022).

É essencial promover a leitura intensiva e cuidadosa, pois a quantidade de leitura não é necessariamente um indicador de qualidade. Ler de forma atenta, mesmo que seja um número limitado de textos, pode levar a uma compreensão mais profunda, pois o grande perigo não está nas plataformas digitais e na quantidade de informações com que somos bombardeados no dia a dia. Ou seja, a tecnolo-

gia não influencia a diminuição das práticas de leitura. Isso fica evidente quando a pesquisa *Retratos da Leitura* (2020) destaca que é maior o número de leitores entre aqueles que acessam tecnologias (televisão, internet, redes sociais etc.) do que entre os que acessam menos.

Nesse contexto, o ambiente digital não deve ser visto como um inimigo; pelo contrário, deve ser utilizado como uma ponte para outras leituras, reconhecendo as redes sociais como espaços de sociabilidade e troca de informações. Temos exemplos de canais em redes sociais que abordam temáticas a respeito da leitura, como *booktokers* e *booktubers* que indicam leituras, debatem livros etc.

As bibliotecas desempenham um papel crucial no estabelecimento da coexistência entre o mundo físico e o virtual. Uma das funções dessas unidades e de bibliotecários é mediar o acesso à informação independentemente do suporte. Além disso, elas não apenas devem oferecer acesso a uma ampla gama de livros ou a conteúdos digitais, mas também favorecer a sociabilização e a descoberta de novas formas de conhecimento. Para tanto, um acervo bem equipado e diversificado em gêneros, conteúdos e suportes pode democratizar o acesso à leitura, independentemente da classe social dos usuários. As bibliotecas devem, portanto, atuar como espaços de mediação entre o mundo digital e as informações impressas, auxiliando na formação de leitores críticos e informados.

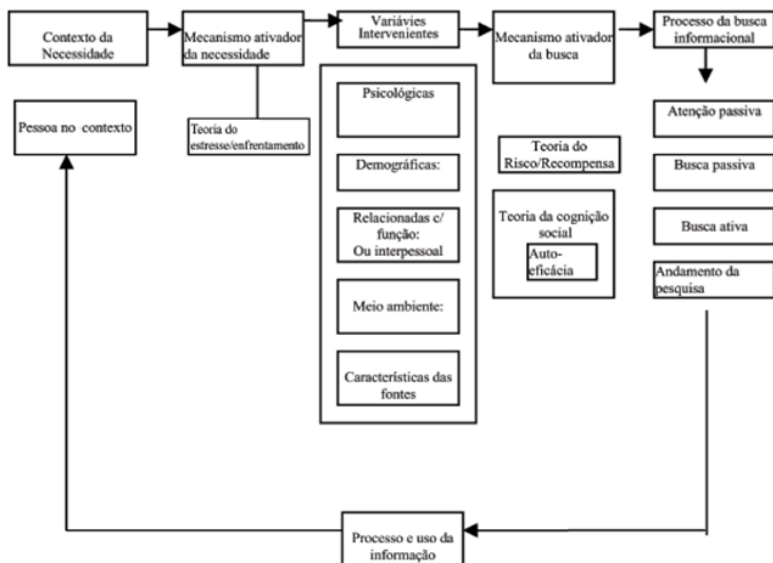
Comportamento Informacional

O comportamento informacional é outro aspecto relevante a ser considerado quando tratamos do letramento

informacional. Ele reflete a forma com que as pessoas buscam e avaliam informações, sendo um indicador importante da competência informacional de um indivíduo. Ou seja, quanto mais criteriosa for a forma de busca pela informação, mais competente em informação a pessoa será.

Estudos de autores como Ellis (1989), Kuhlthau (2004) e Wilson (1996, 2000) nos mostram que a compreensão dos comportamentos informacionais pode orientar ações educativas e interventivas que visem melhorar essa competência. Esses autores, dentre outros não citados neste texto, elaboraram um conjunto de modelos de comportamento informacional que podem ser utilizados para avaliar diferentes grupos. Apresentamos a seguir esquemas de modelo de comportamento informacional conforme Martinez-Silvera; Oddone (2007).

Figura 1: Modelo de Comportamento Informacional Wilson



Fonte: Martinez-Silvera; Oddone (2007).

O modelo de Wilson, figura 1, mostra o caminho que o usuário da informação percorre para chegar à satisfação ou à insatisfação resultante de sua busca. Veja que a insatisfação leva novamente à necessidade de informação. Com a satisfação, há a geração de um novo conhecimento.

Outro modelo de comportamento informacional apresentado pelas autoras Martinez-Silvera; Oddone (2007) é o de Dervin, conforme figura 2. Parece um modelo simples, porém, as autoras indicam que é uma busca voltada para uma abordagem situacional e holística:

Figura 2: Modelo de Comportamento Informacional Dervin



Fonte: Maritinez-Silvera; Oddone (2007).

O modelo de Ellis, conforme Maritinez-Silvera; Oddone (2007) (figura 3) apresenta uma série de categorias de atividades de busca informacional.

Figura 3: Modelo de Comportamento Informacional Ellis



Fonte: Maritinez-Silvera; Oddone (2007).

Na figura 4, apresentamos outro esquema de comportamento informacional, agora por Choo (2003). Nele, a proposta do autor gira em torno da busca como um processo cíclico.

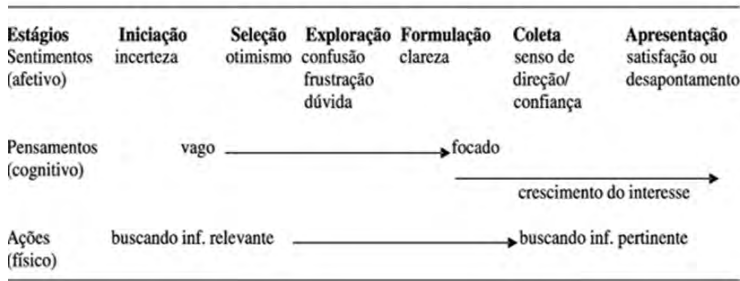
Figura 4: Modelo de Comportamento Informacional Choo



Fonte: Choo (2003)

Já o modelo de Kuhlthau (1995) (figura 5), como é muito utilizado no contexto da pesquisa escolar, demonstra que os estágios da pesquisa passam tanto pelos sentimentos afetivos (incerteza, otimismo, confusão etc.), quanto pelo pensamento cognitivo, que pode ser influenciado pelo sentimento afetivo.

Figura 5: Modelo de Comportamento Informacional Kuhlthau



Fonte: Kuhlthau (1995)

Por fim, o modelo de Belkin (figura 6) tenta trazer um modelo que busca melhorar os sistemas de informação e performance de serviços.

Figura 6: Modelo de Comportamento Informacional Belkin



Fonte: Todd (2003)

Esses são alguns esquemas dos modelos existentes de comportamento informacional os quais têm em comum a análise da informação encontrada. Porém, os esquemas mostram que todos levam a um processo cíclico. Além disso, quando se passa por todos os processos e ainda existe uma lacuna, há o reinício da busca pela informação, reiniciando o ciclo.

Quando se fala no comportamento informacional, tem-se a figura de dois tipos de usuários: aqueles que demonstram um comportamento cuidadoso, atento, que avaliam as informações antes de usá-las ou passá-las para frente e aqueles que são afoitos, que não entendem a dimensão informacional e não conseguem filtrar, ou até mesmo desconhecem a existência de outras possibilidades de respostas para uma necessidade informacional. Esses últimos ficam mais sujeitos à desinformação e às *fake news*.

Ao contrário do que se imagina, a problemática das *fake news*, por sua vez, transcende classes sociais e níveis de escolaridade, evidenciando a necessidade de uma alfabetização informacional sólida. Qualquer pessoa está sujei-

ta a receber, acreditar e repassar desinformação falsa ou distorcida, ou seja, a formação para o letramento informacional deve iniciar na educação básica e se manter para se evitar as *fake news*. Por isso, mesmo que uma informação seja recebida de uma pessoa com diploma universitário, isso não pode ser garantia de confiabilidade.

Muitas vezes, as pessoas compartilham informações falsas de forma involuntária, reforçada por algoritmos que criam “bolhas” de informacionais nas redes sociais. Não há, nesse caso, por desconhecimento, a consciência de outras possibilidades de informação. Essa situação é preocupante, pois muitos usuários, ao se cercarem de opiniões semelhantes, perdem a capacidade de reconhecer outras realidades.

Para combater essa limitação, é vital educar sobre os elementos do letramento informacional. O reconhecimento das necessidades de informação, a localização de fontes, a avaliação crítica dos conteúdos e o uso eficaz dessas informações para gerar novos conhecimentos são competências que devem ser desenvolvidas desde cedo. Ao fomentar um comportamento informacional ativo e consciente, formaremos cidadãos capazes de navegar no vasto mar de informações, contribuindo para seu próprio desenvolvimento e para a sociedade.

Em resumo, a formação para o letramento informacional deve ser uma tarefa contínua e adaptativa, que abrace tanto os desafios quanto as oportunidades que a era digital apresenta. Um ponto importante é promover a leitura livre e crítica, valorizar os espaços de mediação e incentivar um comportamento informacional criterioso como passos fun-

damentais para formar leitores não apenas competentes, mas também conscientes e engajados.

Considerações Finais

O letramento informacional, segundo a Associação Americana de Bibliotecários Escolares (AASL, 2000), envolve um conjunto de habilidades individuais essenciais para o desenvolvimento de um pensamento crítico. Essas habilidades incluem o reconhecimento das necessidades de informação, a localização das fontes adequadas, a avaliação e interpretação dessas informações, e o uso eficaz dos dados para a construção de novos conhecimentos.

É crucial reconsiderar a abordagem da formação de jovens leitores. Mariane Wolf (2019) destaca a importância de integrar a leitura no ambiente físico e digital, incentivando a escolha das leituras pelos alunos e permitindo que interpretem os textos a partir de seus conhecimentos prévios. Promover uma leitura atenta e crítica, em vez de leituras fragmentadas, é fundamental. O acesso ao mundo digital não deve ser visto como uma ameaça, mas sim como uma oportunidade para expandir horizontes e fomentar a sociabilidade.

Além disso, o comportamento informacional é um aspecto relevante a ser considerado. Estudos sobre esse tema, realizados por autores como Ellis (1989), Kuhlthau (2004) e Wilson (1996, 2000), indicam que a forma como buscamos informações revela nosso nível de competência informacional. A crescente presença de *fake news* e desin-

formação em diversas camadas sociais evidencia a necessidade de uma educação informacional eficaz.

Por fim, à medida que os indivíduos se tornam mais proficientes em reconhecer suas necessidades de informação, localizar fontes, avaliar dados e utilizar informações de maneira crítica, eles se transformam em pesquisadores permanentes. Isso não apenas enriquece o conhecimento coletivo, mas também capacita as pessoas a cuidar melhor de si mesmas e do seu entorno. A alfabetização informacional, portanto, é um pilar vital para o desenvolvimento de uma sociedade informada e engajada.

Referências

ABREU, Márcia. Diferença e desigualdade: preconceitos em Leitura. In: MARINHO, Marildes (org.). **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 26 de abril de 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 26 de abril de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, [2018]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 de Abril de 2022.

Bibliotecas Escolares. disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/justicia/derechofacil/leysimple/bibliotecas-escolares>. Acesso em 15 de septiembre de 2024.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** São Paulo: Unesp, 1999.

CHARTIER, Roger. Hábito de ler está além dos livros, diz um dos maiores especialistas em leitura do mundo. Entrevista. [24 de junho de 2012]. São Paulo: **Agência Brasil.** Entrevista concedida à Agência Brasil. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2012-06-24/habito-de-ler-esta-alem-dos-livros-diz-um-dos-maiores-especialistas-em-leitura-do-mundo>. Acessado em 13 outubro de 2024.

CHARTIER, Roger; SANTOS, Andréa Pereira dos; DUMONT, Lígia Maria Moreira. **Livro, mundo digital e leituras: práticas e apropriações.** Goiânia: Editora UFG, 2022.

CHOO, C. W. **A organização do conhecimento: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões.** São Paulo: Senac, 2003.

DARTON, Robert. História da leitura. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas.** São Paulo: UNESP, 1992.

ELLIS, D. A Behavioural Approach to Information Retrieval System Design. **Journal of Documentation**, v. 45, n.3, p. 171-212, 1989.

KUHLTHAU, Carol Collier. The Process of Learning from Information. **School Libraries Worldwide**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-12, 1995. DOI: 10.29173/slww6939. Disponível em: <https://journals.library.ualberta.ca/slww/index.php/slww/article/view/6939>. Acesso em: 14 oct. 2024.

KUHLTHAU, Carol Collier. **Seeking Meaning: A Process Approach to Library and Information Services**. Westport: Libraries Unlimited, 2004.

MARTÍNEZ-SILVEIRA, M.; ODDONE, N.. Necessidades e comportamento informacional: conceituação e modelos. **Ciência da Informação**, v. 36, n. 2, p. 118–127, maio 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-19652007000200012>. Acesso em 13 de outubro de 2024.

RETRATOS da leitura no Brasil. São Paulo: Instituto Pró-Livro; IBOPE Inteligência, 2020. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-_IPL_dez2020-compactado.pdf. Acessado em 13 de outubro de 2024.

RETRATOS da leitura em bibliotecas escolares. São Paulo: Instituto Pró-Livro; IBOPE Inteligência, 2019. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/07/apresentac%CC%A7a%CC%83oparapublicar2019.pdf>. Acessado em 13 de outubro de 2024.

TODD, Ross J. Adolescents of the information age: patterns of information seeking and use, and implications for information professionals. **School Libraries Worldwide**, v. 9, n. 2, p. 27-46, 2003. Disponível em: <https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=e5cf9100-ab8b-4bd8-8881-d573d67d73b3%40redis>. Acesso em 14 de outubro de 2024.

TIRAMONTII, G.; NISTAL, M; ORLICKI, E.. **Lectura y desigualdad**. Comparaciones entre Argentina y América Latina. Observatorio de Argentinos por la Educación, 2023.

TODD, Ross; KUHLETHAU, Carol C. Student Learning Through Ohio School Libraries, Part 1: How Effective School Libraries Help Students. **School Libraries Worldwide**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 63–88, 2001. DOI: 10.29173/slw6958. Disponível em: <https://journals.library.ualberta.ca/slw/index.php/slw/article/view/6958>. Acesso em: 14 oct. 2024.

WILSON, T. D.; WALSH, C. **Information Behaviour**: an interdisciplinary perspective. Reino Unido: British Library research and Innovation Reports, 1996.

WILSON, T. D. Human Information Behavior. **Informing Science**, v. 3, n. 2, p. 49-53, 2000.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital**: Os desafios da leitura na nossa era. São Paulo: Contexto, 2019.

» Capítulo 3

Educação para as mídias: o cinema como um mediador para a prevenção e o combate ao abuso infantojuvenil

Pollyanna Rosa Ribeiro¹

Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás)

Vivemos em tempos em que as interações sociais e o acesso às informações têm ganhado cada vez mais o predomínio do uso do audiovisual. Seja por meio da TV, do cinema, do computador, *smartphones* ou outros dispositivos móveis que se valem da internet, somos constantemente rodeados por mídias audiovisuais. Em que pese os malefícios do uso das telas por crianças e adolescentes, é inegável que há um imperativo da linguagem audiovisual em nosso cotidiano, por isso é fundamental educar as novas gerações para se repertoriarem de forma sensível, atenta e crítica no trato com as mídias.

Este capítulo é um desdobramento de uma pesquisa de doutorado intitulada *O Cinema nas Frestas da Formação do Curso de Pedagogia* (2024) e pela promoção de dois módulos do curso de extensão Educação para as Mídias:

1 Pedagoga, especialista em Educação Infantil, Mestre em Educação, Doutora em Educação (UFG). Professora da PUC Goiás e Rede Municipal de Educação de Goiânia. Coordenadora do Programa de Referência em Inclusão Social/PRIS/CDEX/PROEX/PUC Goiás. E-mail: pollyana@pucgoias.edu.br.

Abordagens para o Combate ao Abuso Sexual, promovido pela Coordenação de Extensão da PUC Goiás (2024). Este trabalho tem por finalidade evidenciar o potencial educativo do cinema na abordagem de diversas temáticas, inclusive da prevenção e do combate ao abuso infantojuvenil. É importante ressaltar que as mais diversas manifestações artísticas, sejam de natureza mais popular ou não, em um contexto qualificado, apresentam esse potencial educativo. Contudo, o destaque ao cinema se dá por diversas razões que serão apresentadas a seguir.

Por que o cinema?

Constituída pela linguagem audiovisual, a chamada sétima arte muitas vezes demanda toda uma cadeia produtiva em prol da elaboração de uma obra fílmica que visa alcançar um determinado público. Esse trabalho demanda um processo de concepção que envolve elaboração de roteiro, formação de equipe e/ou elenco, produção, filmagem, montagem, edição, distribuição, isto é, o resultado extrapola o momento do visionamento e, a depender da qualidade do filme, tende a ressoar posteriormente no espectador.

Além disso, o cinema é uma arte que pretende ser inclusiva a depender dos recursos utilizados (legenda, autodescrição etc) e convida um coletivo à apreciação. Assim, destacamos a possibilidade de considerar o comparecimento do cinema no meio educacional como um mediador a favor da formação crítica e sensível, cuja finalidade seja a aposta na afetação, na atenção à pluralidade, na reflexão, para o questionamento, o exercício do pensamento e a conscien-

tização de quem assiste e tem a oportunidade de debater a respeito.

Seguindo essa lógica é que parafraseamos Antonio Candido (2011) e ousamos generalizar suas contribuições, invocando o direito ao cinema, tal qual ele clama o direito à literatura. No ensaio assim nomeado, o autor ressalta que estamos imersos nas contradições que, embora estejamos em um crescente avanço tecnológico e profunda racionalidade, são proporcionais à irracionalidade que se acentua frente às desigualdades sociais. Por isso, as diversas artes, inclusive o cinema, são bens fundamentais para que todos não só sobrevivam, mas que vivam de maneira digna. Interagir com a arte é da ordem da necessidade, pois as manifestações artísticas nos humanizam.

O cinema convoca a um exercício de alteridade, pois, ao acompanhar um filme, seja de qual gênero for, o espectador, aberto, lança-se no acompanhamento das personagens, da trilha sonora, dentre tantos aspectos estéticos. Percebemos, assim, a perspectiva do outro, os detalhes do gesto, as minúcias das coisas do mundo, os movimentos da sociedade, reconhecendo em si a natureza, as emoções alheias. Enfim, o filme – tal qual a obra literária – tem essa força de realçar nossa humanidade. Se “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (Candido, 2011, p. 177), o cinema também tem esse vigor, que pode ser superdimensionado pelo seu alcance.

Essa capacidade de impactar o outro e ser incorporada é típica de uma boa obra de arte porque conecta e reafirma a humanidade por sua interpenetração nas mais diferentes

camadas de constituição humana. Sua força está em como-ver não só nossas superfícies sensoriais, e sim entranhar em todo o processo reflexivo. Ao ser tomado pelo filme ou por um aspecto da obra, de alguma forma, o sujeito, impactado, busca elaborar o que apreciou. Muitas vezes, essa elaboração sequer é simbolizada, embora seja possível que marque o sujeito e se inscreva como um traço de memória.

É bem possível que o cinema, ou dito de outro modo, a dimensão propriamente cinematográfica do cinema, o que faz com que o cinema seja cinema e não outra coisa, esteja justamente naquilo que só se pode dizer com o cinema, que não se pode dizer de outra maneira, com outros meios ou com outras linguagens. É bem possível que o importante em um filme seja justamente o que não se pode traduzir em palavras e, portanto, o que não se pode formular em termos de ideias. Nem palavras, nem ideias (Teixeira; Larrosa Bondía; Lopes, 2006, p.11-12).

Se outrora a abrangência literária era mais sobressalente, o cinema hoje pode ser tomado também como um “um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposto a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (Candido, 2011, p. 177).

Candido (2011), tal qual Benjamin (1994), aponta que essa força é ambivalente, uma vez que serve a diferentes projetos de sociedade e de finalidades educativas, precisamente por revelar a complexidade humana. Simultaneamente, a produção artística é forma e conteúdo; outro aspecto é que esta tem por natureza a manifestação e expressão de posicionamentos mobilizados individual ou coletivamente; e, por fim, comporta conhecimentos. Por-

tanto, esses três aspectos literários que atuam simultaneamente são estendidos ao cinema. Enquanto que, para o autor, trata-se da discussão da experiência da palavra que toca o leitor, aqui propomos a experiência do audiovisual cinematográfico que afeta o espectador.

Também, tal qual a literatura, o cinema, como manifestação artística, tem grande potencial educativo. Quando falamos de educação, referimo-nos aos processos de aprendizagem, de formação humana, de descobertas, de ressignificação, de problematização e de pensar. Como ressalta Pereira (2003, p. 219), “o lugar da educação não como conteúdo mas como *exercício do pensar*, como experiência *de mundo*” (itálicos da autora).

Para a autora, esse exercício está assentado nos princípios educativos estético, ético e político, sendo da ordem de um comprometimento que tem a dinâmica da vida humanizada, que é de conexão, de movimento e de transformação. Essa compreensão afasta-se da pré-concepção de que pensar é derivado da conceituação, da fragmentação e categorização. Ao contrário, entende essa ação como consequência da indissociabilidade entre sensibilidade e racionalidade. Nesse sentido, pensar e conhecer demandam acolhida, sensibilidade, atividade, surpresa, recomposição e situar-se no tempo e no espaço.

Como o campo sensível² é a fonte do pensar, um dos pilares do pensamento é a dimensão estética, que tem a potên-

2 “A sensibilidade como faculdade de sentir pode e deve persistir como fator de *perturbação* nos processos de reflexão e tornar-se mais-valia para a vida do pensar, resistindo a todas as racionalizações abusivas, assumindo-se como *excedência*. O mistério na sua variedade de expressões é esse excesso que resiste mesmo quando o querem expulsar” (Pereira, 2003, p. 230-231, itálico da autora).

cia de aturdir, fascinar, interpelar e afetar o sujeito como uma travessia em que impera não mais um conhecimento da ordem apenas da formalização e representação, mas de um conhecimento que ampara também as hesitações e as ambivalências da vida humana, como uma “razão sensível” (Pereira, 2003, p. 229).

O pensamento, coadunado à sensibilidade, foge da padronização, é aberto, criativo, relacional, plural, pois tem sede de construção e de ampliação dos sentidos. Como já dito, ele é “experiência de mundo”. Pensar não é uma ação separada das demais, pois é um percurso sensível e reflexivo que se expressa nas formas de captar, elaborar e agir no mundo. Por isso, o cinema pode provocar o pensamento, a reflexão. Logo, é aqui entendido como um lugar de educar. Para Larrosa Bondía e Kohan (*apud* Biesta, 2013, p. 3),

Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.

Para Duarte Jr. (1988), a arte é imbuída de um caráter pedagógico e seus fatores educativos podem ser referenciados a algumas razões, dentre elas o intercâmbio com a manifestação artística, seja pela produção, seja pela apreciação. Resguardadas as intensidades distintas, permite-nos adentrar uma dimensão sensível que toca nos sentimentos e nas vivências próprias ao encontro da arte com o sujeito, isto é, a experiência estética. Nas palavras do autor,

Durante a experiência estética equilibram-se as faculdades intelectivas e emocionais. Diversamente da experiência cotidiana, rotineira, não é mais o intelecto que orienta a percepção, em função de uma prática, mas há o equilíbrio entre razão, sentimentos e imaginação (Duarte Jr., 1988, p. 104).

Assim, a obra artística carrega em si aspectos formativos e, conseqüentemente, educativos. Ela é dotada de conhecimento impulsionado pelo artista criador, logo, compartilhado na interação do público por meio do produto artístico. É claro que, quanto maior o contato e a intimidade do espectador, proporcionalmente isso amplia seu aprofundamento e agrega seus elementos estéticos. Ao ser tocado por um filme, o espectador é comovido em suas percepções, sensações, e estabelece novas relações, dentre outras possibilidades que não passam apenas pela racionalidade. Portanto, o filme contribui para o favorecimento do conhecimento de si e dos sentimentos despertados pelo produto artístico.

Outro fator educativo da obra artística é o quanto ela instiga a imaginação, visto que requer operações mentais que não se apresentam corriqueiramente, que divergem do usual, que envolvem necessariamente o afastamento do já posto, a subversão da ordem posta, a fuga do estabelecido, o comparecimento de sensações e articulações não experimentadas anteriormente que resultam em algo inédito. A imaginação, capacidade de criar novos vínculos e convertê-los em imagem, é uma categoria fundamental nessa abordagem, tal qual anunciada por Schiller (2015) ao transitar livremente nos processos criativos e de apreciação.

Quanto maior a convivência com o campo artístico, maior a incorporação dos códigos simbólicos e estéticos que culminam na compreensão dos sentimentos que ele provoca e de seus condicionantes histórico-culturais, sentimentos que se tornam mais diversos, amplos e complexos. O deslocamento pelos diferentes tempos e espaços que a obra artística revela se dá por sua propriedade de permitir o acesso ao “sentimento de época”, isto é, participa daquela forma de sentir, comum aos seus contemporâneos” (Duarte Jr., 1988, p. 109).

Nesse sentido, a bagagem de experiências culturais e o repertório artístico abastecem a rede de conhecimento, a consciência de si e também do mundo, ao ligar o trivial ao novo, ao possibilitar novas ressignificações, ao se revestir do já elaborado e assimilado pelo patrimônio da humanidade ou experiências singulares de outrem, distantes geograficamente ou impossíveis de serem vivenciadas por si mesmas, dilatando a forma de ver o mundo. Por conseguinte, a obra de arte contém um aspecto “utópico” ao se alçar ao que ainda não havia sido criado, inovador, de vanguarda e transformador.

Todos esses fatores educativos da experiência estética acomodam-se na mesma direção que Irena Wojnar³ (1963) estabelece no livro *Estética e Pedagogia*, visto que essa relação indicada no título apresenta-se para ela como uma questão histórica mais recente. Isso porque essa conexão está assentada naquilo que é próprio do humano, os afetos, as fragilidades, as emoções, as dores, os fascínios, os con-

3 A obra da autora utilizada como referência está em francês e a tradução de todas as citações são de responsabilidade da pesquisadora.

frontos, seus propósitos e realizações, a atração pelo que lhe arrebatava, o que também remete ao que já comentamos apoiadas em Candido (2011). Para ela, o que enlaça essa relação é necessariamente a arte, não necessariamente a educação artística, mas insistimos que “a educação pela arte surge como uma questão urgente e moderna por excelência” (Wojnar, 1963, p. 13).

A autora comenta que, se antigamente a estética era correlata à beleza, atualmente sua valorização no campo educacional se traduz por suas contribuições para a percepção, a reflexão e o conhecimento que influenciam diretamente a formação dos sujeitos. Logo, a arte é esse ponto de encontro entre a estética e a pedagogia. Em suas palavras:

A ideia da educação pela arte não se trata de uma área única da educação correspondente à formação de uma sensibilidade à estética, do gosto pela beleza, mas uma concepção ampla da formação do homem inteiramente baseada no princípio estético que confere primazia dentre os demais fatores que exercem seus efeitos sobre os seres humanos. A formação do homem deve ser concebida como um processo total. A arte intervém aí nos vários planos da vida, o que tem consequências não só na sensibilidade estética propriamente dita, mas também para a vida intelectual, afetiva e moral (Wojnar, 1963, p. XV).

Assim, a arte detém a capacidade substancial de cada sujeito e também de cada comunidade, pois a capacidade de criar, constituir, reconstruir, conhecer e de prezar pelo que comove atravessa a humanidade desde sempre. Nesse bojo, o prazer estético é um aspecto inerente à con-

fluência entre o sujeito e a arte, seja pela via da produção, seja pela apreciação.

A arte é um componente social, um trabalho e também uma ação criativa que ocupa lugar de destaque ao apresentar a beleza, a denúncia, ao elucidar o obscuro, ao provocar o assombro, ao jogar com o humor, ao transgredir etc. É uma atividade que exerce influência na dinâmica humana, pois desloca o sujeito do seu lugar e o remete a outro, à percepção do outro e de como este impacta em si, especialmente por sua constituição estética. “A arte dá a conhecer ao homem aspectos da vida que ele mesmo não teve oportunidade de experimentar” (Wojnar, 1963, p. 39).

É a sensibilidade estética de cada um que permite reconhecer os vínculos imbricados nos diferentes aspectos da vida social, o que depende do sentimento e do estado de espírito do espectador. Logo, a arte, como efeito da relação sempre mediada do ser humano com o mundo, faz-se presente como obra que se distingue do seu criador e se revigora em cada ato de interação com o público.

Assim, a arte é um grande apoio formativo porque tem uma capacidade de se infiltrar no interior dos sujeitos, mobilizar seus temores, receios e vislumbrar alternativas para a dureza do real. Ela “é essa ideia de superação, de criação, de movimento em direção ao futuro que pode ser uma contribuição na concepção da Pedagogia Estética” (Wojnar, 1963, p. 50).

Em atendimento à demanda de uma formação diferenciada dos jovens nas novas gerações a partir da segunda

metade do século XX, Wojnar (1963) traz como mote de seu trabalho a pedagogia estética. Para ela,

O objetivo desta educação é, em nossa opinião, a formação da atitude da mente aberta, atitude bastante complexa, mas também muito sintética. Para dar a esta concepção argumentos teóricos que possam servir de ponto de partida para a prática pedagógica, recorreremos às teorias estéticas, sendo a arte sobretudo na sua vertente atual como fator importante da atitude desejada (Wojnar, 1963, p. 44).

Nesse caso, a atitude desejada diz respeito a uma mente aberta. Sendo assim, ela recorre às contribuições de três autores – a saber: Henri Bergson, John Dewey e Mikel Dufrenne – para construir sua proposta, a qual é assentada na ideia de que a expansão da percepção e da sensibilidade subjetiva só é possível pelo acesso à arte e à experiência estética que pode emergir desse encontro. Isso porque a obra artística tem o potencial de mobilizar e afetar o humano. Em vista disso, a pedagogia estética concorre para vislumbrar o que está adiante, a formação do hoje para um amanhã mais sensível e criativo.

Em Bergson, a autora destaca que a arte apura a capacidade perceptiva, sofisticada, a atenção e as atividades mentais, assim como dá suporte para a compreensão das manifestações afetivoemocionais e do movimento interior de cada sujeito. Nesse sentido, a ideia da estética e da arte como provedoras de alcançar a “alma aberta” foi uma inspiração para Wojnar (1963, p. 227) desenvolver o propósito de formação de uma “mente aberta”, redimensionando significativamente a ideia original.

Já em Dewey, ela sublinha que a vivência humana se efetiva nas diferentes experiências da relação entre o sujeito e o mundo, pois toda experiência é dotada de estética ao possibilitar a percepção, a contemplação e o prazer do fazer. Logo, a atividade artística ressoa não só no artista que materializou seus sentimentos em um produto, mas ainda porque a experiência estética se renova na relação com o outro que a aprecia. O espectador vive uma experiência estética composta pelo trabalho mental que possibilita o destaque de seus componentes, dos detalhes, das relações que estabelece, do exercício imaginativo, de ousar o imprevisito. Assim, a atuação comunicacional da obra envolve o espectador emocionalmente, capacidade que pode mantê-la viva e atuante.

Segundo esse autor, a experiência estética só comparece quando o produto artístico oferecer brechas e possibilitar a entrada, a participação do espectador, ou seja, suscitar a cooperação ao se pensar na obra, revitalizando a obra de arte. Temos aqui um subsídio direto da arte para a educação: ao afetar o espectador, a obra direciona o interesse para a busca de sutilezas e vínculos com a realidade por meio de um trabalho imaginativo que qualifica a percepção.

Em Dufrenne, ela salienta que a percepção estética do espectador é apurada pelos valores estéticos ao atribuir sentidos que podem ser notados somente por quem superar o que estiver na superfície. Isso só é possível para quem se permitir ser guiado pela obra artística e penetrar numa realidade outra oferecida por ela. Quem estiver aberto à arte, ingressa na fenda que convida o espectador a experimentá-la.

Verticalizando a discussão para a formação da juventude, o que também diz respeito ao tema deste trabalho que toca a formação de professoras pedagogas, Wojnar (1963) esclarece que esses subsídios permitiram levantar as implicações fundamentais da arte sobre a educação. Em síntese, há uma influência recíproca na experiência estética via obra de arte, coexistencialmente, o que concerne à obra tocar o âmago do sujeito, provocar a imaginação e todo o trabalho psíquico motivado pela materialidade da obra, assim como influir a realidade, visto que sua presença traz vitalidade ao real. Essa força constituidora compõe o que a autora defende como formação de uma mente aberta.

Essa formação pertence tanto à estética quanto à pedagogia. Para tal, cabe esclarecer que mente aberta é, antes de tudo, uma atitude de abertura, de questionamento, de transgressão, de criação, de atenção a si e ao outro, de escolha consciente, de reflexão, enfim, de sensibilidade e de cuidado. Nos termos da autora, “a atitude de mente aberta se propõe a formar jovens cheios de atenção, profundidade, sensibilidade e vigilância” (Wojnar, 1963, p. 230). Essa atitude envolve a forma de percepção, de amplificar a experimentação, de diversificar o aprendizado, verticalizar e complexificar os conhecimentos e de exercer o espírito criativo por meio da interação com as diferentes expressões artísticas. Para ela,

[...] é assim que a arte, toda a arte, parece contribuir de forma importante, tanto para o enriquecimento imediato do conhecimento sobre a realidade como para o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos, que se dá através da ativação de

funções intelectuais e do despertar de várias preocupações (Wojnar, 1963, p. 245).

Mesmo elaborando suas reflexões nos anos 1960, a autora já era muito atenta aos rumos que os movimentos culturais direcionavam para a ascendência das produções. Nesse sentido, destacamos sua percepção sobre a penetração do audiovisual na vida cotidiana, o que, na contemporaneidade, ocorre de forma cada vez mais constante e robusta. Ela diz que cada vez mais a dinâmica social “impõe artes mistas baseadas na síntese de som e imagem” (Wojnar, 1963, p. 11), que ofertam diferentes formas de fruição estética e demandam a atividade de diversos sentidos, logo, da presença de corpo inteiro do espectador diante do filme. Isso porque “o contato com o filme muitas vezes assume o caráter de pré-aprendizagem direta da vida: o modelo é então encarnado pelo próprio espectador” (Ibid., p. 237).

No caso da apreciação de um filme, o espectador pode se ver imerso numa manifestação artística dotada de imagens em deslocamentos. Tal qual a imaginação, sua estética, outrora revolucionária, não deixa de envolver e capturar os espectadores e promover aprendizagens, pois o acesso aos produtos cinematográficos, a possibilidade de aceder a outras culturas, elevou o encontro do sujeito com a arte ao patamar da vivacidade, ou seja, a percepção do movimento e o ritmo da atividade mental, tal qual um filme. Esse movimento pode se dar em diferentes ordens, seja de forma mais sequencial, ininterrupta, seja entrecortada, onírica etc., já que o manejo da tecnologia da montagem se depara com poucos limites. Por isso, “gerações instruídas para assistir cinema que caem sob a influência da linguagem ci-

nematográfica mudam as formas de sua emoção estética e seu contato com a arte, constroem assim uma nova visão de mundo” (Wojnar, 1963, p. 10).

Adentrar o filme, usufruí-lo integralmente, é se encontrar com as diversas maneiras com as quais ele converge para a vida que demanda condições. Ela esclarece que a atuação educacional da instituição formal deve ter como foco a fruição estética pela via da percepção e da reflexão, enfim, da apreciação. Já a produção técnica e criativa é de responsabilidade de percursos formativos mais específicos. A possibilidade de ir além da contemplação e viver a atividade artística na posição de experimentação e produção é uma benesse que a pedagogia estética também convida a pensar.

No caso do cinema, a formação do espectador torna-se então responsabilidade da instituição educativa e não a formação do cineasta, por exemplo. Outro aspecto para o qual ela chama atenção foi o já abordado por outros autores sobre a ambivalência do cinema, que pode dar suas contribuições ou não, a depender do valor de cada produção cinematográfica. Para a autora, o cinema é uma atividade que muitas vezes apresenta uma postura resolutiva para os problemas. Então, nesse tipo de filme não sobressai a abertura que convida o espectador a pensar e criar, porém, uma grande vantagem é que “o cinema é uma arte mais fácil de entender e a mais acessível” (Ibid., p. 257).

