

Andrea Versuti e Fernanda Bonacho (Coords.)

Complexidades educacionais

Complexidades educacionais

Andrea Versuti
Fernanda Bonacho
(Coordenação)

RIA
Editorial

Ria Editorial - Conselho Editorial

PhD Abel Suing (UTPL, Equador)

PhD Andrea Versuti (UnB, Brasil)

PhD Anton Szomolányi (Pan-European University, Eslováquia)

PhD Carlos Arcila (Universidade de Salamanca, Espanha)

PhD Catalina Mier (UTPL, Equador)

PhD Denis Porto Renó (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil)

PhD Fátima Lopes Cardoso (ESCS/IPL, Portugal)

PhD Fernando Gutierrez (ITESM, México)

Ms. Fernando Irigaray (Universidade Nacional de Rosario, Argentina)

PhD Florian Andrei Vlad (Ovidius University of Constanta, Romania)

PhD Gerson Martins (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Brasil)

PhD Jerónimo Rivera (Universidade La Sabana, Colombia)

PhD Jesús Flores Vivar (Universidade Complutense de Madrid, Espanha)

PhD João Canavilhas (Universidade da Beira Interior, Portugal)

PhD John Pavlik (Rutgers University, Estados Unidos)

PhD Joseph Straubhaar (Universidade do Texas – Austin, Estados Unidos)

PhD Juliana Colussi (Universidade Rey Juan Carlos, Espanha)

PhD Koldo Meso (Universidade do País Vasco, Espanha)

PhD Lionel Brossi (Universidade do Chile, Chile)

PhD Lorenzo Vilches (Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha)

PhD Manuela Penafria (Universidade da Beira Interior, Portugal)

PhD Marcelo Martínez (Universidade de Santiago de Compostela, Espanha)

PhD Marcos Pereira dos Santos (Univ. Tec. Federal do Paraná – UTFPR e
Fac.Rachel de Queiroz, Brasil)

PhD Maria Cristina Gobbi (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil)

PhD Oksana Tymoshchuk (Universidade de Aveiro, Portugal)

PhD Paul Levinson (Fordham University, Estados Unidos)

PhD Pedro Nunes (Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Brasil)

PhD Piero Dominici (Universidade de Perugia, Italia)

PhD Raquel Longhi (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Brasil)

PhD Ricardo Alexino Ferreira (Universidade de São Paulo – USP, Brasil)

PhD Sergio Gadini (Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Brasil)

PhD Thom Gencarelli (Manhattan College, Estados Unidos)

PhD Vicente Gosciola (Universidade Anhembi Morumbi, Brasil)

FICHA TÉCNICA

Copyright 2025 ©Autoras e autores. Todos os direitos reservados

Foto de capa: ©Irene - stock.adobe.com (arquivo nº 733076302)

Design da capa: ©Denis Renó

Diagramação: Luciana Renó

ISBN 978-989-9220-34-8

Título: Complexidades educacionais

Coordenadores: Andrea Versuti e Fernanda Bonacho

1.ª edição, 2025.



Esta obra tem licença Creative Commons ***Attribution-NonCommercial-NoDerivatives***. Você tem o direito de compartilhar, copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato sempre que seja feito o reconhecimento de seus autores, não utilizá-la para fins comerciais e não modificar a obra de nenhuma forma.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

©Ria Editorial



riaeditora@gmail.com
<http://www.riaeditorial.com>

ESSA OBRA FOI AVALIADA POR PARECERISTAS

Todos os textos foram avaliados e selecionados pelos organizadores da obra. Os comentários dos organizadores foram enviados aos autores, que, mediante a aprovação, receberam tempo hábil para eventuais correções.

O livro foi posteriormente avaliado e aprovado pelo avaliador externo Dra. Regilene Sarzi-Ribeiro, que informou parecer positivo à publicação da seguinte forma:

O livro coordenado por Andrea Versuti e Fernanda Bonacho, sob o título “Complexidade educacional” compõe uma coletânea de textos sobre as relações entre educação, educação midiática e tecnologia, e suas especificidades ou manifestações na atualidade com contribuições relevantes e pertinentes. Assim, recomendo a sua publicação sem ressalvas, com a certeza da sua relevância no debate proposto e reunido na publicação em questão..

O parecer foi enviado previamente ao lançamento.

Autoras e autores

Aline Correia Umann
Ana Elisa Alencar Silva de Oliveira
Beatriz Carvalho de Souza
Bryan Patricio Moreno-Gudiño
Diana Ruiz-Onofre
Caio Ferreira
Claudia Mialichi
Débora Oliveira
Diogo dos Santos Gomes
Dorival Campos Rossi
Eduardo Martins Morgado
Gabriel de Souza Alves
Guilherme Salvattore Garcia Prates
Jaqueline Costa Castilho Moreira
Jhonatan Mata
Luan Robson de Paula
Lucinéa Marcelino Villela
Luiz Francisco Ananias Junior
Marco Aurelio Reis
Maria Fabiana Adami Mandeli
Maria Lidia Bueno Fernandes
Marina Jugue Chinem
Mateus Altimari Filippin Soares
Missila Loures Cardozo
Mônica Padilha Fonseca
Regina Celia Baptista Belluzzo
Roberto Henrique de Andrade
Sara de Moraes
Tobias Rezende S. de Matos
Thiago Galdim Bergamaschi
Thiago Stefanin
Uiara Gonçalves Soares

SUMÁRIO

Introdução a uma vida desacelerada.....	12
<i>Denis Renó</i>	

PARTE 1 - REFLEXÕES

Explorando a intersecção entre entretenimento e sustentabilidade: um olhar sobre o jogo <i>Dave the Diver</i>	15
<i>Marina Jugue Chinem</i>	
<i>Missila Loures Cardozo</i>	

A saúde mental de professores e alunos na educação contemporânea.....	46
<i>Ana Elisa Alencar Silva de Oliveira</i>	
<i>Mateus Altimari Filippin Soares</i>	
<i>Eduardo Martins Morgado</i>	
<i>Luan Robson de Paula</i>	
<i>Maria Fabiana Adami Mandeli</i>	
<i>Diogo dos Santos Gomes</i>	

Tecnologia e autismo: uma relação de transformação mútua em tempos de aceleração midiática	81
<i>Claudia Mialichi</i>	
<i>Jaqueline Costa Castilho Moreira</i>	
Audiovisualidades como mediadoras de educação na infância: observações a partir do vídeo “Uma aula sobre regras”	105
<i>Débora Oliveira</i>	
<i>Caio Ferreira</i>	
<i>Sara de Moraes</i>	
<i>Jhonatan Mata</i>	
A criação audiovisual infantjuvenil no cinema de animação: uma análise do filme “Vento Viajante”	125
<i>Tobias Rezende S. de Matos</i>	
Entre facas, livros e árvores: uma análise da infância e educação em <i>Capitão Fantástico</i>	148
<i>Mônica Padilha Fonseca</i>	
<i>Maria Lidia Bueno Fernandes</i>	
Experiencias universitarias frente a la crisis energética en Ecuador: el caso de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi	175
<i>Bryan Patricio Moreno-Gudiño</i>	
<i>Diana Ruiz-Onofre</i>	

PARTE 2 - INOVAÇÕES

Acessibilidade midiática: aplicações didáticas no Brasil	201
<i>Lucinéa Marcelino Villela</i>	

A competência laboral e a defasagem educacional: uma síntese comunicacional mediada pela ecologia dos meios e a teoria histórico-cultural.....	228
<i>Luiz Francisco Ananias Junior</i>	
<i>Regina Celia Baptista Belluzzo</i>	
A centralidade do audiovisual em projetos de extensão na promoção da educação midiática.....	250
<i>Caio Ferreira</i>	
<i>Jhonatan Mata</i>	
<i>Sara de Moraes</i>	
<i>Débora Oliveira</i>	
Educação midiática e práticas responsáveis: interfaces entre ambiental, social e governança (ESG), andragogia e a ecologia das mídias.....	274
<i>Roberto Henrique de Andrade</i>	

PARTE 3 - DESAFIOS

(Des)aceleração midiática e tecnológica: a complexidade desse desafio na docência contemporânea.....	297
<i>Jaqueleine Costa Castilho Moreira</i>	
Desinteresse escolar entre alunos brasileiros: causas, impactos e caminhos para a reencantação pelo aprender.....	330
<i>Mateus Altimari Filippin Soares</i>	
<i>Ana Elisa Alencar Silva de Oliveira</i>	
<i>Dorival Campos Rossi</i>	
<i>Luan Robson de Paula</i>	
<i>Maria Fabiana Adami Mandeli</i>	
<i>Thiago Galdim Bergamaschi</i>	

Aluno influencer: a relação entre o estudante e a marca-universidade	361
<i>Aline Correia Umann</i>	
<i>Regina Célia Baptista Belluzzo</i>	
PARTE 4 - PROPOSIÇÕES	
Práticas de leitura mediadas por tecnologias midiáticas: celulares, escuta crítica e leitura coletiva na educação pública pós-pandêmica	391
<i>Marco Aurelio Reis</i>	
A Biblioteca Universitária como espaço de memória: uma revisão teórica sobre preservação institucional	411
<i>Uiara Gonçalves Soares</i>	
Uma proposta para o reengajamento atento na era pós-digital	431
<i>Thiago Stefanin</i>	
<i>Dorival Campos Rossi</i>	
<i>Guilherme Salvattore Garcia Prates</i>	
<i>Gabriel de Souza Alves</i>	
Cidadania em rede: ecologias, convergência(s) e exclusões de juventudes na era da informação	452
<i>Beatriz Carvalho de Souza</i>	
Índice Remissivo	470

COMPLEXIDADES EDUCACIONAIS

INTRODUÇÃO A UMA VIDA DESACELERADA

A sociedade midiatizada urge movimentos denominados por Zygmunt Bauman (2017), em sua obra póstuma, como retrótópicos. Para o autor, em sua obra póstuma, é necessária uma revisão do mundo contemporâneo, observando o que abandonamos com o objetivo de voltar a caminhar adiante. Ainda, segundo o autor, não se trata de uma nostalgia sem sentido, mas a oportunidade de recuperar algumas características essenciais que sustentam a vida, dentre elas o tempo. Tal ideia está conectada diretamente a algumas das propostas do português António Fidalgo (2013), que defende a necessidade de uma ética mínima para a sociedade contemporânea, especialmente no tratamento à saúde e a necessidade de desacelerar, num movimento *Slow Living* que já está presente em outros setores da sociedade contemporânea.

Diante disso, o tema que mais podemos absorver das ideias do português quando pensamos na ecologia dos meios está na ética do descanso. O descanso é parte da vida, mas parece ter se transformado em privilégio. E a falta do descanso está diretamente conectado à obra *Retrotopia*, que oferece ao leitor a última grande reflexão do polonês Zygmunt Bauman. O livro, publicado pela primeira vez em fevereiro de 2017, um mês após o falecimento do pensador, traz à tona reflexões sobre a humanidade, com olhares (*topia*) para o passado (*retro*) em busca dos pontos pelos quais ela se perdeu. A introdução da obra e o primeiro capítulo dedicam-se a debater sobre o que é nostalgia para, em seguida, apontar os caminhos aparentemente equivocados. Neste espectro de erros direcionais, Bauman nos apresenta exatamente a velocidade

pela qual a sociedade passa pela vida, apesar da crescente expectativa de vida. Uma busca pela rapidez, que não é exclusivo da fotografia, e que, de fato, precisa de uma revisão. Para o autor, “A nostalgia - como sugere Svetlana Boym, professora de literatura eslava comparada em Harvard – ‘é um sentimento de perda e de deslocamento, mas também é um romance da pessoa com sua própria fantasia’” (Bauman, 2017, p. 8). Neste cenário, encontramos um ecossistema midiático contemporâneo que resulta de transformações tecnológicas marcantes, somadas às alterações comportamentais no uso destas novas tecnologias. De fato, essa não é uma característica somente da contemporaneidade, mas da própria ecologia dos meios (Postman, 2015). Porém, parece-nos ser obrigatório o reconhecimento de que a tecnologia digital nos levou a alterações mais rápidas e expressivas (Renó & Flores, 2018). Uma sociedade acelerada, portátil, móvel, multiplataformizada, cada vez mais dependente das tecnologias e com a instantaneidade como característica básica.

No panorama desta aceleração, propomos o debate desta obra, que reúne textos que se relacionam ao olhar retrotópico sobre a ecologia dos meios e os temas do livro. A partir de uma seleção rigorosa e realizada às cegas pelas coordenações, chegou-se à composição capitular. Espero, com este conteúdo, que pensamentos sobre o ecossistema em que vivemos sejam alavancados e soluções para um cotidiano eticamente saudável sejam encontradas. Boa leitura.

*Denis Renó
Diretor Geral*

PARTE 1 - REFLEXÕES

EXPLORANDO A INTERSECÇÃO ENTRE ENTRETENIMENTO E SUSTENTABILIDADE: UM OLHAR SOBRE O JOGO DAVE THE DIVER

*Marina Jugue Chinem¹
Missila Loures Cardozo²*

Os jogos digitais, desde sua concepção, transcendem a mera forma de lazer para se consolidarem como uma poderosa mídia cultural e educacional. Sua capacidade de criar mundos imersivos e interativos oferece um terreno fértil para a exploração de uma vasta gama de temáticas, incluindo aquelas de relevância socioambiental. Nesta era de crescente conscientização sobre os desafios ecológicos que o planeta

-
1. Doutora em Estética e História da Arte, PGEHA-ECA-USP.
Docente na Escola da Indústria Criativa da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), e da Escola de Comunicação e do Programa de Pós Graduação de Comunicação Social da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).
marina.chinem@online.uscs.edu.br
 2. Doutora em Tecnologias e Inteligências do Design Digital pela PUC SP.
Gestora dos cursos de Produção Audiovisual e Jogos Digitais na Escola da Indústria Criativa e Professora Colaboradora do PPGTIC da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Docente da PUC SP.
missila.cardozo@online.uscs.edu.br

enfrenta, a interseção entre entretenimento e sustentabilidade torna-se cada vez mais crucial, posicionando os jogos como veículos eficazes para a discussão de complexas questões ambientais.

O jogo “Dave the Diver” lançado em 2023 pela Mintrocket, rapidamente conquistou popularidade e reconhecimento da crítica, sendo aclamado por sua jogabilidade envolvente, com gráficos exuberantes e uma narrativa que combina aventura, simulação de restaurante e exploração submarina. A escolha de “Dave the Diver” para esta análise justifica-se não apenas por sua proeminência no cenário dos jogos independentes, mas, pela sutileza com que integra questões ecológicas em sua estrutura de jogo, tece a sustentabilidade nas mecânicas e representações visuais, oferecendo uma oportunidade única para explorar mensagens de conservação podem ser transmitidas de forma orgânica e impactante através do entretenimento.

Este estudo tem como objetivo principal investigar a interseção entre entretenimento e sustentabilidade por meio da análise do jogo “Dave the Diver”. Para tanto, serão delineados três objetivos específicos: identificar as mecânicas de jogo que, direta ou indiretamente, promovem a sustentabilidade; analisar como a representação do ecossistema marinho no jogo contribui para a conscientização ambiental dos jogadores; e discutir o potencial de jogos de aventura e simulação para engajar o público em temáticas ambientais complexas, indo além do mero entretenimento. Ao abordar esses pontos, buscamos contribuir para a compreensão do papel que os jogos digitais podem desempenhar na promoção de uma cultura mais sustentável.

Como *Dave the Diver* reflete os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)

A sustentabilidade é um conceito multifacetado que permeia diversas esferas da existência humana, buscando equilibrar as necessidades presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprirem as suas próprias.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), estabelecidos pelas Nações Unidas, representam um plano global urgente para alcançar um futuro mais justo, próspero e equilibrado até 2030. Com 17 objetivos interconectados, abrangem desde a erradicação da pobreza e fome até a ação climática e a promoção da paz. Enquanto o mundo busca caminhos inovadores para atingir essas metas, o universo dos jogos, emerge como um campo de estudo altamente relevante. A análise do jogo *Dave the Dive* sob a lente dos ODS nos permite ir além do entretenimento e da mecânica, torna-se uma ferramenta poderosa para entender: como os jogos refletem, ensinam ou engajam os conceitos de sustentabilidade em seu *design*, narrativa e objetivos; o potencial dos jogos como plataformas de conscientização e engajamento para públicos diversos, transformando temas complexos dos ODS em experiências interativas e compreensíveis; e, por fim, a eficácia de *game mechanics* e sistemas de recompensa para simular desafios do mundo real, como a gestão de recursos limitados, a cooperação global ou a desigualdade social. A pesquisa tem como objetivo explorar a intersecção entre o *design* de jogos e a agenda global de sustentabilidade. Ao desmembrar a estrutura, os sistemas e as mensagens embutidas em um jogo específico ou em um gênero, busca-se identificar e quantificar sua contribuição para a concretização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. O jogo

da MINTROCKET aborda de forma sutil e eficaz diversos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, que visam a melhoria global da vida até 2030.

ODS 8: Trabalho Decente e Crescimento Econômico

O empreendedorismo e a inovação se encaixam neste jogo onde Dave e Bancho administram seu próprio negócio de sushi, demonstrando o valor do empreendedorismo e da criação de empregos com contratação de funcionários. O ciclo de melhoria contínua do restaurante, melhorar o menu, contratar e treinar pessoal, espelha a busca por um crescimento econômico sustentável e produtivo.

ODS 10: Redução das Desigualdades

O aspecto mais forte do jogo em relação às ODS é a sua contribuição para o combate a preconceitos e estereótipos no elenco de personagens. Há uma forte representatividade da diversidade corporal e racial. Ao apresentar um protagonista Dave com uma física que foge do ideal atlético usualmente retratado para um mergulhador e um dos personagens principais Bancho, o sushiman como um homem negro, o jogo subverte os padrões frequentemente homogêneos de heróis e figuras de autoridade na mídia. Isso se alinha com o objetivo de promover a inclusão social e econômica de todos, independentemente de raça, etnia ou características físicas.

Observa-se a valorização da diversidade de habilidades, onde personagens como o “nerd” especialista de armas mostram que diferentes tipos de inteligência e paixões, como a cultura pop ou tecnologia de ponta, são valiosos e podem ser fundamentais para o sucesso, desafiando

a visão de que o heroísmo ou o sucesso se limitam a um único perfil físico ou social.

ODS 14: Vida Debaixo d'Água

O próprio tema do jogo, está intimamente ligado à conservação marinha e uso sustentável, o jogo equilibra a pesca, para o restaurante, com a necessidade de preservar o ecossistema marinho. A história frequentemente envolve a proteção de espécies e o combate a atividades que ameaçam o oceano, como a poluição ou a exploração desenfreada, o que reflete a ODS 14 de conservar e utilizar de forma sustentável os oceanos, mares e recursos marinhos.

ODS 16: Paz, Justiça e Instituições Eficazes (Promoção de Sociedades Pacíficas e Inclusivas)

A representação diversa e inclusiva de Dave the Diver ajuda a moldar a percepção dos jogadores sobre a sociedade ideal, com a construção de sociedades inclusivas, ao normalizar e celebrar a diversidade em seu elenco central de personagens, o jogo, de forma sutil, promove um ambiente de aceitação e respeito, que é a base para sociedades pacíficas e inclusivas. Os jogadores se envolvem e se importam com a história de personagens que, em muitos outros contextos midiáticos, seriam relegados a papéis secundários ou estereotipados.

ODS Secundária: ODS 2- Fome Zero

A segurança alimentar tem uma abordagem no jogo pois o restaurante de sushi é uma fonte de alimento de qualidade para a comunidade.

Embora a “fome zero” global não seja o foco, o jogo valoriza a produção e a distribuição de alimentos frescos e nutritivos, pois os peixes são pescados por Dave.

Essa conexão com o público jovem e a busca do engajamento, torna os videogames um meio de comunicação de massa altamente eficaz e global, e por meio do jogo há um maior alcance e conscientização, ao destacar as ODS em *Dave the Diver*, eleva-se a consciência sobre temas globais críticos, como conservação marinha e diversidade, para milhões de jogadores que, de outra forma, poderiam não interagir com esses conceitos. Subliminarmente, o jogo insere a temática das ODS na narrativa e na mecânica de jogo, por exemplo, a necessidade de pesca sustentável ou a luta contra a poluição, tornando o aprendizado sobre sustentabilidade e inclusão mais orgânico e envolvente do que em um formato tradicional.

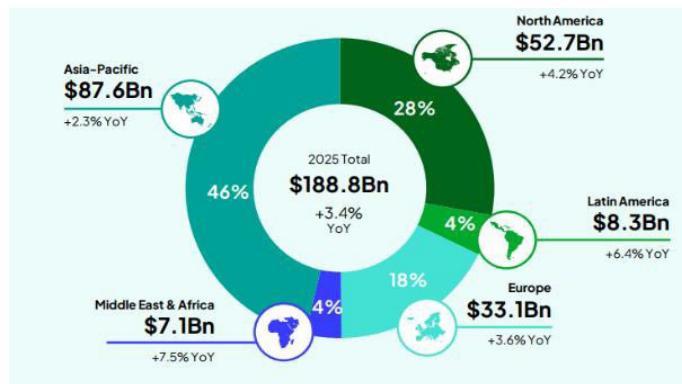
A literatura sobre conscientização ambiental e sustentabilidade nos meios de comunicação destaca o poder da mídia em moldar percepções e influenciar comportamentos. No que diz respeito à representação de ecossistemas marinhos e à gestão de recursos, estudos como os de Jackson e Macfadyen (2011) e Beddington et al. (2007) fornecem bases importantes. Jackson e Macfadyen (2011) abordam a certificação de pesca e aquicultura, ressaltando suas implicações para o comércio de frutos do mar e o desenvolvimento sustentável. Isso sublinha a importância de práticas de pesca responsáveis para a saúde dos oceanos. Beddington et al. (2007), embora não citados diretamente no trecho fornecido, geralmente contribuem para a discussão sobre a sustentabilidade da pesca e a gestão de estoques pesqueiros, alertando sobre os riscos da exploração excessiva.

O mercado Global de Jogos Digitais

O mercado global de jogos digitais emerge como um dos setores mais dinâmicos e lucrativos da indústria do entretenimento. Impulsionado pela penetração da internet, a ubiquidade dos dispositivos móveis e inovações tecnológicas como a computação em nuvem, o mercado tem demonstrado um crescimento contínuo e resiliência frente a oscilações econômicas globais (Newzoo, s.d.). A sua expansão é catalisada por um ecossistema complexo que inclui o desenvolvimento e a publicação de jogos, plataformas de distribuição, e-sports, e a ascensão de modelos de negócio baseados em serviços e microtransações (Comscore, 2023).

Gráfico 1

Receita do Mercado Global de Jogos Digitais



Obedkov (2024).

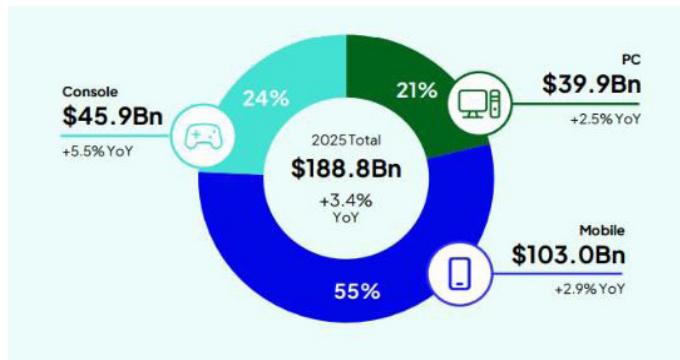
A receita do mercado global de jogos digitais tem sido consistentemente robusta. De acordo com o mais recente relatório da Newzoo (s.d.), o setor atingiu uma receita de aproximadamente 189,3 bilhões de dólares em 2023. Embora o crescimento tenha desacelerado ligeiramente

em comparação com o pico da pandemia de COVID-19, o mercado continua em trajetória de alta, com projeções indicando que superará a marca de 200 bilhões de dólares nos próximos anos. A segmentação por plataforma revela um domínio do mercado mobile, que sozinho responde por mais de 50% da receita total. Os consoles e os jogos para PC, embora com menor fatia, mantém sua relevância e base de jogadores engajados, especialmente em mercados desenvolvidos da América do Norte, Europa e Ásia.

A distribuição da receita global por segmento de plataforma é ilustrada no Gráfico 2, que demonstra a clara hegemonia do mobile gaming.

Gráfico 2

Receita do Mercado Global de Jogos Digitais por Segmento



Obedkov (2024).

A demografia dos jogadores também reflete a pluralidade do mercado. Relatórios da Comscore (2023) indicam que a audiência de jogos digitais é diversificada em termos de idade, gênero e localização.

O jogador típico não se restringe mais ao estereótipo de um jovem masculino. Mulheres representam uma parcela significativa do público, particularmente no segmento de jogos casuais e mobile (Comscore, 2023). A consolidação do *cross-platform gaming* tem diluído as barreiras entre os diferentes dispositivos, permitindo que os jogadores transitem fluidamente entre PCs, consoles e smartphones.

A crescente popularidade dos e-sports e do *streaming de jogos* tem transformado o consumo de conteúdo. Plataformas como Twitch e YouTube Gaming não são apenas canais de entretenimento, mas também ecossistemas comerciais que geram receita substancial através de publicidade, patrocínios e doações. A audiência global de e-sports expandiu-se exponencialmente, atraindo milhões de espectadores e criando um ecossistema profissional de atletas e ligas, com um valor de mercado que atrai investimentos significativos (Newzoo, s.d.).

O Mercado dos Jogos Digitais e sua Intersecção com a Educação

O mercado de jogos digitais tem crescido exponencialmente nas últimas décadas, consolidando-se como uma das indústrias de entretenimento mais lucrativas e influentes do mundo. Paralelamente a esse crescimento, a pesquisa acadêmica tem explorado cada vez mais o potencial dos jogos como ferramentas educacionais e transformadoras.

Abordagens teóricas sobre a relação entre jogos e educação, como as propostas por James Paul Gee (2003) e Kurt Squire (2011), são fundamentais para entender como os jogos podem ser mais do que mero entretenimento. Gee (2003), em sua obra “What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy”, argumenta que os jogos digitais, quando bem projetados, oferecem ambientes de aprendizagem

poderosos, nos quais os jogadores desenvolvem habilidades complexas de resolução de problemas, pensamento crítico e colaboração. Destaca princípios de aprendizagem incorporados em jogos, como a prática interativa, o feedback imediato, a identidade de aprendizagem e a capacidade de experimentar e falhar sem consequências negativas significativas. Squire (2011), por sua vez, complementa essa perspectiva ao enfatizar o papel dos jogos como espaços para a construção de conhecimento e a exploração de identidades em contextos sociais e culturais. Ambos os autores ressaltam que a natureza interativa e envolvente dos jogos pode criar motivação intrínseca para a aprendizagem, superando as abordagens pedagógicas tradicionais.

Além do potencial educacional, o game design e sua capacidade de influenciar comportamentos e percepções têm sido objeto de estudo. Ian Bogost (2007), em “Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames”, cunha o termo “retórica processual” para descrever como os jogos comunicam ideias através de suas regras e sistemas. Para Bogost, os jogos não apenas representam o mundo, mas também simulam processos e mecanismos, permitindo que os jogadores experimentem as consequências de suas ações dentro de um sistema. Essa capacidade de simulação e interação torna os jogos ferramentas potentes para a persuasão e para a promoção de novas perspectivas sobre questões complexas, como a sustentabilidade. Ao projetar mecânicas que recompensam comportamentos sustentáveis ou que expõem as consequências de práticas insustentáveis, os game designers podem influenciar sutilmente as atitudes e crenças dos jogadores.