Diante desses pontos, a autora reflete sobre a importância de a formação de professores mostrar-se sensível, preparando e focando na integralidade que a docência exige, já que sua atuação influencia diretamente a formação das no-

vas gerações. Por isso, a educação estética pode ganhar mais espaço nas licenciaturas e, como já apontado, um caminho para isso pode ser pelas artes e pela interação com o cinema. Segundo ela, “a Faculdade poderia contribuir para um processo educativo de grande envergadura: ao tornar futuros professores mais sensíveis ao efeito educativo da arte e aos problemas dela decorrentes” (Wojnar, 1963, p. 254).

Tendo a estética como princípio condutor desta discussão, reiteramos o cinema como um potente mediador para o trabalho envolvido com a prevenção e o combate ao abuso infantojuvenil. Justamente por ser uma temática considerada por muitos como melindrosa ou tabu é que se coloca como necessária, já que é possível abordá-la por meio da obra artística. Esta, como fonte de sensibilização, atenção, conhecimento e conscientização, não apenas afeta o espectador, como também pode oferecer material simbólico para a repertorização daqueles que são alvos de violência. Isso porque inteirar-se, reconhecer as formas de abuso e saber o que fazer em situações de perigo são aspectos primordiais de salvaguarda.

Como proteger o outro e proteger-se se não conhece o que ameaça? Como defender-se de quem se espera proteção? Crianças e jovens precisam ter ciência de que, independente da pessoa com quem estiverem, ninguém pode tocá-las de forma que se sintam desconfortáveis, que não se pode ter segredo que envolve o toque do seu corpo e essa consciência é desenvolvida em um contexto de educação sexual. E dentre tantas possibilidades, aqui são destacadas duas obras fílmicas que podem ser exibidas para todas as faixas etárias.

Animações e curtas-metragens de sensibilização, conhecimento e repertorização

Composto em animação, o curta-metragem coreano disponível na plataforma *YouTube*, distribuição da empresa Sinapse, porém de direção desconhecida, já que os créditos encontram-se escritos em ideogramas, *O Segredo: Aprendendo a Lidar com o Abuso Sexual*⁴ (2012) é uma obra-prima delicada e intensa. Iniciada como se fosse um álbum de fotografias, traz um mosaico de memórias da menina protagonista Nara. Ela vem à tela como integrante de uma turma de crianças e logo toma a narrativa para si, apresentando-se ao espectador, dizendo seu nome e revelando que divide pequenos segredos com os amigos, exceto um que não pode contar para ninguém.

O cenário lúdico e colorido, irradiado de tons pastel e enriquecido pela trilha sonora brincante que embala as trocas entre as personagens, é alterado quando essa exceção emerge. Entra em cena uma marca como um rabisco preto que anula a dinâmica infantil, toma conta da tela, marcando a transição de cena, agora pautada pela tensão que se cadencia no momento em que a lembrança narra a violência vivida no ambiente doméstico.

A situação retratada é uma amostra de como ocorre a maior parte das violências sexuais contra crianças e jovens, que têm geralmente o abusador como uma pessoa que possui livre trânsito em casa. A estética da narrativa centra seu holofote no constrangimento, no desamparo e no sofrimento da criança, sem evidenciar completamente o rosto do

4 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UV1NOVGMWa0>. Acesso em: 17/09/2024.

abusador. Comendo pipoca sobre o sofá e assistindo TV, ela se vê sozinha e à mercê daquele que se impõe para dar o banho na criança. O *zoom* aproximado no balde de pipoca e o barulho do chuveiro sinalizam a atrocidade ocorrida.

Novamente, alteram-se as cores, agora em tons de azul e cinza, e a personagem escuta: “Você não pode contar nosso segredo para ninguém! Se você contar, vai se meter em encrenca!”. A linearidade da narrativa é sobreposta à imaginação de Nara, que se percebe tão pequena e pressupõe a decepção das figuras mais amadas por ela: os pais, que giram, revezando as advertências e a abandonam. Assim, a circularidade continua com a hostilidade dos amigos, com o medo do desamor e com a ameaça da polícia.

Esse movimento ritmado pelo medo da revelação do abuso torna as diferentes vivências da garota, antes aprazíveis, em lembranças insossas. O significante que leva o título do filme repete-se de tal modo que o segredo torna-se tão pesado e intenso que nenhuma atividade ou pessoa lhe causa interesse. Em seus sonhos, os momentos brincantes de interação com os amigos tornam-se uma tempestade e o chão sob seus pés reduz-se de tal forma que só lhe resta o desespero. No cotidiano, busca o isolamento que é narrado por ela em primeira pessoa: “eu corro para esquecer meu segredo, corro pelo parque, pelo estádio, corro por toda parte, mas não consigo fugir”.

Choro, tristeza, vontade de ser outra pessoa ou ser o que era antes são externalizados cada vez mais frequentemente. Até que a professora, no contexto de sala de aula, pede que as crianças desenhem seus sonhos e Nara representa seus pesadelos. A sensibilidade docente e todo o simbolismo da

borboleta que perpassa a narrativa audiovisual vão prevalecendo e mudando o rumo da história. Cessando os *spoilers*, fica a expectativa de que o leitor que se coloque como espectador sinta-se convidado a apreciar, refletir, divulgar e debater o filme aqui indicado, captando a indissociabilidade do conteúdo e da forma da narrativa audiovisual.

Em uma estética bem distinta da anterior, temos a campanha *Defenda-se*⁵, que é uma iniciativa privada que agrega várias empresas e uma rede de escolas e tem como produto uma série audiovisual composta por quinze curtas-metragens de animação de duração variada de 1 a 3 minutos, também disponível em site próprio e na plataforma *YouTube*.

Um grupo de crianças reveza o protagonismo em cada um dos episódios. Nestes, elas dialogam e ensinam umas às outras a se tornarem autodefensores. De forma lúdica e objetiva, personagens de variadas etnias e condições trocam experiências, solucionam conflitos e são focadas na instrução umas das outras, explicitando que o conhecimento é fator de proteção.

Crianças negras, indígenas, de origem asiática, brancas, com deficiência, bem pequenas e maiores fazem analogias bem acessíveis ao público infantil na prevenção ao abuso sexual. Essa diversidade é um elemento intencional da produção, pois tende a ressaltar a inclusão, promover o reconhecimento e a identificação do espectador na representatividade das personagens.

Isso nos remete aos impactos do cinema no espectador. Consequentemente, a força do cinema – que lemos como

5 Disponível em: <https://defenda-se.com/videos/#pt>. Acesso em: 17/09/2024.

seu potencial educativo – traz elementos que são abordados por Morin (2014) no livro *O Cinema ou O Homem Imaginário: Ensaio de Antropologia Sociológica*, em especial, no capítulo “A alma do cinema”.

O autor recorre a processos psicológicos para desenvolver o que forma a relação espectador e obra fílmica, como a projeção e a identificação. Ele explica que “a projeção é um processo universal e multiforme” (Morin, 2014, p. 145) e está presente em tudo o que envolve o humano. Esse mecanismo psicológico inconsciente de atribuir ao outro algo próprio é passível de distorções e de desvios, uma vez que até mesmo nossas percepções passam pelo crivo da projeção.

No visionamento do cinema, o movimento imaginativo da projeção pode situar-se em algum destes estágios: automorfismo (que subordina o que é do outro ao seu modo de pensar e agir); o antropomorfismo (que é a capacidade de atribuir a seres inanimados ou de outra espécie a forma ou o comportamento humano); e o desdobramento (que diz respeito a uma certa alucinação em que o sujeito se vê ou se percebe no outro).

A projeção está interligada a outro mecanismo psicológico que é a identificação. Essa é a incorporação dos aspectos externos e ambientais em si mesmo, como uma assimilação ou integração afetiva, como uma reedição do vivido. Por isso, Morin (2014, p. 147) chama de “complexo projeção-identificação, o qual implica essas mesmas transferências”.

Como equivalente a esse complexo das projeções-identificações, o autor traz a expressão participação afetiva como uma trama presente na relação cinema-espectador, em que esse complexo não é totalmente interiorizado e nem totalmente exteriorizado. Assim, a imagem objetiva e a potencialidade afetiva formam o fenômeno cinematográfico. O movimento de projeção-identificação imaginário ocorre na vida e, conseqüentemente, também no cinema, sendo componentes de um e do outro.

Retomando a análise da série da campanha *Defenda-se*, reconhecemos que a pluralidade das personagens infantis traz em alguns momentos em seu figurino uma flor, símbolo da campanha Maio Laranja, que tem o mesmo propósito da série e, ao final de cada episódio, temos um escudo que enfatiza o Disque 100 como um importante canal de denúncia. A principal estratégia é explicitar condutas para as crianças adotarem, ativando suas percepções e aprendendo a lidar com situações de perigo.

Cada episódio tem um título no imperativo que evidencia uma orientação, a saber: “Não tenha medo nem vergonha de se defender”; “Proteja sua imagem”; “Não aceite carona de estranhos”; “Não dê informações pessoais a quem não conhece”; “Conheça e proteja seu próprio corpo”; “Não aceite dinheiro ou presentes em forma de carinhos”; “No carnaval e nas férias fique mais atento à autodefesa”; “Conheça os canais de denúncia”; “Conheça as expressões de carinho que são saudáveis”; “Meninos e meninas devem ter os mesmos direitos”; “Cuide de suas emoções e sentimentos”; “Defenda-se: cuide do seu corpo e de sua privacidade”; “Defenda-se: lei do depoimento especial e da escuta

especializada (lei 13.431/2007)”; “Autodefesa e segurança on-line”; e “Peça ajuda!”.

Praticar o visionamento, o debate, o estudo de filmes, são ações que remetem ao que podemos chamar de letramento cinematográfico. Essa expressão foi inspirada em Kleiman (1995, p. 40), quando afirmou que “o evento de letramento, isto é, situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido na situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”. No caso deste trabalho, eventos de letramentos cinematográficos são as oportunidades de acesso e visionamento aos filmes, sejam eles ocorridos por meio da universidade ou não. Letramento diz respeito à prática social, à interação, ao cultivo e à incorporação da apreciação fílmica no processo educativo, quando as produções cinematográficas são colocadas como uma possibilidade mediadora desse percurso. Sendo assim,

[...] para além do (re)conhecimento dos inúmeros benefícios do cinema e de sua fruição estética, é importante que haja também um aprendizado mais sistemático das formas, das intencionalidades, das técnicas, dos entornos e dos demais aspectos que atravessam essa arte. Nesse sentido, os significativos estudos na direção de ampliar as possibilidades de fruição, formação, problematização e apreciação da estética do filme são práxis que remontam à ideia de letramento cinematográfico. O foco, nesse caso, é a aquisição de conhecimentos e habilidades para melhor compreender as técnicas que permeiam o cinema, sua linguagem (som, imagem, silêncio, ruído etc.), suas intencionalidades e contextos (socioeconômicos, políticos e culturais), de modo que o espectador seja capaz de se posicionar com mais criticidade

diante da sétima arte e dos temas por ela abordados (Sousa; Lima; Aguiar, 2021, p. 252).

Compreender que a estética fílmica está disposta a provocar o espectador é um aprendizado que demanda contemplação dos filmes e conhecimento dos componentes básicos do cinema, o que requer um trabalho que envolve transcender a “mensagem” do filme, pois cada aspecto da produção está ali por um sentido.

Assistir ao filme, buscar descrevê-lo, descortinar suas percepções, nomear os sentimentos a cada cena, externar suas interpretações da construção da trama, analisar a tessitura da narrativa, destacar os aspectos imagéticos e a construção do desenho de som é um exercício que se torna muito fértil, especialmente quando se dá coletivamente. Por si só a arte nos educa e torna-se um forte mediador do conhecimento, torna-se fonte de diálogo e reflexão no ambiente educacional.

Referências

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MORIN, Edgar. A alma do cinema. *In*: XAVIER, Ismail (org.).

A experiência do cinema. Rio de Janeiro: Edições Graal Embrafilmes, 1983. p. 143-172.

MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário**: ensaio de antropologia sociológica. São Paulo: É Realizações Editora, 2014.

PEREIRA, Paula Cristina. Da sensibilidade como acolhimento. *In*: CARVALHO, Adalberto Dias de (org.). **Sentidos contemporâneos da educação.** Porto: Afrontamento, 2003. p. 219-238.

SOUSA, Antonio Ismael Lopes de; LIMA, Lilian Castelo Branco de; AGUIAR, Mahalla Stephany Feitosa. Na Lousa um Filme: uma revisão integrativa sobre experiências de letramento cinematográfico na educação brasileira. *ContraCorrente*, Manaus, n. 16, p. 251-274, jun. 2021. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/contracorrente/article/view/2177>. Acesso em: 1º jun. 2023.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LARROSA BONDÍA, Jorge; LOPES, José de Sousa Miguel. **A infância vai ao cinema.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

WONJAR, Irene. **Esthétique et Pédagogie.** Paris: Éditions Press Universitaire de France, 1963.

» Capítulo 4

Comunicação e alteração de crenças sobre o autismo: as contribuições da Teoria do Julgamento Social¹

Thâmara Sampaio Vasconcelos Vilela²

Universidade Federal de Goiás (UFG)

Ângela Teixeira de Moraes³

Universidade Federal de Goiás (UFG)

Introdução

“Julgue um homem pelas suas perguntas, não pelas suas respostas”. Esta célebre frase, atribuída a Voltaire, alinha-se ao tema central deste estudo: os julgamentos sociais humanos enquanto construto de natureza multifatorial. No dia a dia é comum falarmos ou ouvirmos as pessoas falarem “Eu não julgo ninguém”. Será mesmo? Será que temos a capacidade de isentar totalmente os nossos julgamentos,

-
- 1 Trabalho originariamente apresentado no GP Comunicação para a Cidadania, no XIX Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação do Intercom 2024, na forma de resumo expandido, e atualizado após as discussões.
 - 2 Doutoranda em Comunicação da Faculdade de Informação e Comunicação da UFG (FIC-UFG), Bolsista CAPES, Mestra em Psicologia Social (UnB), e-mail: prof.thamara-vilela@gmail.com
 - 3 Docente do curso de Comunicação da Faculdade de Informação e Comunicação da UFG (FIC-UFG), Pós-doutora em Comunicação (UnB), e-mail: atmoraes@ufg.br

uma vez que eles fazem parte de processamentos cognitivos, por vezes automatizados?

Na verdade, julgamos o tempo todo, e isso não necessariamente possui valência negativa. Precisamos fazer julgamentos para tomarmos melhores decisões. E, ainda que elas sejam tomadas de forma reflexiva ou ponderada, é possível errar ou não tomar o caminho mais justo.

Para compreender como processamos as variadas informações e estímulos que recebemos do ambiente ao nosso redor e como julgamos e tomamos uma decisão ou posição sobre determinado assunto, precisamos mergulhar em processos psicossociais e comunicacionais. É na interface e integração destes diferentes campos de estudos que podemos promover transformação social positiva, especialmente quando estamos lidando com grupos minoritários como pessoas com deficiência (PcD), neste caso, autistas.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou autismo refere-se a “um transtorno no qual as pessoas manifestam prejuízos na interação social, problemas de comunicação, atividades e interesses repetitivos, estereotipados e limitados” (Whitman, 2015, p. 28). Devido à alta variabilidade e intensidade destas manifestações, bem como a predominância de comorbidades e causas obscuras, as pessoas autistas ainda são um mistério para grande parte da sociedade e mesmo para a comunidade científica.

O aparente aumento na incidência do diagnóstico está relacionado à maior clareza nos critérios de identificação, salto quantitativo e qualitativo dos instrumentos de avaliação, além do aumento da informação e conscientização

sobre o autismo (Whitman, 2015). No Brasil, o TEA é considerado deficiência desde 2012 pela Lei nº 12.764, que institui a Política Nacional da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

O “modelo médico da deficiência” fez parte de políticas públicas integracionistas, restritas à saúde, assistência social e educação especializada em escolas segregadas até meados da década de 1960, quando foi substituído pelo “modelo social da deficiência”, voltado ao reconhecimento de pessoas deficientes como protagonistas de suas vidas. Ele “baseia-se nas condições de interação entre a sociedade e as pessoas com limitações funcionais [...], sujeitos de direitos, com autonomia e independência para fazer suas escolhas, contando com os suportes sociais necessários” (Maior, 2017, p. 31).

Tal mudança de paradigma foi importante para o desenvolvimento de políticas públicas inclusivas e o exercício pleno de cidadania de PcD. O ano de 1981 foi considerado o Ano Internacional da Pessoa Deficiente pela ONU, quando a palavra “pessoa” passou a ser utilizada, trazendo dignidade, pertencimento e identidade social. O que, por sua vez, também está relacionado a um sentido mais amplo de cidadania e exercício de cidadania para as pessoas com deficiência.

Signates e Moraes (2019, p. 15) questionam “o que significa cidadania para o campo da comunicação?”. Argumentam que “o conceito de cidadania é admitido como variável independente ou como noção já acabada, restando à comunicação a função instrumental de levar à condição cidadã” (Signates; Moraes, 2019, p. 15). Criticam este con-

ceito mais aceito pela literatura porque, para eles, “a partir do especificamente comunicacional [...] não há cidadania sem comunicação” (Signates; Moraes, 2019, p. 15).

Isso significa que o reconhecimento de todo e qualquer direito passa, necessariamente, por diálogos sociais e processos comunicacionais, especialmente os midiáticos, a fim de que as discussões saiam dos grupos minoritários, aqueles afetados diretamente pela falta de direitos reconhecidos, para alcançar dimensões mais abrangentes e, conseqüentemente, promover a construção de políticas públicas.

Todavia, “ameaçada por um cotidiano implacável, não basta à cidadania ser um estado de espírito ou uma declaração de intenções. Ela tem o seu corpo e os seus limites como uma situação social, jurídica e política” (Santos, 2011, p. 82). É neste ponto, multifacetado, que as crenças e os julgamentos sociais entram como fatores decisivos no processo de assimilação, negação ou reflexão crítica sobre as informações veiculadas pelas mídias sobre o TEA e, mais especificamente, sobre pessoas autistas.

A literatura científica apresenta poucos estudos integrativos entre os campos da Psicologia Social e da Comunicação Social, mas há a necessidade do desenvolvimento de estratégias psicossociais no campo midiático, visando diminuir o estigma social associado às pessoas autistas e estimular ações práticas interpessoais de exercício de cidadania mesmo admitindo que as relações entre autismo/pessoas autistas, mídias e cidadania ainda são obscuras.

O objetivo deste capítulo é apresentar uma proposta teórica que relacione crenças e julgamentos sociais, basea-

da na Teoria do Julgamento Social – TJS (Brunswik, 1952; Sherif; Hovland, 1961), como fatores que afetam a percepção e interpretação da realidade. Para tanto, a metodologia é de natureza qualitativa, com aplicação do método revisão integrativa. Busca-se contribuir com a indicação de estratégias comunicacionais que possam diminuir o estigma social associado às pessoas autistas e promover cidadania.

Revisão integrativa

Neste trabalho foi aplicada a abordagem qualitativa, por meio do método revisão integrativa. A necessidade de sistematizar o conhecimento em dois campos de estudos distintos (Psicologia Social e Comunicação Social), relacionar dois construtos (crenças e julgamentos sociais) e apresentar aplicabilidade levou à escolha deste método.

Os seguintes descritores foram utilizados na busca das bases de dados: “julgamento social”, “teoria do julgamento social”, “TJS”, “crença”, “atitude”, “estigma social”, “autismo”, “autista”, “pessoa autista”, “Transtorno do Espectro Autista”, “TEA”, “mídia”, “jornalismo”; de forma individualizada e combinada, e também em inglês.

Um levantamento bibliográfico foi realizado e resultou em 26 publicações no total, sendo 11 internacionais e 15 nacionais. Posteriormente, foi realizada uma leitura dinâmica para verificar o alinhamento ao objetivo central do estudo. O resultado foi a seleção de 10 publicações, incluindo artigos científicos e livros de referência.

Importante ressaltar que a maioria das publicações internacionais eram de acesso restrito, com abordagem mul-

timétodo e aplicação do método experimental recorrente. Diferentemente, as publicações nacionais eram em sua maioria de acesso público, abordagem mais qualitativa e nenhum estudo aplicou o método experimental (experimento social). Algumas obras de referência foram difíceis de serem acessadas, seja pela data de publicação ou pela comercialização em diferentes plataformas.

Abordagem sociopsicológica da Comunicação

Griffin (2023) realizou um mapeamento das sete tradições no campo da teoria da comunicação: fenomenológica; crítica; sociocultural; semiótica; retórica; cibernética; e sociopsicológica. Este estudo está centrado na última abordagem, cuja ênfase está na interação e influência interpessoal, bem como na criação e representação da realidade social.

Pesquisadores desta área geralmente realizam experimentos controlados e mesmo estudos empíricos longitudinais com a intenção de submeterem suas hipóteses à prova. Por outro lado, fazendo valer a máxima do psicólogo social Kurt Lewin de que “não há nada mais prático do que uma boa teoria”, a construção teórica tem importância central para a boa condução dos experimentos sociais. Busca-se caminhos a partir da sistematização do conhecimento, especialmente em relações de causa e efeito.

Para a teórica de comunicação Judee Burgoon, uma teoria nada mais é que “um conjunto de palpites sistemáticos e informados sobre como as coisas funcionam” (Griffin, 2012, p. 2, tradução nossa). Partindo desta definição, temos um palpite teórico ou hipótese: “Crenças e julgamentos sociais operam para criar e manter o estigma social

associado às pessoas autistas, sendo a informação e a comunicação elementos-chave para aumentar, diminuir ou mesmo anular a força desta relação”.

Nesta linha, o reconhecido psicólogo social cognitivista Egon Brunswik (1952) propôs a Teoria do Funcionalismo Probabilístico, também conhecido como Modelo de Lentes, em que as pessoas usam suas “lentes de percepção”, assumindo suas posições de acordo com estas lentes e outras diversas variáveis ambientais. Tal modelo foi adaptado por Hursch (1964), depois reformulado por Muzafer Sherif (Sherif; Hovland, 1961; Sherif; Sherif; Nebergall, 1965), resultando na Teoria do Julgamento Social (TJS).

A TJS possui cinco princípios: 1) todo ser humano possui categorizações pelas quais realizam julgamentos; 2) o sujeito que recebeu a mensagem imediatamente faz seu próprio julgamento como aceitável, inaceitável ou não comprometedor; 3) quanto maior o envolvimento emocional com o assunto, mais extrema será a posição; 4) pessoas podem distorcer informações para defender suas posições; 5) a persuasão ocorre quando há baixa distância entre a âncora e a posição defendida.

Ou seja, a TJS está relacionada às crenças (opiniões ou atitudes) e às possibilidades de alterá-las. Postula que as pessoas possuem suas próprias opiniões e uma escala para avaliar opiniões alheias, em que estabelecem quais são aceitáveis (latitude de aceitação), inaceitáveis (latitude de rejeição) ou neutras (latitude de não compromisso). Cada latitude pode ter “alto envolvimento”, que indica limitada aceitação de diferentes opiniões, ou “baixo envolvimento”, que indica maior abertura para diferentes opiniões.

O modelo básico de julgamento social lida com três pilares de processamento: cognitivo (pensamentos e memória); afetivo (sentimentos e emoções); e comportamental (ações). São processos de “busca de consistência” e fazem parte da natureza humana.

Acompanhando este raciocínio, quais variáveis poderiam alterar pensamentos (atitudes) e ações (comportamentos) das pessoas para que elas assumissem condutas mais pró-sociais e cidadãs? Pesquisas sobre julgamento mostram que “com frequência, mudamos de opinião sobre a probabilidade de algo ocorrer com base em novas informações [...], na vida cotidiana, a força de suas crenças muitas vezes é aumentada ou reduzida em função de novas informações” (Eysenck, 2017, p. 547).

Outra variável de influência é a “heurística”, que é uma estratégia econômica do ponto de vista cognitivo, porque ignora parte da informação com o objetivo de reduzir o esforço à tarefa e tomar decisões mais rápidas, de maneira mais simplificada (Eysenck, 2017). Uma forma prática de entender uma heurística é supor que determinado indivíduo pertence a determinada categoria por ser representativo ou típico daquela categoria.

Por exemplo: quais características tipicamente são associadas a pessoas autistas? Marcos Petry, um autista adulto que possui um canal no *YouTube* intitulado *Diário de um Autista*, participou de uma entrevista em um documentário que foi considerado o primeiro longa-metragem brasileiro sobre autismo, intitulado *Em um Mundo Interior*, veiculado em 2018, e respondeu da seguinte forma:

“Ah, o autista é um gênio!” é o mito que mais perdura. Tem outro também que é “o autista não tem emoções [...]”, o autista não sabe amar” e “o autista é violento”. Esses três acabam gerando a maior parte da base de preconceitos que se tem hoje a respeito do autismo. Nós estamos avançando, mas é a passos muito lentos. Nós precisamos que sejam feitas mais práticas inclusivas, que seja demonstrado não o Transtorno do Espectro Autista como uma sentença, mas como uma possibilidade diferente de enxergar o mundo (Primeiro, 2018).

Esses pré-conceitos, ideias pré-concebidas ou pressuposições guardam relação estreita com o construto de estereótipos, que são criados e reforçados socialmente, que por sua vez, podem levar a uma visão equivocada, parcializada e mesmo discriminatória sobre pessoas autistas. Uma variável de grande influência para a ocorrência de estereótipos ou visões estereotipadas é a mídia, em seus diversos formatos. Nos últimos cinco anos, é notória a grande produção de novelas, filmes e, principalmente, séries em canais de *streaming* com personagens autistas, alguns em posição de protagonismo.

O guia *JustWatch*, que monitora plataformas de *streaming* em vários países, incluindo o Brasil, aponta a *Netflix* como líder no ranking, com 27% de participação de mercado; em segundo lugar, a *Amazon Prime* com 18%; terceiro lugar, *Max* com 14%; quarto lugar, *Disney+*, com 12%; quinto lugar *GloboPlay*, com 10%, além de aumento de 23% no primeiro trimestre de 2024 em relação ao de 2023 (Market Share, 2024).

Segundo a Inside (2024), o vídeo está presente em 99,63% dos lares brasileiros, cujo consumo ocorre 74,3%

em TV linear e 25,7% em vídeo online, sendo que 17% assistem exclusivamente em *smartphones*. Também usam o termo “ressonância cultural e social”, devido à alta quantidade de horas frente às telas, sendo o tempo médio de 5h14 por dia em TV linear e 2h23 por dia em vídeo online (Inside, 2024).

Ou seja, o tempo de tela, bem como o consumo específico de vídeos e acesso a canais de *streaming* por brasileiros é muito alto, o que pode ser um sinal de alerta para as produções que retratam o autismo ou pessoas autistas de forma estereotipada e, portanto, distante da realidade. Em uma rápida busca na líder de mercado *Netflix*, nota-se a predominância do perfil de “autista gênio”, perfil este classificado como “autismo de altas habilidades ou com superdotação” (antiga Síndrome de Asperger), que não representa nem 5% do total daqueles que se encontram no espectro autista. Alguns exemplos são *Uma Advogada Extraordinária*, *Asperger's are us*, *The Chosen* e *Touch*.

O fascínio pelas “habilidades incomparáveis” ou até mesmo os “comportamentos obsessivos ou fora da curva da normalidade” parecem ser critérios para as produções e não a representação da realidade em si. Questionamos as motivações, se econômico-financeiras (índices de audiência), ideológicas ou meramente ficcionais. Refletimos até que ponto os receptores acabam transpondo atributos variados do lugar ficcional para o lugar social em que vivemos. Se assimilam, contestam ou permanecem neutros.

Para Griffin (2012, p. 275, tradução nossa), a “comunicação é o processo relacional de criação e interpretação de mensagens que provocam uma resposta”. Tal conceito re-

mete-nos aos processos de julgamento social, já que somos ativados por estímulos ambientais para os quais respondemos de forma intuitiva ou racional. Como o público recebe e interpreta as informações sobre pessoas autistas a partir das mídias? Os receptores conseguem diferenciar a ficção da realidade em si?

São perguntas que precisamos fazer se queremos adotar uma postura crítica em relação à mídia e aos efeitos que ela pode gerar ao representar pessoas autistas. Sabemos que “as mensagens não se interpretam. O significado que uma mensagem tem tanto para os criadores quanto para os receptores não reside nas palavras faladas, escritas ou representadas” (Griffin, 2012, p. 7, tradução nossa). As crenças e os julgamentos sociais entram como molas propulsoras para manter, contestar ou transformar a realidade. É nosso papel compreender esses mecanismos para alterá-los quando necessário, quando violarem direitos humanos ou promoverem desinformação, por exemplo.

A abordagem interpretativa enfatiza a atribuição de significados ou valores aos textos comunicativos, sendo possíveis múltiplos significados ou múltiplas verdades.

A maioria dos estudiosos da interpretação são humanistas, estudam como é ser outra pessoa em um tempo e lugar específicos [...] também procuram a verdade, mas muitos consideram essa verdade como construída socialmente através da comunicação [...] a verdade é subjetiva, o significado é altamente interpretativo. As análises interpretativas preocupam-se com os significados das coisas (Griffin, 2012, p. 16-17, tradução nossa).

Pesquisas revelam o quanto as nossas pressuposições e pré-julgamentos guiam nossas percepções, interpretações e recordações (Myers, 2014, p. 82). Imagine a seguinte situação hipotética: Pedro é uma pessoa autista e foi contratado para trabalhar na área de pesquisa de uma instituição educacional. A equipe é composta por 5 (cinco) pessoas, cada uma com suas próprias características, conhecimentos, crenças:

1. Rafaela, que nada sabe sobre autismo, nunca teve contato pessoal com autistas e tem a crença de que “autistas são gênios ou são incapazes”;
2. Anália, que tem alguma informação, mas não teve contato pessoal;
3. Rose, que tem informações e já teve contatos pessoais esporádicos;
4. Mônica, que tem muitas informações e já cuidou de uma criança autista;
5. Márcia, mãe de um adulto autista e participante de uma associação de autistas.

Qual a probabilidade de você optar por Rafaela para receber Pedro em seu 1º dia de trabalho? Talvez você a escolhesse por mera curiosidade em saber como alguém sem nenhum preparo ou informação sobre autismo poderia lidar com a situação ou justamente para que Rafaela tivesse a oportunidade de melhorar suas habilidades sociais. Porém, outra pessoa em seu lugar, poderia decidir pela opção mais “lógica (ou econômica)” e escolher Márcia, aparentemente mais preparada para a tarefa. Outra ainda, tendo a informação adicional de que Pedro é primo de Rose, a es-

colheria pela proximidade entre os dois. Por fim, alguém poderia sugerir perguntar ao próprio Pedro como ele gostaria de ser recepcionado e se por alguém, já que talvez ele prefira fazer o trajeto sozinho.

Estamos diante de um exemplo prático de “dilema social”, em que interesses pessoais estão em conflito com interesses coletivos, bem como de um processo psicossocial que envolve crenças, julgamento social e tomada de decisão. Cada variável que entrar no modelo, que representa o mundo social ao nosso redor e as situações a que somos submetidos, irá alterar os seus posicionamentos frente à problematização posta, alternando para mais ou menos favorável a uma ideia, opinião e decisão.

Segundo Eysenck (2017, p. 65), “é razoável presumir que tomamos decisões para maximizar as chances de ter ganhos e minimizar as chances de ter perdas”. Portanto, em geral, as pessoas avaliam situações e tomam decisões neuroeconômicas.

Um julgamento é formado a partir da percepção e avaliação de algo. Como resultado, a ideia está localizada em uma escala de atitude na mente da pessoa, ou seja, uma posição é assumida em relação ao assunto. A TJS está relacionada às crenças das pessoas e à possibilidade de que elas mudem de posicionamento. Ela permite prever o sucesso de uma mensagem baseada no conteúdo em si e nas crenças do receptor.

Durante este processo, as crenças anteriores influenciam mais do que a lógica ou solidez da própria ideia, sejam elas certas ou erradas. Essas crenças são chamadas de ân-

coras. A partir disso, as pessoas tendem a aceitar com mais facilidade ideias compatíveis ou similares às suas crenças, ou seja, que confirmem estas crenças. Na TJS isso é chamado de “assimilação”. Ela indica que, além de sua própria opinião, as pessoas também têm escala para estabelecer o que é aceitável ou inaceitável na opinião dos outros.

Portanto, no exemplo hipotético, não existe necessariamente uma resposta certa ou errada, mas uma tomada de decisão que potencialmente pode ser mais acertada ou não de acordo com as crenças e julgamentos sociais que são subjacentes ao processo, que é tanto comunicacional quanto econômico, político, histórico, social e cultural. Tal processo (ou processamento) ocorre nos níveis individual e coletivo, é uma troca.

As teorias de processamento da informação, do julgamento social e da dissonância cognitiva são todas teorias da comunicação pertencentes à comunicação interpessoal. Uma outra que aqui ganha destaque é a “teoria da troca social”, que sustenta que os relacionamentos se desenvolvem com base nos benefícios e custos percebidos da interação. “É claro que as recompensas e custos potenciais estão nos olhos de quem vê [...] as pessoas agem para satisfazer as necessidades que sentem, mas essas necessidades variam de pessoa pra pessoa” (Griffin, 2012, p.474, tradução nossa).

Aprofundando, pensando em outro exemplo hipotético, baseado em uma crença coletiva a respeito do TEA, temos a seguinte citação: “O autismo é causado pelo uso de vacinas”. Do ponto de vista científico, não há dúvidas de que se trata de desinformação, ou seja, uma informação equivocada, que não procede e deveria ser combatida.

Mesmo assim, para boa parte da sociedade, tal concepção é correta. Mais que isso, é defendida fervorosamente como “verdade”. Há inclusive quem busque artigos científicos para dar força à argumentação. Ou seja, o próprio campo científico entra em contradição, porque quem publica (os pesquisadores) também têm as suas próprias crenças e poderão tentar alçá-las ao status de “verdade”, na intenção de confirmá-las (consonância cognitiva). Ainda que, para a ciência em geral, o conceito de verdade seja relativo, contextualizado e temporário. Como desconstruir uma crença fortemente arraigada ao invés de tentar desconstruir um argumento ou falsa informação?

Nesta mesma direção, Myers (2014) questiona e responde: “Existe um remédio para a perseverança da crença? Existe: explicar o contrário” (Myers, 2014, p. 85). Abordaremos 3 (três) estratégias comunicacionais voltadas a alterações de crenças em direção à uma sociedade mais justa, respeitosa, acolhedora, diversa, inclusiva, cidadã.

A primeira e principal estratégia é levar as pessoas a questionarem as suas próprias crenças considerando informações contrárias às suas pressuposições iniciais (pensamento contrafactual), abrindo caminhos para a possibilidade de alterá-las.

Isso poderia ser feito tanto apresentando informações verídicas e confiáveis como determinados artigos científicos, reportagens televisionadas, matérias em revistas, mídias sociais de organizações voltadas a autistas e familiares; fontes especializadas no tema, dentre outros; quanto realizando “experimentos sociais”, colocando em um mesmo contexto ou espaço físico/virtual pessoas que pensam

de maneira oposta para confrontarem seus argumentos; bem como apresentando histórias reais de autistas.

A segunda estratégia é estimular a adoção de uma postura crítica quanto às variáveis que possam interferir nas respostas às situações sociais como: humor, experiências vividas, nível de conhecimento, contato pessoal, dentre outras.

Alguém que diz “autistas são inválidos ou incapazes”, no momento exato em que diz, está estável emocionalmente ou teve um dia ruim e está irritado? Variáveis emocionais podem afetar a percepção e a linguagem de forma situacional. Essa mesma pessoa conhece alguém diagnosticado com TEA? Já leu alguma notícia a respeito?

Pode-se ainda estimular a participação em ONG's, associações ou organizações da sociedade civil para acompanharem o dia a dia de autistas, ouvirem seus relatos (ou de quem os acompanha), realizarem atividades juntos. O mesmo poderia ser feito em clínicas de reabilitação ou espaços terapêuticos que atendem autistas, bem como em escolas/faculdades com programas inclusivos. Ações como estas aumentariam o nível de conhecimento e ao mesmo tempo de contato interpessoal com autistas, já que muitos sequer conhecem uma pessoa diagnosticada com TEA.

A terceira estratégia comunicacional é promover o letramento em diversidade, equidade e inclusão (DEI), que pode reduzir a vulnerabilidade a certos tipos de erro, além de abrir espaço para conversas e implementação de ações estratégicas. Isso pode e deveria ser feito em ambientes institucionalizados e não institucionalizados.