Reconhecendo esse vasto potencial, o mercado de games tem se mobilizadoativamente para aderir à importante causa das mudanças

climáticas. Em setembro de 2019, nos bastidores da Cúpula de Ação Climática da ONU, a Playing for the Planet Alliance (Aliança Jogando para o Planeta) foi lançada. Sob essa bandeira, diversas empresas líderes da indústria de jogos assumiram compromissos voluntários para combater as mudanças climáticas e suas consequências. Esses compromissos incluem a redução da pegada de carbono de suas operações, a integração de mensagens ambientais em seus jogos e o apoio a iniciativas de conscientização. O relatório de impacto de 2022 da Playing for the Planet Alliance detalha os avanços e as metas dessas empresas, demonstrando um esforço conjunto da indústria para contribuir com a sustentabilidade global. Essa iniciativa reforça a ideia de que os jogos digitais não são apenas um setor econômico robusto, mas também um ator social capaz de promover mudanças positivas e engajar milhões de pessoas em causas urgentes.

O jogo **Dave the Diver**

“Dave the Diver” é um jogo que mistura elementos de aventura, RPG, simulação de restaurante e exploração submarina, criando uma experiência de jogo única e envolvente. O jogador assume o papel de Dave, um mergulhador que durante o dia explora o misterioso “Poço Azul”, um local subaquático repleto de vida marinha, e à noite gerencia um restaurante de sushi. Essa dualidade na jogabilidade é fundamental para a forma como o jogo aborda, ainda que sutilmente, a sustentabilidade.

Figura 1

Imagen de divulgação do jogo Dave the Daver



DAVE THE DIVER (s.d. - a).

A escolha estética de “Dave the Diver” é um dos seus maiores destaques, tem uma abordagem híbrida que combina o charme do passado com a profundidade da tecnologia moderna. Na busca por uma estética charmosa e nostálgica, a equipe de desenvolvimento utilizou a pixel art 2D para os elementos mais próximos do jogador. Os personagens e elementos menores, o protagonista Dave e outros personagens-chave são representados por *sprites* em pixel art 2D. Isso confere ao jogo um visual que remete diretamente aos clássicos jogos de 16 bits, como os do Super Nintendo, evocando um forte senso de conforto e familiaridade para muitos jogadores.

Para enriquecer a experiência de mergulho e a gestão do restaurante, o jogo emprega a renderização 3D para o cenário e elementos maiores. Os ambientes e criaturas, os ambientes subaquáticos, o barco e os peixes maiores, geralmente são renderizados em 3D. Isso cria um poderoso efeito de profundidade e dinamismo, essencial para dar vida ao vasto “Buraco Azul”. O jogo utiliza a pixel art não por limitação técnica, mas para criar uma experiência visualmente atraente e memorável.

A pixel art é bonita e vibrante, e a sua união com o 3D cria uma estética visualmente distinta e atraente que se destaca no mercado. A estética contribui para o tom geral do jogo, que é leve, divertido e cheio de humor, adicionando uma camada de personalidade única a cada interação e *cutscene*.

O jogo foi desenvolvido e publicado pela Mintrocket em 2023. Une elementos de ação e aventura e gerenciamento; os jogadores exploram as profundezas do oceano em busca de ingredientes enquanto gerenciam um restaurante de sushi. Foi lançado em junho de 2023 para macOS e Windows após o lançamento do acesso antecipado em outubro de 2022. Sua versão para Nintendo Switch foi lançada em outubro de 2023 e em abril de 2024, para PlayStation 4 e PlayStation 5.

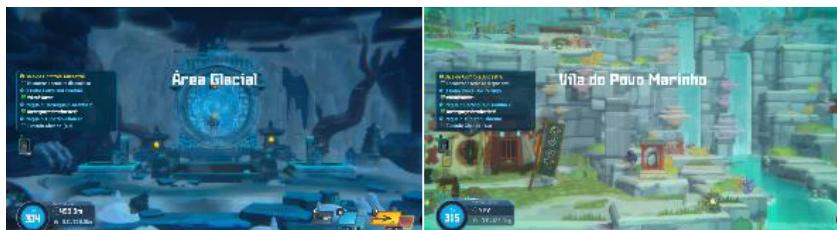
Os jogadores controlam um personagem chamado Dave, um homem gordo que trabalha como mergulhador de águas profundas, em um certo dia é convencido a administrar um restaurante de sushi e fornecer os peixes de que precisam. Realiza a pesca em um local chamado Poço Azul, cuja geografia e fauna mudam diariamente. Os jogadores podem coletar recursos para atualizar ou criar novos itens para Dave usar, como equipamentos de mergulho e armas para usar em lutas de chefes contra criaturas subaquáticas gigantes. O suprimento de ar de Dave diminui mais rapidamente à medida que ele fica sobrecarregado e fica mais suscetível a predadores, como tubarões. Ser derrotado em combate faz com que Dave largue toda a sua carga, exceto um item, ao ser resgatado.

Dave também é solicitado por outras pessoas para realizar vários favores envolvendo exploração, pesquisa ou localização de itens raros. À medida que os jogadores recuperam itens perdidos no mar, eles podem

usar os contatos de Dave em seu celular para encontrar compradores. Dave pode mergulhar duas vezes por dia, durante a manhã e à tarde. À noite, gerencia o restaurante de sushi; os jogadores podem desbloquear novas receitas para cozinhar, atrair clientes influentes, renovar o restaurante e adicionar novas decorações, contratar novos funcionários e muito mais. Um aplicativo no jogo chamado “Cooksta” acompanha a popularidade e a classificação do restaurante e pode desbloquear outras atualizações.

Figura 2

Dave mergulhando no Poço Azul



Print da tela do jogo *Dave the Diver*.

O jogo *Dave the Diver* alcançou um notável sucesso crítico e comercial imediatamente após o seu lançamento. O título obteve “aclamação universal” no agregador de críticas Metacritic (2023), evidenciando o amplo consenso positivo da crítica especializada. A complexidade

estrutural do jogo foi um ponto de destaque, sendo simultaneamente elogiada por veículos como a *PC Gamer* (Livingston, 2023), que o descreveu como “totalmente relaxante” apesar de sua profundidade e o incluiu precocemente em sua lista de jogos do ano em junho de 2023.

A avaliação da *IGN* (Sales, 2023) reforçou essa perspectiva, concedendo-lhe o selo de “escolha dos editores” e classificando-o como um produto “saudável, maravilhosamente complexo e deliciosamente difícil de largar”. Essa complexidade reside, conforme análise da *Polygon* (Parkin, 2023), na bem-sucedida coesão de sua miríade de mini jogos, um feito que se manifesta de forma coesa e inesperada, sendo efetivamente ancorado por cenas cinematográficas bem elaboradas. Tais sequências foram adicionalmente reconhecidas pela comunidade de jogadores por seu estilo visual e conteúdo humorístico.

Do ponto de vista da experiência de usuário, o *VideoGamer.com* (Borthwick, 2023) observou que o jogo mantém um ritmo envolvente, onde “sempre há algo para fazer” sem que a progressão seja percebida como um esforço tedioso, um aspecto considerado “refrescantemente diferente” em comparação com o modelo de jogos como serviço. O reconhecimento do sucesso comercial veio do *GamesRadar+* (Gerblick, 2023), que o rotulou como uma “história de sucesso de grande sucesso”. Em termos de desempenho de mercado, a recepção do público foi igualmente forte, culminando com o jogo se tornando o quinto produto mais vendido globalmente na plataforma Steam apenas dois dias após seu lançamento, e ultrapassando a marca de um milhão de cópias vendidas em dez dias (Metacritic, 2023).

Mecânicas de Jogo e Ecologia em *Dave the Diver*

As mecânicas de “Dave the Diver” se entrelaçam de maneira a criar um ciclo de gameplay que, de forma implícita, promove a reflexão sobre a gestão de recursos e o impacto humano nos ecossistemas marinhos.

Figura 3

Mergulhos em horas diferentes do dia e climas diferentes



Print da tela do jogo *Dave the Diver*.

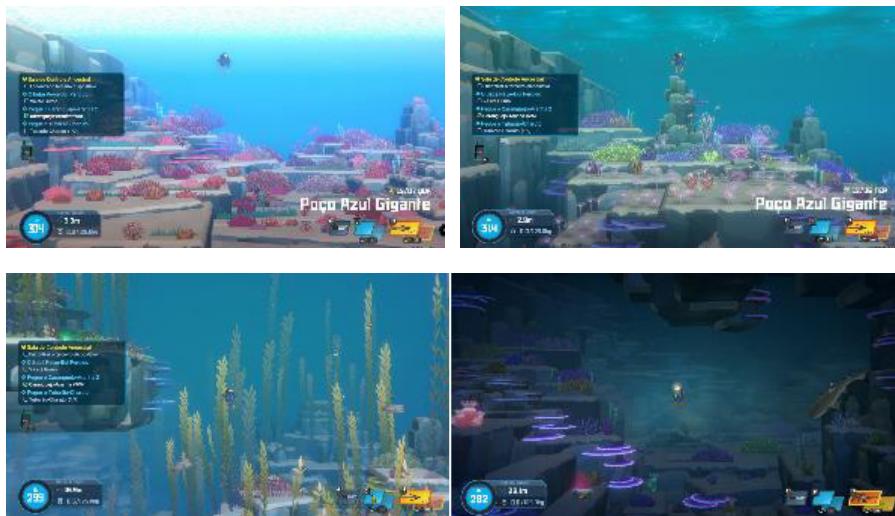
Durante o dia, Dave mergulha no Poço Azul para coletar peixes e outros ingredientes marinhos. O jogo apresenta uma vasta diversidade de espécies, cada uma com seu próprio comportamento e habitat. A coleta não é ilimitada; o jogador deve usar arpões e outras ferramentas para pescar, e a quantidade de peixes que pode ser carregada é restrita pela capacidade do inventário. Isso introduz uma mecânica de gerenciamento de recursos que, embora focada na progressão do jogo, ecoa a ideia de

limitação dos recursos naturais. A necessidade de escolher quais peixes pescar e quais deixar, bem como a observação de que certas espécies podem ser mais raras em determinados mergulhos, pode levar o jogador a considerar a ideia de “sobrepesca” ou a importância de não esgotar completamente uma área.

O Poço Azul muda a cada mergulho, e a quantidade de peixes e itens disponíveis é redefinida diariamente. Essa mecânica de regeneração diária, embora simplificada para fins de gameplay, pode ser interpretada como uma representação da capacidade de recuperação de um ecossistema quando não é constantemente explorado. Isso sublinha a ideia de que os recursos naturais não são infinitos e que sua disponibilidade depende de um ciclo de renovação.

Figura 4

Mergulhos Diferentes, ambiente diferente

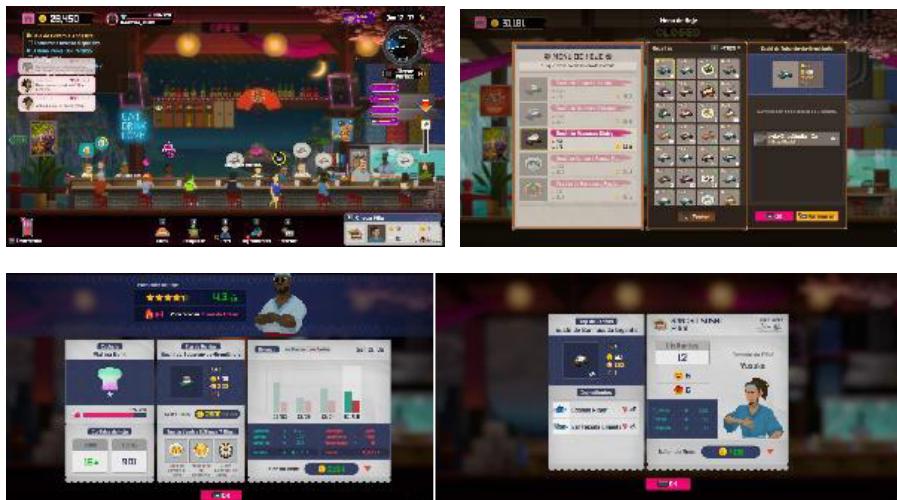


Print da tela do jogo Dave the Diver.

À noite, Dave gerencia o restaurante de sushi, onde os peixes coletados durante o dia são transformados em pratos, a demanda dos clientes por pratos específicos e a necessidade de manter o estoque de ingredientes incentivam o jogador a diversificar suas capturas e a otimizar o uso dos recursos. Servir pratos variados e de alta qualidade pode levar ao sucesso do restaurante, mas o fracasso em manter um suprimento sustentável de ingredientes pode resultar em perdas financeiras e na insatisfação dos clientes. Esta mecânica estabelece uma conexão direta entre a exploração dos recursos marinhos e suas consequências econômicas, simulando, em menor escala, os desafios da sustentabilidade na cadeia de suprimentos de frutos do mar.

Figura 5

O Sushi Bar e seu Gerenciamento



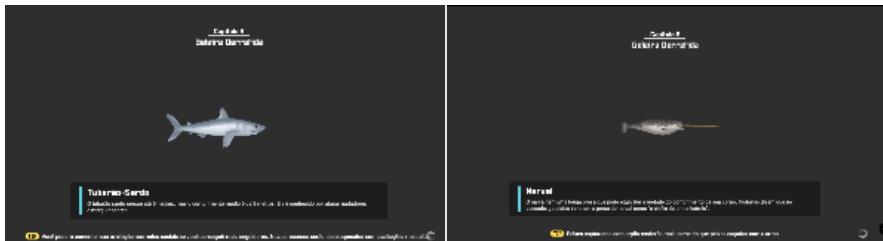
Print da tela do jogo *Dave the Diver*.

Biodiversidade e Representação Visual

O jogo se destaca pela riqueza de detalhes na representação do ecossistema marinho, com inúmeras espécies de peixes, corais e outras formas de vida aquática são retratadas com fidelidade e cores vibrantes. A diversidade do Poço Azul é um elemento visualmente atraente que, por si só, pode despertar no jogador um senso de admiração e apreço pela vida marinha. Ao interagir com esses diferentes organismos, o jogador é exposto à complexidade e à beleza do oceano, o que pode, em um nível subconsciente, fomentar um desejo de protegê-lo. A inclusão de espécies raras ou em perigo, mesmo que ficcionalizadas para o jogo, pode adicionar uma camada de conscientização sobre a fragilidade de alguns ecossistemas.