Os ambientes institucionalizados são os educacionais (escolas, faculdades, institutos, universidades); religiosos (igrejas, centros, templos, terreiros etc); organizações sem fins lucrativos (ONG's, associações, Oscip etc); empresas, sociedades mistas ou empreendimentos sociais; órgãos públicos – muitos possuem programas educacionais, realizam parcerias externas e ainda há instituições voltadas especificamente à qualificação, como a ENAP – Escola Nacional de Administração Pública (âmbito federal) – e a EFG – Escola do Futuro do Estado de Goiás (âmbito estadual).

Estratégias comunicacionais como as citadas, do ponto de vista das interações mais individualizadas ou coletivas, diminuem o estigma social associado às pessoas autistas e promovem cidadania. Para Goffman “o estigma é um atributo que desacredita amplamente um indivíduo, reduzindo-o de uma pessoa completa e comum a uma pessoa contaminada e desprezada” (1963, p.3, tradução nossa). Além disso, o estigma está relacionado a “problemas de saúde, insucesso acadêmico, mortalidade infantil, baixo status social, pobreza e acesso reduzido à moradia, educação e empregos” (Major e O'Brien, 2005, p. 411, tradução nossa).

Major e O'Brien (2005) abordam os efeitos psicológicos do estigma social. Eles ocorrem de forma direta por meio de mecanismos de discriminação, confirmação de expectativas e ativação automática de estereótipos; de forma indireta por meio de ameaças à identidade pessoal e social. Postulam que variáveis situacionais, representações coletivas, crenças e motivos pessoais moldam as avaliações de significado.

A ameaça à identidade cria respostas ao estresse negativo e motiva tentativas de redução pela adoção de estratégias de enfrentamento, dois recursos que, por sua vez, afetam a autoestima, desempenho acadêmico e saúde dos indivíduos estigmatizados.

À guisa de conclusão

“A voz do meu filho é silenciada nas mais diversas situações sociais”. É com essa sensação frustrante que várias mães de autistas e os próprios autistas precisam lidar quando informações equivocadas, incompletas ou estereotipadas são levadas ao grande público, especialmente por meio dos veículos de comunicação. É quando precisam lidar com crenças enraizadas que levam a preconceitos, isolamento, exclusão e discriminação social.

O objetivo desta reflexão foi apresentar uma proposta teórica relacionando crenças e julgamentos sociais, baseada na Teoria do Julgamento Social, como fatores que afetam a percepção e a interpretação da realidade. Apresentamos a relação entre crenças e julgamentos sociais com outros construtos, como tomadas de decisão; desinformação; heurística; interação e influência social; pressuposições/pré-conceitos com percepção, interpretação e recordação; estigma social e discriminação; consumo midiático, representação da realidade e a realidade; posição e interpretação de sujeitos receptores de mensagens; direitos humanos e cidadania.

A hipótese “crenças e julgamentos sociais operam para criar e manter o estigma social associado às pessoas autistas, sendo as informações e a comunicação elementos-

-chave para aumentar, diminuir ou mesmo anular a força desta relação”, foi teoricamente confirmada. Apresentamos a importância de processos comunicacionais para a criação, manutenção e alteração de crenças, que por sua vez, estão na base dos julgamentos sociais. Também reforçamos a importância do contato/interação com pessoas autistas no intuito de aumentar o nível de conhecimento e sensibilizar o público sobre o TEA.

Como medidas de intervenção práticas rumo a uma transformação social positiva para pessoas autistas, apontamos três estratégias comunicacionais para romper com a perseverança da crença: autoquestionamento de crenças pessoais; adoção de postura crítica quanto a variáveis que interferem no processo comunicacional e social; promoção de letramento em Diversidade, Equidade e Inclusão (DEI) em ambientes institucionalizados e não institucionalizados. Estratégias estas que visam diminuir o estigma social associado às pessoas autistas e promover a cidadania.

Estudos futuros poderão desenvolver um modelo conceitual e estatístico para explorar variáveis e testá-las com métodos experimentais (experimentos sociais) a fim de verificar validade e acurácia. Dentre as limitações, temos outras importantes variáveis influenciadoras que ficaram de fora da discussão teórica mais aprofundada, como preconceitos, estereótipos, discriminação, valores humanos pessoais e sociais, estratégias de desengajamento moral. Nota-se a importância de estudos de interface para melhor compreensão de fenômenos sociais. Aqui, fazemos uma provocação inicial.

Ressaltamos os conceitos de subcidadania comunicacional, relacionados à “condição do subcidadão, aquele que é silenciado no processo comunicacional, ou seja, é inserido como falado, referenciado, e não como falante” (Signates; Moraes, 2019, p. 32); bem como de cidadania como comunicabilidade, relacionado à “radicalidade da negação da cidadania, ou seja, o sujeito que não tem fala e não é falado, mas subjugado às condições de silenciamento e, portanto, de submissão” (Signates; Moraes, 2019, p. 33). Autistas têm sido silenciados e excluídos das mídias nas duas direções.

Nesse sentido, abriga-se o que seria o corolário negativo deste esforço conceitual e teórico: negar a comunicabilidade a um sujeito, dentro de uma sociedade de direitos, é negar-lhe a própria cidadania. O auto-silenciamento pode até ser uma opção cidadã, mas o silenciamento do outro, sem o seu consentimento ou deliberação, constitui, em qualquer tempo, o fim comunicacional do direito humano (Signates; Moraes, 2019, p. 33).

“Os grupos, os sujeitos, as culturas, precisam diferenciar-se e exercerem seu direito à comunicação, que está intimamente relacionado ao exercício da cidadania” (Bonito, 2016, p. 189). Nesta perspectiva, a Cidadania Comunicativa refere-se à participação de pessoas autistas não apenas como receptoras, mas também como produtoras de conteúdo, construindo novas relações com o mundo e de forma mais democrática. Tais práticas possibilitam o agrupamento de interesses tanto individuais quanto sociais, a efetivação do direito à comunicação e à cidadania (Bonito, 2016).

Por outro lado, quando pensamos em pessoas autistas classificadas nos níveis 2 de suporte (grau moderado) ou 3 de suporte (grau severo), ou seja, os casos mais complexos e de maior severidade, essas vozes acabam sendo substituídas na sua grande maioria pelas mães, pais ou tutores desses autistas. E, mesmo assim, essas “vozes em substituição” precisam ser ouvidas porque expressam uma situação mais próxima da realidade.

Os motivos da não participação de autistas mais graves nas mídias são variados: a) frequentemente são não-verbais (não falam) ou possuem linguagem verbal prejudicada; b) alta incidência de Deficiência Intelectual (DI), uma comorbidade; c) intensa agitação motora, incluindo estereotípias; d) episódios de autoagressão e/ou heteroagressão, mesmo com uso de medicamentos; e) personalidade predominantemente mais reservada, alguns rejeitariam a aproximação de pessoas, equipamentos e outros dispositivos de comunicação nesta intenção de “falarem por si” e/ou “serem ouvidos”.

Existe a pressuposição de que, por estarem nesta condição, “autistas mais severos não precisam ser ouvidos (porque não podem comunicar as suas demandas)”. Na verdade, é só mais uma crença, que precisa ser desconstruída porque são pessoas que têm quem fale por elas. Ou seja, esta é só mais uma tentativa de invisibilização desse grupo minoritário, já tão marginalizado, esquecido e excluído pela sociedade.

“Quando você tem uma crença, ela influencia seu modo de perceber todas as outras informações relacionadas” (Myers, 2014, p. 84). É colocando lentes de aumento sobre

as crenças e os julgamentos sociais direcionados aos autistas que uma parte da sociedade pode estar aberta a mudar suas opiniões e comportamentos. “As pessoas tendem a não buscar informações que refutem suas crenças” (Myers, 2014, p. 92), por isso o caminho ainda é o de luta e contestação contra construtos sociais negativos sobre autistas.

Reforçar estigmas sociais significa violar direitos humanos básicos e a cidadania. A informação e a comunicação são fatores-chave para reverter esta situação que, infelizmente, ainda é corriqueira no dia a dia de pessoas autistas em particular e de pessoas com deficiência em geral. Os ambientes institucionalizados e os não institucionalizados ainda não estão preparados para a verdadeira diversidade, equidade e inclusão, apesar dos esforços e das leis criadas nos últimos anos, que merecem seu devido crédito. As crenças e os julgamentos sociais têm impacto profundo, precisam ser levados em consideração rumo a uma transformação social positiva para pessoas autistas.

Resumidamente, “vemos nossos mundos sociais através dos óculos de nossas crenças [...], elas moldam nossa interpretação de tudo o mais” (Myers, 2014, p. 84).

Referências

BONITO, M; A problematização da acessibilidade comunicativa como característica conceitual do jornalismo digital. Âncora - Revista Latino-americana de Jornalismo, João Pessoa, v. 3, n. 1, p.175-193, 2016. DOI 10.21204/2359-375X/ancora.v3n1p175-193. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ancora/article/view/28307>. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRUNSWIK, E. **The conceptual framework of psychology.**

Chicago: University of Chicago Press, 1952.

EYSENCK, M. W. **Manual de psicologia cognitiva.** 7. ed. Porto

Alegre: Artmed, 2017.

GOFFMAN, E. **Stigma:** notes on the management of spoiled identity. Englewood Cliffs N.J.: Prentice-Hall, 1963.

GRIFFIN, E. **A first look at communication theory.** 8. ed. New

York: McGraw-Hill Higher Education, 2012.

INSIDE Vídeo 2024. **Kantar IBOPE Media**, [S. l.], 2024. Disponível em: <https://kantaribopemedia.com/inside-video-2024-2/?submissionGuid=83fb2f09-63bb-4d15-94ec-e53093fd2666>.

Acesso em: 27 jun. 2024.

MAIOR, I. M. M. L. Movimento político das pessoas com deficiência:

reflexões sobre conquista de direitos. **Inclusão Social**, Brasília,

v. 10, n. 2, p. 28-36, 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029/3365>. Acesso em: 20 jun. 2024.

MAJOR, B.; O'BRIEN, L. T. The social psychology of stigma.

Annual Review of Psychology, [s. l.], v. 56, p. 393-421, 2005.

DOI 10.1146/annurev.psych.56.091103.070137. Disponível em:

<https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev.psych.56.091103.070137>. Acesso em: 14 jun. 2024.

MARKET SHARE de streaming no Brasil. **Teleco**, [S. l.], jun. 2024.

Disponível em: [https://www.teleco.com.br/streaming_mshare](https://www.teleco.com.br/streaming_mshare.asp).

asp. Acesso em: 20jun. 2024.

MYERS, D. G. **Psicologia social.** 10. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

PRIMEIRO longa brasileiro sobre autismo: “em um mundo interior”. **Estadão**, [S. l.], mai. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hA2wHHuow_8. Acesso em: 27 jun. 2024.

SANTOS, M. **O espaço da cidadania e outras reflexões**.

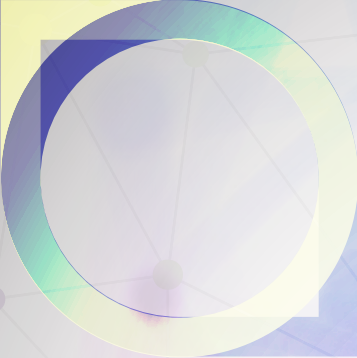
Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011. (Coleção O Pensamento Político Brasileiro, 3).

SIGNATES, L.; MORAES, A. T. (Org). **Cidadania comunicacional: teoria, epistemologia e pesquisa**. Goiânia: Gráfica UFG, 2019.

SHERIF, M.; HOVLAND, C. I. **Social judgment**: assimilation and contract effects in communication and attitude change. New Haven, Connecticut: Yale University, 1961. (Yale Studies in Attitude and Communication, 4).

SHERIF, C. W.; SHERIF, M.; NEBERGALL, R. E. **Attitude and attitude change**: the social judgment-involvement approach. Philadelphia: W.B. Saunders Company, 1965.

WHITMAN, T. L. **O desenvolvimento do autismo**: social, cognitivo, linguístico, sensório-motor e perspectivas biológicas. São Paulo: M. Books, 2015.



Parte II

Propostas de Ação e Relatos de Experiência



» Capítulo 5

Comunicação e educação: a experiência na introdução da extensão no currículo do curso de Jornalismo da PUC Goiás

Gabriella Luccianni Morais Souza Calaça¹

Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás)

Rogério Pereira Borges²

Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás)

Universidade Federal de Goiás (UFG)

Introdução

De acordo com o módulo Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (PNAD Contínua), divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), a internet foi utilizada em 92,2% dos domicílios brasileiros em 2023.

-
- 1 Professora e coordenadora de estágio, monitoria e da Agência de Notícias do curso de Jornalismo da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Mestre em Mídia e Cidadania pela UFG e em Comunicação e Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona. Graduada em Direito (UCG) e em Jornalismo (UFG). E-mail: gabilutiani@hotmail.com.
 - 2 Jornalista. Doutor em Comunicação pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Estudos Literários e Linguística (UFG). Pós-doutor em Estudos de Jornalismo pela Universidade Fernando Pessoa (UFP), Porto, Portugal. Professor de Jornalismo e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Repórter especial do jornal O Popular, de Goiânia. E-mail: rogerio.pereirapborges@gmail.com.

Entre pessoas de 10 anos ou mais de idade, 88,0% acessavam a Internet, ante 87,2% em 2022. O número é ainda maior entre os estudantes. Em 2023, 91,9% dos estudantes afirmaram utilizar a Internet, enquanto entre não estudantes esse percentual foi de 87,1%.

Em relação aos estudantes da rede privada e da rede pública, 97,6% dos primeiros utilizaram a internet em 2023. Na rede pública, o percentual foi de 89,1%. A pesquisa mostrou que 94,4% dos usuários acessaram a internet para conversar por chamadas de voz ou vídeo. As outras finalidades mais relatadas foram: enviar ou receber mensagens de texto, voz ou imagens por aplicativos diferentes de e-mail (92,0%); assistir a vídeos, inclusive programas, séries e filmes (88,3%); usar redes sociais (83,6%); ouvir músicas, rádio ou *podcast* (82,4%); ler jornais, notícias, livros ou revistas pela Internet (69,0%); acessar bancos ou outras instituições financeiras (66,7%); e enviar ou receber *e-mails* (60,5%).

Apesar de positivo, o crescimento do acesso à internet também trouxe problemas. A transformação dos cidadãos de consumidores em produtores de conteúdo provocou o excesso de fragmentos informacionais e a desinformação. O objetivo é “confundir percepções morais e desorientar os cidadãos com relação aos limites do que é verdadeiro e ficcional e inibir a participação social” (Sayad, 2019).

Sayad (2019) entende a “desinformação” como responsável pelo desgaste de uma camada significativa do verniz civilizatório e republicano de nações que acreditam que o destino do que é “público” deve ser ditado por meio da escolha representativa de seus cidadãos. Ele cita como exem-

plo as narrativas transmidiáticas, muitas vezes de origens e fontes confusas e indetectáveis, utilizadas ampla e propositalmente pelas campanhas eleitorais mais recentes.

Sem informação exata e adequada às suas necessidades, o cidadão tem seus direitos limitados. Nesse cenário, a educação midiática e o pensamento crítico surgem como antídotos contra a desinformação, pois abarcam o desenvolvimento de uma série de habilidades voltadas à leitura, análise e produção de informação autêntica e de qualidade. “Em outras palavras, habilidades para este século que auxiliam a cidadania frente aos desafios impostos pela desinformação.” (Sayad, 2019, p. 11).

Atentos à problemática acima relatada, e em consonância com a Resolução 7/2018 de Ministério da Educação (BRASIL, 2018), relacionada à implementação da extensão nas disciplinas de graduação das universidades brasileiras, os docentes das disciplinas Planejamento de Comunicação e Jornalismo Contemporâneo, ministradas no curso de Jornalismo da PUC Goiás no primeiro semestre de 2024, planejaram uma atuação interdisciplinar em um colégio da rede pública estadual, na região Sul de Goiânia³.

O objetivo geral foi promover a disseminação de conhecimentos interdisciplinares na área da comunicação, enfatizando a importância da colaboração entre os diferentes campos e instituições (universidade e escola pública) para

3 Dados mais específicos do colégio e de seus responsáveis, como nomes, serão ocultados neste capítulo para não incorrerem em violações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), além de que a divulgação dessas informações não é necessária para a reflexão sobre o trabalho. O projeto de extensão, porém, foi devidamente registrado nas plataformas institucionais necessárias da PUC Goiás, com geração de relatórios, previsão em planos de ensino das disciplinas envolvidas e todos os participantes estavam cientes e concordaram com as ações ali desenvolvidas, havendo a necessária documentação a respeito.

a promoção da educação midiática e consequentemente, formação para a cidadania, respeitando a realidade e as necessidades do colégio.

Os objetivos específicos envolveram estimular o debate sobre o uso consciente das mídias digitais na referida escola, produzir e construir conhecimentos, atualizados e coerentes, sobre educação midiática na instituição de ensino e contribuir para a formação crítica e humanística dos participantes da iniciativa. Para isso, foi realizado um diagnóstico de comunicação na instituição e planejadas oficinas sobre o tema para ampliação do debate entre estudantes e docentes.

Esse esforço se justifica em razão do alcance desses objetivos, tão primordiais nos tempos atuais. A internet como um todo – e as redes sociais, em particular – desde seu surgimento, constituem-se como oportunidades de expansão do conhecimento e democratização da informação, mas também têm se mostrado campos férteis para discursos de ódio, desinformação e alienação. Isso ocorre também em razão de uma quantidade exacerbada de informações, em grande parte de baixa qualidade, vetorizadas por lógicas algorítmicas que dimensionam ainda mais essa difusão.

É o que alguns teóricos chamam de “infodemia” – termo que já está dicionarizado pela Academia Brasileira de Letras, como “denominação dada ao volume excessivo de informações, muitas delas imprecisas ou falsas”⁴[2] –, algo que ficou ainda mais caracterizado com o contexto da pandemia de Covid-19, que levou milhões de pessoas a praticamente transferirem suas existências para os am-

4 Disponível em <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/infodemia>

bientes digitais (Ferreira, 2020; Araújo, 2021). Todos esses processos demonstram a urgência com que a educação midiática deve ser uma preocupação urgente na sociedade contemporânea.

Referencial teórico

A sociedade tem acesso a uma grande quantidade de informação fragmentada, especialmente por meio da internet, caracterizada pela instantaneidade, multimidialidade e a convergência de mídia. Nesse contexto, é importante que o público saiba identificar e questionar a veracidade do que lhe interessa, pois a oferta de conteúdo é abundante. Segundo Guareschi & Biz (2005), isso pode ser alcançado por meio da leitura crítica, definida por ele como a filtragem daquilo que é oferecido pelos meios de comunicação e análise dos conteúdos selecionados.

Este é um desafio cada vez mais complexo, dados os avanços vertiginosos com que as novas tecnologias digitais têm-nos acostumado a lidar, levando boa parte da sociedade a se engajar nessas formas inovadoras de estar e se relaciona com o mundo. Nesse cenário, as redes sociais desempenham protagonismo, também por suas características de imediatividade, autonomia e flexibilidade em seus conteúdos.

As redes sociais podem ser entendidas como um tipo de relação entre seres humanos pautadas pela flexibilidade de sua estrutura e pela dinâmica entre seus participantes. Apesar de relativamente antiga nas ciências humanas, a ideia de rede ganhou mais força quando a tecnologia auxiliou a cons-

trução de redes sociais conectadas pela internet, definidas pela interação via mídias digitais. (Martino, 2015, p. 55).

Castells (2018) também chama a atenção para o fato de as redes sociais terem uma relação com o próprio “ser”, mas que são reconfiguradas, histórica e tecnologicamente, a ponto de causar as mudanças sociais profundas e, às vezes, abruptas, que presenciamos, graças à “sua penetrabilidade em todas as esferas da atividade humana” (p. 64). O que o autor denomina de “revolução da tecnologia da informação”.

Pérez Gómez & Sacristán (1998) reconhecem a importância da comunicação para a educação. Na visão do autor, a vida em sala de aula é um cenário vivo de interações onde se intercambiam valores e interesses diferentes, inclusive as informações obtidas pelos meios de comunicação. Assim, ele defende a escola como espaço privilegiado de reflexão, capaz de promover o debate aberto e racional com o futuro cidadão e, conseqüentemente, o desenvolvimento da leitura crítica da mídia.

Porém, na prática, o sistema educacional tem atuado de diferentes maneiras. Em um primeiro momento, a atitude mais difundida foi a ignorância. Os docentes agiram como se as mudanças ocorridas na área da informática não fizessem parte do cotidiano dos estudantes e continuaram a ministrar suas aulas à moda antiga, sem considerar as alterações provocadas pelas tecnologias que sobrevieram no perfil dos alunos e suas conseqüências na vida da escola (Tornerio, 2010).

Outros professores, mesmo que não sejam totalmente alheios a estas mudanças, não as relacionam com os meios de comunicação, preferindo encará-los como uma espécie de contra-escola. Esses até percebem que os alunos preferem a linguagem multimídia aos modelos oral ou impresso, mas têm dificuldade de refletir sobre este conteúdo. Há também aqueles mais empolgados, que divinizam a tecnologia (Tornerio, 2010). Um comportamento dicotômico que também nos estudos da própria comunicação, com alas que ficaram conhecidas como “integrados” e “apocalípticos”, numa paráfrase a Umberto Eco (2020).

Os estudantes, por sua vez, têm afinidade instantânea com as tecnologias do virtual. No entanto, segundo Delaunay (2006), todas as pesquisas convergem no sentido de mostrar a superficialidade da exploração dos recursos da internet pelos alunos. Isso demonstra, mais uma vez, a importância da educação para os meios, explicada por ela “como o conjunto das práticas pedagógicas que tornam os meios como objeto e não como suporte de aprendizagem. O principal objetivo é o desenvolvimento do espírito crítico.” (Delaunay, 2006, p. 129).

Martín-Barbero (2005) também entende que hoje há tanta informação que é difícil identificar o que é importante. Na visão do estudioso, o problema é saber o que o sistema educacional fará para formar pessoas com capacidade de serem interlocutoras desse entorno de informação em que tudo está mesclado. A realidade tem mostrado que é necessário o surgimento de uma posição intermediária, a exemplo de Freire (1996), capaz de criticar a mídia, mas

também reconhecê-la como um importante instrumento de educação.

Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizou, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. (Freire, 1996, págs. 86 e 87).

Um educador é um comunicador e não pode se comunicar de maneira eficaz se não utiliza a linguagem de seus “receptores”. Segundo Martín-Barbero (2005), os meios de comunicação e as tecnologias de informação são um desafio cultural para a escola, que deixa visível a brecha entre a cultura a partir da qual os professores ensinam e a cultura a partir da qual os alunos aprendem.

Muniz Sodré (2008) avalia ser necessária uma redefinição da escola, capaz de incorporar as tecnologias do seu tempo, relacioná-las com as transformações político-econômicas. Educar, na concepção do pesquisador, seria fomentar a inteligência criativa. No entanto, Recuero (2010) explica que, de maneira geral, as ações das escolas em relação à utilização da internet em sala de aula não favorecem a inclusão social e a cidadania. As principais práticas são a realização de trabalhos escolares que estimulam a busca no Google e o recortar e colar dos resultados como “ferramenta educativa”.

Na relação com a comunicação, essa nova realidade interage com o desafio de estar neste mundo, refletindo e criando, diante de outras questões que levam a outras for-

mas de produzir e consumir conteúdo, dentro da perspectiva do que Moretzsohn (2012) chamou de “fetiche da velocidade”. Agora, diante dos fluxos informacionais em voga, com a inserção rápida e dominante da chamada Inteligência Artificial generativa, com os processos de aprendizado de máquinas (machine learning) e as lógicas trazidas pela distribuição algorítmica da informação (Santaella, 2023), os debates quanto a esta tríade produção-interpretação-consumo ficam mais complexos, por consequência, mais necessários.[RB5]

A pesquisa *TIC Kids Online Brasil 2022*, divulgada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, em parceria com a Unesco, mostrou que 43% das crianças e jovens de nove a 17 anos que acessam a internet no Brasil não sabem checar se uma informação está correta. Esse resultado mostra a importância da educação midiática direcionada ao público pesquisado.

Com o objetivo de compreender o contexto da educação midiática na educação pública, os estudantes das turmas de Planejamento de Comunicação e de Jornalismo Contemporâneo do curso de Jornalismo da PUC Goiás pesquisaram dados sobre o perfil da juventude brasileira. Para entender os desafios, as necessidades e a realidade do colégio selecionado para a prática que serviu como campo extensionista, no que tange à educação midiática, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e abertas com o diretor da instituição de ensino, com a coordenadora e com 14 estudantes do Ensino Médio.

Um questionário também foi disponibilizado, via Google Forms, aos 339 alunos da instituição; 115 deles responde-

ram. O perfil do colégio no *Instagram* foi analisado e, em visita à instituição, os acadêmicos também observaram a comunicação realizada nos murais. Todo o material coletado por meio desses métodos de coleta de dados foi debatido e guiou estratégias a serem implementadas em um momento posterior, de interação entre os alunos de ensino médio do colégio e os acadêmicos de Jornalismo da PUC Goiás, pertencentes a diversos períodos do curso, distribuídos nos módulos intermediário e final de suas formações.

Diagnóstico

O *Censo Escolar da Educação Básica* realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) registrou 7,7 milhões de matrículas no Ensino Médio em 2023, uma queda de 2,4% em relação a 2022. As redes estaduais possuem a maior porcentagem de matrículas do Ensino Médio, com 83,6%; já na rede privada o número chega a (12,9%)⁵.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a quantidade de alunos em idade para cursar o Ensino Médio mas que estavam fora da sala de aula em 2023 era de 9 milhões de pessoas, sendo 45% em virtude do emprego, 23% por falta de interesse e 15% devido aos afazeres domésticos ou por necessidade de parar os estudos para cuidar de outras pessoas. Os estudantes afirmaram enfrentar problemas como: falta de material didático, dificuldades com o transporte, desmotivação dos estudantes, professores incapacitados, reprovação e necessidade

5 Dados do Censo Escolar 2023, realizado pelo INEP e inseridos neste capítulo, estão disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>

de trabalhar devido às demandas econômicas e familiares. Este problema atingia, em maior grau, alunos pretos e pardos (71,6% do total)⁶.

Em relação ao acesso à internet, a *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua* (PNAD Contínua), realizada em 2021 pelo IBGE, mostrou que o acesso tem crescido entre adolescentes e jovens. Os estudantes com 10 anos ou mais de idade são os que mais acessam a rede (90,3%); enquanto o grupo de não estudantes representou 83,2%. No entanto, a pesquisa revelou a existência de uma discrepância de alcance entre os estudantes da rede privada e rede pública, pois 98,2% dos estudantes da rede privada tiveram acesso à internet em 2021, enquanto entre os estudantes da rede pública o percentual foi de 87,0%.

De acordo com a PNAD Contínua, o aparelho eletrônico mais utilizado pelos jovens era o celular (98%), seguido do computador (52%), televisão (49%) e tablet (12%). A pesquisa afirmou que 64% dos estudantes apontam que as tecnologias estão sendo mais utilizadas na educação. Nesse sentido, eles utilizavam a internet para diversos fins como: assistir vídeos (95%), conversar por voz ou vídeos (95%); enviar ou receber mensagens por aplicativos (94%); enviar ou receber e-mail (64%).

O Relatório Especial do Atlas das Juventudes⁷ destacou a ansiedade (56%) como o principal problema para a saúde mental dos jovens, seguida pelo uso excessivo da

6 Dados da *Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua* (PNAD Contínua), realizada pelo IBGE e inseridas neste capítulo, estão disponíveis em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>

7 Disponível em <https://atlasdasjuventudes.com.br/relatorio/>

tecnologia que impulsionou a utilização exagerada das redes sociais, como afirmaram 49% dos entrevistados. A partir da realidade nacional, foi realizado um diagnóstico de comunicação no colégio selecionado para as práticas de extensão, levando-se em consideração a realidade de seus alunos e os desafios que os estudantes de Ensino Médio da rede pública costumam enfrentar em seus processos de aprendizado e acesso à novas tecnologias.

Localizado na região sul de Goiânia, o colégio possui 339 alunos no Ensino Médio: 85 no primeiro ano; 142, no segundo; e 112, no terceiro. No total, a instituição de ensino conta com 18 professores no Ensino Médio. De acordo com a coordenadora, doutora e mestre em Educação, os diferenciais do colégio baseiam-se nos quatro pilares da Unesco para a educação mundial do século XXI: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer. O foco é o protagonismo do aluno. “É uma escola muito humana, muito voltada para ouvir os alunos, centrada nos alunos na medida do possível.”

As disciplinas eletivas ofertadas pela instituição, segundo a coordenadora, são Produção literária; Saúde e qualidade de vida; Empreendedorismo; Redação para o Enem; Educação ambiental e meio ambiente; Projeto de vida; Direitos humanos, temas relacionados ao protagonismo do ser humano. Com 22 anos de experiência em sala de aula e quatro anos como diretor no Colégio, o gestor explicou que enfrenta alguns entraves nesse aspecto, como a falta de maturidade do aluno para escolher seu itinerário formativo e a indisponibilidade de professores para ministrar as matérias eletivas.

Em relação aos pontos positivos, a instituição realizava eventos e atividades diferenciadas para os estudantes com frequência. A coordenadora lembrou o Dia Internacional da Mulher, quando a presidente do Conselho Estadual da Mulher fez uma palestra na instituição, e uma atividade sobre saúde bucal e aplicação de flúor nos estudantes. O diretor acrescentou a contribuição de estudantes de Psicologia, que auxiliam a escola no acompanhamento dos alunos. As feiras cultural e gastronômica, eventos esportivos, além de projetos desenvolvidos em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra e Dia do Indígena, são ações que evidenciam o compromisso da instituição em manter-se ativa e envolvente para os alunos.

Os acadêmicos de Jornalismo da PUC Goiás que visitaram a escola para a realização do diagnóstico observaram a presença de ar-condicionado nas salas de aula como um ponto positivo, contribuindo para o conforto térmico e melhorando as condições de aprendizagem, especialmente em dias de calor intenso. A instituição é bem equipada em relação à tecnologia. O diretor informou que todos os docentes recebem computadores, as salas têm televisão e internet cabeada para o professor disponibilizar recursos, como vídeos, apresentações em *PowerPoint* e um laboratório móvel com 36 aparelhos de *chromebook*, que podem ser utilizados pelos alunos de acordo com a atividade planejada pelo docente. “O professor pode ou levar um roteador para a sala, ou pode levá-los para onde está o roteador fixo mesmo”, explica o gestor. Há ainda uma sala com lousa digital.

Apesar das possibilidades de recursos, o diretor aponta os desafios, como a capacitação limitada dos professores

em tecnologia educacional e o uso consciente de celulares pelos alunos. Ele acredita que são necessários cursos de formação para que os docentes possam utilizar as tecnologias.

A coordenadora concorda com o diretor em relação à falta de maturidade para o uso de celular pelos estudantes. Ela reconhece o potencial deste equipamento na educação, mas explica que, no momento, o colégio está cortando o uso do aparelho na escola. “Tem que ter responsabilidade para usar... Porque, às vezes, os alunos chegam a colocar fone de ouvido com o celular em plena aula.”

A coordenadora destaca também a desinformação como um entrave: “sabemos que hoje o que impera são as *fake news* que rolam nas redes sociais. É a desinformação... alguns alunos acreditam que o homem não foi à Lua, que a Terra é plana, que vacina faz mal. Essas temáticas são trabalhadas pelos professores das disciplinas eletivas, que têm como um dos objetivos auxiliar os estudantes a reconhecerem notícias falsas e a desenvolverem senso crítico.”

Em relação aos desafios futuros, o diretor expressou interesse em oficinas de formação para professores em tecnologia educacional e sugestões de melhoria na comunicação e na gestão dos recursos disponíveis na escola. Ele enfatizou a importância de ouvir os estudantes e buscar formas de envolvê-los nos projetos educacionais oferecidos.

O *WhatsApp* é um recurso muito utilizado na comunicação com diferentes públicos envolvidos no ambiente escolar visitado. Os profissionais de cada turno (matutino, vespertino e noturno) possuem um grupo no *WhatsApp*, utilizado para a comunicação interna; além de grupos es-

pecíficos para o pessoal das áreas administrativa e da gestão. As coordenadoras também se comunicam com pais e alunos por meio do *WhatsApp*.

O diretor destacou os desafios enfrentados especialmente após a pandemia, que resultou em uma lacuna de conteúdo para os alunos. A coordenadora acrescentou problemas como o *bullying* e a falta de estrutura psicológica e social de alguns estudantes, questões que impactam diretamente a convivência no ambiente escolar e geram problemas de aprendizagem, além de contribuírem para evasão escolar e reprovações.

Os resultados da pesquisa conduzida com os professores não foram expressivos devido à falta de participação dos docentes. No dia da visita à escola, houve a tentativa de realizar uma entrevista semiestruturada com alguns dos docentes, porém, todos estavam em sala de aula e não puderam responder às questões. Prevendo essa possibilidade, foi elaborado um questionário com 20 perguntas, abrangendo aspectos diversos, como uso pessoal de redes sociais, percepção sobre notícias falsas, utilização de tecnologia e opiniões sobre o papel das mídias sociais na educação, incluindo compreensão e práticas relacionadas à educação midiática.

O instrumento de coleta de dados foi encaminhado pela direção e pela coordenação ao grupo de professores no *WhatsApp*, mas apenas dois professores que lecionam em turmas do Ensino Médio responderam às perguntas. Os dois respondentes lecionam há mais de 16 anos, ou seja, têm experiência e atuam nas áreas de Exatas e Humanas. Não houve respondente da área de Biológicas.

As redes sociais mais utilizadas pelos participantes da pesquisa são *WhatsApp* e *Instagram*. O *TikTok* não era acessado por nenhum dos respondentes. De maneira geral, os entrevistados afirmaram que usam as mídias sociais para se manterem conectados, para lazer e entretenimento, trabalho, aprender coisas novas, produzir conteúdo e acessar notícias diárias.

Os tipos de conteúdo mais consumidos são notícias, tecnologia e receitas culinárias. Sobre o compartilhamento de notícias falsas, um respondente afirmou que nunca compartilhou notícia falsa, enquanto o outro disse não ter certeza de ter compartilhado. Nesse sentido, fica clara a importância da educação midiática para auxiliar na identificação de notícias falsas. De acordo com eles, a maior dificuldade enfrentada em sala de aula é o desinteresse dos alunos.

Sobre os sentimentos dos entrevistados em relação ao uso de mídias sociais e tecnologias dentro da sala de aula, os professores foram unânimes em reconhecer as dificuldades, pois, na visão deles, os estudantes ainda não sabem utilizá-las, o que confere com as respostas do diretor e da coordenadora sobre o uso inadequado do celular pelos discentes.

Em relação ao conceito de educação midiática, um respondente disse que conhece pouco sobre o assunto, enquanto o outro afirmou que ganha conhecimento sobre o tema por meio do acesso às mídias oferecidas. O conceito de leitura crítica não foi abordado por nenhum dos docentes entrevistados. Um deles já disse ter falado sobre educação midiática em sala de aula.

As entrevistas com 14 alunos foram realizadas no dia 27 de março e duraram aproximadamente três horas (durante a programação escolar). O objetivo foi entender as perspectivas dos jovens em relação ao futuro, suas habilidades e dificuldades com a tecnologia, seus interesses e motivações. O método abordado foi a entrevista semiestruturada de opinião com alunos que possuem entre 15 e 17 anos. Os entrevistadores (total de 6, divididos em 3 duplas) conversaram com 14 alunos; metade do gênero feminino e metade do masculino, no laboratório de informática da escola. Todas as questões pontuadas respeitam a individualidade do aluno e a integridade da instituição escolar.

Em relação ao acesso à tecnologia, todos os entrevistados possuem aparelhos tecnológicos, especialmente celular, além de notebook e computadores e, em casa, acessam wi-fi com regularidade. Eles reclamaram da falta de acesso no colégio. Em relação à forma de comunicação com a escola, destacaram a existência de grupos de WhatsApp, utilizados para envio de informações e participação de coordenadores e professores. Eles também citaram o Portal NetEscola[RB12] , mas não entendem bem como esse recurso funciona.

Como forma de entretenimento, os estudantes disseram que utilizam redes sociais, como *Instagram* e *TikTok*. Eles se interessam por esportes, filmes e séries, músicas e jogos digitais. Têm interesse também em aprender sobre produção de conteúdo em *Capcut* (editor de vídeos) e edição de fotos.

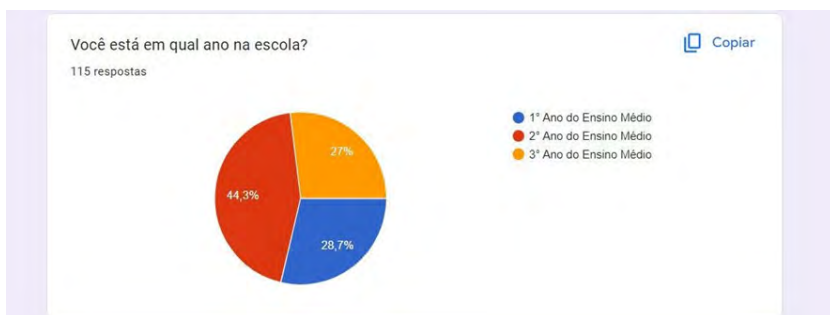
As perspectivas sobre o futuro mostram uma maioria apática, sem muito entusiasmo com os estudos. Indecisos, não sabem ainda o que querem, demonstram não enten-

der bem as possibilidades de futuro, além de apresentarem desânimo, sem muita esperança nos estudos como uma ferramenta de construção de sua trajetória na vida adulta. Mas há uma preocupação comum que é ter dinheiro agora, trabalhar e estudar para conseguir cursar uma faculdade.

A pesquisa demonstrou que sentem pressão e têm vontade de fazer faculdade, mas possuem conhecimento superficial sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Não sabiam sobre o modelo “treineiro” e estão confusos com as possibilidades pós Ensino Médio.

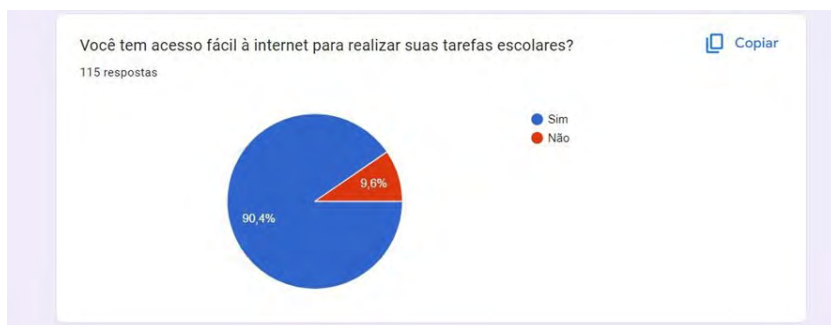
O *bullying* é um problema apontado pelos estudantes. Entretanto, enquanto os meninos dizem que só acontecem “brincadeirinhas” e apelidos, as meninas declararam sempre ver muitos alunos sofrendo *bullying* e preconceito, mas acreditam que ninguém admite que sofre pois, na visão deles, “falar sobre isso não resolveria nada.”

Os estudantes também responderam a um questionário. Esse instrumento de coleta de dados foi aplicado no dia 27 de março de 2024 e obteve a participação de 115 alunos do Ensino Médio do colégio. A maioria dos respondentes cursa o 2º ano (44,3%) e tem 16 anos de idade. Abaixo, alguns dos resultados aferidos nesse levantamento.



Fonte: os autores

Os resultados demonstraram que, em casa, a maioria dos entrevistados (90,4%) têm acesso à internet.



Fonte: os autores

As redes sociais mais utilizadas pelos respondentes são: *Instagram*, *WhatsApp* e *TikTok*. Eles afirmaram utilizar as redes sociais como método de pesquisa para esclarecer dúvidas. Sobre as expectativas após a conclusão do Ensino Médio, os estudantes mencionaram o desejo de se formar, fazer o ENEM e entrar na universidade, mas têm conhecimento superficial sobre esses temas. Os cursos superiores de maior interesse são Direito e Medicina.

O resultado das pesquisas foi sintetizado na Análise SWOT, onde destacam-se os fatores positivos e negativos internos; além das ameaças e oportunidades (externas), mas que devem ser consideradas, pois influenciam na realidade do colégio.

	FATORES POSITIVOS	FATORES NEGATIVOS
INTERNOS	Experiência e formação do diretor e da coordenadora entrevistada; Projetos extracurriculares e eventos; Comunicação interna entre gestores e professores; Disciplinas eletivas; Presença da escola no <i>Instagram</i>; Comunicação extraclasse realizada em grupos de <i>WhatsApp</i>; Recursos tecnológicos disponibilizados pela escola; Salas de aula climatizadas; Lanche.	Carga de trabalho dos gestores e professores; Wi-fi inacessível para os alunos; Falta de consciência no uso do celular pelos alunos; Bullying; Desconhecimento sobre o Enem; Desmotivação dos alunos; Apenas dois professores responderam à pesquisa; Conceito de educação midiática mais associado ao uso da tecnologia.
EXTERNOS	ENEM; Acesso à tecnologia por parte dos alunos; Amplio consumo e interesse em mídias digitais por parte dos alunos; Conclusão do Ensino Médio; Ingressar na Universidade; Acesso à internet em casa.	Defasagem de conteúdo na pandemia; Consumo exagerado de Mídias Digitais; <i>Fake News</i>; Evasão escolar; Problemas familiares; Ansiedade; Desinteresse dos Jovens; Desigualdade Social; Violência.

Fonte: os autores

Estratégias

A partir do diagnóstico, as turmas de Planejamento de Comunicação e de Jornalismo Contemporâneo do curso de Jornalismo da PUC Goiás planejaram oficinas direcionadas aos estudantes e professores sobre temáticas ligadas à comunicação: comunicação nas mídias sociais, edição de vídeos, jornalismo esportivo, temas pelos quais os estudantes demonstraram interesse nas pesquisas realizadas.

Apenas dois professores participaram da pesquisa, o que dificultou a possibilidade de compreensão sobre os desejos e necessidades dos docentes, no que tange à educação midiática. Considerando a importância da motivação, foram planejadas 12 oficinas a partir dos interesses dos estudantes e dos dados coletados na entrevista com o diretor e com a coordenadora:

- Autoexpressão através de vídeos no *TikTok*;
- Conecta ENEM;
- Desbloqueio da comunicação e produção de vídeos para *TikTok*;
- Educação midiática;
- Pesquisa em fontes confiáveis;
- Edição de vídeos em *Capcut*;
- A importância da comunicação para jogadores de futebol.
- Presença profissional nas mídias sociais;
- Profissões: Caminhando para o futuro;
- *Fake News*

- Produção fotográfica, educação midiática e combate à desinformação
- Notícias x *fake news*

As oficinas foram realizadas no dia 5 de junho de 2024, de acordo com a disponibilidade da escola, no turno matutino. Cada oficina teve duração de 1h15 e estimulou a participação, por meio da produção dos alunos. Como foram realizadas duas oficinas por turma, a duração total foi de 2h30, além de 30 minutos de intervalo. Todas as oficinas abordaram orientações sobre boas práticas de uso da internet e segurança digital; além do debate sobre os impactos da exposição online e o papel dos usuários na construção de uma comunidade virtual respeitosa e inclusiva.

Avaliação

Aproximadamente 60 estudantes do curso de Jornalismo da PUC Goiás, que cursavam as disciplinas Planejamento de Comunicação e Jornalismo Contemporâneo, ministraram as oficinas no Colégio no dia 5 de junho de 2024. Ao todo, 296 estudantes da escola participaram das atividades propostas, no primeiro horário, e 145, no segundo horário. No momento da realização, foram realizadas algumas alterações na ordem das oficinas sugeridas, de acordo com o perfil das turmas, conforme tabela a seguir.

OFICINA	TURMA	ALUNOS	TURMA	ALUNOS
AUTOEXPRESSÃO ATRAVÉS DE VÍDEOS NO <i>TIKTOK</i>	3ºB	27	3ºC	24
EDUCAÇÃO MIDIÁTICA	3ºA	30	2ºA	26
CONECTA ENEM	1ºB	33	3ºB	13
DESBLOQUEIO DA COMUNICAÇÃO E PRODUÇÃO DE VÍDEOS PARA O <i>TIKTOK</i>	2ºA	28	3ºA	26
PROFISSÕES - CAMINHANDO PARA O FUTURO	2ºC	22	3ºC	23
<i>FAKE NEWS</i>	1ºB	29	--	0
EDIÇÃO DE VÍDEOS EM <i>CAPCUT</i>	1ºA	33	1ºA	33
PRESENÇA PROFISSIONAL NAS MÍDIAS SOCIAIS	2ºB	25	--	0
ESPORTE E ENGAJAMENTO	2ºD	20	--	0
PESQUISA EM FONTES CONFIÁVEIS	2ºB	26	--	0
A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO PARA JOGADORES DE FUTEBOL	2ºC	23	--	0
TOTAL DE ALUNOS		296		145

Fonte: os autores

Em quase todas as oficinas, os acadêmicos iniciaram a exposição do tema com uma apresentação teórica, utilizando slides criados com recursos no aplicativo *Canva*, com links para redes sociais, vídeos no *YouTube* e linguagem mais acessível para que as turmas não se cansassem. Na

maioria das oficinas, os principais desafios enfrentados foram problemas de conexão com a internet, conversas paralelas entre os alunos, desatenção devido ao uso do celular.

Após as exposições teóricas, os alunos ficaram mais abertos e descontraídos. Foram realizados *quizes*, rodas de conversas, dinâmicas em grupo, pesquisas e, de maneira geral, os estudantes demonstraram interesse, participaram de maneira ativa. Em quase todas as salas os professores das turmas acompanham as atividades e auxiliaram os grupos.

Um tema constante foi o debate sobre notícias falsas na internet e os tipos mais comuns de *fake news* no cotidiano. Os participantes foram ensinados a identificar notícias, imagens e vídeos falsos na internet. Foi possível perceber que a maioria deles não consumia notícias de jornais ou páginas de notícias. No entanto, estavam curiosos e interessados.

Na oficina de edição de vídeos em *Capcut*, foi explicado o processo de produção de vídeos jornalísticos, desde o planejamento da pauta até a filmagem, incluindo a captação de imagens de apoio e a edição final. Dicas para realizar entrevistas eficazes foram demonstradas, seguidas de um exercício prático. Em todas as oficinas foram selecionados participantes para avaliação das atividades.

"Eu achei bastante interessante, tipo assim, a forma que vocês apresentaram fizeram todo o slide, eu achei muito fofinho o slide, inclusive. Eu gostei bastante, tipo assim, a forma que vocês apresentaram me cativou bastante a minha atenção né, pelo menos. Eu gostei bastante" - Participante da oficina Autoexpressão através de vídeos no TikTok."

Um dos participantes da oficina “Profissões: Caminhando para o futuro” afirmou que a oficina abriu novos horizontes. Ele disse que estava em dúvida, mas que os que eles aprenderam ali foi de muita importância para sua orientação e ele ficou muito feliz.” Uma professora, que acompanhou as atividades, disse acreditar que “(...) a oficina tenha alcançado 100% do objetivo, alunos participaram, deram depoimentos”. Para ela, os estudantes “puderam abrir a mente e conseguiram enxergar mais oportunidades. Foi um sucesso!”

Um dos presentes na oficina sobre o ENEM disse que gostou da atividade oferecida porque tirou suas dúvidas sobre o Exame, simplificando o que antes ele achava “um bicho de sete cabeças”, e sua parte favorita foi a distribuição de doces de premiação. Outra participante disse que gostou da distração que a dinâmica trouxe para rotina da turma, sempre muito focada em cadernos e livros, portanto, gostou de estudar de um jeito diferente. Além disso, afirmou que a competição foi algo empolgante e não mudaria nada na gincana.

Os feedbacks obtidos através das entrevistas com os alunos participantes da oficina sobre Educação Midiática também foram positivos. Os entrevistados ressaltaram a relevância e atualidade do tema, destacando os prejuízos causados pelas *fake news* em diversos aspectos da sociedade. Um dos alunos presentes afirmou:

“É muito interessante aprender e conhecer mais sobre toda essa questão de fake news, porque é algo que abala muito a sociedade, é algo que é muito presente e principalmente foi presente na época da pandemia. Então, por ser algo que in-

fluenciou muitas pessoas, e até hoje ainda é algo que muitas pessoas não têm ciência, não buscam fatos, portais de notícias que realmente são verossímeis”.

Os alunos que participaram das entrevistas apontaram os exemplos práticos e as dicas de checagem como os pontos mais interessantes. “Acho que a parte mais interessante foi vocês terem abordado maneiras de realmente saber se uma notícia é falsa ou verdadeira, abordado medidas de como se prevenir”, comentou uma aluna da segunda turma.

Avaliação dos acadêmicos da PUC Goiás

Em uma roda de conversa em sala de aula, no dia 12 de junho, os acadêmicos da PUC Goiás relataram os desafios e os aprendizados obtidos com a disciplina de extensão. A seguir, alguns relatos:

“O projeto de extensão é uma ótima iniciativa. A proposta apresentada nas disciplinas de Planejamento de Comunicação e Jornalismo Contemporâneo nos possibilita ter outras vivências além do que vivemos dentro do curso, além de nos proporcionar a oportunidade de compartilhar o que aprendemos com a sociedade.” (Grupo que ministrou a oficina Educação Midiática: Gabriella Serrano, Júlia Leiva, Laís Queiróz Ribeiro, Lucas Gabriel da Silva Barbosa, Luanna Mendes Dias Vieira, Sara Soares Ribeiro).

“Um grande aprendizado durante a oficina foi perceber como uma ferramenta de edição de vídeo, como o CapCut, pode favorecer a democratização da produção audiovisual. Alguns estudantes demonstraram um olhar promissor sobre a área do curso de audiovisual, reconhecendo o potencial criativo e as oportunidades profissionais disponíveis nesse campo. Nossa oficina foi um sucesso, apesar dos desafios enfrentados. Os pe-

didados entusiasmados para que retornemos e proporcionemos mais atividades como essa foram muito gratificantes. Ficamos muito felizes e agradecidos em ver o interesse dos alunos e seu progresso na edição de vídeos e principalmente pelo interesse em produções audiovisuais em jornalismo.” (Grupo que ministrou a oficina: Edição de Vídeos em Capcut – Eduardo Teles Medrado, Gustavo Alves Ferreira, João Felipe Reges Pereira, Roberto Vieira e Vítor Spíndola).

“A apresentação foi bem-sucedida em demonstrar a importância das redes sociais e da comunicação estratégica no esporte. A interação com os alunos, embora limitada a alguns interessados, foi positiva e mostrou que o tema despertou curiosidade e engajamento. Esperamos que os conhecimentos compartilhados possam contribuir para a formação de profissionais mais conscientes e preparados para lidar com os desafios da comunicação no esporte.” (Grupo que ministrou a oficina Esporte e Engajamento: Lucas Lourenço, Fernando Lima, Gustavo Camargo e Lorenzo Solis).

“Os alunos prestaram atenção e se dedicaram nas dinâmicas propostas, com isso tivemos uma facilidade para lidar com a turma. O principal desafio desse projeto de extensão foi somente na criação, tivemos problema com as ideias, no entanto, ao colocá-lo em prática foi tranquilo. Eles aprenderam muito com o tema passado e se interessaram pelas profissões. Saímos da zona de conforto e tiramos uma turma da rotina sem deixar de obter conhecimento, o que foi de suma importância.” (Grupo que ministrou a oficina Presença profissional nas Mídias sociais: Alleone Souza, Andressa Silva, Maria Clara Cunha, Maria Clara Girelli, Nathalia Rocha e Júlia Macedo).

“Os maiores desafios encontrados pelas alunas responsáveis pela oficina foram conseguir pensar em algo interessante

para uma turma do Ensino Médio. Todas tiveram medo de que a oficina pudesse ser considerada infantil demais, ou que os alunos fossem desrespeitosos conosco. De aprendizado, devemos pensar em tudo com a maior antecipação possível e nem tudo que parece ser difícil, realmente, é difícil. Às vezes é apenas uma questão de autoconfiança (Grupo: Pesquisa em fontes confiáveis: Anna Júlia Caixeta Bueno, Lara Silva Zolet e Yasmin de Oliveira Sales).

É perceptível, nos depoimentos, perceber que os acadêmicos da PUC Goiás compreenderam a importância da colaboração entre os diferentes campos e instituições (universidade e escola pública) para a promoção da educação midiática e, conseqüentemente, formação para a cidadania, respeitando a realidade e as necessidades do colégio. Eles se envolveram no projeto, estimularam o debate sobre o uso consciente das mídias digitais, produziram e construíram conhecimentos, atualizados e coerentes, sobre educação midiática na instituição de ensino, o que auxiliou na formação crítica e humanística dos participantes da iniciativa.

Para sintetizar o trabalho, a turma produziu fotos, relatórios, um vídeo sobre as atividades. Além disso, criou oito propostas de banners para a Mostra de Extensão, realizada em dezembro de 2024 na Escola de Direito, Negócios e Comunicação da PUC Goiás. Para uma avaliação mais efetiva da qualidade do trabalho realizado, seria necessário implementar oficinas contínuas de educação midiática na escola estudada. Além disso, é importante avançar no envolvimento dos docentes, já sobrecarregados com tantas atividades.

Referências

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. O fenômeno da desintermediação da informação no cenário da infodemia. In: **Anais do XXI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em <https://ancib.org/enancib/index.php/enancib/xxienancib/paper/viewFile/641/303>. Acesso em 20 de set. 2024.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Globalização comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, Dênis de (org.). **Por uma outra comunicação**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 7**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/62611-resolucoes-cne-ces-2018>.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz & Terra, 2018.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil - TIC Kids Online Brasil 2022**. Disponível em: <https://www.cgi.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2022/>. Acesso em: 25/08/2024.

DELAUNAY, Geneviève Jacquinot. As Ciências da Educação e as Ciências da Comunicação em Diálogo: a propósito dos media e das tecnologias educativas. PARASKEVA, João M; OLIVEIRA, Lia Raquel

(orgs). In: **Currículo e Tecnologia Educativa**. Vol. 1. Portugal: Edições Pedagogo, 2006.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 2020.

FERREIRA, Gil Baptista. Populismo e desinformação em tempos de Covid-19: um estudo empírico sobre redes sociais e infodemia. In: **Mediápolis**, n. 4. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra, 2020. (p. 1-16). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/47592>. Acesso em 20 de set. 2024.

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

GUARESCHI, Pedrinho A & BIZ, Osvaldo. **Mídia, educação e cidadania**. Petrópolis: Vozes, 2005.

IBGE. **Módulo de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) da PNAD Contínua**. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41024-internet-foi-acessada-em-72-5-milhoes-de-domicilios-do-pais-em-2023>.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das mídias digitais: linguagens, ambientes e redes**. Petrópolis: Vozes, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **MEC e Inep divulgam resultados do Censo Escolar 2023**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>

MORETZSOHN, Sylvia. **Jornalismo em ‘tempo real’**: o fetiche da velocidade. Rio de Janeiro: Revan, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. Os algoritmos sonham por nós. In: BORGES, Rogério & SIGNATES, Luiz Antônio (Orgs.). **Tempestade perfeita**: os desafios da democracia e da comunicação em tempos turbulentos. Goiânia: UFG – Observatório de Mídia da PUC Goiás, 2023. (p. 18-34).

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do Espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez & SACRISTÁN, José Gimeno. **Compreender e Transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RECUERO, Raquel. **Sites de Redes Sociais e Educação**. Disponível em: <http://www.pontomidia.com.br/raquel/arquivos/sites_de_redes_sociais_e_educacao.html> Acesso em 8 de out de 2010.

TORNERO, José Manuel Pérez. **Crisis de Educación, Crisis de Comunicación**. Disponível em: <<http://web.madritel.es/personales/diegocruz/LECTURA/crisisedu.pdf>> Acesso em 1º de mai de 2010.

SAYAD, Alexandre Le Voici. Educação midiática e pensamento crítico: antídotos contra a “desinformação”. In: COSTA, Cristina & BLANCO, Patrícia. (Org.). **Liberdade de expressão**: questões da atualidade. Escola de Comunicações e Artes- ECA-USP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/235ffa7a-d574-4583-a5bc-1cadd83c505c/002942046.pdf#page=9>. Acesso em: 12/02/2024.

Educação comunicacional: a pandemia do COVID-19 e as transformações comunicacionais do ensino de comunicação na PUC-Goiás¹

Luiz Signates²

Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás)

Universidade Federal de Goiás (UFG)

A pandemia mundial do novo coronavírus, dentre as transformações que ainda tem provocado, acelerou vertiginosamente uma das principais características das sociedades capitalistas contemporâneas: a processualidade da midiatização, que diz respeito às mudanças radicais nos modos de vida em função da centralidade da comunicação (Sgorla, 2009; Ferreira, 2007; Hjarvard, 2012; Gomes, 2016).

Esse fato se radica, desde o princípio, numa peculiaridade fundamental: a de que uma pandemia é sobretudo um problema de saúde que se projeta nas condições de comunicação da sociedade e, por tal razão, seu combate depende fortemente de medidas de contenção igualmente comuni-

1 Texto publicado originalmente no Anuário Unesco/Metodista de Comunicação Regional, Ano 24, n. 24, p. 91-106, jan-dez/2020.

2 Pesquisador Produtividade 2 do CNPq. Professor da Escola de Comunicação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e da FIC/UFG. Doutor em Ciências da Comunicação (USP). E-mail: signates@gmail.com

cacionais. Eis porque, em todo o mundo, apesar das diferenças e contradições de adoção de protocolos constatadas de país em país, destacou-se a orientação da Organização Mundial de Saúde de promover o isolamento social como uma das mais eficazes medidas de conter o processo de disseminação do vírus (Bittencourt, 2020). Suspender ritos comunicacionais tradicionais, tanto no mundo da vida, quanto no dos sistemas institucionais, passou a ser exigência inevitável de proteção da vida.

As restrições comunicacionais decorrentes da luta contra a pandemia atingiram, contudo, apenas um tipo de comunicação: a face-a-face, já que, por óbvio, não são as relações de troca simbólica entre os seres humanos o vetor de proliferação do vírus, e sim as decorrências biológicas da proximidade entre as pessoas. Em outras palavras, a transmissão virótica não se dá pela comunicação em si (exceto no amplo sentido da interação material, não simbólica, de tipo informacional, da biologia, que não é a adotada por este texto), e sim por certas condições sociais de comunicação.

Essa característica específica fez migrar velozmente a quase totalidade dos âmbitos de relação comunicacional para as redes informatizadas propiciadas pela internet. Se é verdade que a internet não surgiu das preocupações relacionadas à pandemia, pois preexistia a ela, é indubitável que a virose mortal que estremeceu o planeta trouxe importante alavancagem no uso da grande rede, especialmente no que ela representa para a viabilização de relacionamentos. Entretanto, já foram publicados estudos que dimensionam o desafio que se constituiu informar no contexto de uma pandemia (Camargo Jr. e Coeli, 2020).

O que chama a atenção, portanto, não é o uso de tecnologias de informação, e sim a transformação que esse uso tem operado nos modos de vida. Cada vez mais, os ritos de mídia têm se tornado ritos de vivência e de convivência. As possibilidades e limites tecnológicos condicionam as especificidades dos relacionamentos, tanto no sentido de enriquecê-los, quanto no de empobrecê-los. Em outras palavras, aquilo a que nos referimos não é de uma sociedade que agrega tecnologias e sim de uma sociedade que se transforma em comunicação. É de outra sociedade, que falamos. E não é talvez por outra razão que os dois únicos teóricos que ousaram, ainda na segunda metade do século XX, produzir “teorias de sociedade” (teorias gerais que tentam dar conta do modelo de sociedade existente), Niklas Luhmann (2016) e Jürgen Habermas (2012), tenham colocado o conceito de comunicação no centro de suas produções.

Dentre as esferas comunicacionais que foram mais radicalmente atingidas pela pandemia, a da educação parece estar, sem dúvida, entre as que mais intensa e prolongadamente sofreram interferência. Isso foi documentado, de modo incisivo, na Nota Técnica nº 88 do IPEA, emitida em agosto de 2020 (Nascimento, Ramos, Melo e Castione, 2020). Os ambientes das salas de aula, tanto quanto os espaços de circulação das escolas, constituem os mais viabilizadores de contatos face-a-face ou as assim chamadas “aglomerações”, que passaram a ser seriamente evitadas.

O que, contudo, define a educação é a comunicação, e não obrigatoriamente este ou aquele ambiente físico ou social. Foi o grande educador católico brasileiro Paulo Freire quem primeiro posicionou a comunicação como a

educação crítica e transformadora. Antecipando alguns dos grandes filósofos europeus, como o frankfurtiano de segunda geração Jürgen Habermas, Freire posiciona o que hoje, os estudiosos da comunicação enxergam com clareza: o homem como ser de relações e a comunicabilidade como constitutiva da condição humana.

Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos. O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação (Freire, 2013, p. 57).

Contra os modelos transmissionistas, que costumam ser expressos pelo esquema da matemática da informação (emissor-meio-mensagem-receptor), Paulo Freire conclama por uma educação que considere ativos os sujeitos em interação, e comunicativa porque dialógica e profundamente comprometida com a realidade social e política dos educandos. É a qualidade da relação simbólica entre professor e aluno, ambos sujeitos desse processo, aquilo que especifica o sentido da educação – qualidade esta expressa exatamente nas condições comunicacionais dessa relação, traduzidas no desenvolvimento proveitoso das possibilidades construtivas e críticas de ensino e aprendizagem.

Eis porque, durante a crise da pandemia da COVID-19, que eclodiu no Brasil entre fevereiro e março de 2020, houve a migração das condições de comunicabilidade para as redes virtuais da internet – que viabilizaram o afastamento interpessoal necessário para se evitar a contaminação, dentro de condições específicas de continuidade da troca simbólica definidora dos ritos comunicacionais indispen-

sáveis à vida em sociedade – e as possibilidades educacionais cedo ou tarde foram também deslocadas para as condições materiais das relações mediadas pela grande rede. Em nome da preservação da vida, sob o império de decisões governamentais de calamidade pública, os prédios escolares e universitários foram fechados e estudantes e professores movimentados para o que não estavam imediatamente preparados: o ensino remoto.

Ainda está por ser estudado e contabilizado o sucesso ou o fracasso dessas movimentações, que implicaram, invariavelmente, num esforço gigantesco de dirigentes educacionais, profissionais em tecnologia da informação e professores de todas as idades e formações, em todos os níveis de ensino (Costa e Souza, 2020). Diuturnamente, sistemas de informática foram improvisados e uma rede de colaboração e solidariedade, em que até jovens alunos, mais afeitos aos desafios da informática, espontaneamente se colocaram a serviço de seus professores, especialmente os mais idosos, a fim de viabilizar o que parecia inicialmente um empreendimento impossível: assegurar os ritos de aula em condições de cumprir as cargas horárias e ministrar os conteúdos, com o máximo sucesso possível.

Até então, praticamente toda a experiência de ensino online nas instituições remontava ao hoje tradicional “ensino à distância”. A história do ensino à distância, ao contrário do que se pensa, não é nova. Trata-se de uma modalidade antiga de educação que, muito antes da internet e das próprias mídias eletrônicas, foi praticada pela primeira vez em 1728, por um professor de taquigrafia de Boston (EUA), que anunciou um curso por correspondência no jornal da

cidade (Fonseca e Fonseca, 2016, p. 35). A EAD, em seus pródromos, foi inaugurada no Brasil por Roquette-Pinto, com a instalação da primeira emissora de rádio do País, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, a quem ele atribuíra função educativa, e que seria depois doada para o Governo Federal, vindo a tornar-se a Rádio MEC, com resultados muito pouco produtivos, devido à transformação das mídias de massa em sistemas privados de entretenimento e propaganda, aos moldes dos usos norte-americanos.

As práticas de ensino por correspondência, contudo, é que ganhariam força anos depois, com o Instituto Monitor, criado em 1939, e com o Instituto Universal Brasileiro, de 1941, ambos voltados para o ensino profissionalizante através dos serviços de correio (Alves, 2011). A mentalidade profissionalizante para o ensino à distância manteve-se como tradição dentro mesmo da estruturação das regulamentações e estruturas públicas de ensino voltadas para a EAD, inclusive em sua inserção na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, promulgada em 1996, já inspirada nas expectativas do que começava a ser a internet no Brasil.

Não raro observada com suspeita pela rede de ensino presencial, praticada quase inteiramente como ensino suplementar ou especial e estabelecida dentro de uma concepção instrumental de comunicação (Signates, 2013), a EAD manteve-se em seu espaço relativamente restrito, embora formando uma quantidade cada vez maior de pessoas, desde que passou a ser objeto de políticas de governo e, nas instituições privadas de ensino superior, como alterna-

tiva de redução de custos e mensalidades em ofertas mais massivas de serviços de educação profissional.

Será a pandemia de 2020 que irá conduzir o ensino presencial tradicional para o ambiente diferidor de fluxos e temporalidades da internet (Castells, 2000), num caminho que talvez seja sem volta. Comunicação e educação jamais foram âmbitos de conhecimento e práticas tão próximas ou tão superpostas. A cada dia, perde-se a diferença conceitual entre uma comunicação onde se aprende muito, mas que não é denominada educação, e uma educação que se enovela radicalmente em formulações pedagógicas e didáticas de tipo comunicacional, mas que não é reconhecida como comunicação. No mundo da comunicação, informar, entreter e educar ganham novas conexões e intersecções, enquanto que, no mundo educacional, diluem-se as fronteiras entre o ensino formal e o informal. No campo dos estudos acadêmicos, é quase tarde para que estas disciplinas científicas, enfim, se coloquem em intenso e proveitoso diálogo, pois para ambas os desafios e contradições se avolumam, cada uma enfrentando os obstáculos que são próprios da outra.

Este trabalho situa-se num espaço privilegiado de observação, em que o interesse se concentra em ambas as áreas, para a descrição e a análise de uma experiência recentíssima e ainda inacabada, em vista do momento de sua escrita. A pretensão, neste instante, é refletir sobre a extraordinariamente rica experiência vivida pelos cursos de graduação em Comunicação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, de migração vertiginosa dos ensinamentos de Jornalismo e de Publicidade e Propaganda para o meio virtual,

no primeiro semestre do ano de 2020, durante a pandemia do novo coronavírus.

A comunicação na pedagogia da comunicação: a dupla natureza de uma experiência

O ensino de comunicação é uma daquelas atividades pré-teóricas que surgiram para atender exigências de formação profissional do mercado, antes que houvesse qualquer saber científico consistente que o justificasse ou fundamentasse. Iniciado em São Paulo, em 1947, como parte da vontade do empresário e jornalista Cásper Líbero, proprietário do jornal *A Gazeta*, o primeiro curso de Jornalismo do Brasil existe até hoje na faculdade que leva seu nome. Somente nos anos 1950-60, esse ensino passa a ser assumido pelas universidades federais (o curso da UFG foi iniciado em 1966), e os primeiros professores foram recrutados entre docentes das demais ciências humanas e sociais e profissionais em atividade nas redações jornalísticas, alguns sem qualquer formação superior. E, assim que graduadas as primeiras turmas, as vagas se abriram para os recém-formados, alguns dos quais encontram-se ainda hoje em atividade docente.

Ao longo das décadas de 1970 e seguintes, foram criados novos cursos, nas áreas de Publicidade, Relações Públicas, Cinema e Audiovisual, diversificando as ofertas de formação profissional da grande área da Comunicação e, ao mesmo tempo, consolidando relações interdisciplinares com outras áreas acadêmicas, especialmente as de artes, ciências sociais e letras. Nesse contexto, o diálogo entre co-

municação e educação nunca teve suficiente centralidade, em nenhuma das áreas.

Do lado da Educação, sempre prevaleceu uma visão instrumental da comunicação. As diversas abordagens disponíveis remetem para uma visão da comunicação, ora como o âmbito pernicioso e manipulador das mídias privadas de massa, informado pela primeira geração da Escola de Frankfurt; ora como mero espaço desinteressante de mobilização de recursos didáticos nem sempre dignos da atenção das epistemologias da Educação, já que reduzida de forma simplista a atividades de instrumentos tecnológicos, com pouca ou nenhuma inferência pedagógica relevante.

Do lado dos estudos de comunicação, as abordagens, de ordinário, tocaram os aspectos transversais ou instrumentais da Educação. A mais produtiva parece ter sido a subárea Comunicação e Educação, que gerou a interessante proposta chamada “educomunicação”, iniciada na USP, e bastante centrada no interesse de uma “educação para a leitura crítica da mídia”, isto é, de atuação junto a escolas para preparar as crianças e jovens para se defenderem dos processos manipulatórios inscritos na massificação midiática. Essa perspectiva tem sido a que melhor enfrenta o conflito entre escola e mídia, as duas instituições de poder simbólico que, junto com as igrejas, perfazem as mais relevantes da era contemporânea.

À parte disso, mas sem jamais ter tido a relevância que merece, encontra-se o campo da pedagogia da comunicação, voltada para o ensino profissionalizante na área. Será este espaço pedagógico o que mais diretamente sofrerá a incidência das transformações impulsionadas pela pan-

demia de 2020. Didaticamente afivelado ao ensino presencial, não raro em suas modalidades mais tradicionais, embora, por sua própria natureza, estude e estabeleça de forma cada vez mais incisiva práticas laboratoriais relacionadas ao mundo virtual, o ensino de comunicação enfrenta as novas exigências do sistema remoto com dificuldades semelhantes às dos demais professores de todas as áreas do ensino superior, embora, possivelmente, resistindo menos às novas modalidades, por encontrarem nelas âmbitos de familiaridade com as próprias práticas que ensinava.

Essa dupla natureza que a comunicação assume, no ensino de comunicação – como estratégia pedagógica e objeto de ensino, isto é, como comunicabilidade educativa e como educação da comunicação –, é talvez o que torna mais interessante o reconhecimento da experiência vivida pelos docentes e alunos de comunicação da PUC Goiás, no breve período sobre o qual este trabalho se concentra. Os dados para a parte descritiva deste artigo foram retirados, todos eles, do *Relatório Descritivo da Atividades Remotas na Escola de Comunicação 2020/1* (ECOM, 2020), encaminhado pela então Escola de Comunicação da PUC Goiás (hoje Escola de Direito, Negócios e Comunicação) às instâncias superiores da universidade, como prestação de contas do desempenho acadêmico nas circunstâncias especialíssimas da pandemia do COVID-19 em Goiânia. As análises aqui feitas inscrevem-se, portanto, tanto como tentativa de cooperação para a necessária reflexão pedagógica sobre a experiência vivida, como busca por aprofundamento do pensamento interdisciplinar de comunicação e educação, no proveito das situa-

ções-limites estabelecidas como desafios à experiência docente em comunicação naquela instituição.

Substratos reflexivos da experiência docente da Escola de Comunicação da PUC Goiás

Uma das principais características da experiência vivida pelos docentes da então Escola de Comunicação da PUC Goiás coincide com a conceituação de comunicação trazida por Braga (2010), ao referir-se à ação de interagir como “tentativa”. O autor brasileiro refere-se, sobretudo, às possibilidades ou garantias de que as interações comunicacionais terão sucesso, a partir da perspectiva de quem fala.

Essa tentativa se expressa particularmente na busca de obter uma interpretação da mensagem em coerência com o ponto de partida (emissão). A tentativa do participante receptor, por sua vez, seria a de interpretar em função de sua visada cultural, desmontando manejos ou sutilezas da mensagem que o possam enganar; e escolhendo, das mensagens, as que efetivamente lhe mereçam a sintonia, realizando a boa crítica (Braga, 2010, p. 72).

Todo e qualquer processo comunicacional é tentativo, nesse sentido, inclusive o educacional, embora o sucesso da educação costume ser alinhado à realização das expectativas do sistema de ensino ou, no mínimo, do professor. A vertiginosa emergência do ensino remoto, como alternativa dinâmica e urgente de continuidade das aulas, levou a situações próximas do limite o aspecto tentativo das comunicações educacionais na Escola. Pelo menos nas primeiras semanas, todo o ensino se tornou experimental, pragmaticamente tentativo.

A dialética da tentativa comunicacional costuma situar-se dentro da tensão entre saberes e práticas já constituídos como tradição ou competência e as práticas e saberes que são exigidos pelas novas circunstâncias, para as quais as competências são ainda insuficientes e as tradições precisam ser, ao menos parcialmente, rompidas. No caso específico da experiência docente na então Escola de Comunicação, esse tensionamento articulou as dinâmicas de sala de aula já iniciadas no semestre letivo, planejadas para assim funcionar, com o espaço virtual que implicava no domínio de ferramentas e técnicas que exorbitavam de muito as zonas de segurança dos saberes práticos de boa parte dos docentes envolvidos.

Mesmo que se considere a proximidade de profissionais e docentes em comunicação das novas tecnologias – trata-se de um saber que é, comumente, objeto direto de ensino –, o enfrentamento das novas dinâmicas, em que a tecnologia tornou-se a condição da comunicação e da educação, esbarrou frequentemente em faixas de ignorância digital, em déficit ou subutilização dos recursos tecnológicos e na in experiência dos docentes em relação às possibilidades pedagógicas implicadas na mediação tecnológica. A dialética da experimentação e da tentativa alcançaram, por vezes, níveis paroxísticos, devido à grande incerteza em relação aos meios e resultados.