Figura 6

Diversidade Marinha em Dave the Diver



Print da tela do jogo Dave the Diver.

Apesar de não ser um “jogo sério” com objetivos didáticos explícitos sobre sustentabilidade, “Dave the Diver” integra de forma orgânica e sutil princípios que podem levar à conscientização. A necessidade de balancear a captura de peixes para o restaurante com a manutenção da diversidade do Poço Azul, mesmo que não expressa em termos de “sustentabilidade”, cria uma dinâmica onde o jogador aprende, pela prática, sobre a importância da gestão de recursos. Se o jogador focar apenas em uma espécie para maximizar os lucros, ele pode eventualmente perceber a diminuição daquela espécie, incentivando uma abordagem mais diversificada e, por extensão, mais “sustentável”.

Figura 7
Eventos e encontros ingame



Print da tela do jogo Dave the Diver.

O jogo também apresenta eventos e personagens que, de forma narrativa ou por meio de missões secundárias, abordam temas ecológicos. Por exemplo, a presença de uma personagem que se preocupa com a poluição marinha ou a necessidade de remover lixo do oceano durante os mergulhos são exemplos de como o jogo insere elementos de conscientização ambiental em seu gameplay sem ser didático ou forçado. Essas interações sutis podem servir como “pontos de contato” para o jogador refletir sobre questões ambientais do mundo real.

Ainda que “Dave the Diver” não ofereça uma simulação rigorosa de um ecossistema marinho real com todos os seus desafios complexos de conservação, cria um ambiente onde a exploração e a interação com a vida marinha são centralizadas. A recompensa pela descoberta de novas espécies e a beleza do ambiente subaquático podem gerar um senso de conexão e apreço pela vida marinha, o que é um passo fundamental para o desenvolvimento de uma mentalidade pró- conservação. A curiosidade despertada pela riqueza do Poço Azul pode, inclusive, incentivar os jogadores a buscar mais informações sobre a vida marinha real e os desafios que ela enfrenta.

Sustentabilidade Incorporada nas Mecânicas de Jogo

Ao invés de depender unicamente de mensagens diretas sobre a importância da preservação ambiental, “Dave the Diver” integra a sustentabilidade em suas mecânicas fundamentais, como: a gestão de recursos, a diversidade marinha, o balanceamento entre exploração e a preservação, o incentivo a pesquisa e ao conhecimento, as consequências da insustentabilidade e a complexidade dos ecossistemas.

Figura 8

Fazenda de Produção de Peixes e de Alimentos



Print da tela do jogo *Dave the Diver*.

O design de *Dave the Diver* opera como um estudo de caso significativo na retórica processual (Bogost, 2007), empregando as regras intrínsecas do *gameplay* para comunicar princípios de sustentabilidade de forma eficaz. A gestão de recursos e a diversidade marinha são estruturalmente impostas ao jogador por meio de limitações na quantidade e na frequência de coleta de espécies raras por mergulho (Parkin, 2023). Essa restrição não é arbitrária, mas reflete a finitude dos recursos marinhos e a crucialidade da biodiversidade. A exploração excessiva de uma área ou o foco restrito em poucas espécies levam processualmente à escassez, compelindo o jogador à diversificação das capturas, o que, por sua vez, ensina a importância da gestão sustentável de forma prática (Sales, 2023).

Figura 9
Diversidade de Itens



Print da tela do jogo *Dave the Diver*.

Figura 10
Quests com implicações éticas e sustentáveis



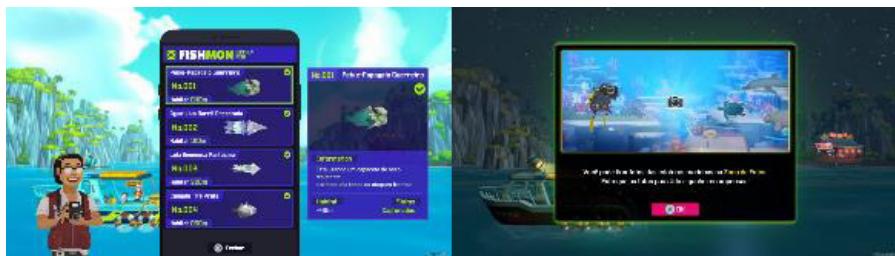
Print da tela do jogo *Dave the Diver*.

A progressão no jogo é marcada por um balanceamento constante entre exploração e preservação. Embora o avanço exija a coleta de itens específicos e a caça de peixes de alto valor, a narrativa e os eventos do

jogo introduzem missões que destacam os perigos da sobrepesca e da degradação ambiental (Borthwick, 2023). O jogador é confrontado com a tensão inerente entre a necessidade instrumental de coletar recursos para o progresso e as implicações éticas de suas ações no ecossistema virtual. Essa tensão processual convida à reflexão sobre o equilíbrio entre as necessidades humanas de consumo e a manutenção da saúde ambiental.

Figura 11

Identificação de Novas Espécies para Revista



Print da tela do jogo *Dave the Diver*.

Adicionalmente, o jogo estabelece um incentivo intrínseco à pesquisa e ao conhecimento (Livingston, 2023). A recompensa conferida pela identificação de novas espécies, pela pesquisa de seus hábitos e pela compreensão de seu papel no ecossistema valoriza o conhecimento científico e a interconexão da vida marinha, elementos cruciais para a conservação. Ao integrar a pesquisa como parte recompensadora e essencial do *gameplay*, *Dave the Diver* sugere que a sustentabilidade não se resume apenas à restrição, mas também à compreensão e apreciação da natureza. As consequências processuais da insustentabilidade são apresentadas de forma sutil, e impactante, embora não haja um “fim de

jogo” explícito por sobrepesca, a diminuição da variedade e da quantidade de peixes em determinadas áreas funciona como um *feedback negativo* processual (Gerblick, 2023). O empobrecimento gradual do ambiente marinho, causado pelas ações de coleta do jogador, serve como uma simulação de esgotamento de recursos, fomentando uma abordagem mais consciente.

Considerações Finais

Esta pesquisa buscou explorar a intersecção entre o entretenimento e a sustentabilidade, utilizando o jogo digital “Dave the Diver” como um estudo de caso. Os achados da pesquisa reafirmam que este jogo, por meio de seu gameplay envolvente e sua riqueza na apresentação visual, consegue incorporar e transmitir mensagens de sustentabilidade e conservação de forma sutil, mas eficaz.

As mecânicas de jogo, embora projetadas para a diversão e progressão do jogador, promovem a sustentabilidade de maneiras implícitas, a gestão de recursos na pesca e no restaurante, o ciclo de regeneração diária do ambiente marinho, e a própria diversidade de espécies representadas no Poço Azul, tudo isso contribui para que o jogador, mesmo que inconscientemente, desenvolva um senso de responsabilidade sobre a exploração e conservação do ambiente virtual. O equilíbrio entre o que se captura e a necessidade de manter o estoque para o sucesso do restaurante, por exemplo, espelha a lógica da gestão sustentável de recursos pesqueiros.

A representação do ecossistema marinho em “Dave the Diver” é um ponto forte na contribuição para a conscientização. A beleza, a variedade e a vivacidade do ambiente subaquático são elementos visuais

poderosos que podem despertar no jogador um apreço genuíno pela vida marinha. Ao mergulhar e interagir com as diferentes espécies, o jogador constrói uma conexão com esse mundo virtual, o que pode se traduzir em maior interesse e preocupação com os ecossistemas marinhos reais.

Ficou claro o potencial de jogos de aventura e simulação, como “Dave the Diver”, para engajar o público em temáticas ambientais. A natureza imersiva e interativa dos jogos digitais, conforme teorizado por Gee (2003) e Squire (2011), oferece um espaço único para a aprendizagem experiencial e a formação de novas perspectivas. A “retórica processual” de Bogost (2007) é evidente em “Dave the Diver”, onde as regras do jogo e os resultados das ações do jogador comunicam as ideias de limitação de recursos e a importância da biodiversidade, indo além do mero entretenimento e estimulando a reflexão sobre questões ecológicas complexas. A iniciativa da “Playing for the Planet Alliance” demonstra o reconhecimento do setor de games sobre seu papel na promoção da sustentabilidade, e “Dave the Diver” pode ser visto como um exemplo de como essa contribuição pode ocorrer de forma integrada ao gameplay.

“Dave the Diver” se destaca não apenas por sua jogabilidade envolvente e charme visual, mas também por sua sutil, porém potente, retórica processual em relação à sustentabilidade. Ao integrar os princípios de gestão de recursos, biodiversidade e as consequências da exploração nas próprias regras do jogo, oferece um modelo de como o design de jogos pode ir além da simples narrativa para comunicar mensagens significativas. O aprofundamento na análise da retórica processual pode, portanto, guiar o desenvolvimento de uma nova geração de jogos com propósito, que educam, inspiram e capacitam os jogadores

a se tornarem agentes de mudança, não apenas por meio do que veem ou ouvem, mas por meio do que fazem no ambiente virtual.

Vale ressaltar que o jogo ainda promove a ruptura de estereótipos, apresentando o personagem principal como um mergulhador pela diversidade corporal, um sushiman negro, um especialista de armas e equipamentos no padrão “nerd”, dentre outros personagens que fogem de estereótipos e colocam em cheque os padrões sociais.

Figura 12

*A quebra de estereótipos nos personagens do jogo
Dave the Diver*



Dave the Dive (s.d. - b).

“Dave the Diver” é um exemplo de como os jogos digitais podem ser agentes de intersecção e conexão com os jogadores, ao criarem mundos imersivos e interativos, possuem um potencial significativo para sensibilizar sobre questões ecológicas complexas. A sutileza com que o jogo aborda a sustentabilidade é, paradoxalmente, um de seus maiores trunfos, pois permite que as mensagens sejam absorvidas de forma orgânica, sem a didática que por vezes poderia afastar o público.

A importância de citar as ODS e o tema da sustentabilidade em *Dave the Diver* reside exatamente neste ponto: os jogos digitais possuem um potencial único para engajar os jogadores com essas temáticas. Ao imergir os participantes em ambientes virtuais que espelham a complexidade dos ecossistemas marinhos (ODS 14), o jogo fomenta uma compreensão mais profunda dos desafios e das interconexões que definem a “Vida Debaixo d’Água”.

A forma como os recursos são gerenciados e a diversidade de personagens celebrada (ODS 10) não apenas educa sutilmente sobre a importância da sustentabilidade, mas também incentiva uma reflexão sobre as práticas e a inclusão no mundo real. Ao reconhecer o jogo como uma plataforma para as ODS, valida-se seu papel não só como entretenimento, mas como um poderoso meio de conscientização global.

Dave the Diver não é apenas um jogo divertido, usa sua narrativa e personagens diversos como uma ferramenta para promover a inclusão e a representatividade (ODS 10), ao mesmo tempo que levanta a bandeira da conservação marinha (ODS 14) e da sustentabilidade econômica (ODS 8).

Referências

- Beddington, J. R., Agnew, D. J., & Clark, C. W. (2007). Current problems in the management of marine fisheries. *Science*, 316(5823), 1713-1716.
- Bogost, I. (2007). *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames*. MIT Press.
- Borthwick, B. (2023, julho 5). *Dave the Diver* is the most charming game of 2023, and a must play. *VideoGamer.com*. <https://www.VideoGamer.com>.

videogamer.com/features/dave-the-diver-most-charming-game-of-2023

Comscore. (2023). 2023 Global State of Gaming Report. Recuperado de <https://www.comscore.com/content/download/12975>

DAVE THE DIVER. (s.d. - a). Recuperado de https://store.steampowered.com/app/1868140/DAVE_THE_DIVER/

Dave the Diver. (s.d. - b). REupcerado de <https://www.playstation.com/en-us/games/dave-the-diver/>

Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Palgrave Macmillan.

Gerblitz, J. (2023, julho 7). Dave the Diver, an indie RPG about deep-sea fishing and slinging sushi, is the vibe of the summer. *GamesRadar+*. <https://www.gamesradar.com/dave-the-diver-an-indie-rpg-about-deep-sea-fishing-and-slinging-sushi-is-the-vibe-of-the-summer>

Jackson, A., & Macfadyen, G. (2011). *Fisheries and aquaculture certification: Implications for seafood trade and sustainable development*. FAO Fisheries and Aquaculture Technical Paper 547.

Livingston, C. (2023, julho 11). Dave the Diver review. *PC Gamer*. <https://www.pcgamer.com/dave-the-diver-review/>

Metacritic. (2023, junho 28). Dave the Diver. Recuperado de <https://www.metacritic.com/game/dave-the-diver>

Nações Unidas. (2015). Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. ONU. <https://sdgs.un.org/goals>

Newzoo. (s.d.). *2024 Global Games Market Report*. Recuperado de <https://newzoo.com/resources/trend-reports/newzoos-global-games-market-report-2024-free-version>

Obedkov, E. (2024, agosto 13). Newzoo: PC gaming growth to outpace mobile and console segments in 2024, driven by cross-platform and evergreen releases. *Game World Observer*. Disponível em: <https://gameworkobserver.com/2024/08/13/pc-game-revenue-to-outpace-mobile-console-growth-in-2024-newzoo>

Oliveira, R., & Soares, F. (2022). Sustentabilidade e jogos digitais: Um panorama sobre iniciativas globais. *Revista Brasileira de Sustentabilidade e Tecnologia*, 8(1), 33-49.

Playing for the Planet Alliance. (2022). Relatório de impacto 2022. <https://playing4theplanet.org/>

Parkin, J. (2023, junho 29). Management sim Dave the Diver shouldn't work as well as it does. *Polygon*. <https://www.polygon.com/reviews/23777236/dave-the-diver-review-management-sim-steam-pc/>

Prado, L. M. (2020). *Jogos digitais e sustentabilidade: O papel da gamificação na conscientização ambiental*. Editora Universitária.