Paulatinamente, contudo, o espanto e a apreensão foram dando lugar a uma nova zona de segurança, ancorada na sequência de experiências positivas e, também, na descoberta de que certos ritos presenciais poderiam ser confortavelmente mantidos durante o ensino remoto, en-

riquecidos por possibilidades virtuais relativamente inesperadas. Este aspecto curioso, da mimetização de uma certa liturgia trazida do presencial, foi provavelmente o que mais interferiu no fato da plataforma MS-Teams ter obtido mais adesão do que as tradicionais ferramentas do ensino à distância em funcionamento no ambiente Moodle.

Viabilizador de interações que combinam elementos das redes sociais virtuais, a plataforma da Microsoft proporcionou a reprodução do ambiente de sala de aula, viabilizando os momentos preletivos, com o uso de ferramentas de exibição e as formas de controle de presença e participação. A tais condições técnicas, a plataforma viabilizou experiências mais ricas do que as que de ordinário ocorrem no ensino presencial, tais como o compartilhamento de links de textos e vídeos, a organização mais aprimorada da manifestação e da participação dos alunos nas aulas e a facilitação do acesso dos alunos às salas, já que conexões podem ser feitas tanto de computadores, quanto de celulares.

Essa condição mimética da primeira experiência docente pelo ensino remoto, no contexto do coronavírus, parece ter ocorrido também na cultura dos alunos. Diferente de relatos obtidos da experiência da EAD, os índices de frequência e pontualidade revelaram-se melhores do que os do ensino presencial. Nesse contexto, algumas tensões inesperadas ocorrem, tais como a insistência em uma cultura do engajamento, que compete com a sustentação, pelos alunos entediados, de conexões sem atenção. De onde estiverem, os alunos registram frequência pelos celulares em conexão, mas nem sempre se fazem intelectualmente presentes e atentos aos conteúdos ofertados.

Nesse contexto, a relação professor-aluno emerge como desafio comunicacional relevante. À fala do professor, não raro, corresponde o silêncio significativo da turma. Do professor que solicitava silêncio, migramos para um docente que implora pela manifestação de interesse pelos alunos em contato virtual. Entretanto, dentro dessa experiência insólita, o silêncio pode ser tão ou mais dispersivo, quanto as perturbadoras conversas paralelas dos alunos durante a aula no ensino presencial.

Tais elementos dispersores da atenção são velhos conhecidos dos estudos midiáticos. Trabalhando o conceito de atenção na prática escolar, numa crítica aos modelos de aula baseados na mera transmissão de informação – a velha “educação bancária”, de Paulo Freire (2013) –, Nardin e Sordi (2008) defendem que os regimes de atenção dependem de formatos dialógicos de comunicação educativa.

A convocação para que os alunos “prestem atenção”, normalmente, vem acompanhada de um “olhem para cá”. Olhar, então, é sinal de atenção, e esse olhar tem endereçamento certo: para o(a) professor(a) e para o quadro-negro. A pergunta “Qual o espaço de invenção que ainda resta para alunos e para professores?” fica reverberando. De outro lado, ao entendermos as práticas pedagógicas como uma “experiência escolar dialógica”, seremos conduzidos a levantar a hipótese de que estas práticas exigem doses de atenção distintas daquela que a maioria das crianças e adolescentes experimentam hoje. Tais práticas são capazes de produzir concentração, viabilizando o encontro consigo e uma experiência de invenção. Teremos não mais a dispersão, mas uma atenção consciente. (Nardi e Sordi, 2008, p. 57)

A experiência pedagógica vivida na então Escola de Comunicação da PUC Goiás experimentou, nesse sentido, certos avanços importantes, alguns deles claramente definidos pelas possibilidades interacionais típicas das relações midiáticas, que, conforme Thompson (1998), efetuam diferentes modos de diferimento da relação espaço-temporal. Mediados por quaisquer tecnologias de comunicação, os relacionamentos ampliam-se para situações que escapam aos regimes de simultaneidade e contiguidade. As condições informáticas e de rede do regime remoto viabilizaram, então, ampliações da temporalidade e da espacialidade da sala de aula, que conduziram o experimento tentativo de ensinar para modalidades didáticas dialógicas e ativas que, quando aproveitadas, viabilizaram modos de aprendizado não disponíveis no ensino presencial.

Nesse sentido, foi bastante significativo, na Escola de Comunicação, como se tornou produtiva a dimensão criativa que professores do curso de Publicidade e Propaganda, mais do que os de Jornalismo, souberam dar às relações pedagógicas sob sua responsabilidade. A iniciativa de docentes orientados para a arte e a criação, na publicidade, proporcionaram momentos pedagógicos com excelentes resultados, com a contribuição ativa dos alunos. De forma semelhante, professores do curso de Jornalismo da PUC Goiás viveram experiências singulares nas aulas de fotojornalismo, texto e vídeo. Em todos os casos, a aplicação das metodologias ativas dentro do ensino remoto distingue-se pela habilidade em efetuar o diferimento espaço-temporal no compartilhamento dos elementos simbólicos que mediam a produção e a compreensão dos conteúdos de aula.

Um exemplo relevante desse diferimento foi a situação da aula gravada. Docentes que produziram videoaulas antecipadas (modalidade assíncrona) ou disponibilizaram as gravações de suas aulas (modalidade síncrona) elevaram o nível de satisfação dos alunos, conforme pesquisa qualitativa direcionada específica feita pelo autor deste trabalho, ao possibilitar que o estudante estabeleça de forma ativa suas condições de aprendizado. Diante de uma videoaula, o aluno pode “pausar” o professor, quando sinta que sua atenção disperse; fazê-lo repetir os conteúdos, viabilizando a reconstrução do entendimento; assistir mais de uma vez à mesma aula, sempre que sinta necessidade; ou, alternativamente, reduzir o tempo de aula, acionando velocidades maiores de *streaming*; sem que nada disso signifique estresse para a relação professor-aluno. Predominaram depoimentos do tipo:

“Os vídeos que o professor disponibiliza introduzindo o assunto antes da aula foram de grande proveito. Pois conseguimos ver o vídeo outras vezes e compreender melhor. Diferente de quando o conteúdo é mostrado e explicado de uma vez só.” (Aluna de Jornalismo, Pesquisa em Comunicação I, turno Noturno, 2020/1)

“O aspecto positivo é a aula gravada disponibilizada pelo professor, que possibilita que possamos rever trechos não compreendidos quantas vezes for necessário.” (Aluno de Jornalismo, Pesquisa em Comunicação I, turno Noturno, 2020/1)

A videoaula é o produto simbólico típico dessa sobreposição dos sentidos pedagógicos da escola com os sentidos midiáticos da internet, ou, de modo mais preciso, do fenô-

meno de mediatização da educação. Por um lado, mantém em vigor certa liturgia da sala de aula, conferindo uma zona de segurança para a atuação do professor; e, por outra, faz acrescer à atividade de ensinar algumas das exigências audiovisuais que consagraram ambientes como o *YouTube*: as combinações quase obrigatórias de superposição de textos e imagens, o compartilhamento de sites e símbolos originários da grande rede virtual e assim por diante.

Essa ampliação da temporalidade da sala de aula para além da convivência presencial – sem dispensá-la, evidentemente –, tem sido cada vez mais enriquecida pela crescente integração do repositório intelectual da internet às necessidades de conhecimento. As possibilidades de acesso a livros e textos físicos têm sido ampliadas ou, em alguns casos, substituída por bases gigantescas de dados acadêmicos, como o *Google Scholar*, os repositórios universitários de teses e publicações e outros.

Tais facilidades devem ser igualmente percebidas em sua dialética: emerge, com muito maior incidência, em contrapartida, a prática do plágio como preocupação crescente nos ambientes acadêmicos e científicos. As mesmas ferramentas que propiciam o acesso inaudito à informação científica também viabilizam a falsificação de textos e autorias, o que tenho denominado como *fake papers* (em analogia aos *fake news*, de elevada relevância jornalística e política, que fraudam as informações em circulação na internet). Dentro do ambiente de aprendizado do ensino remoto, tais contradições tendem a sobrecarregar o professor com responsabilidades de vigilância ética nem sempre possíveis de serem exercidas com a efetividade desejável.

Evidentemente, tais riscos não devem inibir o incentivo à produtividade acadêmica dos estudantes, uma vez que, num quadro de superação dos mitos transmissionistas, tanto para as práticas educacionais, quanto para as comunicacionais, é a produção de sentido que consolida o aprendizado. Dentro deste esforço, a virtualização do ensino propiciou, igualmente, que o aluno passasse cada vez mais a recorrer aos repositórios de conteúdo disponíveis na grande rede, mas, também, tornou seus trabalhos alvos fáceis dos aplicativos antiplágio. No ensino de metodologia da pesquisa, passaram a ser obrigatórios os conteúdos relacionados à ética e à própria legislação que prescreve os direitos autorais e de imagem, para além dos parâmetros de praxe, que regulam as relações de pesquisa, custodiados pelos comitês de ética de pesquisa das instituições.

A dialética das novas tecnologias, aplicadas ao trabalho, costumam estabelecer-se sempre assim. Facilidades geram dificuldades; possibilidades oferecem riscos; soluções fazem emergir novos problemas. E os desafios se superpõem, não raro implicando em sobrecargas. Parece trivial dizer que o cotidiano do docente no ensino remoto não tornou sua vida menos trabalhosa e dedicada. Ao contrário, ampliou as exigências e atividades, ao mesmo tempo que possibilitou uma vivência mais concreta do isolamento social necessário para evitar a arriscadíssima contaminação do COVID-19.

Isso porque não apenas a sala de aula virtualizou-se. Todas as atividades sofreram essa migração: sessões de defesa de trabalhos de conclusão de curso, sistemas de avaliação de todos os naipes, encontros de orientação de iniciação

científica e demais atividades acadêmicas, práticas laboratoriais de jornalismo e publicidade, atividades extra-disciplinares, eventos de todo tipo e as reuniões dos colegiados.

Os relatórios de atividade durante a pandemia, como o emitido pela então Escola de Comunicação da PUC Goiás, depois de extensa discussão com o corpo docente, deixam ver isso com suficiente nitidez, embora não registrem, por óbvio, os detalhes implicados nas noites indormidas, na multiplicação das tensões e, sobretudo, na solidão enorme do professor frente ao computador, improvisando tentativamente alternativas para viabilizar condições ótimas de aprendizado e convivência.

Comunicação em educação: entre conquistas e riscos

O ensino remoto se instala no âmago da universidade brasileira e não apenas implanta condições de sobrevivência em meio a uma pandemia. As experiências vivenciadas pelos professores da então Escola de Comunicação da PUC Goiás transmitem a sensação de que a midiaticização da universidade constitui seu novo modo de ser. O velho tripé “ensino, pesquisa e extensão” nunca manteve tais elementos tão próximos, unificados em suas possibilidades pelos regimes comunicacionais superpostos.

Compreender esse processo e estabelecer condições críticas de enredar-se historicamente nele fazem parte do novo desafio que repentinamente nos envolveu a todos, ao longo de 2020. A Escola de Comunicação e os docentes envolvidos nos cursos e demais atividades acadêmicas souberam ouvir a convocação da universidade e multiplicaram seus saberes em comunicação para fazer dar certo o esfor-

ção educacional que migrava veloz para as linguagens e gramáticas típicas de seu fazer profissional. De modo desigual, docentes jovens e idosos solidarizaram-se e sustentaram o semestre letivo, com pouca ou nenhuma perda pedagógica e até com alguns ganhos, parte deles expresso neste despretensioso trabalho.

Não é de hoje, especialmente no Brasil, que o exercício da docência constitui um desafio que se renova todos os dias. Se as tecnologias vieram para ficar, como muito se comenta, é preciso que se saiba que elas não garantem, por si, aquilo de que uma educação autêntica e socialmente comprometida é feita. Educação é sobretudo qualidade comunicacional, expressa no saber e na ética, mas, sobretudo, no aprofundamento das relações dialógicas da dualidade ensino-aprendizagem que se convertam em cidadania e transformação social.

Para isso, é fundamental a valorização e a garantia das condições de trabalho para a atividade docente. O professor diante de um computador, na relação com seus alunos, não é nem pode ser considerado um ciborgue ou um autômato, cujo desempenho possa ser viabilizado pela atualização dos softwares ou pela velocidade das conexões. Não importa quantas e quais tecnologias de informação estejam envolvidas, há que se manter a consciência de que a educação é uma singularidade comunicacional de natureza científica, ética e política, e, portanto, um acontecimento interacional cujas condições de êxito demandam que seja revestido do mais alto grau de humanidade, solidariedade e alteridade, além das óbvias competências de conhecimento.

Atitude tentativa, como todo e qualquer gesto comunicativo, a interação educacional exige que as permutas simbólicas sejam permanentemente revestidas de inteligência dialógica e afetividade solidária, a fim de que os saberes necessários sejam de fato construídos. Somente o investimento em condições mediadoras dessa natureza, expressas sobretudo na otimização da situação do trabalho docente, podem dar condições para que tais interações se façam e permaneçam, e, assim, reduzir os riscos de insucesso na relação tentativa de ensino-aprendizagem.

As brutalidades da pandemia, com seu rastro de sofrimento e morte, passam lentamente e o ensino superior demonstrou, ante os desafios interpostos, sua criatividade e sua pujança, ao desenvolver novas didáticas, improvisadas, mas efetivas, em sua maioria. Resta-nos agora saber que proveito tiraremos dessa experiência, no sentido de aperfeiçoar a educação e, ao mesmo tempo, evitar a depauperação das relações de trabalho e ensino, que podem emergir, caso se decaia em uma visão excessivamente instrumental dos processos comunicacionais implicados nessa experiência. É imperioso que não se deixe perder a perspectiva de que a comunicação implicada no ensino, mesmo que remoto, mediado por computadores e redes virtuais, é constituída por interações humanas, às quais os algoritmos devem servir, e não o contrário. Seria irônico e trágico se, nas condições extraordinárias oferecidas pelas novas tecnologias, estabelecêssemos um processo educacional que carecesse justamente de comunicação, no sentido freireano do termo.

Eis porque, após vividas estas primeiras e inauditas experiências, é possível dizer que há muito o que se lamentar, nas vidas que se perderam; há muito o que se comemorar, nos esforços de superação que foram sucedidos; mas há muito mais a se enfrentar, nos desafios das crises que se superpõem. Estejamos, pois, preparados para vivenciar e dignificar as conquistas, ao mesmo tempo que para manter a vigilância crítica sobre os riscos, pois é de gente que se trata quando falamos de comunicação nas práticas educacionais.

Referências

ALVES, Luciana. Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista da Associação Brasileira de Educação à Distância**, v. 10, p. 83-92, 2011.

BITTENCOURT, Renato Nunes. Pandemia, isolamento social e colapso global. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 19, n. 221, p. 168-178, 2020.

BRAGA, José L. Nem rara, nem ausente: tentativa. **Matrizes**, Ano 4, nº 1, p. 65-81, jul-dez/ 2010.

CAMARGO JR, Kenneth R. de; COELI, Claudia M. A difícil tarefa de informar em meio a uma pandemia. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 30, p. 1-5, 2020.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

COSTA, Marcos R. M.; SOUSA, Jonilto C.. Desafios da Educação e das Tecnologias de Informação e Comunicação durante a pandemia de Covid-19: problematizando a transmissão de aulas assíncronas

nos canais de televisão aberta e o uso da internet para fins didático-pedagógicos. **Revista Com Censo** - Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 7, n. 3, p. 55-64, 2020.

FERREIRA, Jairo. Mídiaatização: dispositivos, processos sociais e de comunicação. In: E-Compós. V. 10, 2007.

FONSECA, João J. S.; FONSECA, Sônia H. P. **Introdução à educação à distância**. Sobral-CE: INTA, 2016.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOMES, Pedro Gilberto. Mídiaatização: um conceito, múltiplas vozes. **Revista Famecos**: mídia, cultura e tecnologia, v. 23, n. 2, 2016.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo** (2 vol). São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HJARVARD, Stig. Mídiaatização: teorizando a mídia como agente de mudança social e cultural. **Matrizes**, v. 5, n. 2, p. 53-91, 2012.

LUHMANN, Niklas. **Sistemas sociais**: esboço de uma teoria geral. Petrópolis: Vozes, 2016.

NARDIN, Maria H.; SORDI, Regina O. Aprendizagem da atenção e os modos de subjetivação pedagógica e informacional. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, nº 1, p. 53-61, 2008.

NASCIMENTO, P. M., RAMOS, D. L., MELO, A. A. S. D., e CASTIONI, R. Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia. **Nota Técnica nº 88**. Brasília: Diretoria de Estudos e Políticas Sociais/IPEA, Agosto de 2020.

SGORLA, Fabiane. Discutindo o “processo de midiaticização”.

Revista Mediação, v. 9, n. 8, p. 59-68, 2009.

SIGNATES, Luiz. O que é comunicação, em EAD? O valor epistemológico do especificamente comunicacional na relação entre comunicação e educação. In: RODRIGUES, Cleide A. C.; FARIA, Juliana G.; CALAÇA, Gabriella L. M. S. (Orgs) **Educação, comunicação, mídias e tecnologias**: processos de formação acadêmica. Goiânia: Cânone, 2013, p. 39-56.

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

» Capítulo 7

Possibilidades de ensino da fotografia pela mobgrafia nos cursos de Comunicação Social

Ana Rita Vidica Fernandes¹

Universidade Federal de Goiás (UFG)

Karine do Prado²

Universidade Federal de Goiás (UFG)

Introdução

Em uma matéria de 2022, o jornal *Correio do Povo*³, de Porto Alegre, apontou que mais de 155 milhões de brasileiros possuem celular para uso pessoal. Este número impressionante não nos indica apenas uma produção imagética de grande volume exponencial, mas uma transformação da cultura visual e sua indissociabilidade da rede. As imagens nascem de dispositivos eletrônicos e por eles são indexa-

- 1 Bacharel em Comunicação Social pela Universidade Federal de Goiás, mestre em Cultura Visual e doutora em História pela mesma instituição. Professora do Programa de Pós-graduação em Comunicação e na graduação em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda da Universidade Federal de Goiás. E-mail: ana_rita_vidica@ufg.br.
- 2 Doutoranda em Comunicação pela UFG com foco em mobgrafia, Mestre em Comunicação Social e MBA em Marketing e Inteligência Competitiva. Professora e pesquisadora com experiência no ensino superior e atuação em comunicação e marketing. Assessora de comunicação na FACE/UFG. E-mail: karinedoprado@hotmail.com
- 3 Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/jornal-com-tecnologia/mais-de-155-milh%C3%B5es-de-brasileiros-possuem-celular-para-uso-pessoal-aponta-ibge-1.891007>, acesso em 10 de julho de 2024.

dos dados de geolocalização, circulam, geram socializações e são transformadas. O celular, com sua mobilidade, multifuncionalidade e acesso à internet, torna-se o protagonista desta diversificação em grande escala do espectro social e cultural dos registros imagéticos. É inegável que estamos em um momento inédito de produção, edição e circulação de imagens.

A simbiose entre o *smartphone* e as redes sociais elevam a fotografia digital a outro patamar ou a transforma de forma indelével em algo a mais que a fotografia. Para Joan Fontcuberta (2012), estamos presenciando a morte da fotografia tal como o mundo a conheceu. Este autor, desde sua publicação de 2001, apontava que havia uma traição escondida em si. Segundo ele, a fotografia foi traída e já não se vinculava à visão ingênua de ser o reflexo da verdade. Sabendo que o beijo de Judas era um sinal para a salvação vindoura e logo mais para a ressurreição, Fontcuberta acredita que o digital pode fazer, quem sabe, um renascer da fotografia. Como a caixa de pandora, “a tecnologia digital proporciona calamidade para alguns e libertação para outros.” (Fontcuberta, 2012, p.10)

Dentro desse contexto, Teixeira Coelho (2015) traça um quadro da cultura contemporânea e das forças que a tensionam ao nos mostrar como os *smartphones* são paradigmáticos para entendermos a cultura contemporânea e suas dinâmicas. O autor nos propõe o seguinte exercício: “Como explicar um *smartphone* a um viajante do tempo que chega a nós vindo do passado?”. E por que, necessariamente, o autor escolhe o aparato *smartphone* entre tantos outros

aparatos tecnológicos presentes da nossa contemporaneidade? Veja sua explicação:

Talvez porque não exista, pelo acúmulo cultural que nele existe, outro exemplo mais eloquente da tecnologia definidora deste tempo. O *smartphone* é o segundo cérebro do homem do século 21, um segundo cérebro que esse homem carrega na mão – não mais no bolso ou na sacola, como na pré-história do telefone celular, mas não mão: pode precisar dele, podemos precisar dele quando menos esperamos; é preciso sempre, literalmente, tê-lo à mão, 24 horas por dia, sete dias por semana, algo nunca antes registrado na história da tecnologia humana. (Coelho, 2015, p.11).

Portanto, para o autor, o *smartphone* é a concatenação e ápice da tecnologia definidora de nossos tempos contemporâneos. Assim como já foi discutido em Marshall McLuhan, na atualidade as pessoas andam com um segundo cérebro sempre disponível à mão, mesmo que se pareça faltar uma conexão com o primeiro cérebro que fica sobre os ombros. É impossível para o homem típico atual não precisar carregar esse cérebro portátil sempre ao seu lado, no bolso e a distância de um toque.

Ao legar nossa memória, agenda, localização, senhas etc. a esse pequeno assistente pessoal que nos conhece mais que a nós mesmos, fica o questionamento do quanto ele pode transformar nossa vida de modo radical. A verdade é que o ambiente digital, que nos embriaga sem que possamos avaliar inteiramente as consequências dessa embriaguez, transforma decisivamente nosso comportamento, percepção, sensação e vida em conjunto, além de ser o lugar profícuo para o anonimato e a “aniquilação do rosto”.

Quando Steve Jobs apresentou o *iphone* no Macworld Expo em 9 de janeiro de 2007 com sua tela de 3,5 polegadas, alta resolução e câmera de 2.0 megapixel, ele disse: “Eu estou ansioso por este momento há dois anos e meio” e que “hoje, a Apple vai reinventar o telefone”. E realmente se reinventou. Segundo sua biografia escrita por Walter Isaacson (2011), na sua apresentação Jobs falou: “Hoje estamos apresentando três produtos revolucionários dessa categoria. O primeiro é um ipod de tela larga com controle pelo toque. O segundo é um celular revolucionário. E o terceiro é um aparelho pioneiro de comunicação pela internet.” Depois de repetir a lista para enfatizar essas grandes três características daquele produto que estava em suas mãos, Jobs completou: “Estão entendendo? Não são três aparelhos separados, é um aparelho só, e ele se chama *iphone*”

A tecnologia multitoque, com um toque extremamente preciso, aliada com o design extremamente intuitivo pensado na experiência do usuário, focado no design e na imagem e um navegador que possibilita a mesma interface da *web*, elevou o celular com suas funções básicas comunicacionais a um dispositivo computacional hipermediático. A introdução dessa nova tecnologia provocou o que Henry Jenkins chamou de cultura de convergência:

A convergência não ocorre por meio de aparelhos, por mais sofisticados que venham a ser. A convergência ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com outros. Cada um de nós constrói a própria mitologia pessoal, a partir de pedaços e fragmentos de informações extraídos do fluxo midiático e transformados em

recursos através dos quais compreendemos nossa vida cotidiana. (Jenkins, 2009, p. 30).

Portanto, para o autor, a convergência das mídias é mais do que simplesmente uma mudança tecnológica ou uma passagem de um estado para outro. A convergência altera a relação entre tecnologias existentes, indústrias, mercados, gêneros e públicos. Ela altera a lógica pela qual a indústria midiática opera e pela qual os consumidores processam a notícia e o entretenimento. A revolução provocada pelos celulares da Apple, concomitantemente com as redes sociais como o *Instagram* (surgido em meados de 2010), instaurou um novo capítulo na revolução da imagem: a ainda maior democratização e popularização da fotografia.

Diante desse cenário que inclui a produção, a circulação, o consumo e a recepção de fotografias a partir de mídias móveis como o aparelho celular, o que chamamos de mobgrafia, como é possível pensar as reverberações no ensino em cursos de Comunicação Social? Como a mobgrafia pode ser utilizada na sala de aula? Passemos a compreender melhor esse termo e depois o seu uso como possibilidade de ensino dentro de uma perspectiva comunicacional.

A mobgrafia: conceito e possibilidades de usos no ensino

A particularidade da mobgrafia é apresentada por Castro (2020) como a fotografia que “a priori, se dá apenas por meio de dispositivos móveis em sua criação, produção, armazenamento e consumo, mas cujo significado encerra em si profundas alterações no modo de criar e de se relacionar com a imagem.” (Castro, 2020, p. 13).

Distante do ambiente acadêmico, o termo tem sido usado como um movimento que estimula a arte fotográfica e visual produzida (captada, editada e compartilhada) em plataformas móveis. Para Castro (2020), existe na mobgrafia um movimento que inverte a problemática assumida por Walter Benjamin (2012). Para ele, a arte perde sua aura com a reprodutibilidade técnica e as técnicas massificadas de reprodução e o “valor de culto” dá lugar ao “valor de exposição”.

Já na mobgrafia, há um movimento contrário, pois ela já nasce com um valor de exposição e ganha um “valor de culto” ao sair dos *pixels* para as paredes de exposições (virtuais ou físicas). Exposições como o do *Mobile Photo Festival*, que hoje é o maior festival de mobgrafia da América Latina.

O termo “mobgrafia” foi difundido principalmente por causa do MPF (*Mobile Photo Festival*) e pelo grupo que o coordena, o “mObgraphia”, dirigido por Ricardo Rojas, que é uma marca criada para desenvolver e promover a mobgrafia e através dessa linguagem estabelecer uma conexão próxima e engajadora com uma ampla audiência em diferentes frentes de atuação. O festival já está em sua décima primeira edição em 2024 e começou quando Ricardo Rojas entrou em contato com Dan Berman para entender o *Mobile Photography Awards* e o mesmo se interessou em ter um “braço” no Brasil.

Primeiramente o festival contou com o patrocínio da Samsung; no ano seguinte, sem o patrocínio, André Sturm, no MIS (Museu da Imagem e do Som em São Paulo), comprou a ideia e ofereceu a estrutura. A escolha do nome “mobgrafia” se deu para diferenciar da fotografia tradicio-

nal. “E até hoje há algo que falamos: porque mobgrafia? Porque o único aparelho que hoje você fotografa, edita e compartilha é o celular. A câmera você pode chegar no wi-fi e transmitir as imagens, mas não tem os aplicativos.” (Rojas *apud* Castro, 2020, p. 129)

A diferença entre fotografia e mobgrafia, apresentada pelo próprio criador do termo no Brasil, nos parece um pouco arriscada. Em termos puramente tecnológicos, podemos acreditar que essa definição pode ser no futuro facilmente ultrapassada. É por isso que o termo “mobgrafia” pode e deve ser pensado não somente no seu âmbito de produção, mas também de circulação, estética e de consumo.

A mobgrafia não encaixaria somente na fotografia digital, mas para além desta classificação. Tal fotografia estaria experienciando, talvez de forma inédita: a imaterialidade e onipresença das imagens do ciberespaço, o aumento exponencial do acesso à internet, principalmente tendo como base os aparelhos móveis, o novo agir não sujeitocêntrico com uma rede de atores humanos e não-humanos, uma nova condição habitativa global, a abundância e popularização de redes e aplicativos sociais como meios de informação e comunicação, entre tantas outras condições estruturais e subjetivas transformadas pela cibercultura.

Sabemos que a imagem sempre esteve presente no agir humano e da mesma forma a imagem age sobre os seres humanos, principalmente após a introdução das imagens técnicas: a fotografia. Porém, como aponta Castro (2020), há algo pouco discutido, algo que Fontcuberta chamou de “capitalismo das imagens”. A fotografia hoje está marcada pela sociabilidade das redes sociais, pelo fluxo contínuo de

dados e pela hiperabundância de imagens, que estão cada vez mais fluidas, líquidas e mais distantes de como as concebemos até então. A mobgrafia se encaixaria no que Fontcuberta declarou como “pós-fotografia”:

Na fotografia em dispositivos móveis, apesar de condições similares (pós-produção realizada em aplicativos, por exemplo), há um contexto no qual estão presentes características como as discutidas por Fontcuberta (2016, p. 2) sobre pós-fotografia quando afirma que “estamos imersos em uma ordem visual diferente – e esta ordem surge marcada basicamente por três fatores: a imaterialidade e a transmissibilidade das imagens; sua profusão e disponibilidade; e sua contribuição para a organização do conhecimento da comunicação”. Também há outras a considerar, como um fluxo de trabalho muito mais imediato e dinâmico devido à fluidez e concentração do processo de produção quanto ao suporte e ao equipamento e, apesar de algumas exceções, quanto a uma possível noção de conjunto no corpo do conteúdo produzido. (Castro, 2020, p. 91).

Percebemos por meio dessa fala algumas características fundamentais que tornam a mobgrafia um fenômeno de uma unicidade importante ainda não presente somente nas fotografias digitais: a imaterialidade, a transmissibilidade, sua profusão, disponibilidade, contribuição para a organização do conhecimento da comunicação, imediatismo, maior dinamicidade devido à fluidez e concentração dos processos em um único suporte.

Ou seja, grande parte da exclusividade da mobgrafia ocorre pelo seu contexto cultural: 1) a cibercultura que une o *ethos* pós-moderno com as últimas tecnologias; 2) a liquidez das linguagens digitais; 3) a cultura da convergên-

cia e hipermediática; 4) a eclosão das redes sociais onde “a informação circula, é filtrada e repassada; conectada à conversação, onde é debatida, discutida e, assim, gera a possibilidade de novas formas de organização social, baseada em interesses das coletividades.” (Recuero, 2011, p.15)

Uma qualidade peculiar do pós-fotográfico é seu caráter eminentemente social. Este aspecto é potencializado pelas redes sociais e suas diversas possibilidades interacionais. Fontcuberta (2016) evidencia os “borramentos” entre o público e o privado, e acaba por colocar a imagem como elemento indispensável de comunicação, uma linguagem universal a partir do qual nos definimos e nos relacionamos.

Com os avanços tecnológicos, em que máquinas cada vez estão se automatizando e conversando entre si sem a mediação humana até atingir patamares só imaginados pelas narrativas *cyberpunks*, podemos nos indagar o que faz uma fotografia ainda ser uma fotografia nos dias de hoje? “Onde se passa a residir, então, o mérito da criação? A resposta parece simples: na capacidade de dotar a imagem de intenção e de sentido, de fazer que a imagem seja significativa.” (Fontcuberta, 2016, p. 53).

Independentemente de quem pressiona o botão ou de como as imagens são produzidas, se por câmeras de vigilância, de folhetos turísticos ou de mixagens do *Instagram*, o que importa é o que atribuímos: “A realidade predominante é a atribuição (ou “prescrição”) de significado na imagem que adotamos. O valor mais decisivo da criação não consiste em fazer novas imagens, mas em saber gerir a sua função, sejam elas novas ou antigas” (Fontcuberta, 2016, p. 54). Por isso, importa refletir não só sobre os pro-

cessos de produção da imagem fotográfica, mas também os de circulação e recepção, diante desse ambiente cibercultural, perceptível, dentre outros, pela mobgrafia.

Formas de ensinar com a mobgrafia

A mobgrafia traz para dentro do ensino da fotografia ainda mais a noção de rede. A hierarquização de “saberes” e consequentemente de poderes, ainda é ferrenha e desigual entre discente e docente nas academias brasileiras. A eclosão da pandemia da COVID-19 acelerou as inovações tecnológicas para dentro das academias tradicionais e presenciais, a despeito de qualquer planejamento. As fendas entre a circulação de informações fora da academia com a realidade presente dentro dela, estão ficando maiores face a uma sociedade cada vez mais conectada. Além disso, a mobgrafia pode ser uma ferramenta interessante para o ensino da fotografia, especialmente para estudantes que não têm acesso a equipamentos fotográficos mais sofisticados, como uma câmera DSLR, por exemplo. Em nossas experiências prévias com a mobgrafia⁴ em sala de aula, podemos elencar algumas possibilidades do seu uso (pensando restritamente no sentido técnico):

Primeiramente podemos demonstrar as noções da fotografia básica por meio dos dispositivos móveis. Nesse caso, a mobgrafia se qualifica como uma forma de fácil acesso

4 A mobgrafia já foi dada em oficinas de fotografia, em disciplina de Núcleo Livre em 2020 e núcleo específico em 2024, ambas na Universidade Federal de Goiás. Além de ser utilizada como parte das disciplinas de Introdução à Fotografia desde 2018. Estas reflexões também se ligam ao campo, com a criação de uma disciplina experimental de Mobgrafia, parte da tese “A mobgrafia no ensino da fotografia: experiências no curso de Comunicação Social”, de autoria de Karine do Prado Ferreira Gomes Vianna e orientada pela docente Ana Rita Vidica, em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Comunicação da UFG.

aos conceitos básicos de fotografia para iniciantes. Os educandos⁵ podem começar a explorar os diferentes recursos das câmeras dos *smartphones*, tais como controle de exposição, foco, brilho, ajustes de branco. O interessante é que muitos desses recursos já são antecipadamente bem conhecidos dos educandos, pois o *smartphone* já é um dispositivo altamente presente no seu cotidiano.

Com o celular podemos também explorar as composições fotográficas. A maioria dos celulares até possui uma grade guia que os ajuda a enquadrar os assuntos dentro da tela do celular. Muitas vezes esse recurso nunca tinha sido pensado anteriormente como uma forma de composição fotográfica. Dessa maneira, os educandos aprendem sobre os elementos e princípios da composição fotográfica, como linhas direcionais (como direcionar o olhar do espectador), as formas, cores, padrões e equilíbrio, como provocar ou encontrar contrastes presentes etc. e aplicá-los em suas imagens de mobgrafia.

Uma vantagem evidente da mobgrafia encontra-se em relação aos trabalhos práticos: pela sua acessibilidade, os educandos podem realizar projetos de fotografia de mobgrafia em sala de aula ou em casa, usando seus próprios dispositivos móveis. É interessante que os professores incitem os educandos a usarem sua criatividade e os ativem para temas que eles antes não pensaram ou sobre os quais não tinham interesse. Em nossas experiências em sala de aula, é costume pedirmos trabalhos em formas de ensaios

5 Neste texto, utilizamos o termo educando, ao invés de aluno ou aluna, pois compreendemos que há uma participação ativa tanto do docente quanto do discente, que se dá em um processo mútuo de ensino e aprendizagem. Por isso, utilizamos o termo educando ao longo do texto.

fotográficos. Quando há uma linha narrativa conduzindo a produção fotográfica, percebemos a capacidade dos educandos em formar obras coesas e se desafiarem a produzir artisticamente algo que faça sentido e que comunique algo. Outra forma é que as fotografias possam ter temas específicos, como retratos, paisagens, natureza morta e arquitetura, ou conceitos mais amplos, como a representação da emoção ou a experimentação com técnicas de fotografia.

Na fotografia digital, a edição, muitas vezes, é uma das partes mais trabalhosas do processo fotográfico. Isso porque para editá-las são necessários equipamentos onerosos, computadores potentes que tenham bastante espaço de memória e softwares que, além de requerem um conhecimento básico prévio de como manipulá-los, também são caros para sua obtenção.

Já na mobgrafia, os educandos podem explorar diferentes aplicativos de edição de fotos, como filtros, efeitos, ajustes de cores e texturas simplesmente baixando aplicativos de edição nos seus celulares. A maioria desses aplicativos são gratuitos e se não são, possuem uma taxa única de adesão que é muito mais barata que os softwares de edição usados em PCs. Isso pode ajudá-los a entender melhor o processo de pós-produção fotográfica e a experimentar com diferentes estilos e abordagens estéticas.

Para compartilhar as fotos, também observamos uma grande vantagem da mobgrafia em relação à fotografia digital tradicional. Os educandos podem facilmente compartilhar suas fotos nas redes sociais e com a turma, discutindo suas escolhas criativas e recebendo *feedback* e críticas construtivas dos colegas e do docente. Isso pode ajudá-los

a desenvolver uma maior sensibilidade estética e aprimorar suas habilidades de comunicação visual. Em resumo, a mobgrafia pode ser uma forma acessível e prática de introduzir os conceitos básicos de fotografia e proporcionar uma experiência criativa e enriquecedora para estudantes interessados em fotografia. Mesmo que não seja uma disciplina específica do currículo, poderia ser parte de uma disciplina introdutória de fotografia, geralmente presente nos cursos de Comunicação Social.