Sales, G. (2023, novembro 14). Indicado a “Indie do Ano” no The Game Awards 2023, Dave the Diver pertence a publisher bilionária da Coreia do Sul. *IGN Brasil*. <https://br.ign.com/dave-the- diver/116069/>

[news/indicado-a-indie-do-ano-no-the-game-awards-2023-dave-the-diver-pertence-a-publisher-bilionaria-da-co](#)

Squire, K. (2011). *Video Games and Learning: Teaching and Participatory Culture in the Digital Age*. Teachers College Press.

A SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES E ALUNOS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Ana Elisa Alencar Silva de Oliveira¹

Mateus Altimari Filippin Soares²

Eduardo Martins Morgado³

Luan Robson de Paula⁴

Maria Fabiana Adami Mandeli⁵

Diogo dos Santos Gomes⁶

-
1. Pós-Graduada em MBA em Gestão Empresarial.
Cursando o PPGMIT na UNESP (aluna especial doutorado).
ana.alencar@unesp.br
 2. Especialização Lato Sensu em Gestão Escolar, Orientação e Supervisão.
Cursando o PPGMIT na UNESP (aluna especial mestrado).
mateus.altimari@unesp.br
 3. Pós-Doutorado pelo INSEAD/França na área de Est. em Políticas de Inovação.
Livre Docente - Universidade Estadual Paulista (UNESP).
eduardo.morgado@unesp.br
 4. Graduado em Logística e Letras Português e Inglês.
Cursando o PPGMIT na UNESP (aluna especial mestrado).
luanrobson@prof.educacao.sp.gov.br
 5. Especialização em Pedagogia - Gestão em Administração Educacional.
Cursando o PPGMIT na UNESP (aluna especial mestrado).
madami@prof.educacao.sp.gov.br
 6. Pós-graduação Lato Sensu em Tutoria em Educação à Distância pelo Unilins.
MBA em Qualidade e Certificações e MBA em Inovação em Negócios Unilins.
diogo.s.gomes@unesp.br

Nas últimas décadas, o debate sobre os fatores psicossociais no ambiente de trabalho tem ganhado espaço nas políticas de saúde ocupacional no Brasil. Discussões sobre qualidade de vida e bem-estar, especialmente no ambiente educacional, revelam-se fundamentais para compreender os desafios enfrentados por educadores e alunos e para repensar práticas pedagógicas mais acolhedoras e saudáveis.

A pressão por resultados, a competitividade, a falta de acolhimento emocional e as condições estruturais precárias das instituições contribuem para um cenário preocupante de adoecimento mental dentro da escola.

Professores e alunos, inseridos em um contexto de intensas transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas, vivenciam uma série de pressões emocionais, cognitivas e institucionais que impactam diretamente sua saúde psíquica. A pandemia da COVID-19, por exemplo, acentuou ainda mais os desafios relacionados ao equilíbrio emocional e à sobrecarga vivenciada por educadores e estudantes, evidenciando um cenário preocupante de adoecimento mental nas escolas (Castro & Silva, 2025; Krause & Possa, 2023).

Para os professores, a desvalorização da profissão, a sobrecarga de trabalho, a falta de recursos e o pouco reconhecimento social têm contribuído para o aumento de quadros de estresse, ansiedade e síndrome de Burnout. Já entre os alunos, observa-se o crescimento de casos de depressão, crises de ansiedade e dificuldades de aprendizagem relacionadas ao sofrimento emocional, influenciados por fatores como cobrança por desempenho, *bullying* e instabilidade familiar (Almeida & Braz, 2025; Costa, 2024).

A pesquisa realizada em 2022 entre professores e gestores com a participação de 84,6% oriundos da rede pública, revelou que 21,5% deles consideram sua saúde mental ruim ou muito ruim. Os principais sintomas incluem ansiedade (60,1%), cansaço excessivo (48,1%) e problemas de sono (41,1%), desmotivação (55%) e sobrecarga de trabalho (49%). Em São Paulo, 64% dos professores da rede municipal apontam o estresse e a depressão como problemas de saúde mental (Aguiar et al., 2023; Bollos, 2025; Lyra, 2022).

No Brasil, 12,5% dos educadores indicaram experiências de intimidação semanal, posicionando o país na vanguarda das estatísticas globais sobre agressões a profissionais de ensino. A realidade vivida de agressões verbais e física impactam negativamente no desempenho e o bem-estar dos professores (Bollos, 2025).

Já entre os alunos a pesquisa realizada pelo Datafolha em 2022, a pedido do Itaú Social, Fundação Lemann e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com 1.308 responsáveis e 1.869 alunos de instituições públicas de todo o Brasil revelou que na visão dos pais, cerca de 34% dos estudantes estão tendo dificuldades para controlar as suas emoções, 24% dos jovens se sentem sobrecarregados e 18% estão tristes ou deprimidos (Instituto Unibanco, 2022).

Esses fatores afetam significativamente o bem-estar psicológico e emocional dos estudantes, culminando em diminuição do desempenho acadêmico, frequência irregular e outras questões relacionadas aos educadores, incluem afastamentos por questões de saúde, atrasos na entrega curricular e outras complicações. Essa situação compromete a integridade de toda a estrutura educacional. Consequentemente, esse cenário ressalta a necessidade premente da implementação de medidas preventivas,

sistemas de apoio psicológico e do cultivo de uma cultura educacional baseada na paz e no respeito mútuo (Bollos, 2025; Lyra, 2022).

Questiona-se então: Como promover a saúde mental dentro do ambiente escolar? A experiência profissional dos autores observa que entre os professores, o adoecimento está frequentemente relacionado à sobrecarga de trabalho, à desvalorização do professor, à ausência de políticas institucionais de cuidado e suporte. O acúmulo de funções, a exigência por resultados rápidos e a constante adaptação a mudanças curriculares e tecnológicas contribuem para quadros de estresse crônico, síndrome de Burnout e outras formas de exaustão mental.

Com base nisso, este estudo tem como objetivo analisar a saúde mental de professores e alunos na educação contemporânea, discutir suas consequências no processo de ensino-aprendizagem e apresentar caminhos possíveis para a construção de ambientes escolares mais saudáveis e humanizados.

A partir do objetivo estabelecido, o estudo pretende apresentar o resultado de uma pesquisa do tipo exploratória e descritiva de cunho qualitativa realizada com professores e alunos do ensino fundamental e médio de escolas privadas e da rede pública estadual para aprofundar a compreensão dos impactos da saúde mental no cotidiano escolar atual.

Materiais e métodos

A pesquisa caracteriza-se como descritiva e exploratória, com abordagem qualiquantitativa. Segundo Gil (2019), a pesquisa descritiva busca descrever as características de determinado fenômeno ou população, enquanto a abordagem qualitativa possibilita interpretar significados subjetivos e relações humanas — aspectos fundamentais

quando se investiga o bem-estar emocional e psicológico em ambientes educacionais.

O estudo envolveu dois grupos distintos da comunidade escolar:

- a) Grupo 1 – Professores: composto por 47 docentes atuantes em diferentes níveis de ensino da instituição pesquisada;
- b) Grupo 2 – Alunos: composto por 60 estudantes do Ensino Médio, com idades entre 14 e 18 anos, distribuídos entre as 1^a, 2^a e 3^a séries;

A amostragem foi não probabilística por conveniência, considerando a disponibilidade e o interesse voluntário dos participantes em colaborar com o estudo. A participação foi anônima e espontânea, sem coleta de dados sensíveis de identificação pessoal.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários estruturados elaborados no Google Forms®, contendo perguntas fechadas (de múltipla escolha e escala de frequência) e abertas (para opiniões e percepções pessoais).

Os questionários foram divididos em três eixos temáticos principais:

- a) Condições de trabalho e rotina escolar – para identificar a percepção sobre carga horária, apoio institucional e fatores de estresse;
- b) Saúde mental e estresse – voltado à investigação de sintomas, frequência de impactos emocionais e estratégias de enfrentamento;
- c) Percepções pessoais – com questões abertas que permitiram a livre expressão de sentimentos, sugestões e reflexões sobre o ambiente escolar e o suporte emocional oferecido.

As perguntas foram formuladas com base em referenciais teóricos sobre saúde mental e educação (Figueiredo et al., 2023; OMS, 2023), e adaptadas para linguagem acessível aos participantes.

Os formulários foram aplicados de forma online, enviados via link institucional aos professores e alunos, durante o mês de setembro de 2025. Antes do preenchimento, foi apresentado um termo de consentimento livre e esclarecido, informando os objetivos da pesquisa e garantindo o sigilo e anonimato das respostas.

Após a coleta, os dados foram organizados automaticamente pelo Google Forms, gerando gráficos e planilhas para tabulação quantitativa. As respostas abertas foram analisadas por meio de análise de conteúdo, buscando categorias temáticas emergentes que refletissem as percepções e sentimentos dos participantes (Bardin, 2016),

Os dados quantitativos foram interpretados por meio de frequência percentual, permitindo identificar tendências e proporções nas respostas.

Os dados qualitativos, por sua vez, foram agrupados em categorias de análise — como apoio psicológico, sobrecarga de trabalho, relações interpessoais, pressões escolares e estratégias de enfrentamento — de forma a possibilitar uma leitura integrada e comparativa entre os dois grupos pesquisados (professores e alunos).

A análise foi conduzida com a devida preservação do anonimato e valorizar a autenticidade das falas, estabelecendo relações entre os resultados empíricos e os referenciais teóricos contemporâneos sobre saúde mental na educação. Ainda assim, os resultados obtidos oferecem subsídios relevantes para reflexões e ações voltadas à promoção do bem-estar no ambiente escolar.

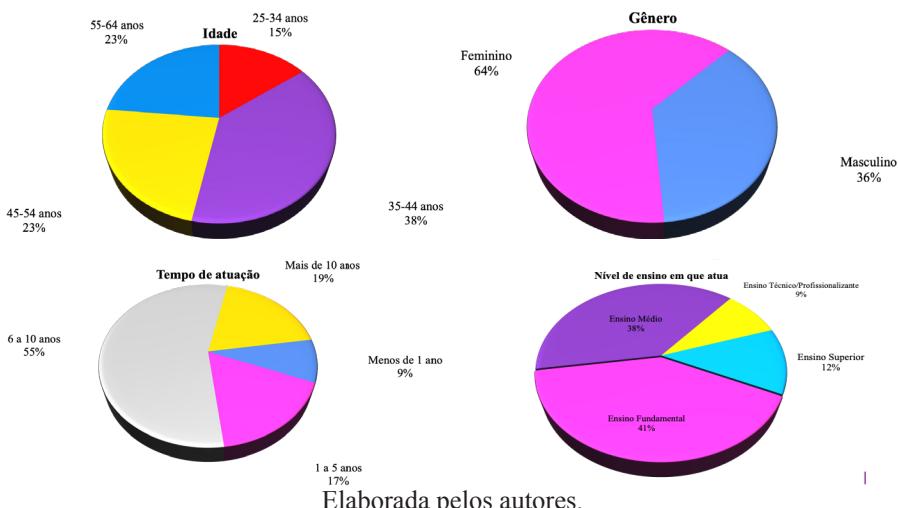
Resultado da pesquisa com os professores

A pesquisa contou com a participação de 47 professores atuantes em diferentes níveis de ensino, o que permitiu uma análise ampla e representativa das percepções docentes sobre a saúde mental no contexto educacional contemporâneo. A Figura 1 apresenta os dados que caracterizaram o perfil dos professores.

A predominância feminina reflete uma tendência já consolidada na profissão docente no Brasil, sobretudo na Educação Básica, conforme apontam os dados do Censo Escolar (INEP, 2023). A feminização do magistério traz consigo discussões relevantes sobre sobrecarga emocional, dupla jornada e desgaste psicológico, que se tornam elementos centrais na análise da saúde mental dos profissionais da educação.

Figura 1

*Perfil dos professores participantes da pesquisa
(múltiplas respostas)*



Observa-se que a distribuição etária indica um corpo docente predominantemente maduro e experiente, que vivenciou mudanças significativas no cenário educacional nas últimas décadas — desde transformações curriculares e tecnológicas até desafios recentes trazidos pela pandemia e pela intensificação do trabalho remoto. Essa faixa etária também tende a apresentar maior exposição ao estresse ocupacional crônico, fator que impacta diretamente a saúde mental.

A predominância feminina reflete uma tendência já consolidada na profissão docente no Brasil, sobretudo na Educação Básica, conforme apontam os dados do Censo Escolar (INEP, 2023). A feminização do magistério traz consigo discussões relevantes sobre sobrecarga emocional, dupla jornada e desgaste psicológico, que se tornam elementos centrais na análise da saúde mental dos profissionais da educação.

Observa-se que a distribuição etária indica um corpo docente predominantemente maduro e experiente, que vivenciou mudanças significativas no cenário educacional nas últimas décadas — desde transformações curriculares e tecnológicas até desafios recentes trazidos pela pandemia e pela intensificação do trabalho remoto. Essa faixa etária também tende a apresentar maior exposição ao estresse ocupacional crônico, fator que impacta diretamente a saúde mental.