Perspectiva comunicacional do ensino

Ciro Marcondes Filho (2012), ao falar sobre ensino e educação na cibercultura, discorda veementemente do posicionamento clássico de educação, ou seja, o ponto de vista kantiano de disciplina e instrução. Para Marcondes Filho, a educação clássica, tal qual a conhecemos, “trivializa o educando, cria seres repetitivos, autômatos; no âmbito mais amplo, cultua uma maioria silenciosa”. (Marcondes Filho, 2012, p. 52).

O autor propõe algo muito interessante: o que ele chama de *perspectiva comunicacional* no ensino. Essa perspectiva propõe que o ensinar é uma atividade dinâmica dos dois lados. O discente tem muito a ensinar ao professor, além do saber ser construído em tempo real dentro de sala de aula presencial ou nas salas virtuais. Percebemos então que a própria arquitetura da rede, o fácil acesso às informações e o potencial do discente construir um aprendizado *on demand*, pode ter o potencial de gerir uma educação menos desierarquizada. Marcondes Filho mostra em Emmanuel Lévinas algo extremamente profícuo em relação à educação:

Apresentando de forma resumida, Emmanuel Lévinas acredita que no caso do ensino não pode haver relação de desigualdade nem de dominação. É uma atividade, ao contrário, que deveria procurar “saltar o círculo fechado da totalidade” (Lévinas, 1961, p.153), isto é, transcender o pequeno universo do instituído. Quando me ligo a outra pessoa, diz ele, esta deve introduzir em mim o que não estava originalmente em mim. Com a educação dá-se a mesma coisa: a “passagem” de um conteúdo, de um espírito a outro, produz-se sem violência, na medida em que a verdade ensinada pelo mestre já se encontra desde toda eternidade, presente do aluno (idem, p.162). Não é a razão que cria as relações entre Mim e o Outro, sintetiza ele, é o ensino entre Mim e o Outro que cria a razão (idem, p.230) (Marcondes Filho, 2011, IV, Cap,9b) (Marcondes Filho, 2012, p. 52).

O rastro notável e marcante de Lévinas é o pensamento que começa com a “segunda pessoa”, o outro, que tem precedência sobre o eu. É um ganho de perspectiva enorme pensarmos nessas micro-relações que se dão primeiramente entre indivíduos que possuem suas próprias vivências e saberes. Roel Kuiper (2019) destaca que Lévinas é uma importante voz contra o antropocentrismo e “egologia” tão presentes na modernidade e no pensamento Ocidental.

Outro filósofo importante, destacado tanto por Ciro Marcondes Filho (2012) quanto por Roel Kuiper (2019), é Martin Buber. Para o pensador judeu, “a intersubjetividade é o caminho para novas representações sobre o homem e o mundo.” (Kuiper, 2019, p. 94). Baseado em sua filosofia do “Eu-Tu”, Buber acreditava que a educação era muito mais do que a transmissão de informações ou a aquisição de habilidades; era um processo essencialmente interpessoal e

ético. Para ambos os pensadores o cerne da educação estava na relação entre o educador e o educando, na interação entre o “Eu” e o “Tu”. Buber via essa relação como um encontro autêntico e significativo, onde ambos os lados se envolviam em uma conexão pessoal e genuína. Nesse contexto, a educação não era apenas sobre o que se aprendia, mas sobre quem se tornava no processo.

Para Buber, a educação significativa ocorre quando o educador trata o educando como um ser único e digno de respeito, não apenas como um objeto a ser moldado. Ele enfatizava a importância de estabelecer uma conexão ética e de confiança com o educando, onde ambos se comprometeram em um diálogo autêntico, no qual as experiências, valores e perspectivas de ambos eram levados em consideração. Além disso, Buber via a educação como uma maneira de desenvolver a capacidade de compreender e respeitar a diversidade e a pluralidade. Ele acreditava que a educação deveria encorajar os educandos a reconhecer a individualidade e a humanidade dos outros, independentemente de suas diferenças.

É a educação que nos proporciona uma certa autonomia e liberdade para trilhar caminhos em busca do conhecimento e discernir, dentro de um cenário hipercomplexo, quais materiais irão compor e agir no movimento das nossas ações. Só com a educação é que desenvolvemos uma ética da curiosidade e a curiosidade só te leva a lugares mais longínquos, nas profundidades das camadas informacionais da internet, se anteriormente há uma formação educacional para o desenvolvimento de dúvidas honestas.

Essa perspectiva comunicacional é a proposta por Marcondes Filho (2012), em que as fronteiras dos papéis de educador e educando se borram, já que há uma troca, um diálogo entre ambos. Isso é perceptível na mobgrafia, uma vez que os educandos, em geral mais jovens, já possuem conhecimentos sobre o uso do celular e podem trazer aspectos ainda não considerados pelo educador. Desse modo, não só o educador fala ou age, mas também olha e escuta o educando. Ambos produzem e recebem a mensagem, gerando um ato comunicativo.

Pode-se pensar esse ato comunicativo também a partir da proposição de Jacques Rancière, embora ele não seja um autor da área da comunicação. Rancière nos propõe um conceito que nos é muito caro sobre a relação entre o que olha (o espectador) e o que é olhado (uma obra de arte, uma performance, uma imagem etc.), que tangencia com a área da educação.

A partir do texto *O mestre ignorante*, publicado em 1987, a pedido do coreógrafo Márten Spàkngberg, Rancière propôs, à revelia das visões clássicas como a de Platão – que diria que “o teatro é o lugar onde os ignorantes são convidados a sofrer” –, que o espectador não é um sujeito passivo, alienado ou absorto em uma imobilidade. Pelo contrário, o espectador também age, observa, seleciona, compara, interpreta, traduz signos em outros signos e compreende o que outra inteligência se esforça para comunicar-lhe. Ou seja, a emancipação começa quando questionamos a oposição entre olhar e agir. “Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age,

tal como o educando ou intelectual. Ele observa, seleciona, compara e interpreta.” (Rancière, 2012, p. 17)

Em oposição a esta lógica emancipatória, está a lógica embrutecedora, como proposta por Jacotot (Rancière, 1987). Dentro da lógica embrutecedora, o espectador deve ver aquilo que o diretor o faz ver. Na lógica embrutecedora há sempre uma distância entre o saber do mestre e do ignorante, como se o mestre sempre estivesse um passo à frente. Há ainda uma relação de dominação presente nessa relação, que é inclusive ideológica de revolucionários que querem arrancar os dominados (ou nos termos marxistas: os proletários) das ilusões que os mantêm.

Na lógica embrutecedora há uma clara visão de causalidade. Podemos até comparar com a lógica hipodérmica das primeiras teses teóricas sobre a comunicação, onde o receptor era tratado como uma massa indiscriminada. Sob a lógica do behaviorismo social, acreditava-se que um estímulo levaria o (tele)espectador à ação esperada. Porém, sabemos que tanto para uma comunicação, quanto no teatro como exemplificado por Rancière, os espectadores distantes são intérpretes ativos.

Na lógica emancipatória, o espectador não aprende o saber do diretor, mas aprende aquilo que nem mesmo o diretor sabe. O poder dos espectadores não decorre simplesmente da interatividade, como já decorreu dos esforços de muitos teatros ou mesmo da maior interação proporcionada pelas redes sociais, mas “é o poder que cada um tem de traduzir à sua maneira o que percebe, de relacionar isso com a aventura intelectual singular que o torna semelhante a qualquer outro, à medida que essa aventura não

se assemelha a nenhuma outra”. (Rancière, 2012, p. 20). O espectador faz associações e dissociações o tempo todo enquanto espera. Todo espectador já é ator da própria história e manifesta essa inteligência ao traduzir, comparar etc. “A emancipação intelectual é a comprovação da igualdade das inteligências. Esta não significa igual valor de todas as manifestações da inteligência, mas igualdade em si da inteligência em todas as suas manifestações.” (Rancière, 2012, p. 14).

É por essa igualdade de inteligências, por posicionar o aprendiz no mesmo patamar do mestre, do espectador como agente e ao sugerir que a ignorância não se trata de uma oposição ao saber, que Rancière dá os contornos para o que cunhou como o “mestre ignorante”. Como propõe Freire, o professor e mais amplamente a escola devem:

[...] não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (Freire, 2021, p. 31)

Como proposto por Rancière (1987), o mestre pergunta: “O que você vê? O que pensa disso? O que poderia fazer com isso?”. Diferentemente da lógica pedagógica clássica de que os educandos sempre necessitam de explicação para compreender as coisas, o mestre ignorante não ensina o seu saber, mas ordena que se aventurem na floresta das coisas, que diga o que viram e o que pensam do que viram e o façam comprovar.

O mestre ignorante, portanto, pode ensinar aquilo que ele mesmo não sabe, pois a obra de arte, uma imagem, uma performance ou mesmo um livro funciona como uma entidade autônoma cujos efeitos nos espectadores não são previsíveis ou controláveis pelo artista. Portanto, na lógica da emancipação há sempre uma terceira coisa que é estranha tanto para quem a criou quanto ao espectador, porém eles podem recorrer juntos para comprovar o que o aluno viu, o que disse e o que pensa a respeito.

É com essa postura em sala de aula e nesse sentido que propomos a mobgrafia como experiência estética emancipatória dos estudantes de fotografia nos cursos de Comunicação e com um plano de ensino “semi-estruturado”, ou seja, aberto para ser discutido em sala de aula juntamente com os educandos. Ao pensar tanto na imagem produzida pela mobgrafia pelos estudantes, tanto quanto ao seu contato instantâneo com outras imagens que circulam no ciberespaço, percebemos que os estudantes de fotografia são ativos o tempo todo, não somente em experienciar criativamente ao produzir fotografias por seus dispositivos, editá-las, compartilhá-las, circulá-las, mas da mesma forma ao expectar outras imagens em seus *feeds* nas redes sociais, PDF’s, sites, fóruns, entre tantas outras formas de acesso. Em conexão ao proposto por Rancière (2012), Didi-Huberman (2010) coloca que o ato de ver é também uma operação de reconhecimento:

O ato de ver não é um ato de uma máquina de perceber o real enquanto composto de evidências tautológicas. O ato de dar a ver não é o ato de dar evidências visíveis a pares de olhos que se apoderam unilateralmente do “dom visual” para se

satisfazer unilateralmente com ele. Dar a ver é sempre inquietar o ver, em seu ato, em seu sujeito. Ver é sempre uma operação de sujeito, portanto uma operação fendida, inquieta, agitada, aberta. Todo olho traz consigo sua névoa, além das informações de que poderia num certo momento julgar-se detentor. (Didi-Huberman, 2010, p. 77).

Para o autor, diante de uma imagem que sempre nos provoca um vazio inquietante, há dois possíveis tipos de atitude: o da tautologia que pretende não ver nada além da imagem, nada além do que é visto, e o do homem da crença que acredita que sempre irá buscar algo para além do que se vê. Além disso, as poéticas visuais refletem as percepções estéticas do contexto em que o sujeito está inserido.

É nesse sentido e com esses pressupostos que a mobgrafia é capaz de provocar tantas experiências poéticas, ao criar imagens (tanto fotograficamente, como na imaginação), estéticas, pelas sensibilidades partilhadas e subjetivas, pois a fotografia reflete o olhar do autor, uma vez que a imagem também nos olha pois como nos sugere Didi-Huberman (2010), “o que vemos só vale – só vive – em nossos olhos pelo que nos olha. Inelutável, porém é a cisão que separa dentro de nós o que vemos daquilo que nos olha” (p. 29). Quando as imagens nos olham, as percebemos como algo vivo, que não estão deslocadas daquilo que somos e do lugar que estamos. Dessa maneira, é impossível pensar a imagem se a não posicionarmos no sistema a que está conectada, mas como algo que está sempre em relação. E isso é ainda mais latente na mobgrafia, pela sua natureza essencialmente social.

Poderíamos pensar que por estarem imersos constantemente numa ambientação fundamentalmente composta por imagens, os educandos contemporâneos possam ter um léxico imagético muito mais rico do que aqueles de outrora que só tinham contato com imagens por meio de álbuns de família, revistas, materiais impressos etc. Apesar da internet, juntamente com as redes sociais, aumentarem exponencialmente nosso contato com diversas imagens, percebemos, por outro lado, uma automatização (e alguns autores até dizem sobre um empobrecimento) das referências imagéticas, pois elas começam sempre a se autorreferenciar. É o que Lev Manovich (2017) chamou de *Instagramismo*. O autor resume a tendência da seguinte forma:

é sobre a “contemplação”, a “meditação”, o “ser preguiçoso”, e assim por diante – o luxo de não fazer absolutamente nada enquanto se está num lugar perfeito, perfeitamente bem vestido, com uma bebida perfeita, sozinho ou com um amigo perfeito, enquanto se olha uma paisagem ou uma paisagem urbana muito particular. (...) trata-se de reduzir os contrastes entre os tons cinza e as cores – que no fundo são metáforas para o contraste emocional e para a dissonância cognitiva. (Manovich, 2017, p. 95).

Chama a atenção nessa fala do autor a falta da reflexão sobre o fazer fotográfico que o *Instagramismo* possui. De forma alguma estamos propondo uma superação de tal estética, num saudosismo analógico da “boa” fotografia ou da fotografia tradicional. Nosso intuito é a desautomatização do fazer fotográfico que é ainda mais tentador no celular, que já tem em seu cerne essencial a automatização.

Esse processo de desautomatização passa também pela relação entre educador e educando, docente e discente, que no ensino da mobgrafia deve ser pautado na efetivação da perspectiva comunicacional de Marcondes Filho (2012), na não hierarquização de saberes, na troca, na partilha, que pode se dar tanto em sala de aula quanto fora dela, nas redes sociais com perfis criados para fins educacionais, gerando a reflexão sobre esse processo de automatização que lhe é intrínseco e dado, muitas vezes, pelo algoritmo que o controla.

Considerações finais

Este texto se propõe a traçar apontamentos sobre como a fotografia pode ser ensinada a partir da mobgrafia. Essa possibilidade é pensada a partir da percepção do contexto tecnológico atual e por partimos de algumas premissas. A maioria das faculdades de comunicação e informação do Brasil trata a imagem de forma pueril e insuficiente, por exibir um número pequeno de disciplinas em seus currículos.

O ensino da fotografia no Brasil não leva em consideração a mobgrafia, sendo um termo desconhecido pela maioria dos docentes de Comunicação. Existe uma diferença epistemológica entre os seguintes termos: fotografia analógica, fotografia digital e mobgrafia. Cada uma, além de suas peculiaridades técnicas, oferece uma transformação da linguagem fotográfica, que não tem sido abordada adequadamente hoje no ensino de Fotografia nos cursos de Comunicação.

A imagem ainda, por vezes, é relegada à mera ilustração pelos cursos de Comunicação, não a dimensionando corretamente e não compreendendo sua amplitude para a epis-

temologia da própria Comunicação. Mesmo sendo tratados como meios “alienantes”, os dispositivos móveis podem ser pensados e usados como uma nova linguagem e metodologia em sala de aula, tendo a mobgrafia como experiência emancipatória dos estudantes de fotografia nos cursos de Comunicação Social.

A maioria dos estudantes de Fotografia já fazem uso da mobgrafia, mas não possuem a dimensão que já o fazem. Não há, em geral, uma metodologia em sala de aula hoje no ensino da fotografia que leve em consideração a mobgrafia. Pela experiência em sala de aula, o seu uso, como parte do plano de ensino de uma disciplina introdutória de fotografia, tem se mostrado frutífero, uma vez que o educando, por ter o aparelho e já utilizar a sua linguagem, se sente pertencente ao processo de aprendizagem, possibilitando o estabelecimento de uma perspectiva comunicacional, como apontada por Marcondes Filho (2012).

O ensino da fotografia pelo viés da mobgrafia se alinha a essa perspectiva comunicacional ao possibilitar o borramento de fronteiras entre quem ensina e quem aprende, que reverbera também no borramento dos processos de produção, recepção, circulação e consumo de imagens, perceptível no fazer fotográfico com mídias móveis, possibilitando uma ampliação estética, visual, cognitiva e instrumental da fotografia e um aprofundamento da compreensão sobre o universo das imagens na cibercultura.

Por fim, não se trata de pensar apenas em um avanço tecnológico, mas um avanço da lógica emancipatória e, conseqüentemente, uma mudança de cultura, tanto do ensino quanto do fazer fotográfico, que vai além do equipamento,

mas passa a se relacionar com o mundo, seja pelas plataformas virtuais, redes sociais, seja pelas pessoas por trás delas. Logo, a fotografia extrapola a sala de aula, faz parte do ambiente cultural em que vivemos. Por isso, é preciso pensarmos novos modos de ensinar fotografia, baseados não só no processo de produção de imagens, mas também de circulação, consumo e recepção, característicos do universo midiático atual.

Referências

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. Apresentação, tradução e notas de Francisco de Ambrosio Pinheiro Machado. 2. Reimpr. Porto Alegre: Zouk, 2012.

CASTRO, Rodrigo Galvão de. **Mobgrafia: experiência estética na fotografia em dispositivos móveis**. 2020. 129 f. Tese (Doutorado)– Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Artes, Arquitetura e Comunicação, Bauru, 2020.

COELHO, Teixeira. **Com o cérebro na mão: no século que gosta de si mesmo**. 1 ed. São Paulo: Itaú Cultural: Iluminuras, 2015.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. 2ª ed. São Paulo: Editora 34. 2010.

FONTCUBERTA, Joan. **La furia de las imágenes: notas sobre la postfotografía**. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2016.

_____. **La cámara de Pandora: La fotografi@ después de la fotografía** (Spanish Edition). Editorial Gustavo Gili S.L. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 67ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra. 2021.

ISAACSON, Walter. **Steves Jobs: a biografia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência.** Aleph, 2015.

KUIPER, Roel. **Capital moral: o poder de conexão da sociedade.** Trad. Francis Pedra Janssen. Brasília: Monergismo, 2019.

MANOVICH, Lev. **Instagram and Contemporay Image.** Creative Commons, 2016. Disponível em <http://manovich.net/index.php//instagram-and-contemporary-image> Acessado em 05.07.2021.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Fascinação e Miséria da Comunicação na Cibercultura.** Porto Alegre: Sulina. 2012.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação: como extensões do homem.** Cultrix, 1974.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado.** São Paulo: Martins Fontes, 2012.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet.** 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

» Capítulo 8

Jornalismo infantojuvenil como engajamento público na defesa do Cerrado: relato de experiência educ comunicativa da Rede Biota Cerrado (RBC)

Cristiane Parente¹

Universidade de Brasília (UnB)

Eduardo Bessa²

Universidade de Brasília (UnB)

Dione O. Moura³

Universidade de Brasília (UnB)

-
- 1 Pesquisadora Pos-Doc da Rede Biota Cerrado; Consultora Unesco de Educação Midiática; Professora Voluntária da FAC/UnB (Disciplina Educação Midiática e Educação Comunicação) - Integrante do Projeto Associado 5 – Engajamento Público com a Ciência da Rede Biota Cerrado/CNPq. <<http://lattes.cnpq.br/7047212502230421>>. E-mail: cristiane.parente@fac.unb.br.
 - 2 Professor da Faculdade UnB Planaltina, Programa de Pós-graduação em Ecologia, Universidade de Brasília (UnB); Pesquisador da Rede Biota Cerrado. Integrante do Projeto Associado 5 – Engajamento Público com a Ciência da Rede Biota Cerrado/CNPq <<http://lattes.cnpq.br/4111170501195963>>. E-mail: edu_bessa@yahoo.com.
 - 3 Professora Titular da Graduação e Pós-Graduação da Faculdade de Comunicação (FAC) da Universidade de Brasília (UnB). Coordenadora do Projeto Associado 5 – Engajamento Público com a Ciência da Rede Biota Cerrado/CNPq. Bolsista PQ2 do CNPq.<<http://lattes.cnpq.br/0796700383761856>>. E-mail: dioneoliveiramoura@gmail.com.

Introdução

O Cerrado, berço das águas e reserva de espécies endêmicas fundamentais para a biodiversidade, é também a maior fronteira agrícola do País, seu maior produtor de grãos e, por fim, um dos biomas mais ricos e ameaçados do planeta. É considerado um *hotspot* de biodiversidade, porque tem um número muito grande de organismos endêmicos da região, com uma biodiversidade insubstituível, que não pode ser encontrada em nenhum outro bioma e que também desempenha serviços ecossistêmicos vitais para a sustentabilidade ambiental e econômica. Esse cenário, porém, é palco de conflitos entre desenvolvimento – nem sempre responsável – e conservação, que, aparentemente, tem perdido essa queda de braço.

De acordo com reportagem da *BBC Brasil*, nos primeiros meses de 2023⁴, enquanto o desmatamento na Amazônia Legal caía 31% na comparação com o mesmo período de 2022, o Cerrado batia recordes de destruição. Segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe), entre janeiro e maio de 2023 tinham sido desmatados mais de 3.320 km² do bioma, um aumento de 27% em relação ao mesmo período do ano anterior. Para se ter uma ideia do tamanho desse território desmatado nos primeiros cinco meses de 2023, ele equivale a quase duas vezes a área total da cidade de São Paulo.

De acordo com o *Prodes Cerrado*, programa de monitoramento do Inpe, em 2022 a região já havia registrado a maior taxa de desmatamento em sete anos: 10.689 km². E

4 Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cjkzpk1e77o>

em 2023⁵, a área de vegetação nativa suprimida no bioma Cerrado foi de 11.011,70 km², um aumento de 3,02% em relação ao valor apurado pelo PRODES 2022.

Um dos motivos dessa agressão ao Cerrado é que, apesar de ele ser o segundo maior bioma da América do Sul, é o que tem a menor porcentagem de áreas sob proteção integral no País. Isso tem a ver com legislação ambiental e com questões políticas e econômicas. Some-se a isso questões ambientais, como as mudanças climáticas, e também a invisibilidade ou falta de conhecimento do bioma. E é aí que entra a Rede Biota Cerrado (RBC) e este relato de experiência que, de alguma maneira, entendemos ser um dos caminhos possíveis para o engajamento do público com a pesquisa ecológica a respeito do Cerrado e sua defesa e conservação. Para isso, apresentaremos inicialmente a RBC, falaremos sobre o engajamento público com a ciência e o jornalismo infantojuvenil, área que estamos tratando aqui.

A Rede Biota Cerrado (RBC)

A Rede Biota Cerrado - RBC, foi criada em 2011 e, em 2012, integrada ao PPBio (Programa de Pesquisa em Biodiversidade do Ministério da Ciência e Tecnologia – MCTI). Desde então, junto com outros grupos de pesquisa, tem promovido a construção do conhecimento sobre a biodiversidade do Cerrado e realizado estudos para a conservação, manejo do bioma e formação qualificada de profissionais na área.

5 Disponível em: https://www.gov.br/inpe/pt-br/assuntos/ultimas-noticias/a-area-de-vegetacao-nativa-suprimida-no-bioma-cerrado-no-ano-de-2023-foi-de-11-011-70-km2/2023_1121NotaTecnica_ProdesCerrado_2023.pdf

O objetivo da Rede é a análise multifacetada da biodiversidade do Cerrado, incluindo o impacto da perda de habitat e sua fragmentação, mudanças climáticas, Manejo Integrado do Fogo (MIF), restauração ecológica e comunicação científica, tendo em vista a percepção da eficácia dessas estratégias na conservação do bioma e no seu desenvolvimento sustentável.

Atualmente, dados de 2024, a Rede possui cerca de 100 pesquisadores, de 40 instituições de todo o Brasil, com sede no Departamento de Zoologia do Instituto de Biologia (IB) da Universidade de Brasília (UnB). A UnB tem vocação inata para a realização de pesquisas sobre o Cerrado pelo fato de a capital estar estrategicamente situada na porção central desse bioma, cercada de áreas protegidas e de fácil acesso (e.g., Parque Nacional de Brasília, Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros, APA das Bacias do Gama e Cabeça de Veado e Parque Estadual dos Pirineus, além de 84 parques distritais, ecológicos e urbanos).

A RBC é composta de cinco frentes que são os Projetos Associados 1 a 5 (Inventários Biológicos, Manejo Integrado do Fogo, Mudanças Climáticas, Restauração Ecológica e Engajamento Público com a Ciência). Eles são dedicados a pesquisas para aprofundar o conhecimento sobre o bioma, colaborando para assegurar a sua conservação.

O Projeto Associado 1 – Inventários Biológicos – é coordenado pela professora Rosane Garcia Collevatti, da Universidade Federal de Goiás (UFG) e tem como principal objetivo coletar dados sobre a biodiversidade do Cerrado, aumentando a quantidade e a qualidade de informações

sobre o bioma, fortalecendo a ciência e contribuindo na formação de pessoas qualificadas na área.

O Projeto Associado 2 – Mudanças Climáticas – é coordenado pelo professor Guarino Rinaldi Colli, da Universidade de Brasília (UnB), que também é o coordenador-geral da RBC. Cabe a esse projeto, por exemplo, desenvolver modelos de previsão de impactos das mudanças climáticas na biodiversidade do Cerrado, ajudando na construção de políticas públicas, entre outros objetivos.

Promover o manejo integrado do fogo, considerando a ecologia e a história evolutiva do Cerrado, e avaliar os seus efeitos são alguns dos objetivos do Projeto Associado 3 (Manejo Integrado do Fogo – MIF), que tem como coordenadora a professora Isabel Belloni Schmidt, também da Universidade de Brasília.

Daniel Luis Mascia Vieira, da Embrapa Recursos Genéticos e Biotecnologia/DF, é o coordenador do Projeto Associado 4 – Restauração Ecológica –, que busca, entre outras metas, estruturar estratégias eficazes de restauração ecológica, com base em modelos de biodiversidade e serviços ecossistêmicos e contribuir para políticas de conservação.

Por fim, a promoção do conhecimento científico sobre a biodiversidade do Cerrado, o apoio à tomada de consciência de comunidades e o engajamento de diversos públicos, fortalecendo as conexões entre academia e sociedade, são objetivos do Projeto Associado 5 – Engajamento Público com a Ciência –, sob a coordenação da jornalista Dione O. Moura, professora e diretora da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília.

Engajamento público com a ciência

“Uma das coisas mais lastimáveis para o ser humano é ele
não pertencer a seu tempo.
E se sentir, assim, um exilado no tempo.”
(Paulo Freire, 2022, p. 35)

A principal premissa que nos guia é a da vigência do novo modo de produção da ciência (Gibbons, 1996; Moura, 2024). “Temos o dever, enquanto cientistas, de falarmos (e pensarmos) a ciência, em diálogo com cidadãos e cidadãos não cientistas” (Moura, 2024, p.7). A que mais nos referimos quando falamos de engajamento público com a ciência? De acordo com Larry Bell (2018, p. 7, tradução nossa):

Engajamento ou Envolvimento Público com a Ciência (PES) geralmente é apresentado como um “diálogo” ou modelo de “participação” em que os públicos e os cientistas se beneficiam ao ouvir e aprender uns com os outros com base na suposição de que tanto o público quanto os cientistas têm experiência, perspectivas valiosas e conhecimento para contribuir para o desenvolvimento da ciência e sua aplicação na sociedade.

Bell, que é Conselheiro Sênior para Iniciativas Estratégicas no Museu de Ciência, em Boston, EUA, tem estudado o tema do engajamento público com a ciência e defendido mais diálogo entre os cientistas e a sociedade. Para ele, estudos sobre tópicos polarizados, como mudanças climáticas e células-tronco embrionárias nos EUA e no Reino Unido, mostram que aquilo em que as pessoas acreditam não reflete o que elas sabem, mas quem elas são. Isso contrasta

com a propensão da maioria dos cientistas de culparem a ignorância pública da ciência por preferências e escolhas políticas erradas.

Portanto, estamos falando aqui não apenas de ter mais conhecimento – que muitas vezes não é o que falta –, mas da necessidade de um maior canal de comunicação entre cientistas e o público, mais aproximação que possa gerar confiança, mais envolvimento.

Para Bell, o que faltaria seria justamente que os cientistas ouvissem e se envolvessem mais com a sociedade, tendo um diálogo mais aberto, buscando ouvir suas preocupações, prioridades e perguntas. Isso nos lembra a perspectiva educacional e freireana tratada no livro *Extensão ou Comunicação?*, onde Freire (1977, p. 27) destaca:

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil, e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que homem pode realmente conhecer.

Freire também faz uma crítica a um tipo de “invasão” cultural daquele que acha que pode chegar a um determinado território com um conhecimento científico, sem con-

siderar o conhecimento e a cultura local. Este fazer antidia-lógico que, infelizmente, ainda é uma prática nas pesquisas e ações extensionistas do mundo acadêmico não condiz com a visão do Projeto Associado 5 – Engajamento Público com a Ciência da RBC.

Toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores. O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação. (Freire, 1977, p. 41)

Essa perspectiva também é defendida pelo Centro para o Avanço da Educação Informal em Ciências (*Center for the Advancement of Informal Science Education* – CAISE), que descreve o envolvimento público no contexto da educação científica informal (ISE). Especialistas científicos conversam com diferentes grupos que fornecem contribuições e fazem recomendações sobre temas com os quais podem contribuir com conhecimentos úteis provenientes da sua experiência de vida (Bell et al, 2018). Isso está de acordo com a perspectiva da educomunicação que, segundo definição no dicionário da Academia Brasileira de Letras (ABL)⁶, seria:

Conjunto de conhecimentos e ações que visam desenvolver ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e criativos em espaços culturais, midiáticos e educativos formais (escolares), não formais (desenvolvidos por ONGs) e informais (meios de comunicação voltados para a educação), mediados pelas linguagens e recursos da comunicação, das ar-

6 Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/educomunicacao>

tes e tecnologias da informação, garantindo-se as condições para a aprendizagem e o exercício prático da liberdade de expressão.

Importante destacar que a educomunicação defende uma abordagem horizontalizada, inclusiva e participativa, incluindo aí o público infantil, como produtores de conteúdo, conforme destaca Bueno (2012). Especialmente em uma sociedade adultocêntrica como a que vivemos. Para a consolidação dessa cultura científica cidadã, é necessário envolver toda a população, independente de gênero, raça ou idade, na divulgação científica. Isso significa também incluir as crianças neste processo. (Bueno, 2012, p.184).

Gouvea (2001) chama atenção para o fato de que, quando as ações de divulgação científica são dirigidas ao público infantojuvenil, um dos objetivos é justamente fazer com que ele se aproxime da linguagem científica e crie desde cedo o gosto pela ciência. Porém, alerta que divulgar ciência não é apenas levar informação ao cidadã(o), mas é também pensar na formação desse sujeito para que tenha possibilidade de ter opinião e visão crítica sobre o que quer, e também do processo envolvido na produção do conhecimento científico e em sua circulação. Acrescentamos aqui o direito à informação, previsto no *Estatuto da Criança e do Adolescente* – ECA (Brasil, 1990).

Isso condiz, inclusive, com as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos leva ao jornalismo infantojuvenil como possibilidade de autoria, divulgação científica e aprendizados mútuos. E, neste caso, tanto dos pesquisadores da Rede Biota Cerrado quanto, acreditamos,

das crianças que estão lendo e produzindo para o *Jornal da Criança* (JC), como seu público em geral.

Jornalismo infantojuvenil

“As pessoas crescidas têm sempre necessidade de explicações (...) Nunca compreendem nada sozinhas e é fatigante para as crianças estar sempre a dar explicações” (Antoine de Saint Exupéry)

Não queremos aqui esgotar o tópico de jornalismo infantojuvenil, que tem uma complexidade muito maior do que nosso relato de experiência pode abarcar neste momento, mas apenas pontuar sua importância e lembrar que as crianças têm direito à informação previsto também na *Convenção sobre os Direitos da Criança*, da Organização das Nações Unidas (ONU), que reconhece a função dos meios de comunicação na garantia desse direito. Infelizmente há pouco jornalismo voltado ao público menor de 18 anos no País.

Nas redações de imprensa, porém, há um preconceito em relação a esse jornalismo, como se fosse algo “menor” em termos de importância e, além disso, como a publicidade infantil é proibida, existe uma desculpa relacionada à sustentabilidade dos projetos.

Para Doretto (2014), o jornalismo infantil surge para as crianças não apenas como um recurso de reconhecimento de seu papel no mundo, mas também como um direito. E quando não percebemos e tratamos a produção jornalística infantojuvenil como prioridade, estamos, na verdade, subestimando o seu caráter formador. Sobre esse caráter

formador, acreditamos que o jornalismo infantojuvenil tem um papel fundamental quando falamos de ações de divulgação científica, engajamento público com a ciência, aproximação com a ciência etc.

Quando as ações de divulgação científica são dirigidas à criança, tem-se como um dos objetivos iniciá-las na leitura da linguagem científica (Gouvea, 2000, p. 01). Criar o “gosto pela ciência” desde cedo é uma forma de ampliar e consolidar essa cultura científica. Essa faixa etária se faz tão importante para a cultura científica porque cada vez mais se enfraquece a ideia de que divulgar a ciência é apenas levar informação ao cidadão e ganha força a concepção de que é necessário pensar na formação do cidadão – no sentido de que ele possa ter opiniões e uma visão crítica de todo o processo envolvido na produção do conhecimento científico e em sua circulação.

Vale ressaltar ainda que, de acordo com Doretto (2014), nem sempre as vozes das crianças e adolescentes conseguem ter protagonismo no jornalismo dedicado a elas, sendo por vezes relegadas ao papel de espectadoras, sem construir seus próprios discursos sobre aquilo que experienciam no mundo.

Por outro lado, isso não tira a relevância do jornalismo infantojuvenil. Há muitos artigos de especialistas e um coletivo criado em 2022 para provar isso (*Coletivo de Jornalismo Infantojuvenil* – COLO). Defendemos, portanto, que desde a infância as crianças tenham a oportunidade de entrar em contato com notícias feitas para e, sobretudo, com elas, aprendendo o que é jornalismo e integridade de informação, e tendo a possibilidade de desenvolver atividades

de educomunicação. Além disso, as crianças deveriam ter educação midiática como política pública em suas escolas, para que pudessem estar mais preparadas para lidar com o mundo digital e a infodemia que vivemos hoje e não fossem apanhadas pelo negacionismo ambiental e climático do contexto atual. Mais um motivo para comemorar parcerias como a que relataremos a seguir, entre o jornalismo infantojuvenil e uma rede de pesquisadores em defesa do Cerrado e da integridade da informação científica e ambiental.

Diário de Campo da RBC: uma experiência educ comunicativa

Em um contexto de negacionismos climáticos e ambientais e buscando valorizar a participação de crianças/adolescentes e a importância do jornalismo infantojuvenil, o Projeto Associado 5 – Engajamento Público com a Ciência, da Rede Biota Cerrado (RBC) buscou o Coletivo de Jornalismo Infantojuvenil – COLO, reconhecendo o importante papel que os veículos infantis têm na construção de uma forma de ver o mundo e nas crianças enquanto “formadoras” de suas famílias e seus pares, pensando na possibilidade de parceria na defesa do Cerrado e entendendo que fazer ciência só tem sentido quando ela chega até a sociedade e ganha novos significados.

Logo na primeira aproximação tivemos uma resposta do JOCA e do *Jornal da Criança e Jovens*, ambos jornais com sede em São Paulo, com versões impressas e online, que podem ser adquiridos por assinatura e especialmente voltados a escolas. O JOCA publicou uma entrevista na edição de abril de 2024 com o coordenador geral da RBC, Guarino

Rinaldo Colli, feita por um de seus repórteres mirins, Marc. A conversa, que deveria durar cerca de 30 a 40 minutos, acabou durando pouco mais de 1 hora, porque a curiosidade infantil sobre o mundo da biologia quebrou protocolos, tendo como resultado duas páginas do jornal, vide Figura 1.

Figura 1 - Entrevista de Guarino Colli ao JOCA (Abril - 2024)



Também na edição de abril de 2024, o *Jornal da Criança e Jovens* (JC) pediu para a RBC propor uma espécie de coluna. Assim foi criado o *Diário de Campo* (Figura 2). Nela, os estudantes de Ciências Biológicas da UnB, Isac Venancio e Emanuelle Marques (Manu), orientandos do professor Dr. Guarino Colli, coordenador geral da RBC, mostram como é estar no campo, contam histórias e revelam o dia a dia da profissão de um biólogo, trazendo curiosidades sobre o Cerrado. A ideia era criar uma espécie de bate-papo com o público leitor do jornal, aproximando-o da ciência e da profissão de pesquisador. A parceria com a RBC deu tão certo que a coluna acabou ocupando outras edições do jornal.

Figura 2 - Coluna Diário de Campo do JC de Abril de 2024 com os estudantes Isac Venancio e Emanuelle Marques, bolsistas da RBC. Jornal da Criança (Abril - 2024)



Fonte: <https://jornaldacrianca.com.br/>

Outros colunistas integraram essa parceira RBC e JC (Figuras 3 a 6). Temos trabalhado com uma diversidade de olhares e experiências: escoteiros, pesquisadoras e pes-

quisadores em estágio de pós-doutoramento, professores pesquisadores escrevendo com seus filhos, adolescentes... Uma experiência que está em curso no momento em que escrevemos o presente relato.

De toda maneira, essa experiência tem propiciado à RBC pensar a forma de se comunicar e comunicar ciência e o Cerrado, tendo como base a educomunicação e seu princípio freireano da escuta, da horizontalidade das relações e a criação de ecossistemas comunicativos dialógicos, como atestam os depoimentos a seguir.

Figura 3 - Coluna escrita pelo pesquisador Tarcísio Abreu, da RBC, em coautoria com o filho Kyan Abreu. Jornal da Criança (Maio - 2024).



MEIO AMBIENTE

SÉRIE ESPECIAL: PARTE 2

Aventuras biológicas no coração do Brasil

Diário de campo

Biólogo, Doutor em Ecologia pela UnB e Pesquisador da Rede Biota Cerrado, e Kyan Abreu, estudante

por Tarcísio Lyra dos Santos Abreu



LEGENDA: Tarcísio, Kyan e Filho

— Pai, você pode me ajudar num trabalho escolar? Minha professora pediu um desenho em comemoração ao dia mundial das Aves Migratórias (dia 11 de maio)! Afinal, você é "ornitólogo", não?

— Eu sou "muito" ornitólogo, aquele biólogo que estuda as aves!

Assim deu-se início à aventura que vamos contar neste Diário de Campo. Eu sou Tarcísio Abreu, um apaixonado por aves. E meu filho é o Kyan, de 11 anos. Nós vivemos em Brasília.

Preparamos os binóculos e a câmera fotográfica que hoje nós vamos para o Parque Nacional de Brasília com a missão de encontrarmos aves migratórias! Aliás, você sabia que há dois Dias Mundiais das Aves Migratórias por ano? Sempre no 2º sábado de maio e de outubro. Este ano será em 11 de maio e 12 de outubro de 2024.

 Edição 45 | Novembro 2024 | 4

VOCÊ SABE O PORQUÊ?

As aves migratórias adoram viajar! Mas, ao invés de pegar um carro ou avião, elas voam quilômetros e quilômetros de distância, mudando de lugar e acompanhando as estações do ano. Nos períodos mais frios elas vão embora! Já voltam nas estações quentes, época boa para criar seus filhotes. Para representar o movimento de ir e voltar, as aves migratórias ganham dois dias por ano.



Legenda: "Macarico solitário"
(Tyrannus solitarius)

Ao chegar no parque a gente já consegue ver várias aves coloridas, como tucanos, papagaios, araras, e até pica-paus. Mas, enfim, perto da Lagoa, vimos nossa 1ª ave migratória! É o Macarico-solitário (Tyrannus solitarius), uma ave frutífera, caçando insetos à flor d'água. Esta, sim, é uma espécie que vive bastante. No inverno são mais de 10.000 quilômetros até a região do Alasca e Canadá para ter seus filhotes lá. E depois volta ao Brasil!

COMO ELA SABE O CAMINHO?

As aves migratórias se orientam pelo sol, pelas estrelas e pelo campo magnético da Terra. Elas também vêm acompanhando serras, cordilheiras e grandes rios. E no caminho, sempre param para descansar perto de lagoas e beira de rios.

Continuando o passeio, vimos outras duas aves migratórias: primeiro foi o Tamaritinho (Tyrannus verticalis), um passarinho preto-cinza e branco com uma cauda comprida em formato de seteira. Ele geralmente chega em Brasília sempre na última semana de julho ou 1ª semana de agosto. E fica até fevereiro, quando vai embora da região, visando para o norte do continente.



Legenda: Tamaritinho
(Tyrannus verticalis)

Depois vimos o Príncipe (Pyrocephalus rubineus), um passerinho de um vermelho tão intenso que lembra um rubi! Ele vive e se reproduz nas regiões Sul e Sudeste do Brasil. Lá ele é encontrado na primavera e no verão. Durante o inverno, ele foge para as regiões Norte e Nordeste.



Legenda: Príncipe
(Pyrocephalus rubineus)

O vermelho do Príncipe é tão belo e intenso que cativa o coração do meu filho Kyan... Foi a ave migratória que ele mais gostou e escolheu para fazer seu desenho para o trabalho de escola! É claro que teve outra ideia!

Você gosta de pássaros e quer saber curiosidades sobre eles? Escreva pra gente e/ou mande o seu desenho: tarcisioabreu@hotmail.com

Ilustrações: (ilustração) | Publicação: 27 de Maio 2024

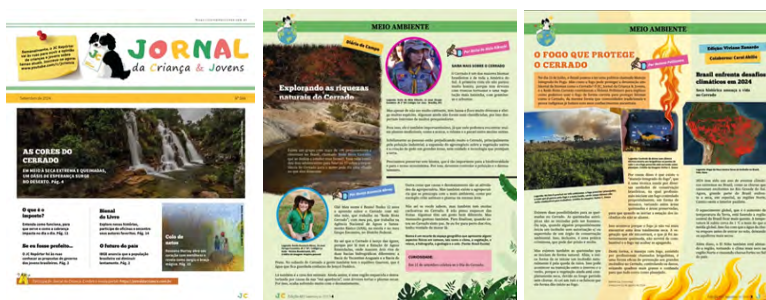
Fonte: <https://jornaldacrianca.com.br/>

Figura 4 - Coluna escrita pela pesquisadora Joseana Freitas, da RBC, e a filha Isabela Freitas. Jornal da Criança (Junho - 2024)



Fonte: <https://jornaldacrianca.com.br/>

Figura 5 - Coluna escrita pelos escoteiros Bento Assencio Abreu e Anita de Melo Kikuchi e texto escrito pela adolescente Helena Pellizzaro. Jornal da Criança (Setembro - 2024)



Fonte: <https://jornaldacrianca.com.br/>

Figura 6 -Coluna escrita pelo professor pesquisador Eduardo Bessa, da RBC, e os filhos Bruno Brasão e Pedro Brasão. Jornal da Criança (Outubro - 2024)



Fonte: <https://jornaldacrianca.com.br/>

Depoimentos e aprendizados

Iniciamos a série de depoimentos sobre a experiência com o da editora do *Jornal da Criança* (JC), Viviane Zanardo. Essa escolha foi feita de forma a destacar que a relação entre jornalistas e cientistas deve partir de uma construção feita com cuidado, respeito, diálogo e tempo, pensando especialmente no público que será o maior beneficiário do produto final dessa edição jornalística, seja ela um texto, áudio ou vídeo. No caso concreto, tínhamos em comum, RBC e *Jornal da Criança*, o objetivo de alcançar o público infantojuvenil em torno do engajamento público da ciência pela conservação do Cerrado.

Trabalhamos com a perspectiva de que deve ser priorizada a integridade da informação, no momento em que estamos vivenciando ondas de negacionismo climático e científico e temos o Cerrado – objeto de estudo da Rede

Biota Cerrado – como um dos biomas mais ameaçados do planeta na atualidade. Segue depoimento de Zanardo:

No início, quando a gente foi fazer nosso primeiro Diário do Campo, eu fiquei um pouco apreensiva, porque eu pensei que eu fosse ter um pouquinho de problema em relação ao linguajar dos textos; mas logo no primeiro eu me identifiquei logo com ele e depois com todos os outros que foram colaborando porque eu senti em cada um dos biólogos a sensibilidade nas palavras, em falar com o estudante infantojuvenil. (Zanardo, 2024, entrevista)

Viviane afirma que já tinha tido outras experiências com cientistas, não como a RBC, uma rede de pesquisadores, mas que a forma de falar era muito complicada e ficava difícil encontrar um meio termo entre algo técnico demais e uma escrita vulgar, que o cientista não ia gostar.

Os textos estão me encantando demais. Tenho entrado nas histórias, consigo visualizar cada uma das situações e tenho até vontade de fazer videorreportagens com vocês. Tem sido muito bacana essa troca entre nós e pensar as pautas com o respaldo de vocês. (Zanardo, 2024, entrevista)

Para Emanuelle Marques, que estreou o primeiro *Diário de Campo* junto com Isac Venancio, um dos pontos positivos da coluna foi a possibilidade de que “nossas futuras gerações se preocupem com a natureza e cuidem dela”. Ela também ressaltou que “escrever sobre ciência para crianças vai muito além de inspirar profissionalmente. É sobre sensibilizar, despertar a curiosidade e promover um pensamento crítico sobre o mundo”. Já Isac destacou o desafio de desenvolver uma nova habilidade de comunicação pensando na forma de comunicar ciência a partir do jornal.

A professora da UnB e membro da RBC, Isabel Schmidt (Schmidt, 2024), que supervisionou o texto da adolescente Helena Pellizzaro, considera que experiências como essa da RBC com o *JC* podem aproximar as crianças da natureza, ajudando-as a entender melhor como seu ciclo funciona; e desmistificar a figura dos pesquisadores e cientistas, aproximando-os desse público. “Participar da produção de um jornal como esse, de sua leitura e interpretação, ter outras formas de ler esse tipo de material... são experiências muito ricas, tanto para quem faz, quanto para quem lê”. A pesquisadora da RBC também ressalta que a ciência poderia ajudar mais a sociedade se fosse mais ouvida; por outro lado, precisaria aprender a se comunicar melhor.

Tarcisio Abreu (Abreu, 2024), pesquisador em estágio de pós-doutoramento na RBC, que escreveu o texto com o filho Kyan Abreu, destaca que “em um mundo onde cada vez mais muitas e intensas informações estão disponíveis, despertar crianças para a curiosidade, o senso crítico e questionamentos quanto à veracidade e a pertinência das informações é mais importante do que a obtenção da informação em si.” Ele também ressalta que, para seus filhos, ter participado da experiência de contribuir com o texto para o *JC* foi uma experiência “intangível”. “Perceberem que são parte do contexto e são capazes de estarem lá e serem ouvidos muda o paradigma de uma criança por toda sua vida!”

Considerações finais

A perspectiva de promoção de engajamento público com a ciência que temos buscado desenvolver tem várias dimensões: há momentos de diálogo entre as equipes cien-

tíficas. Há momentos de diálogo que extrapolam o campo científico e miram saberes tradicionais como foco de aprendizagem coletivizada e há momentos – como o que aqui relatamos especificamente – em que a equipe de comunicação da RBC busca criar um espaço de interface mais próxima entre a fonte cientista, o veículo de mídia e um/a potencial leitor/a que, nesse momento, toma o assento lado a lado com a/o cientista e com a/o jornalista: um circuito inusitado de comunicação.

Temos buscado inspirar-nos no modo paulofreiriano da liberdade como guia do processo educativo (Freire, 1981). Da mesma forma, Freire inspira não somente o presente projeto aqui relatado, mas toda uma América Latina em torno das práticas de educomunicação e alfabetização midiática (Jackiw e Harcemiv, 2021).

Em conclusão, a ênfase nas dinâmicas cotidianas está centrada em visões de uma certa *Pedagogia da Esperança* (Freire, 1992). Faz-se necessário recorrer a ela diante dos conclames adversos dos extremos climáticos, das queimadas, do avanço da degradação ambiental. Enquanto comunicadoras, comunicadores e/ou cientistas, despertar o esperançar paulofreireano nas gerações de crianças e jovens beira o imperioso. Acreditamos que o jornalismo infantojuvenil pode ser um caminho, inclusive mudando a perspectiva de que crianças e jovens serão a “geração do amanhã”. Engano, já são a geração de hoje enquanto crianças e jovens! E assim devem ser valorizadas, ouvidas e chamadas a ocupar o seu devido espaço de pertencimento.

Referências

ABREU, Tarcísio. Entrevista concedida a Cristiane Parente. Brasília, 2024.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Disponível em <<http://www.academia.com.br>>

BELL, Larry; LOWENTHAL, Caroline; SITTENFELD, David; TODD, Katie; PFEIFLE, Sarah e KOLLMANN, Elizabeth Kunz. **Public Engagement with Science: a guide to creating conversations** amog public and scientists for mutual learning and societal decision-making. Museum of Science, 2018

BRAUN, Julia. **Como destruição do Cerrado é ofuscada por ‘prioridade’ à Amazônia.** Site da BBC News Brasil. 11 jun. 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cjkzpk1e77o>

BUENO, Christiane Cardoso. **Imagens de crianças, ciências e cientistas na divulgação científica para o público infantil.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Divulgação Científica e Cultural, IEL/Labjor – Universidade Estadual de Campinas, 2012.

DORETTO, Juliana. Jornalismo para a infância: uma proposta de definição. **Ciberlegenda**, v. 30 (1), p. 59-72, 2014.

GIBBONS, Michaels et al. **The new production of knowledge: dynamics of science and research in contemporary societies.** London: Sage Publications, 1996.

- JACKIW, Elizandra; HARCEMIV, Sônia Maria Chaves. Educomunicação e alfabetização midiática: diálogos freirianos na América Latina. **Práxis Educativa**, vol. 16, outubro, 2021. Disponível em <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16614> (Acesso 9 setembro 2024)
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2022.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GOUVEA, Guaracira. **Práticas de leituras de crianças**: o caso do texto de divulgação científica. Anais da 24ª reunião anual da ANPED. Caxambu, nº 24, p. 01 - 10, 07-11/10, 2001
- MARQUES, Emanuelle. Entrevista concedida a Cristiane Parente. Brasília, 2024
- MOURA, Dione O. **Nosso dever de falar de ciência, principalmente para o público de não cientistas**. Newsletter Rede Biota Cerrado. Edição 3, junho 2024.
- SCHMIDT, Isabel. Entrevista concedida a Cristiane Parente. Brasília, 2024.
- VENÂNCIO, Isac. Entrevista concedida a Cristiane Parente. Brasília, 2024
- ZANARDO, Viviane. Entrevista concedida a Cristiane Parente. Brasília, 2024.

Apêndices - Depoimentos Completos Colhidos em Entrevista

EMANUELLE MARQUES

*“Nunca tinha tido a experiência de escrever sobre minhas vivências em campo e amei. Foi incrível poder mostrar de alguma forma o que fazemos e acredito que isso mostra a importância da nossa profissão em todos os sentidos. **Escrever sobre ciência para crianças vai muito além de inspirar profissionalmente, é sobre sensibilizar, despertar a curiosidade e promover um pensamento crítico sobre o mundo.** Precisamos que **nossas futuras gerações se preocupem com a natureza e que cuidem dela.** E essa prática de escrever sobre ciência aumenta o engajamento, por deixar os conteúdos mais divertidos/interativos, capturando a atenção do público e facilitando a aprendizagem. Fora que as crianças costumam compartilhar experiências e informações que acham interessante com os pais, professores etc.”*

ISAC VENÂNCIO

“Minha experiência na docência me ajudou a entender que ao falar de ciências, principalmente com crianças e adolescentes, não podemos utilizar termos técnicos, nem exemplos com os quais eles não tenham vivência, porque isso só vai afastar as crianças desse conhecimento.

Saber destes detalhes é extremamente importante para que haja uma onda cada vez maior de troca e conscientização sobre os problemas ambientais que o mundo vem vivendo.

*Mas eu também acho que escrever para o jornal foi uma experiência diferente de dar aula presencialmente. Foi uma experiência que acabou me desafiando e me ajudando a entender uma nova e possível habilidade a ser desenvolvida. Então o Jornal da Criança acrescentou muito para mim enquanto pesquisador e professor, devido ao fato de ter que utilizar **uma nova forma de comunicar ciência**. E espero que tenha impactado de forma positiva as pessoas que tiveram contato com o artigo”*

TARCÍSIO ABREU

“Sempre bom atuar com crianças! Ajudar na formação de trazer conteúdo para e inseri-las no contexto e na discussão de temas fundamentais da atualidade, como ciência e meio ambiente.

Crianças já são curiosas por natureza e a intenção é despertá-las ainda mais para isso. É a curiosidade que move a ciência.

No mundo onde cada vez mais muitas e intensas informações estão disponíveis, despertá-las para a curiosidade, o senso crítico, questionamentos quanto à veracidade e a pertinência das informações é mais importante do que a obtenção da informação em si.

Para meus filhos, participar e contribuir com o texto foi uma experiência intangível. Perceberem que são parte do contexto e são capazes de estarem lá e de serem ouvidos, muda o paradigma de uma criança por toda sua vida!

Lembre-se que o Kyan fez o desenho e viu ser divulgado pra várias pessoas, família, amigos! Recebeu vários elogios! Isso é uma experiência incrível!

E eles puderam demonstrar o contato que sempre tiveram com a natureza e através disso a possibilidade de despertar este interesse pelo meio ambiente em muitas crianças fora deste processo!"

ISABEL BELLONI SCHMIDT

Sobre a experiência de engajamento público com a ciência a partir de um jornal infantil

"Eu acho que muitos dos problemas ambientais que a gente tem no mundo, especialmente no Brasil, vêm do fato da maioria da população morar em cidades; não ter tanto contato com a natureza, e a nossa educação de base ser muito voltada para um conteúdo distanciado da natureza. A gente não entende os ciclos naturais que acontecem à nossa volta. Então, mesmo morando no centro do Brasil, por exemplo, que é o Cerrado, que é sazonal, a gente acaba não percebendo o processo da seca e da chuva na natureza. A gente percebe no nosso nariz, mas não olha para o lado e pensa como as plantas e os bichos estão vivendo nesse tipo de situação. Isso porque a educação não fala nisso, as escolas, os livros, os textos não falam nisso. Essa situação acontece também em outras partes do Brasil.

Quando a gente conversa, sempre pontua que tem que ter uma mudança na educação de base, porque pouquíssimas coisas marcam uma pessoa, uma criança, um adolescente mais do que atividades em que ela se envolve, em que ela

tem que produzir atividades para além da escola. Às vezes são até dentro da escola, mas não são exatamente aquelas atividades básicas do currículo, que vão cair na prova, né? São as experiências, digamos, extra-classe.

Então, participar da produção de um jornal como esse, e de sua leitura, interpretação; ter outras formas de ler esse tipo de material... Acho que são experiências muito ricas, tanto para quem faz, quanto para quem lê. E talvez isso seja muito marcante para essas crianças e adolescentes; talvez isso ajude a mantê-los perto da natureza e entender melhor como as coisas funcionam, como é que os ciclos naturais ocorrem.

Se envolver na produção e leitura de um jornal, uma revista é uma experiência prática que tem a ver com temas que são tratados na sala de aula, mas que chegam para a gente e para os estudantes de uma forma diferente do que chega um livro-texto ou uma questão de prova.

Sobre a experiência de revisar o texto da adolescente Helena

“A Helena tem 16 anos e é minha sobrinha. Estuda em uma escola particular, tem uma mãe bióloga que trabalha com meio ambiente, então é muito exposta a essas questões. Com 9 anos ela já sabia explicar as fitofisionomias do Cerrado. Com 5 anos ela ia coletar semente nativa com a gente pra fazer restauração. Então, eu acho que ela entende mais do que a média dos adolescentes da idade dela pela experiência pessoal. Então, ajudei muito pouco no texto. Só falei: escreve sobre manejo integrado do fogo para crianças e ela escreveu. Eu só dei umas melhoradinhas e ela ficou muito

orgulhosa, né? Para um adolescente que teve que procurar alguma coisa, ler, entrevistar alguém para escrever um texto, a satisfação é muito grande de ver o seu texto publicado. Não deixa de ser uma forma de reconhecimento, uma forma de produção acadêmica, científica.”

A relação pesquisador / sociedade

“E aí, associado a isso, eu acho que existem muito poucos pesquisadores no Brasil, né? Nós somos muito poucos. Então, para a maioria da população, pesquisador é alguém muito distante. Não é uma pessoa que você encontra no dia a dia. Tem gente que nunca conversou com um pesquisador, né? É interessante que a gente tenha uma rede de pesquisadores que possa colaborar diretamente com crianças e adolescentes, escrevendo textos e ajudando a escrever pensando neles.

Então, é também desmistificar um pouco esse profissional, porque é só um grupo de pessoas mais raras, menos numerosas no Brasil. E as crianças podem pensar, a partir desse tipo de contato, em ter isso como uma possibilidade de profissão, porque talvez a ideia de ser pesquisador acabe sendo mais rara, por uma questão de representatividade. Então não deixa de ser uma forma de aproximar e de mostrar que esse é um caminho possível. Não é melhor nem pior do que os outros, mas é um caminho possível.

Essa aproximação da ciência com a sociedade em geral é muito importante. A comunicação e o engajamento com a ciência são muito importantes nisso. A gente podia ter a vida mais próxima da ciência. Quem sabe a ciência pudesse ajudar mais a sociedade se ela pudesse ser mais ouvida?!

E também soubesse se comunicar melhor! É um desafio de mão dupla. A ciência se comunicar melhor e ter espaços adequados, informar melhor a sociedade, em português, e não em “ciencêies”. E a sociedade tem que demandar mais os cientistas e estar disposta a ouvi-los”

» Capítulo 9

Web cidadãos em Anápolis e suas competências com as novas tecnologias: “o sistema não funciona”

Lara Lima Satler¹

Universidade Federal de Goiás (UFG)

Luana Cavalcante²

Universidade Federal de Goiás (UFG)

Introdução

A internet cria possibilidades de novos espaços e tempos de interação. Cogo e Brignol (2011) afirmam que nesses ambientes são construídas e reproduzidas as indústrias culturais. A mudança sociocultural é abrangente e tem o percurso da história que afeta todas as áreas, como a política, a economia e o social. Os sujeitos que vivenciam esse processo se veem em meio à crescente presença do virtual junto com o real, e o surgimento de novas mídias.

-
- 1 Professora da Universidade Federal de Goiás. Docente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e na graduação em Publicidade e Propaganda. Tem graduação em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, especialização e mestrado em Filosofia, Doutorado em Arte e Cultura Visual e pós-doutorado em Estudos Culturais. Email: satlerlara@gmail.com
 - 2 Mestranda em Comunicação do PPGCOM/UFG. Especialista em História Cultural pela UFG, Jornalista pela PUC/GO e Designer Gráfico pela UniEvangélica. E-mail: luana-jor@gmail.com.

São nas redes sociais criadas no ambiente virtual que se percebe como as tecnologias penetram no cotidiano do sujeito e os fluxos de informação se constituem de várias formas. García diz que as redes sociais “são intercâmbios dinâmicos entre os sujeitos que as formam” (2003, p. 82). Essas mudanças sociais se tornam parte da vida das pessoas.

Estar presente no ambiente virtual significa existir, fazer parte de algo que parece inevitável, já que as novas tecnologias aparecem em vários lugares. Mas quando o foco está no consumo, as particularidades podem não ser percebidas como se deve. A própria história das *big techs*³ que dominam os mercados de ampliação e comercialização de mídias quer dar a entender que todos fazem parte de uma grande história de evolução, aprimoramento da comunicação e novos formatos que sugerem modernidade.

Nesta sensação de uma sociedade participativa em um universo conectado, as redes sociais também foram apropriadas por órgãos públicos oficiais. No Brasil, foram aprovadas leis específicas com a ideia de democratização e ampliação da comunicação, para incentivar a presença no ambiente virtual. Na Constituição Federal, o inciso XXXIII do art. 5º determina que “todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse coletivo ou geral”.

Outra lei criada em 2011, nº 12.527, traz alguns dos principais pontos da administração pública como: divulga-

3 Exemplos de empresas de internet que oferecem tecnologia no mercado são: Apple; Google; Amazon; Microsoft e *Facebook*. Empresas norte-americanas que retêm o poder no mercado financeiro ao comercializar seus produtos. O *Facebook* ainda é responsável pelas plataformas *Whatsapp* e *Instagram*, as redes sociais mais usadas pelo mundo (Zuboff, Shoshana, p. 38, 2019).

ção de interesse público, independentemente de solicitações; e utilização dos meios de comunicação viabilizados pela tecnologia. As transições tecnológicas provocam mudanças de linguagens e exigem do sujeito novas habilidades e competências no mesmo ritmo que elas surgem para as interações sociais.

Com as prefeituras municipais não é diferente. As administrações públicas implantam formas de interagir com o cidadão usando as mídias sociais e com o discurso de que estar no digital é sinônimo de transparência, algo apreciado pela população que tenta acompanhar as ações de agentes políticos. Elas partem do pressuposto de que todos terão acesso e entenderão as informações de igual maneira.

Em 2022, o Governo Federal lançou o Programa Nacional de Transparência Pública que reúne, em uma plataforma digital, informações dos órgãos públicos brasileiros. A plataforma Radar Brasil recebe os dados dos próprios gestores e disponibiliza essas informações como públicas. Após a análise, o Tribunal de Contas dos Municípios (TCM) de cada Estado classifica o percentual de critérios atendidos, e as prefeituras que atendem acima de 75% são premiadas.

Ao pesquisar no site oficial deste programa os dados de Goiás, a cidade que está em primeiro lugar é Anápolis, recebendo o nível mais alto de reconhecimento, o selo diamante. A presente pesquisa nasce no contexto de que as plataformas digitais se tornaram meios de comunicação que transformam o estilo de vida das pessoas, e a Prefeitura de Anápolis estar nas mídias sociais pode significar, além de um reconhecimento institucional do TCM, uma

maior participação de todos, já que é motivo de pontuação e reconhecimento de uma gestão pública.

Assim, o texto problematiza sobre as práticas de uso do *Instagram* pelos públicos e as interações com a Prefeitura de Anápolis. A justificativa para os critérios de escolha da rede social se dá pela relevância de compreender o comportamento e as práticas de uso do *Instagram* para otimizar estratégias de comunicação pública. Além disso, a pesquisa se justifica na medida que pretende discutir o fato de a Prefeitura de Anápolis ter alcançado 100% dos critérios de transparência, indicando uma comunicação eficiente, com grande avanço por estar presente no digital, e recebendo premiação nacional. Todavia, na observação participante esse processo parece não considerar as desigualdades, e a imprevisibilidade do sujeito que demonstra muitas vezes mais dúvidas que certezas em relação à produção divulgada emerge.

Desse modo, tem-se como objetivos do texto investigar como ocorrem as práticas e usos do *Instagram* pelos públicos da Prefeitura de Anápolis, analisar comentários e interações para entender as principais contradições demandadas pelos usos, avaliando tudo à luz das postagens oficiais do órgão e a partir da interação e da construção de diálogo com os públicos.

Usos do *Instagram*: a comunicação e as práticas sociais dos cidadãos

A comunicação do ponto de vista dos usos sociais das mídias, como o *Instagram*, considera as “mediaciones que articulan las prácticas de comunicación con las dinámicas

culturales y los movimientos sociales” (Martín-Barbero, 1990, p. 9). A teorização sobre os usos sociais das mídias se fundamenta na teoria das mediações, a qual considera que as práticas de comunicação dos sujeitos estão imbricadas pelas dinâmicas culturais vivenciadas nos movimentos da sociedade.

Tal perspectiva implica observar “la comunicación como proceso y producto – no de medios y tecnologías – sino de diversas prácticas sociales” (Orozco Gomez, 1998, p. 4). Considerar as práticas comunicativas, neste sentido, requer uma ampliação do campo de visão para observar a comunicação do ponto de vista das práticas sociais que a envolvem. Por isso, nesta perspectiva observam-se os processos e os produtos comunicativos que sujeitos empreendem e, além disso, analisa-se que os meios e as tecnologias não são a única possibilidade de investigação.

Processos e produtos comunicacionais ocorrem e são apropriados pelos sujeitos no seus cotidianos. Observar os cotidianos em que sujeitos interagem com as tecnologias e os meios é contextualizar os seus usos das mídias. E pesquisas que se interessam pelas práticas dos sujeitos buscam a contextualização cotidiana para que se questione como a comunicação opera, como é apropriada e quais as contradições e inovações nesses processos.

“Nunca antes, como ahora, ha sido tan evidente el protagonismo de los medios y tecnologías de comunicación en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana” (Orozco Gomez, 1998, p. 5). E tal protagonismo se articula com a “masmediación”, tendência cultural contemporânea que implica a necessidade indispensável de uso dos meios

de comunicação e suas tecnologias no dia a dia. Esta envolve uma segunda tendência contemporânea, a “audienciación”, que, como contrapartida da primeira, implica a multiplicidade de audiências e também de dispositivos comunicacionais. Tanto a primeira quanto a segunda tendência desafiam a comunicação social (incluindo a comunicação pública), demandando habilidades comunicativas que considerem a indispensabilidade dos meios de comunicação e suas tecnologias nos processos comunicacionais com os diversos públicos e o desafio dos dispositivos plúraes na contemporaneidade.

De Certeau (2014), em sua teoria das práticas, elabora um interesse pelos modos de operação ou esquemas de ação dos sujeitos, cidadãos que em uma sociedade capitalista também podem ser nomeados por consumidores. Desse ponto de vista, reitera que à análise das imagens das telas (1. as representações) e dos tempos diante dos dispositivos comunicacionais (2. os comportamentos), acrescenta-se a investigação do que o consumidor faz com elas (1) e com eles (2). Neste sentido, aqui se encontram os estudos das práticas que nomeamos de usos sociais das mídias.

As práticas sociais, no contexto da teorização em comunicação, emergem com três dimensões ou componentes essenciais: a socialidade, a ritualidade e a tecnicidade (Martín-Barbero, 1990). Contudo, ao longo da teoria das mediações, outras dimensões surgem, tais como a cidadania, como detalharemos a seguir.

“Socialidad es la trama que forman los sujetos y los actores en sus luchas por horadar el orden y rediseñarlo, pero también sus negociaciones cotidianas con el poder y las

instituciones” (Martín-Barbero, 1990, p. 12). No contexto da comunicação pública, a socialidade ou a sociabilidade implica negociações cotidianas com o poder estatal e suas instituições. Nesta direção, os sujeitos se organizam em movimentos sociais para decodificar, interpretar e interpe-lar os conteúdos propostos pelo poder público.

A socialidade possui uma “dimensión interpersonal y colectiva que escapa a la racionalidad institucional” e no contexto do uso dos meios e das tecnologias de comunicação “se inspira y orienta en otras racionalidades, como la de los afectos, la del poder, la de la lucha” (Orozco Gomez, 1998, p. 6). Na comunicação pública, no contexto da cultura digital, as sociabilidades interpessoais e coletivas podem escapar à racionalidade das plataformas digitais, bem como aquelas do poder estatal (visto que ambas contêm racionalidades institucionais próprias, sendo a primeira do capital privado e a segunda pública).

A ritualidade se relaciona com as práticas sociais tornando-as expressão de novos sentidos, afinal “debido a la ritualidad de las prácticas sociales se hace posible, operativamente, la expresión de los nuevos sentidos producidos por los sujetos sociales” (Orozco Gomez, 1998, p. 6). A ação dos sujeitos ligada ao ritmo do tempo e do espaço ritualiza os processos de significação e introduz uma gramaticalidade dos sentidos, por isso a ritualidade é a repetição e operabilidade das práticas sociais (Martín-Barbero, 1990).

A tecnicidade é uma recusa ao uso e significação meramente instrumental das tecnologias da comunicação, o que implica compreender que os processos comunicativos como estes permitem o desenvolvimento de novas sensi-

bilidades e competências perceptivas das práticas sociais. Assim, a tecnicidade não é sinônimo de técnica ou de tecnologia, vistas hegemonicamente como externas aos sujeitos que as usam. Ao contrário, ela é parte dos processos comunicacionais e, por isso, condição para a emergência de novas práticas sociais (Orozco Gomez, 1998).

Considerando a realidade desigual em termos de práticas sociais de acesso e uso das tecnologias da comunicação no contexto latino-americano, a tecnicidade se inter-relaciona contraditoriamente com a cidadania. Trata-se de pensar a cidadania e a tecnicidade dentro de um ecossistema comunicativo, portanto.

No campo cultural, as tecnologias da comunicação produzem efeitos contraditórios à cidadania, tais como “precarización, fragmentación, desarraigo y erosión de culturas y memorias culturales, así como sus hibridaciones”, bem como é possível refletir sobre “reconfiguraciones y posibilidades constituidas por la tecnicidad contemporánea para la constitución de renovadas prácticas de ciudadanía” (Bonin *et al*, 2019, p. 233). Do ponto de vista das relações entre tecnicidade e cidadania, observam-se os reordenamentos da vida cultural dos sujeitos perante processos globais de partilhas, em muitos casos perversas, de tecnologias da comunicação, como discutiremos nos itens a seguir.

Metodologia

Para verificar como os sujeitos usam e como reagem ao conteúdo produzido pela Prefeitura de Anápolis, observa-se que “o trabalho metodológico corresponde, na pesquisa empírica, a colocar os elementos abstratos a serviço

de um problema-eixo” (Braga, 2011, p. 6). Portanto, para observar os usos sociais do *Instagram* pelo web cidadão, a abordagem será qualitativa, uma forma de investigação que proporciona instrumentos para a coleta, sistematização e formulação de dados.

Dentre os temas da pesquisa qualitativa estão:

A pesquisa qualitativa tem por objetivo aprofundar processos ou fenômenos complexos; a pesquisa comporta variáveis pertinentes, que não tenham ainda sido delimitadas; a pesquisa se refere a sociedades desconhecidas ou estruturas inovadoras; a pesquisa se refere aos processos organizacionais, suas ligações informais e não-estruturadas (Deslauriers; Kérisit, 1992, p. 130).

A abordagem qualitativa permite interpretar a vivência de cada web cidadão, reunir relatos pessoais e visões subjetivas; indagar e desenvolver um olhar crítico; fazer uso do diário de campo para registrar as observações e informações dos depoimentos dos sujeitos. A pesquisa se fundamenta nos Estudos de Recepção, que repensam o processo inteiro de comunicação ao questionar onde o sujeito está nele, “o que faz com que as pessoas se juntem? O que faz com que as pessoas se reconheçam?” (Martín-Barbero, 1995, p. 45).

Para a produção de dados, este trabalho realizou uma etnografia para a internet, que permite por meio da observação participante coletar dados, relacionar com as teorias propostas e assim identificar os resultados. Hine (2020) pontua que as várias formas mediadas são suscetíveis de observação, por isso “um etnógrafo pode explorar criati-

vamente o que significa para as pessoas ter a internet em suas vidas” (Hine, 2020, p. 9).

É por meio da etnografia que se busca entender o que as pessoas estão fazendo na internet. Essa mobilidade também é identificada pela autora citando exemplos como o acesso a sites disponíveis. “O interesse é entender a Internet como uma esfera flutuante de interação social [...] como parte incorporada da vida cotidiana das pessoas que a utilizam” (Hine, 2020, p. 14). Assim, buscou-se observar os modos de interação do público das mídias produzidas pela Prefeitura de Anápolis, como os sujeitos se encontram em canais de comunicação digitais, mas também estão se movimentando na busca por mais informações, a interatividade e a conexão desses sujeitos.

Dentro da observação participante é utilizado como instrumento o diário de campo. É com este material que o escopo deste trabalho começou a criar forma. A comunicação convergente diante das necessidades desse web cidadão que está em contexto cultural em constante mutação, as perspectivas de respostas rápidas devido ao uso das novas tecnologias. É com este instrumento que ao longo da pesquisa é possível registrar, acompanhar, observar os sujeitos e seus usos do *Instagram* da Prefeitura de Anápolis.

A análise dos dados mantém interlocução com a cartografia da Teoria das Mediações, especificamente quando Martín-Barbero (2019) observou a cidadania na tessitura cultural de uma sociedade em que as tecnologias da comunicação são protagonistas. Neste caso, considera-se o uso das mídias pelos públicos da Prefeitura de Anápolis, no

contexto do perfil oficial do município na plataforma *Instagram*.

Web cidadãos em Anápolis: “O Sistema não Funciona”

Após a notícia amplamente divulgada de que Anápolis é a cidade mais transparente de Goiás, o segundo momento foi encontrar as redes digitais da Prefeitura de Anápolis em que ela se faz presente. Percebeu-se que o canal oficial no *YouTube*⁴ não tem atualizações constantes. Mesmo diante das possibilidades de unir imagens, áudio e texto, este suporte não é explorado. Alguns vídeos institucionais estão lá, mas com informações gerais de ações da Prefeitura no município e quase nenhum comentário dos cidadãos interagindo com o conteúdo.