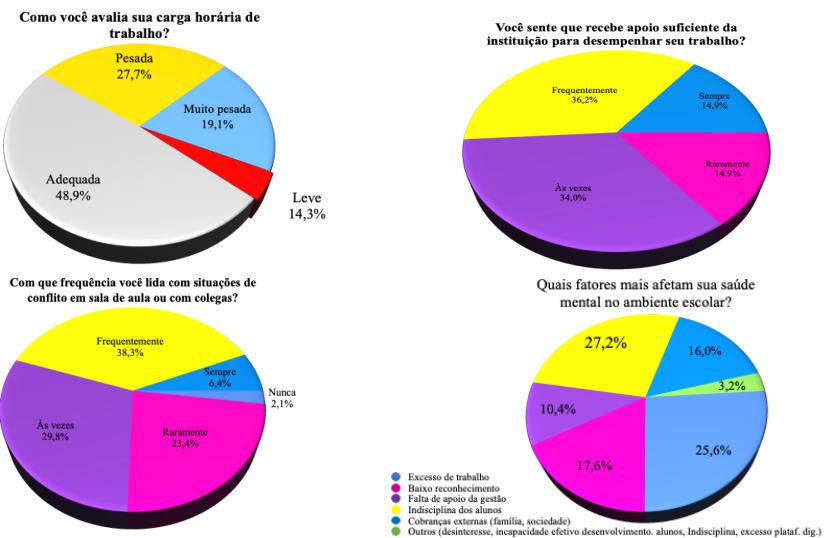
Quanto ao tempo de atuação, os números evidenciam um grupo de profissionais longevos e experientes, que acumulam vivências intensas dentro da sala de aula e da estrutura escolar. Embora a experiência possa ser associada à maturidade pedagógica, a literatura recente também evidencia que quanto maior o tempo de docência, maior a incidência de sintomas relacionados à exaustão emocional e Burnout, em especial quando há sobrecarga burocrática, falta de apoio institucional e escassez de reconhecimento (Santos & Ferreira, 2023).

A diversidade de níveis de ensino revela que as questões relativas à saúde mental docente atravessam diferentes etapas da educação, apresentando desafios específicos em cada uma. No Ensino Fundamental, destacam-se as dificuldades de gestão emocional com turmas grandes e heterogêneas, no Ensino Médio, a pressão por resultados e preparação para vestibulares e no Ensino Técnico e Superior, o ritmo acelerado e as exigências tecnológicas e produtivistas. Essas múltiplas realidades reforçam a necessidade de políticas institucionais que considerem as condições reais de trabalho e ofereçam apoio psicológico, formação continuada e espaços de escuta ativa aos educadores.

A Figura 2 apresenta os dados obtidos na pesquisa quanto às condições de trabalho dos professores.

Figura 2

*Condições de trabalho dos professores
participantes da pesquisa*



Os resultados da pesquisa demonstrados na Figura 2 evidenciam que metade dos professores (46,8%) percebe algum nível de sobrecarga, o que pode estar relacionado à acumulação de turmas, correção de atividades fora do horário de trabalho e demandas burocráticas. Conforme aponta, Santos & Ferreira (2023), a intensificação da jornada docente — somada às pressões institucionais e sociais — é um dos fatores centrais para o surgimento do mal-estar docente, caracterizado por estresse crônico e desmotivação progressiva.

Pesquisas recentes de Santos e Lima (2023) indicam que o apoio da gestão escolar é um fator determinante para a resiliência psicológica e o engajamento profissional do professor, reduzindo o impacto negativo de situações de conflito e exaustão.

A convivência com situações de conflito em sala de aula ou com colegas é uma realidade recorrente. Os conflitos estão ligados a fatores como indisciplina, desrespeito, sobrecarga emocional e divergências entre docentes e equipe escolar, elementos que comprometem a qualidade das relações e agravam o estresse laboral. Segundo Vieira (2019), a gestão emocional de conflitos é um dos desafios centrais da docência atual, especialmente em contextos de desmotivação estudantil e fragilidade institucional.

Entre os fatores que mais afetam a saúde mental dos professores, destacam-se: indisciplina dos alunos (72,3%), excesso de trabalho (68,1%), baixo reconhecimento profissional (46,8%), cobranças externas (42,6%) e falta de apoio da gestão (27,7%).

Observa-se que o sofrimento psíquico docente não decorre apenas de causas individuais, mas de condições estruturais e institucionais de trabalho. A ausência de valorização e reconhecimento do esforço

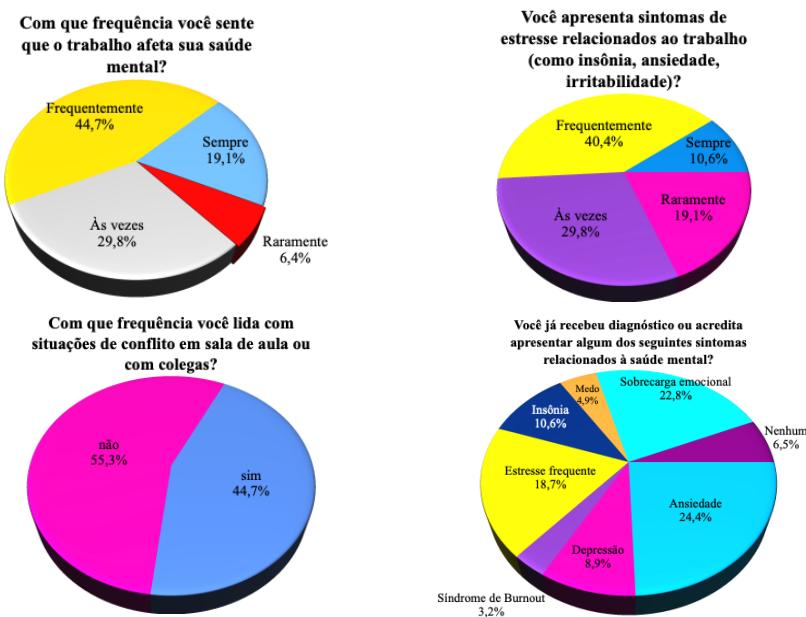
pedagógico contribui para sentimento de impotência e desânimo, que, quando crônicos, podem evoluir para quadros de ansiedade, depressão e síndrome de Burnout (Benevides-Pereira, 2012).

A Figura 3 apresenta os dados obtidos na pesquisa quanto à saúde mental e estresse dos professores.

Os resultados revelam um cenário preocupante sobre a saúde mental dos docentes e a incidência de sintomas de estresse relacionados ao ambiente e às condições de trabalho escolar, reforçando o quadro de vulnerabilidade emocional que permeia a profissão docente na contemporaneidade.

Figura 3

Saúde mental e estresse dos professores participantes da pesquisa (múltiplas respostas)



Elaborada pelos autores.

Quanto aos impactos do trabalho na saúde mental, os dados indicam que quase 94% dos docentes percebem influência negativa do trabalho sobre seu bem-estar psicológico, o que confirma o avanço de um fenômeno já discutido na literatura como sofrimento psíquico docente (Santos & Ferreira, 2023, Rosa et al., 2021). Tal situação está associada não apenas à sobrecarga de tarefas, mas também à falta de reconhecimento, às cobranças externas e ao desgaste emocional decorrente da mediação de conflitos escolares.

Em se tratando dos sintomas de estresse ocupacional, a pesquisa mostra a presença contínua de sintomas de esgotamento, corroborando estudos de Medeiros e Tomaz (2025), que destacam o estresse ocupacional crônico como um dos principais precursores da síndrome de Burnout entre professores brasileiros. O estresse contínuo, quando não acompanhado de suporte institucional e psicológico, tende a gerar desmotivação, adoecimento emocional e queda de desempenho pedagógico.

Embora o número de profissionais que buscam ajuda seja expressivo, observa-se que mais da metade ainda enfrenta essas dificuldades de forma solitária, o que pode agravar o quadro de sofrimento psíquico. Segundo Benevides-Pereira (2012), o estigma cultural que associa o cuidado mental à fraqueza, somado à falta de políticas institucionais de acolhimento, impede que muitos educadores reconheçam e tratem precocemente os sinais de adoecimento.

Em relação aos sintomas específicos relacionados à saúde mental, os resultados são expressivos: ansiedade (63,8%), sobrecarga emocional (59,6%), estresse frequente (48,9%), insônia (27,7%), depressão (23,4%), medo (12,8%) e Síndrome de Burnout (8,5%). Apenas 17% declararam não apresentar sintomas. Esses números evidenciam que

a ansiedade e a sobrecarga emocional são as principais manifestações do sofrimento docente, sendo sintomas diretamente relacionados à pressão constante, à falta de tempo para o autocuidado e à dificuldade em conciliar vida profissional e pessoal. Conforme destacam Lima e Cardoso (2023), o aumento desses sintomas após o período pandêmico está associado ao retorno às aulas presenciais sem o devido suporte emocional e pedagógico, o que expôs ainda mais os limites da saúde mental dos profissionais da educação.

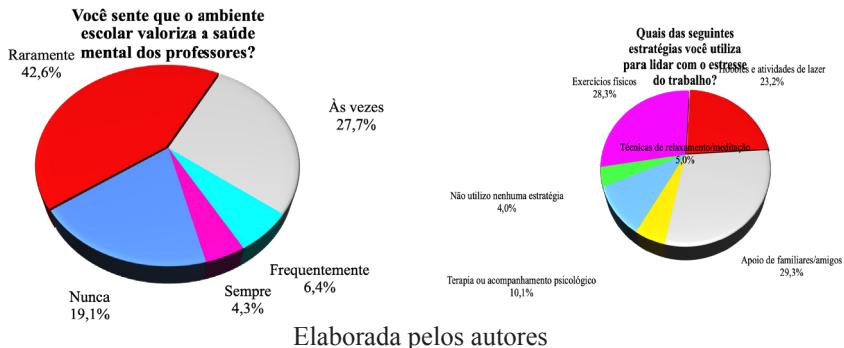
Esses dados demonstram que a docência, historicamente associada à vocação e ao compromisso social, hoje enfrenta uma crise de saúde mental sistêmica, na qual o professor é simultaneamente vítima de um sistema extenuante e peça fundamental de sustentação dele. Portanto, compreender e agir sobre esses fatores é essencial para que se possa reencantar o trabalho docente, resgatando o sentido e o prazer de ensinar.

A Figura 4 apresenta os dados obtidos na pesquisa quanto às estratégias de enfrentamento dos professores.

O enfrentamento do estresse e das adversidades emocionais no ambiente educacional constitui um dos principais desafios da docência contemporânea. A pesquisa revelou diferentes práticas adotadas pelos professores para preservar o equilíbrio psíquico e lidar com as pressões do trabalho escolar, além de percepções sobre o quanto o espaço institucional favorece ou negligencia o cuidado com a saúde mental.

Figura 4

Estratégias de enfrentamento dos professores participantes da pesquisa



Sobre as práticas individuais de enfrentamento os dados apontam que a maioria dos docentes recorre a formas positivas de enfrentamento, como práticas corporais e vínculos afetivos, ainda há baixa adesão a intervenções psicológicas estruturadas — o que pode estar relacionado tanto à falta de tempo quanto ao estigma social sobre o cuidado emocional. A prevalência de práticas individuais, em detrimento de estratégias institucionais, evidencia a responsabilização do próprio professor por seu equilíbrio emocional, fenômeno que autores como Santos e Ferreira, 2023 (2023) denominam de individualização do sofrimento docente.

Sobre se o ambiente escolar valoriza a saúde mental dos professores a pesquisa revelou uma percepção majoritariamente negativa demonstra uma lacuna entre o discurso e a prática institucional, uma vez que as políticas de cuidado psicológico e bem-estar docente ainda são pontuais e insuficientes. Segundo Manfré (2014), o baixo investimento em programas institucionais de apoio e a ausência de espaços de escuta

coletiva contribuem para o agravamento do mal-estar docente e para o sentimento de solidão profissional.

A escola, enquanto organização social, muitas vezes exige resiliência emocional constante, mas não oferece os recursos necessários para sustentá-la, criando um paradoxo entre o papel formador do professor e as condições reais que lhe são oferecidas.

Os resultados evidenciam que as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores são majoritariamente individuais e compensatórias, centradas na tentativa de minimizar os sintomas do estresse e não em eliminar suas causas estruturais. A ausência de políticas institucionais consistentes de saúde ocupacional docente reforça o ciclo de exaustão, adoecimento e afastamento profissional, comprometendo não apenas o bem-estar do educador, mas também a qualidade das práticas pedagógicas.

É imprescindível que as instituições de ensino implementem programas permanentes de promoção da saúde mental, contemplando ações como grupos de apoio, acompanhamento psicopedagógico, formação em gestão emocional e momentos de escuta ativa. O cuidado com o professor deve ser compreendido como parte integrante do processo educativo, e não como responsabilidade individual isolada.

As percepções pessoais dos professores respondentes da pesquisa revelaram que existe um consenso entre os docentes acerca da precarização emocional da profissão, marcada por sobrecarga de trabalho, desvalorização institucional e conflitos interpessoais com alunos e famílias. As falas evidenciam que o adoecimento docente é multifatorial, envolvendo dimensões estruturais, pedagógicas e subjetivas, que se entrelaçam no cotidiano escolar.

Sobrecarga de trabalho sobrecarga de trabalho foi apontada como fator da causa de estresse além da ampliação das responsabilidades pedagógicas e administrativas — como elaboração de relatórios, correção de avaliações e cumprimento de metas externas — tem resultado em exaustão física e emocional.

Essa sobrecarga compromete o equilíbrio entre vida pessoal e profissional, intensificando sentimentos de estresse, ansiedade e desmotivação, conforme apontam Benevides-Pereira (2012). A profissão, antes centrada na mediação do conhecimento, passa a exigir múltiplas funções, configurando o que Santos & Ferreira (2023) denomina “docente multifuncional exausto”.

Outra categoria amplamente citada refere-se à falta de valorização e reconhecimento social. Muitos participantes destacaram o baixo prestígio político e econômico da carreira docente, a baixa remuneração e a ausência de políticas públicas de valorização profissional. Esses fatores provocam um sentimento de invisibilidade e impotência, agravado pela falta de apoio da gestão escolar e pela cobrança desproporcional por resultados. A literatura recente (Santos & Lima, 2023) demonstra que o reconhecimento simbólico e material do professor é essencial para a construção de uma identidade profissional saudável, atuando como fator protetor contra o Burnout e a desmotivação.

Diversas respostas apontam a indisciplina dos alunos, o desinteresse pelas aulas e o enfraquecimento da autoridade docente como causas diretas de sofrimento psíquico. Palavras como “falta de respeito”, “descomprometimento”, “geração sem limites” e “alunos apáticos” aparecem de forma recorrente. Além disso, muitos professores relatam conflitos constantes com familiares, que questionam a autoridade

pedagógica e interferem no processo de ensino-aprendizagem. Esse cenário reflete o que Rossi & Hunger (2020) descreve como “crise de legitimidade da escola e do professor”, na qual a autonomia docente é constantemente fragilizada por pressões externas.