O *Facebook*⁵ é alimentado pelas postagens do *Instagram* e também com pouca interação. É por meio do *Instagram* que essas interações são intensas com comentários e manifestações dos cidadãos. As informações das contas dos perfis oficiais, tratados nesta discussão, são públicas. No *Facebook*, a página foi criada em 2012, e no *Instagram*⁶ em 2013.

Como critério de análise, optou-se pela postagem do dia 22 de novembro de 2023 produzida pela Prefeitura, que tem as seguintes informações: prazo para cadastro no sistema digital, e o passo a passo de como finalizar essa inscrição para a matrícula (vide figura 1). O formato utilizado

4 Canal oficial da Prefeitura de Anápolis, no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/@PrefeituradeAnapolisOficial>. Acesso 12 nov. 2023.

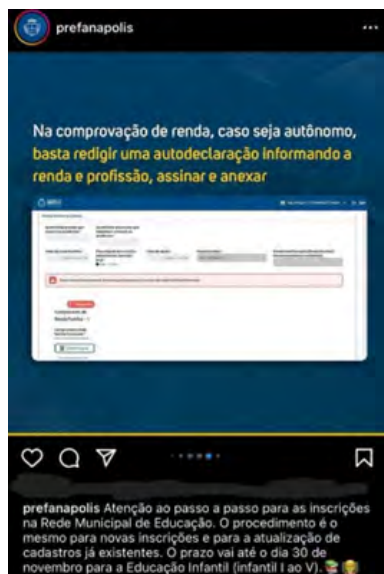
5 Página oficial da Prefeitura de Anápolis, no *Facebook*. Disponível em: <https://www.facebook.com/prefanapolis>. Acesso 12 nov. 2023.

6 Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cjkzpk1e77o>

pela publicação foi o carrossel, que significa vários *cards* (cartões com conteúdo de comunicação) na mesma postagem tratando do mesmo assunto. Observa-se que a linha do discurso do texto publicado é que as novas tecnologias estão inseridas nas práticas governamentais com um viés de modernidade e avanço. O sistema digital para o acesso à educação é algo, na percepção dos governantes e a partir desta postagem, que eleva a administração pública para outro patamar, melhor e mais moderno do que antes.

Figura 1: Mosaico da postagem (em formato de carrossel) da Prefeitura de Anápolis





Fonte: Perfil Oficial do *Instagram* da Prefeitura de Anápolis. Acesso em 12 nov. 2023.

Sobre a postagem, é preciso destacar que ela apresenta uma novidade no sistema de matrícula na educação infantil e ensino fundamental, como consta na figura 1. A partir desta postagem, todo o sistema de matrícula passa a ser realizado por um cadastro digital, feito pelos próprios pais e responsáveis pela internet. A postagem apresenta que agora o sistema de matrícula é inovador, evitando filas nas unidades de educação, no período anual de matrícula.

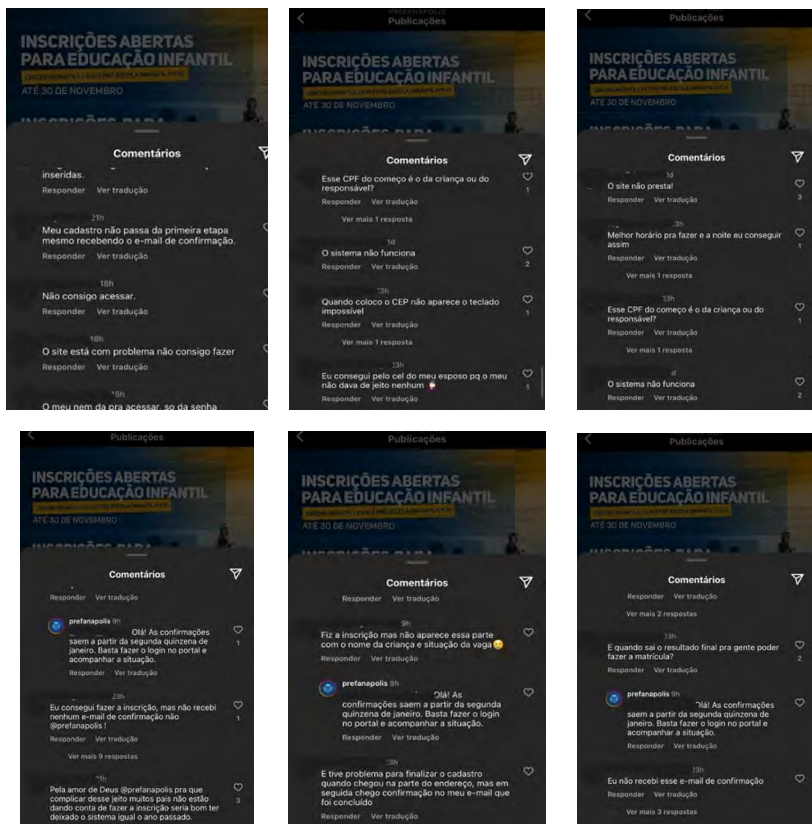
É preciso destacar que o formato carrossel, utilizado na postagem em análise, exige que o cidadão arraste para o lado e leia atentamente as informações complementares sob pena de acessar apenas a chamada do primeiro *card*, que é o início da mensagem. A estratégia de divulgação em formato carrossel, no *Instagram*, possui vantagens e desvantagens. Por exemplo, é possível construir cada posta-

gem com uma comunicação visual mais limpa, evitando a dispersão de informações. Apesar disso, o cidadão não acostumado ao formato carrossel pode ignorar que há informações complementares a serem vistas. No caso da postagem da figura 1, quem não arrastar para a direita, não irá entender que existe um tutorial para realizar o cadastro da criança e adolescente no sistema digital de matrícula. Neste sentido, o formato carrossel do *Instagram* é parte de uma revolução tecnológica, que envolve saberes e linguagens de um ecossistema comunicativo em que cada cidadão está inserido. Por isso,

Se a revolução tecnológica deixou de ser uma questão de meios e passou a ser decididamente uma questão de fins, é porque estamos perante a configuração de um ecossistema comunicativo composto não só por novas máquinas ou meios, mas por novas linguagens, sensibilidades, conhecimentos e escritas, pela hegemonia da experiência audiovisual sobre a tipográfica e pela reintegração da imagem no campo da produção do conhecimento (Martín-Barbero, 2003, p. 5).

Neste ecossistema comunicativo, o cidadão de Anápolis interage na *web* com a divulgação do calendário e a obrigatoriedade em acessar a plataforma para efetivar a matrícula da rede municipal de educação da cidade. Nos comentários (vide figura 2) surgem as manifestações, as angústias e a demonstração da falta de entendimento não só com as novas tecnologias, mas com as orientações que foram publicadas. Nas observações dos cidadãos sobre esta postagem da figura 1, há manifestações das diferenças de interpretação e assimilação do conteúdo diante das dificuldades individuais.

Figuras 2: Mosaico de comentários da postagem da figura 1 sobre as matrículas



Fonte: Perfil Oficial do *Instagram* da Prefeitura de Anápolis. Acesso em 12 nov. 2023.

A fim de descrever os tipos de público que reagem e interagem com a publicação da figura 1, referente ao processo de matrícula realizado totalmente pelo ambiente digital, observa-se que são mães, pais e responsáveis por crianças e adolescentes em idade de educação infantil e ensino fundamental e que usam o sistema municipal. Além disso, é possível dizer que são pessoas que seguem o perfil da Prefeitura de Anápolis atentamente e estão em busca dessa informa-

ção no *Instagram*. Uma evidência dessa observação é que, conforme a figura 2, a interação dos cidadãos com o perfil se dá em poucas horas após a publicação oficial da Prefeitura de Anápolis, e apenas em alguns casos, em poucos dias.

Como se trata de um calendário previamente conhecido pelos cidadãos que usam esse serviço municipal de educação infantil e fundamental, é como se eles estivessem esperando essa informação ser publicada no perfil da Prefeitura. Outra evidência desse comportamento é que logo que a informação é publicada pela Prefeitura no *Instagram*, os cidadãos imediatamente tentam fazer o cadastro. Para realizá-lo, o cidadão precisa sair do *Instagram*, navegar no site proposto pelo tutorial e preencher os dados conforme solicitado.

É neste momento que os desafios aparecem e que esses cidadãos voltam para o *Instagram* para comentar sua experiência com o site e o cadastro, seus desafios e se comunicar com a Prefeitura por essa rede social. Por exemplo, vinte e uma horas depois da publicação da mensagem oficial da Prefeitura de Anápolis, um cidadão comenta: “Meu cadastro não passa da primeira etapa, mesmo recebendo o email de confirmação”⁷ (vide figura 2).

Pensando na experiência do cidadão e no fluxo comunicacional exigido, o movimento envolve seguir o *Instagram* da Prefeitura atentamente, acompanhando os prazos anuais de matrícula; na sequência, preencher um cadastro disponibilizado pela Prefeitura de Anápolis (aprendendo

7 Ressalta-se que na transcrição dos comentários, ao longo do corpo do texto a partir de agora, foram feitas algumas correções de grafia e pontuação para facilitar o entendimento do seu conteúdo. Conferir a versão original dos mesmos na figura 2.

tudo pelo tutorial); depois, acessar o email de confirmação e voltar para o site do cadastro. E, por fim, alguns optam também por voltar a acessar o *Instagram* da Prefeitura para comunicar o que não deu certo e até o que deu.

Nesta amostra de comentários (seis *prints* da figura 2), esse fluxo se repete com frequência para apontar falhas no sistema, seja no site do cadastro, seja no email de confirmação que não chega. “Não consigo acessar”, mostra outro comentário na postagem, dezoito horas depois da postagem.

Depois de poucas horas, a postagem oficial da Prefeitura de Anápolis já mostrava 122 comentários, grande parte para manifestar suas dúvidas sobre como efetivar a matrícula. Essas declarações mostram as habilidades, e também a falta delas, em relação à apropriação das novas tecnologias, especificamente na matrícula on-line. Evidenciam ainda as falhas de um sistema sendo implantado pela primeira vez, com uma postagem (em formato carrossel, é importante lembrar isso) para ensinar o cidadão sobre o uso. Neste fluxo comunicacional, é possível observar a tecnicidade mediando o uso das tecnologias no cotidiano dessas pessoas. Por exemplo, vemos quanto tempo elas estão dedicando para conseguir se apropriar da nova linguagem e quais caminhos percorrem no fluxo comunicacional proposto para terem acesso a um serviço público essencial, que é a educação de crianças e adolescentes.

Um dia depois da divulgação, o cidadão escreve “o sistema não funciona”, no perfil do *Instagram*. Em outro comentário, vemos: “o site está com problema não consigo fazer” (vide figura 2). Nestas interações com a postagem oficial da Prefeitura de Anápolis, cidadãos trocando experiências

frustradas com o preenchimento do cadastro passam a duvidar do sistema e não da possibilidade de não saberem seguir o passo a passo mostrado. Isso aponta para duas questões: o não reconhecimento da falta de habilidades específicas para essas novas ferramentas dificulta a busca de técnicas para que aprendam e acompanhem a modernização proposta por este poder público; o sistema de cadastro totalmente digital implantado ainda tem falhas e os cidadãos, ao usá-lo, vão testando-o e apontando os furos. Ambas as questões são válidas e nos levam a pensar o quanto a comunicação, em um ecossistema permeado pelo digital, anda de mãos dadas com a educação.

Outra observação que se pode perceber pelos *posts* ou postagens apresentados é como a Prefeitura de Anápolis lida com o *Instagram*. Em alguns momentos, o *Instagram* da Prefeitura opera como uma mídia tradicional, apenas informando os cidadãos. Não há interação ou resposta a todos os comentários de dúvidas e pedidos de esclarecimentos sobre como realizar o cadastro para fazer a matrícula e garantir a vaga, como pode ser visto na figura 2. No entanto, a técnica das redes sociais opera por meio de uma de suas características principais, que é a conectividade que aproxima usuários e criadores de conteúdo de modo dialógico. A Prefeitura de Anápolis responde, mas apenas poucos comentários, de forma repetitiva, não esclarecendo as dúvidas comentadas pelos cidadãos.

Ao analisar os *posts* da Prefeitura e os comentários dos cidadãos estabelecendo uma interlocução com a teoria barberiana, nota-se que as mediações auxiliam na compreensão do fenômeno que envolve a digitalização do acesso aos

direitos de cidadãos. As práticas sociais dos cidadãos se fazem na mídia e por meio da mídia (Martín-Barbero, 2008) em uma sociedade em que os processos e as tecnologias da comunicação têm um peso decisivo nas transformações sociais. Ao criar um novo espaço de interação entre os sujeitos, como as indústrias, os sofrimentos, as alegrias, as sensações subjetivas também são compartilhadas. Martín-Barbero (2019) problematiza a cidadania e a liga ao campo cultural para pontuar que os sujeitos surgem também neste processo de mudanças. O digital passa a ser tema desse debate, na emergência de novas cidadanias ou novas práticas sociais do exercício cidadão.

Martín-Barbero enfatiza a importância de lembrar sobre as relações entre os campos da cultura e da comunicação, principalmente quando “a mediação tecnológica se torna um componente estrutural da sociedade”. (Martín-Barbero, 2019, p. 224). A cidadania por Martín-Barbero, neste novo espaço cultural criado pelas tecnologias, deve ser reconhecida de forma recíproca na constituição que inclui o direito de informar e ser informado, falar e ser escutado, ser visto, ser percebido pela sociedade.

É neste sentido que se nota como a troca de experiências dos cidadãos no *Instagram* opera. No novo sistema de cadastro para matrícula, totalmente digitalizado e que garante a vaga para o ano letivo em escolas do município de Anápolis, os cidadãos fazem uso da tecnicidade da rede social, da percepção que o *Instagram* opera por meio de interações para tirar dúvidas, apontar falhas e compartilhar as angústias de um procedimento que não está funcionando, como pode ser observado no comentário: “Pelo amor de Deus, @

prefanapolis, para que complicar desse jeito? Muitos pais não estão dando conta de fazer a inscrição. Seria bom ter deixado o sistema igual ao do ano passado” (vide figura 2).

Assim, quando Martín-Barbero (2019) desenvolve uma teoria da comunicação, que está lado a lado com a cultura e a política, pode-se afirmar que as tecnologias da comunicação, como o *Instagram* em análise, produzem o contexto para uma cultura do compartilhamento de experiências que possibilitam a ação política dos cidadãos. Neste sentido, a relação destes cidadãos com o *Instagram* da Prefeitura de Anápolis envolve não apenas absorver a informação recebida, mas por meio da troca de experiências, aprender com outros cidadãos, elaborar percepções e apropriações das tecnologias e seus usos, incluindo os limites e falhas das ferramentas. Isso torna o acesso à cidadania mediado pela socialidade e pela tecnicidade.

Por tecnicidade entendemos que é um novo lugar, que vai além da técnica, além dos dispositivos e passa a ser “estrutura da sociedade contemporânea” (Martín-Barbero, 2009). Este autor liga a tecnicidade ao que está se movendo em direção à identidade (de um estado que quer se apresentar como moderno para sua população), e a remete às competências de linguagens (dos cidadãos que percebem o quanto o acesso a um direito tornou-se mais difícil). “A tecnicidade é configuradora de novos modos de percepção, novas linguagens, sensibilidades e escrituras” (Martín-Barbero, 2009, p. 225).

É pela tecnicidade que se forma uma nova estrutura social e permite a formação de novas cidadanias, e essas novas cidadanias se tornam mediações. A cidadania como

mediação pode ser compreendida como “os modos como os novos sujeitos atuam e se fazem visíveis, quando materializam e encarnam a cidadania em performances” (Martín-Barbero, 2018, p. 235). Essas transformações pela tecnicidade é uma chave para pensar as novas cidadanias no campo cultural, e dessas novas experiências, refletir os efeitos na América Latina.

Essa transformação social é visível pelas interações encontradas nos *posts* acima, colocados em análise. Os cidadãos estão no *Instagram*, se colocam dispostos a utilizar as novas tecnologias, em um novo jeito de serem percebidos pelo poder público, no anseio de fazerem parte. Mas em algum momento, apenas a presença nas redes sociais não é suficiente para garantir eficiência na interação e comunicação. “Quando coloco o CEP não aparece o teclado. Impossível [fazer o cadastro]!” (vide figura 2), desabafa um dos cidadãos.

Ou mesmo a dificuldade de entender mudanças tão rápidas, que são a proposta das novas tecnologias: “Pelo amor de Deus, @prefanapolis, para que complicar desse jeito? Muitos pais não estão dando conta de fazer a inscrição. Seria bom ter deixado o sistema igual ao do ano passado” (vide figura 2). A socialidade, neste caso, opera quando este comentário começa receber apoio de outros cidadãos, sendo curtido por eles a partir do que escreveu no *Instagram*. Algo que a Prefeitura de Anápolis opta por não responder, evitando a proximidade, que é própria da rede social, ou seja, é sua tecnicidade operativa.

Observa-se a socialidade ainda presente quando, neste fluxo comunicacional, os cidadãos usam o *Instagram*

considerando a trama social em que vivem e também suas competências e habilidades com essa tecnologia da comunicação. Como evidência, destaca-se quando os cidadãos percorrem todo fluxo (saem do *Instagram*, vão para o site do cadastro, checam o e-mail de confirmação e, após conseguirem fazer o cadastro, ainda voltam para o *Instagram* para contar aos outros cidadãos como deu certo. Por exemplo, temos, os comentários: “Melhor horário para fazer é à noite, eu consegui assim”; “Tive problema para finalizar o cadastro no meu endereço, mas em seguida chegou a confirmação no meu email”; “Eu consegui pelo celular do meu esposo, porque pelo meu não dava de jeito nenhum” (vide figura 2).

Se a “socialidad es una trama que pone en la escena de lo cotidiano diferentes actores sociales en su lucha por sobrevivir” (Orozco Gomez, 1998, p. 6), sabe-se que não era necessário voltar ao *Instagram* para contar aos outros cidadãos como funcionou, mas isso ocorre demonstrando um compartilhamento de caminhos bem sucedidos e competências com as tecnologias da comunicação. Se “a tecnicidad no es aleatoria ni exterior a los procesos, sino que es parte consustancial de ellos y la condición para el diseño de nuevas prácticas sociales”, ela também envolve competências perceptivas sobre as práticas cidadãs (Orozco Gomez, 1998, p. 6).

Então, a socialidade e a tecnicidade se entrelaçam, uma vez que as competências que esses cidadãos demonstram ter são motivos para que os mesmos voltem para contar. E isso contribui com as habilidades de outros cidadãos, que podem agir do mesmo modo para fazer funcionar o cadas-

tro. Neste caso, nota-se ainda que há uma ritualidade presente quando o cidadão comenta que à noite é o melhor horário para realizar o cadastro. Seja porque à noite o sistema estaria menos congestionado, seja porque sua própria internet estaria funcionando melhor, seja ainda pelo fato de estar mais calmo para realizar o passo a passo do cadastro, o cidadão voltou ao *Instagram* para contar aos outros sobre como os horários interferem no sucesso da empreitada de cadastrar seu filho a uma vaga pública neste município.

Considerações finais

O texto buscou problematizar sobre as práticas de uso do *Instagram* pelos cidadãos que interagem com a Prefeitura de Anápolis pelas redes sociais, especificamente pelo *Instagram*. A justificativa para os critérios de escolha da rede social se deu pela relevância de compreender o comportamento e as práticas de uso do *Instagram* para otimizar estratégias de comunicação pública mais cidadã.

A pesquisa se justificou ainda devido ao prêmio nacional de transparência que a Prefeitura de Anápolis ganhou, quando alcançou 100% dos critérios do Tribunal de Contas dos Municípios (TCM), indicando uma comunicação eficiente, com grande avanço por estar presente no digital. Avaliou-se, neste texto, como tal premiação não considera o processo comunicativo em si, ignorando as desigualdades de acesso ao digital, e a dificuldade de um cidadão que às vezes pelo celular precisa realizar procedimentos diversos para matricular seu filho em escolas do município.

Os objetivos do texto foram investigar como ocorrem as práticas e usos do *Instagram* pelos públicos da Prefeitura

de Anápolis, analisando as postagens desta e as interações que cidadãos realizam por meio de comentários e curtidas, visando entender as principais contradições demandadas pelos usos.

Sobre a postagem produzida pela Prefeitura de Anápolis no perfil oficial do *Instagram*, com informações para cadastro no sistema digital de matrícula da rede municipal de educação, observou-se que havia a intenção de apresentar na comunicação um município moderno ao digitalizar este seu sistema. O formato carrossel, próprio de redes sociais, pode ter atrapalhado essa intenção, visto que o tutorial para o cadastro só aparece para cidadãos que o conhecem previamente. No entanto, seria necessário outras pesquisas para confirmar essa hipótese com os cidadãos, algo que será realizado em textos futuros.

Ainda sobre os usos sociais do *Instagram* pela Prefeitura de Anápolis, nota-se que a tecnicidade praticada oscila entre uma comunicação informativa, própria de mídias tradicionais como o rádio e a televisão, e uma tentativa de diálogo esporádica e padronizada. Sendo o *Instagram* mediado pela tecnicidade da interação dialogada, no perfil da Prefeitura de Anápolis, o cidadão não está tão próximo.

Na perspectiva dos usos sociais do *Instagram* pelos cidadãos de Anápolis, notam-se mediações da tecnicidade, socialidade, ritualidade e cidadania de modo circular. As tecnologias da comunicação em redes sociais, como no *Instagram* da Prefeitura de Anápolis, possibilitam um uso social em que cidadãos interagem em poucas horas com as postagens oficiais, seguindo o fluxo comunicacional proposto. Ao tentarem realizar o cadastro no site (fora da rede

social), o uso é mediado pela tecnicidade de um processo complexo, que envolve etapas e uma educação digital que não é realidade para todos os cidadãos.

Diante das dificuldades em garantir uma vaga para seus filhos na escola municipal, o cidadão volta para o *Instagram* para reclamar, apontar as falhas do processo e desabafar sobre seus desafios. Como os comentários estão disponíveis para outros cidadãos, a socialidade medeia processos formativos do uso cidadão, visto que dúvidas comuns podem ser vistas, recebendo interações como curtidas. Tais evidências demonstram que até um horário mais adequado, como o noturno, pode ser um caminho para obter sucesso no cadastro. Obviamente, muito ainda precisa ser discutido sobre um processo de digitalização de direitos essenciais, como o acesso à educação pública, como exemplo a transferência da responsabilidade de realizar todo o processo de cadastro aos cidadãos, com a desculpa de agora ser uma cidade moderna. O que fazer com as falhas técnicas dos sistemas digitais? Como lidar com cidadãos que optam por não estar no *Instagram* e vivenciar todo esse processo aqui discutido? Essas e outras questões ainda precisam ser pensadas e discutidas, mas para isso outras oportunidades de debate surgirão.

Referências

BONIN, Jiani Adriana. **Inter-relações entre culturas, tecnicidade e cidadania na obra de Jesús Martín-Barbero**. (2019).

MATRIZes, 13 (2), 27-44. São Paulo (SP) Disponível em <https://>

www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/157993 acessado em 10 de fev de 2024.

BRIGNOL, Liliane Dutra. **Redes Sociais e os estudos de recepção na internet**. Disponível em: Redes sociais e os estudos de recepção na internet | MATRIZES (usp.br) , acessado em 12 de fev de 2024.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 2014.

COGO, Denise; Brignol, Liliane Dutra. **Redes Sociais e os estudos de recepção na internet**. (2011). MATRIZES, 4 (2), 75-92. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38293> acessado em 10 de fev de 2024.

HINE, Christine. **A internet 3E: uma internet incorporada, corporificada e cotidiana**. (2020). Cadernos De Campo (São Paulo – 1991), 29 (2), e181370. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/181370> acessado em novembro de 2023.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social**. In. Sujeito – o lado oculto do receptor. Mauro Wilton de Sousa (Org.); tradução e transcrição Sílvia Cristina Dotta e Kiel Pimenta. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Cidadanias em cena: performance, política e direitos culturais**. In. Hemispheric institute, Bogotá. Disponível em <https://hemisphericinstitute.org/pt/enc09-academic-texts/item/679-staging-citizenship-performance->

politics-and-cultural-rights.html , acessado em 2 de março de 2024.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Culturas/Tecnicidades/ Comunicación**. Disponível em https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/Jesus_Martin_Barbero_Culturas_Tecnicidades_Comunicacion.pdf acessado em 2 de março de 2024.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Comunicación, espacio público y ciudadanía**. In. Medellín, Revista Folios. Disponível em <https://revistas.udea.edu.co/index.php/folios/article/view/11800/10726> acessado em 3 de março de 2024.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Comunicación y Cultura Mundo:** nuevas dinámicas mundiales de lo cultural. In. Signo y Pensamiento, v.29, n.57, pp. 20-34, disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/860/86020052002.pdf> acessado em 3 de março de 2024.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Diversidade em Convergência. (2014). **MATRIZES**, 8 (2), 15-33. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/90445> acessado em 4 de março de 2024.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **La comunicación desde las practicas sociales**. Mexico: Universidad Iberoamericana, 1990.

OROZCO GOMES, Guilherme. Las practicas en el contexto comunicativo. **Revista Latinoamericana de Comunicación - Chasqui**, n. 62, jun 1998.

PEIRANO, Mariza. **Etnografia não é método**. (2014). Horizontes Antropológicos, 42, 377-391. Disponível em <https://journals.openedition.org/horizontes/781> acessado em 10 de fev de 2024.

PIENIZ, Mônica Bertholdo & CENCI, Márcio Paulo (Org.).

Tecnicidades - de las mediaciones comunicativas de la cultura a las mutaciones culturales: Diálogo con la propuesta de Jesús Martín-Barbero. Quito, Ecuador: Omar Rincón/ Ciespal, 2019.

RINCÓN, Omar *et al* (Org.). **Un nuevo mapa para investigar la mutación cultural:** Diálogo con la propuesta de Jesús Martín-Barbero. Quito, Ecuador: Omar Rincón/ Ciespal, 2019.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância:** a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Tradução de George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

» Sobre o(a)s Autore(a)s



Ana Rita Vidica Fernandes

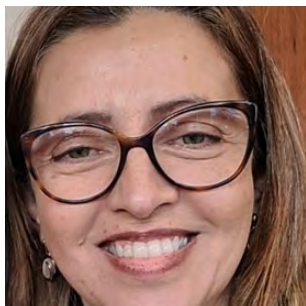
Nasci em Itumbiara (GO), vivo e trabalho em Goiânia. Sou mãe do Martim e da Heloísa. Bacharel em Comunicação Social pela Universidade Federal de Goiás, mestre em Cultura Visual e doutora em História pela mesma instituição. Pesquiso imagens e o modo como elas nos afetam. Levo estas inquietações para a sala de aula, no Programa de Pós-graduação em Comunicação e na graduação em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda da Universidade Federal de Goiás (UFG).



Andréa Pereira dos Santos

Professora Adjunta do Curso de Biblioteconomia e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, área de

concentração Comunicação, Informação, Cultura e Cidadania, da UFG. Coordenadora do Curso de Biblioteconomia à distância da UFG. Representante Regional Centro-Oeste da ABECIN. Coordenadora do Curso de Especialização em Letramento Informacional: Educação para Informação. Possui pós-doutorado em Ciência da Informação pela UFMG com bolsa do CNPq. Doutora em Geografia, linha Geografia Cultural, pelo IESA/UFG. Mestre em Comunicação pela Universidade Federal de Goiás (2009); Especialista em Docência Universitária pela Universidade Estadual de Goiás (2007) e graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Goiás (2002). Foi Vice-Diretora da Faculdade de Informação e Comunicação, onde ocupou o cargo de Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação. Foi vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação. Foi coordenadora do Curso de Biblioteconomia presencial. Tem experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase em técnicas de recuperação de informação, comunidades virtuais, construção de identidade, bibliotecas públicas e escolares e práticas de leitura, leitura em ambientes digitais/virtuais, espaço e letramento informacional. Tem experiência na direção de roteiros documentais com foco em questões relacionadas à leitura e às bibliotecas. Possui dezenas de artigos científicos e livros publicados.



Ângela Teixeira de Moraes

Ângela Teixeira de Moraes, doutora em Letras e Linguística pela UFG e pós-doutora em Comunicação pela UnB. Docente e vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Comunicação da UFG. Autora, co-autora e organizadora de livros na área da Comunicação e do Jornalismo, com destaque para os títulos *Comunicação e Discursividade* (FAC/UnB, 2021) e *Cidadania Comunicacional* (Cegraf/UFG, 2019). Estuda teorias do discurso, teorias da comunicação e ética. Desenvolve atividades de Iniciação Científica na graduação em Jornalismo, e na pós se vincula à linha Mídia e Cidadania.



Cristiane Parente

Cristiane Parente de Sá Barreto é jornalista e pedagoga com doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade do Minho (Portugal) e mestrados em Educação pela

Universidade de Brasília (UnB) e Comunicação pela Universidade Autônoma de Barcelona (Espanha). É bolsista pós-doc do CNPq pela Rede Biota Cerrado (Engajamento Público com a Ciência); Professora voluntária na FAC/UnB e Consultora Unesco em projetos de Comunicação, Educação e Educomunicação.



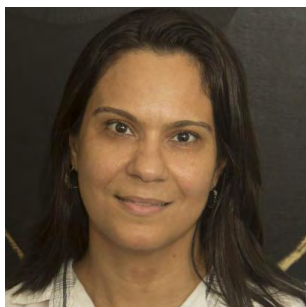
Dione O. Moura

Dione O. Moura é jornalista e Doutora em Ciências da Informação pela Universidade de Brasília (UnB). Nascida em Goiânia, na Campininha, é mãe, avó e Educomunicadora, uma apaixonada pelo Cerrado e pelos temas socioambientais. Na Rede Biota Cerrado (RBC), coordena o Projeto Associado (PA) Engajamento Público com a Ciência. Nesse PA, coordena uma dezena de projetos que envolvem o Podcast *Calangos da Ciência*, o livro infantojuvenil *Cerrado: Guardião da Natureza* e diversos documentários e produtos de comunicação. No PA, atua em parceria com diversos laboratórios do Instituto de Biologia (IB) da UnB e de outras universidades da RBC e promove inovações em parceria com o Lapis da Faculdade de Arquitetura (FAU) da UnB. É docente, pesquisadora, extensionista e Diretora da Faculdade de Comunicação da UnB (FAC-UnB) e bolsista PQ2 do CNPq.



Eduardo Bessa

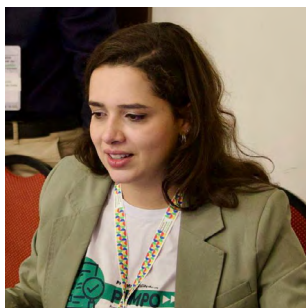
Eduardo Bessa é professor da Faculdade Universidade de Brasília de Planaltina e da Pós-graduação em Ecologia da UnB. Ele é biólogo e mestre em Zoologia (USP), doutor em Biologia Animal – Comportamento e Ecologia – (UNESP) e pós-doutor em Ecologia e Evolução pela Universidade de Princeton. Bessa sempre se dedicou a popularizar a ciência, tendo atuado na Rede *Science Blogs Brasil*, no Festival Pint of Science e, agora, no Projeto Associado de Engajamento Público com a Ciência da Rede Biota Cerrado.



**Gabriella Luccianni Morais Souza
Calaça**

Gabriella Luccianni Morais Souza Calaça é professora em tempo integral, membro do NDE, coordenadora de estágio, monitoria e da agência de notícias *Impressões* do curso de Jornalismo da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). É mestre em Mídia e Cidadania pela Universidade

Federal de Goiás e em Comunicação e Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona (Espanha). Graduada em Direito (UCG) e em Jornalismo (UFG), pesquisa as mudanças provocadas pelas assessorias de comunicação na produção e divulgação de informações jornalísticas em Goiânia.



Karine do Prado

Doutoranda em Comunicação pela Universidade Federal de Goiás com foco em mobgrafia, mestre em Comunicação Social e MBA em Marketing e Inteligência Competitiva. Professora e pesquisadora com experiência no ensino superior e atuação em comunicação e marketing. Atualmente, assessora de comunicação na FACE/UFG, colaborando em projetos como o PNMPO do Ministério do Trabalho e Emprego.



Lara Lima Satler

Lara Lima Satler vive em Goiânia e trabalha na Universidade Federal de Goiás. Nas aulas, pesquisa e extensão e busca trocar saberes com gentileza e afeto. Estuda práticas cotidianas de sujeitos com imagens, audiovisual e redes sociais relacionadas com saúde mental e disseminação do conhecimento. Orienta no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e na graduação em Publicidade e Propaganda da UFG. Tem graduação em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, especialização e mestrado em filosofia (PUC Goiás e UFG), doutorado em Arte e Cultura Visual (UFG) e pós-doutorado em Estudos Culturais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).



Luana Cavalcante

Luana Cavalcante Lima é mestranda em Comunicação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em

História Cultural pela Universidade Federal de Goiás. Possui graduação em Design Gráfico pela UniEvangélica. Graduação em Comunicação Social – Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Ingressou na carreira do audiovisual ao concretizar seu primeiro curta-metragem, *Eu Preciso Saber* (2019), feito com o Fundo Municipal de Cultura da cidade de Anápolis. O filme retrata o resultado de uma pesquisa sobre a História da Ditadura Militar em Goiás, elaborada pela autora. Atualmente atua como assessora política e cultural e em assessoria parlamentar.



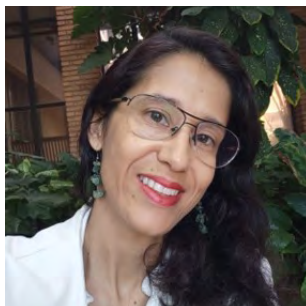
Luiz Signates

Professor de Jornalismo da PUC Goiás e do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião da PUC Goiás. Professor curso de Jornalismo e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Goiás (Professor Associado). Pesquisador Produtividade 2 do CNPq. Pós-doutorado em Epistemologia da Comunicação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Doutor em Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Comunicação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Políticas Públicas pela UFG e Graduado em Jornalismo pela UFG. Sócio-proprietário do Instituto Signates de Consultoria, Pesquisa e Editoração.



Maria Ogécia Drigo

Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); pós-doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP); estágio pós-doutoral na Universidade de Kassel, Kassel, Alemanha; docente no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura e do Programa de Educação da Universidade de Sorocaba (Uniso), Sorocaba, SP. Pesquisadora da Rede Interuniversitária Euro-americana de Investigação sobre Competências Médias para a Cidadania (AlfaMed) e da Rede Internacional América Latina, África, Europa, El Caribe (ALEC) – Território(s), Populações Vulneráveis e Políticas Públicas (REDALEC).



Pollyanna Rosa Ribeiro

Pedagoga, especialista em Educação Infantil, mestre em Educação, Doutora em Educação (UFG). Professora da PUC Goiás e da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Coordenadora do Programa de Referência em Inclusão Social/PRIS/CDEX/PROEX/PUCGoiás. Pesquisadora do GEPIAPE (Grupo de Estudos e Pesquisa em Infância, Arte, Psicanálise e Educação) e NEVIDA (Núcleo de Estudos em Violência, Infância, Diversidade e Arte). Autora dos livros: *Os Vínculos entre os Discursos Pedagógico e Universitário* (2015) e *Projetos de Trabalho na Educação Infantil* (2017).



Rogério Pereira Borges

Professor de Jornalismo da PUC Goiás e do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC Goiás. Professor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Pós-doutor em Ciências da Comunicação e Estudos de Jornalismo pela Universidade

Fernando Pessoa (Porto, Portugal), Doutor em Comunicação pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em Estudos Literários e Linguística pela UFG. Graduado em Jornalismo pela UFG. Repórter especial do jornal *O Popular* (Goiânia). Coordenador do Observatório de Mídia da PUC Goiás. Autor, entre outros livros, de *Jornalismo Literário: Teoria e Análise* (Insular, 2013) e *Contar para Viver: História, Jornalismo e Literatura em Narrativas Biográficas e Autobiográficas* (Insular, 2023).



Thâmara Sampaio Vasconcelos Vilela

Thâmara Vilela. Doutoranda em Comunicação pela Faculdade de Informação e Comunicação da Universidade Federal de Goiás (UFG) e mestra em Psicologia Social pela Universidade de Brasília (UnB). Atua na interface entre Comunicação, Psicologia e Direitos Humanos. Pesquisa as relações entre Mídia e Cidadania, com foco em pessoas com deficiência (PcD), especialmente pessoas autistas.



SOBRE O E-BOOK

Tipologia: Cambria, Anago.

Publicação: Cegraf UFG
Câmpus Samambaia, Goiânia,
Goiás. Brasil. CEP 74690-900
Fone: (62) 3521-1358
<https://cegraf.ufg.br>