Outro fator destacado é a pressão institucional por resultados. A exigência de desempenho em provas externas, avaliações padronizadas e metas de produtividade gera um ambiente de competitividade e controle, que se distancia do sentido humanizador da educação.

Para muitos docentes, essa lógica tecnicista transforma o ato educativo em uma atividade mecânica e despersonalizada, afetando a motivação e o sentido de pertencimento.

Por fim, um número significativo de respostas menciona a ausência de espaços de escuta, diálogo e suporte emocional dentro das escolas. Os professores relatam sentir-se sozinhos diante das demandas e afirmam que as instituições negligenciam políticas de cuidado psicológico, o que agrava a sensação de isolamento e desamparo. Essa falta de acolhimento institucional revela a urgência de políticas que promovam saúde mental ocupacional, formação continuada voltada à gestão emocional e programas de apoio psicopedagógico permanentes nas redes de ensino.

A análise das respostas evidencia que a saúde mental docente é impactada por uma combinação de fatores sistêmicos (sobrecarga, burocracia, metas), relacionais (indisciplina, desrespeito) e simbólicos (falta de reconhecimento e autonomia). O sofrimento psíquico, nesse contexto, não é um fenômeno individual, mas estrutural e coletivo, exigindo intervenções que transcendam a esfera pessoal e alcancem as dimensões institucional, social e política da educação. Portanto, a

promoção da saúde mental docente deve ser compreendida como uma questão de política educacional, e não apenas como responsabilidade do próprio professor.

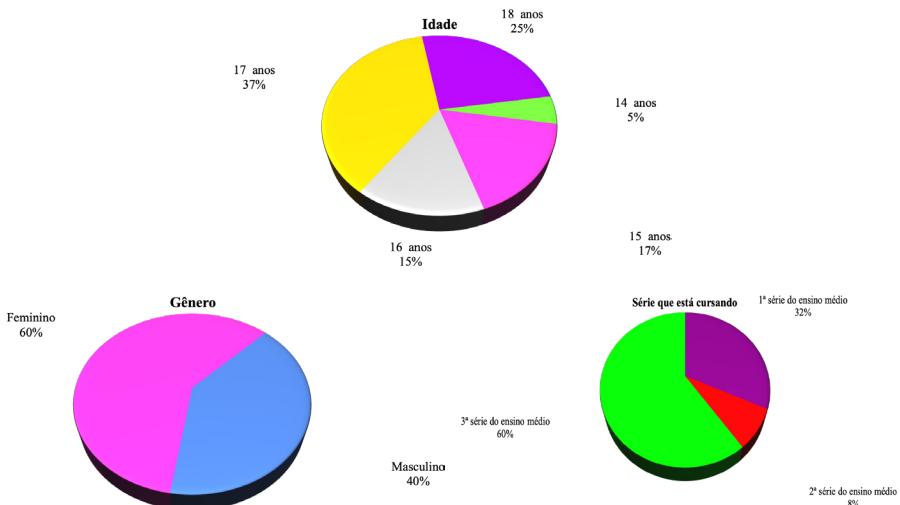
Resultado da pesquisa com os alunos

A Figura 5 demonstra o perfil dos estudantes participantes da pesquisa.

A amostra da pesquisa contou com 60 estudantes do Ensino Médio, distribuídos entre as três séries. A amostra retrata uma predominância de alunos em fase final da educação básica, momento em que as demandas acadêmicas e a pressão por escolhas profissionais tendem a se intensificar.

Figura 5

Perfil dos estudantes participantes da pesquisa

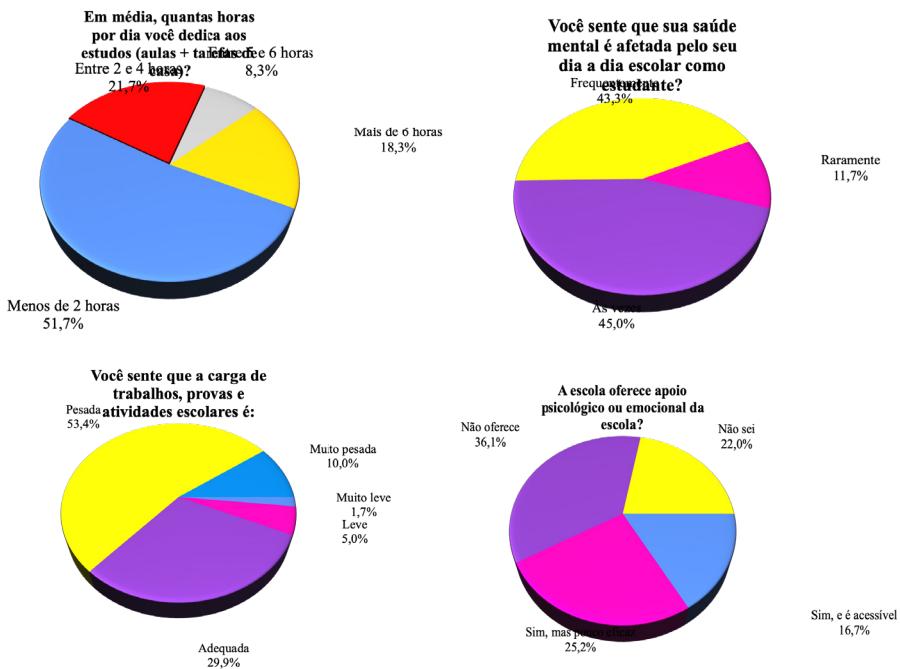


Elaborada pelos autores.

Em relação à distribuição etária é coerente com o perfil esperado para o nível de ensino analisado. Quanto ao gênero os dados indicam uma leve predominância feminina entre os participantes, característica recorrente em pesquisas escolares.

Figura 6

Vida escolar e rotina dos estudantes



Elaborada pelos autores.

O conjunto dessas informações permite compreender o contexto dos respondentes e fornece subsídios para interpretar as percepções apresentadas nos demais tópicos da pesquisa, especialmente no que se refere às questões emocionais e à saúde mental de adolescentes em fase de conclusão da educação básica.

A Figura 6 demonstra o resultado da pesquisa quanto à vida escolar e rotina dos estudantes respondentes da pesquisa

Os dados coletados permitem compreender como os hábitos escolares, a carga de estudos e o suporte emocional oferecido pela escola influenciam diretamente a saúde mental dos estudantes do ensino médio. Mais da metade dos alunos (51,7%) declarou dedicar menos de duas horas por dia aos estudos (incluindo tarefas de casa). Esse resultado sugere uma possível baixa autonomia e organização do tempo, o que pode se relacionar com cansaço mental e desmotivação. Apenas 8,3% afirmam estudar mais de seis horas diárias, número muito pequeno frente às exigências do ensino médio contemporâneo. Segundo Cunha e Almeida (2023), o excesso de tarefas aliado à falta de estratégias de gestão do tempo está entre os principais fatores de exaustão e queda de desempenho entre adolescentes.

Ao serem questionados se o dia a dia escolar afeta sua saúde mental, 88,3% dos estudantes responderam afirmativamente (“frequentemente” ou “às vezes”). O resultado é expressivo e revela que o ambiente escolar, somado às pressões externas e pessoais, tem impacto significativo na saúde emocional dos jovens. Estudos recentes apontam que adolescentes enfrentam altos índices de ansiedade e estresse relacionados ao desempenho e à competitividade escolar (Unicef, 2022).

Sobre a percepção dos estudantes sobre a carga de trabalhos e avaliações evidencia-se que para 53,3% dos respondentes, a carga de trabalhos, provas e atividades escolares é pesada, e outros 10% a classificaram como muito pesada. Esse dado reforça o sentimento de sobrecarga acadêmica, frequentemente associado à fadiga mental e à perda de interesse pelos estudos. A literatura educacional destaca que o excesso de tarefas sem pausas adequadas pode levar a sintomas como irritabilidade e esgotamento (OMS, 2023).

Entre os fatores mais citados que mais afetam a saúde mental destacam-se: excesso de atividades e tarefas (68,3%); cobranças externas (53,3%), especialmente familiares e sociais; baixo reconhecimento do esforço (45%). Esses resultados indicam que os alunos se sentem pressionados por expectativas externas e, ao mesmo tempo, pouco valorizados. A ausência de feedbacks positivos e de acolhimento emocional intensifica o sofrimento psíquico, especialmente em adolescentes em fase de definição de identidade e propósito.

Quanto ao apoio psicológico e acolhimento escolar dos estudantes os dados da pesquisa apontam para a necessidade urgente de ampliação e fortalecimento das políticas de saúde mental escolar, com ações de prevenção, escuta ativa e acompanhamento contínuo. Conforme Marques e Prado (2024), a presença de psicólogos escolares e espaços de diálogo emocional são determinantes para reduzir índices de ansiedade e evasão.

A Figura 7 demonstra o resultado da pesquisa quanto à saúde mental e bem-estar dos estudantes participantes da pesquisa.

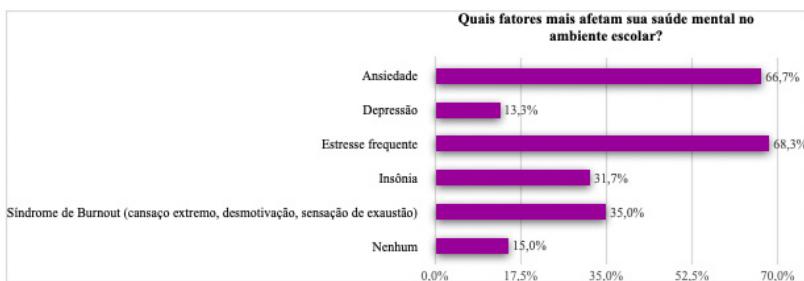
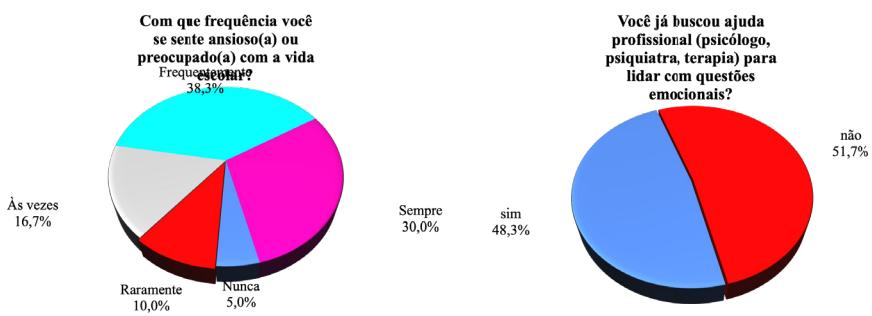
A análise dos dados obtidos por meio do questionário aplicado aos estudantes do ensino médio evidência que a temática da saúde

mental no contexto escolar é uma questão urgente e multifatorial, que afeta diretamente o bem-estar e o desempenho acadêmico dos alunos.

A frequência elevada de ansiedade evidenciada na pesquisa sugere que o ambiente escolar ainda é percebido como fonte de pressão e não como um espaço integral de acolhimento emocional, o que reforça a importância de práticas de educação socioemocional e acompanhamento psicológico contínuo (Santos & Silva, 2023).

Figura 7

Saúde mental e bem-estar dos estudantes



Elaborada pelos autores.

Ao serem questionados sobre problemas relacionados à saúde mental, 68,3% dos alunos afirmaram sofrer de estresse frequente, 66,7% relataram sintomas de ansiedade, 31,7% de insônia, 13,3% de depressão e 35% de sinais de Síndrome de Burnout. Esses dados são alarmantes e indicam que uma parcela significativa dos estudantes apresenta sintomas característicos de esgotamento emocional e mental, semelhantes aos observados entre profissionais submetidos a alta pressão. Isso sugere que o cotidiano escolar, aliado a fatores externos (pressões familiares, sociais e digitais), tem impactado fortemente o equilíbrio psíquico dos jovens.

Os indicadores de Burnout estudantil — conceito já discutido por Benevides-Pereira, (2012) — aparecem com destaque, mostrando que o excesso de tarefas, provas e responsabilidades tem gerado fadiga crônica, desmotivação e perda de sentido nos estudos.

Os resultados apontam que 48,3% dos estudantes já buscaram ajuda profissional (psicólogo, psiquiatra ou terapia) para lidar com questões emocionais, enquanto 51,7% ainda não o fizeram. Esse equilíbrio entre as respostas revela dois fenômenos relevantes: de um lado, o aumento da consciência sobre a importância da saúde mental; de outro, a barreira de acesso a serviços especializados, seja por fatores econômicos, falta de orientação ou estigma. Mesmo entre os que procuraram ajuda, não é possível afirmar se o acompanhamento é contínuo ou eventual, o que reforça a necessidade de que as instituições escolares ofereçam suporte psicológico acessível e permanente, integrando esse cuidado às práticas pedagógicas e de gestão.

Os resultados permitem concluir que a saúde mental dos alunos está em situação de vulnerabilidade significativa, sendo afetada

principalmente pela sobrecarga de atividades, pressões externas e inseguranças em relação ao futuro.

O ambiente escolar, muitas vezes centrado em avaliações e produtividade, pode acentuar essas tensões, tornando urgente a implementação de políticas de acolhimento emocional, escuta ativa e programas de apoio psicológico. Além disso, a parceria entre escola e família aparece como elemento fundamental para identificar precocemente sinais de sofrimento psíquico e promover estratégias de enfrentamento saudáveis.

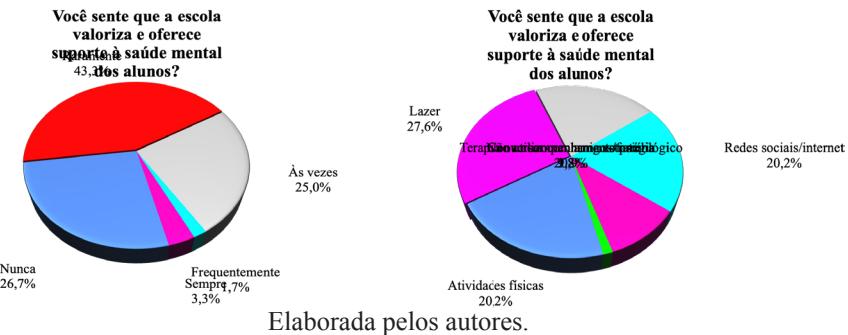
Diante do quadro apresentado, a escola contemporânea precisa se configurar como um espaço que valorize o equilíbrio entre o cognitivo e o emocional, estimulando práticas pedagógicas que considerem o estudante como sujeito integral. É essencial que o currículo inclua momentos de reflexão sobre emoções, autocuidado e convivência, e que a instituição promova ações de prevenção, como rodas de conversa, atendimentos individuais e oficinas de gestão de ansiedade. Essas práticas não apenas reduzem o impacto do estresse e da ansiedade, como também contribuem para melhorar o desempenho escolar e o engajamento dos estudantes, reforçando o papel da escola como promotora de saúde mental e bem-estar.

A Figura 8 demonstra o resultado da pesquisa quanto às estratégias e apoio dos estudantes participantes da pesquisa

Os resultados da pesquisa quanto às estratégias e apoio aos estudantes evidenciam uma lacuna institucional significativa na promoção do bem-estar psicológico discente. A escola, que deveria atuar como um espaço de acolhimento e prevenção, ainda é vista majoritariamente como um ambiente centrado em cobranças e resultados acadêmicos, deixando em segundo plano as necessidades emocionais dos alunos.

Figura 8

Estratégias e apoio aos estudantes



Estudos recentes da Unesco (2022) indicam que o suporte psicológico efetivo em contextos escolares contribui diretamente para o desempenho cognitivo, engajamento e redução da evasão. Portanto, a implementação de programas de apoio psicopedagógico e socioemocional é essencial para responder às demandas de uma geração marcada por altos níveis de ansiedade e sobrecarga emocional.

Por fim, perguntas abertas buscaram as percepções pessoais dos estudantes sobre o tema. A análise qualitativa mostra uma forte demanda pela presença efetiva de profissionais da psicologia escolar.

Os alunos reconhecem a importância de ter um espaço de escuta e acolhimento, mas relatam falta de acesso, confiança ou frequência no atendimento atual.

Essa necessidade está alinhada com pesquisas recentes que apontam que a ausência de suporte psicológico contínuo é um dos principais fatores de risco para o aumento de ansiedade e desmotivação entre adolescentes (Brasil, 2023; Figueiredo et al., 2023).

A escola é percebida como um espaço central na formação emocional, mas ainda carece de políticas estruturadas de saúde mental escolar.

Outro ponto marcante é a crítica à falta de empatia, compreensão e diálogo entre alunos, professores e equipe gestora. Muitos alunos destacam o desejo por “escuta ativa”, “mais diálogo com os professores” e “compreensão das dificuldades individuais”. Há queixas sobre comparações entre alunos, pressões por desempenho, comentários inadequados e falta de sensibilidade diante de problemas pessoais ou emocionais.

Essa percepção reforça o entendimento de que o vínculo afetivo e a comunicação humanizada são pilares do bem-estar escolar. Além disso, há menções à necessidade de combater o *bullying* e as brincadeiras de mau gosto, bem como de promover respeito às diferenças — o que reflete um pedido por um ambiente mais seguro e acolhedor.

Vários alunos sugerem que mudanças na rotina e na metodologia das aulas poderiam contribuir para uma melhor saúde mental. As propostas incluem: mais aulas práticas e dinâmicas; menor carga horária e menos tarefas; atividades físicas e mentais regulares (esportes, meditação e outros.) e espaços de relaxamento ou convivência.

Essas sugestões apontam para uma crítica ao modelo excessivamente conteudista e avaliativo, que sobrecarrega e desmotiva. A busca por metodologias mais ativas e experiências significativas reflete uma visão contemporânea de aprendizagem que integra o aspecto emocional ao cognitivo, conforme defende a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Ministério da Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação & União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2018).

Por fim, alguns alunos expressam que o cuidado com a saúde mental não deve ser responsabilidade exclusiva da escola, mas compartilhada com a família e a sociedade.

Contudo, a maioria reconhece que a escola tem um papel fundamental como espaço de apoio e prevenção, especialmente quando os alunos passam grande parte do dia nesse ambiente.

Análise final e discussão dos resultados

A discussão sobre saúde mental de professores e alunos na educação contemporânea é de extrema relevância, especialmente diante dos desafios impostos pelas transformações sociais, econômicas, políticas e organizacionais do ambiente escolar, incluindo os impactos recentes da pandemia de COVID-19.

Diversos estudos evidenciam que a intensificação do trabalho docente, a precarização das condições de trabalho e o contexto de ensino flexível, competitivo e produtivista contribuem significativamente para o adoecimento psíquico dos profissionais da educação (Ferreira-Costa, & Pedro-Silva, 2018).

No que concerne ao sofrimento mental, muitas vezes ele se desenvolve gradativamente, com sintomas difusos e variados, dificultando o reconhecimento e a busca de soluções pelos professores e pelos profissionais de saúde. Situações como licenças, abandono e exoneração podem ser resultado desse processo, agravado pela naturalização do adoecimento e autoculpabilização promovida por ideologias neoliberais (Vilela, 2025).

O impacto para os alunos é igualmente preocupante. A literatura indica que o adoecimento dos docentes compromete não somente o

processo de ensino aprendizagem, mas também reduz o suporte emocional aos estudantes (Soares, 2015). O ambiente escolar pode ser palco de violência, *bullying* e trote, que interferem diretamente na saúde mental dos alunos, como demonstrado por Ribeiro (2021) e Lima et al. (2018).

Segundo Ribeiro (2021), embora muitos alunos percebam o espaço escolar como positivo, uma parcela significativa vivencia situações de *bullying*, levando a sintomas clínicos de sofrimento mental.

Fatores organizacionais e sociais – como burocracia excessiva, falta de recursos, problemas de relacionamento interpessoal e alta carga de trabalho – também contribuem para o adoecimento físico e emocional dos professores e, indiretamente, dos alunos (Silva & Pinheiro, 2017). A precarização do trabalho é resultado das políticas neoliberais implementadas desde os anos 1990, que intensificaram exigências sobre docentes e tornaram o ambiente escolar mais hostil, inclusive com a pandemia agravando tais condições (Vilela, 2025).

As estratégias de enfrentamento sugeridas pelo conjunto de pesquisas envolvem políticas educacionais voltadas para a saúde mental, formação continuada, promoção de ambientes escolares saudáveis e intervenções psicossociais.

A valorização profissional, reconhecimento, fortalecimento de vínculos sociais, apoio institucional, projetos de aproximação entre educadores, alunos e famílias, formação de coletivos docentes, desenvolvimento de habilidades sociais e redução de carga de conteúdos obrigatórios são indicados como caminhos para a promoção do bem-estar na escola (Ferreira- Costa, & Pedro-Silva, 2018).

Impactos, relevância e novidades que permeiam estes estudos incluem o reconhecimento da saúde mental de professores e alunos

como um fenômeno multifatorial, envolvendo aspectos pessoais, institucionais, sociais e econômicos, com metodologias inovadoras como análise psicodinâmica do trabalho, *path analysis* e *estudos comparativos* interinstitucionais.

Urge o desenvolvimento de pesquisas longitudinais sobre intervenções em saúde mental, análise da relação entre tecnologias educacionais e bem-estar, estratégias de fortalecimento do coletivo escolar, apoio psicossocial e programas de formação continuada.

Considerações finais

A partir do objetivo estabelecido, o presente estudo permitiu constatar que a educação contemporânea vive um paradoxo: enquanto avança em termos tecnológicos e pedagógicos, enfrenta uma crescente crise emocional e psicológica entre seus principais agentes — professores e alunos.

Os dados apontam que a sobrecarga de trabalho, o excesso de cobranças e a falta de reconhecimento e apoio institucional são os principais fatores que comprometem a saúde mental dos educadores, levando ao estresse e ao esgotamento. Da mesma forma, entre os estudantes, a pressão por desempenho, o ritmo intenso de tarefas e a falta de diálogo e acolhimento configuram-se como causas centrais de sofrimento psicológico.

Dessa forma, conclui-se que é urgente repensar o papel da escola como espaço de formação integral — que, além de transmitir conhecimento, deve promover a saúde emocional, o autoconhecimento e o senso de pertencimento. Em resposta ao questionamento norteador da pesquisa é necessário que o sistema educacional precisa consolidar

políticas de cuidado e prevenção, como: oferta de apoio psicológico permanente para docentes e discentes; formação socioemocional para toda a comunidade escolar; redução de cargas e burocracias desnecessárias; programas de valorização e reconhecimento do trabalho docente e ambientes mais acolhedores, que incentivem o diálogo, a empatia e o respeito mútuo.

Conclui-se, portanto, que o fortalecimento da saúde mental na escola é condição essencial para uma educação de qualidade. Cuidar do emocional de quem ensina e de quem aprende é cuidar da própria essência do processo educativo: a formação de seres humanos plenos, críticos e emocionalmente equilibrados.

Referências

- Aguiar, G. A. de, Santos, F. D. V. dos, Mota, F. L., Schoffen, A. C. Z., Silva, A. C. da, Valentim, R. E. de O., Quadros, A. P., Manfrenatti, R. R. S.; Santos, F. F. & Koscheck, A. (2024). Saúde mental dos professores em contextos de precarização: perspectivas sobre a educação contemporânea. *Revista Políticas Públicas & Cidades*, 13(2), e1320. <https://doi.org/10.23900/2359-1552v13n2-317-2024>
- Almeida, E. P. & Braz, M. A. P. (2025). Juventude Sob Pressão: Cobranças Sociais e Familiares na Saúde Psicoemocional. *Saúde Coletiva*, 15(94), 15059-15076. <https://doi.org/10.36489/saudecoletiva.2025v15i94p15059-15076>
- Baia, S. F., & Machado, L. R. de S. (2021). Relações interpessoais na escola e o desenvolvimento local. *Interações*, 22(1), 1-20. <https://doi.org/10.20435/inter.v22i1.2355>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70. <https://madmunifacs.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>

Benevides-Pereira, A. M. T. (2012). Considerações sobre a síndrome de burnout e seu impacto no ensino. *Boletim de Psicologia*, 62(137), 155-168. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432012000200005&lng=pt&tlang=pt

Bollos, R. (2025). Janeiro branco: um olhar sobre a vida e a saúde mental do professor. *Revista Educação*. <https://revistaeducacao.com.br/2025/01/23/janeiro-branco-professor>

Castro , C. C. M. B. & Silva, C. M. S. (2025). A saúde mental docente: um relato de experiência da situação psíquica de docentes durante a pandemia. *Revista Contemporânea*, 5(4), e7976. <https://doi.org/10.56083/RCV5N4-080>

Costa, V. L. M. (2024). Impactos da violência escolar em fortaleza: uma análise da saúde mental de professores diante dos desafios do ambiente escolar. *DUXEducare - Revista de Educação, Saúde e Ciências Políticas*, 1. <https://www.duxeducare.com.br/wp-content/uploads/2024/12/IMPACTOS-DA-VIOLENCIA-ESCOLAR-EM-FORTALEZA-UMA-ANALISE-DA-SAÚDE-MENTAL-DE-PROFESSORES-DIANTE-DOS-DESAFIOS-DO-AMBIENTE-ESCOLAR.pdf>

Cunha, M. H., & Almeida, J. P. (2023). Saúde mental e desempenho acadêmico de adolescentes: Desafios da rotina escolar no século XXI. *Revista Brasileira de Psicopedagogia*, 40(126), 25-38. <https://revistapsicopedagogia.com.br/>

Ferreira-Costa, R. Q., & Pedro-Silva, N. (2018). Anxiety and depression: The world of teaching work and psychological exhaustion. *Estudos de Psicologia*, 23(4), 357-368. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/epsic/v23n4/a03v23n4.pdf>

Figueiredo, R., Cayres, A. Z. de F., & Ciliberti. M. E. (Orgs). (2023). *Adolescência e Juventude & Saúde Mental*. Instituto de Saúde.

Gil, A. C. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7^a ed.). Atlas.

Instituto Unibanco. (2022). Cresce a preocupação com a saúde mental dos alunos. *Boletim* 82. <https://www.institutounibanco.org.br/boletim/cresce-a-preocupacao-com-a-saude-mental-dos-estudantes>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2023). Professoras são 79% da docência de educação básica no Brasil. Recuperado de <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil>

Krause, M. & Possa, J. D. B. (2023). Saúde mental dos professores na contemporaneidade: impactos educacionais. *Revista Saberes e Sabores Educacionais*, 10, 153-168. <http://revistas.uceff.edu.br/saberes-e-sabores/article/view/446>

Lima, M. C. P., Cerqueira, A. T. A. R.; Dantas, C. L.; Lamardo, J. R. Reis, L. E. C. & Torres, A. R. (2018). Hazing and the mental health of medical students. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 42(2), 110-120. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v41n3RB20160025ING>

Lyra, T. (2022). *Docentes e instituições buscam estratégias para driblar os impactos deixados pela pandemia de COVID-19*. <https://novaescola.org.br/conteudo/21359/pesquisa-revela-que-saude-mental-dos-professores-piorou-em-2022>.

Manfré, A. H. (2014). *O mal-estar docente e os limites da experiência no tempo presente: uma leitura frankfurtiana* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista (UNESP)]. <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/598d16bd-0172-420c-aa20-08fd346b630f/content>

Marques, A. L., & Prado, F. S. (2024). O papel do psicólogo escolar na promoção da saúde mental: Práticas e desafios contemporâneos. *Cadernos de Educação e Psicologia*, 18(2), 101-119. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/educapsi>

Medeiros, A. P. N., & Batista, N. T. (2025). *Estresse ocupacional em professores da educação básica: causas, efeitos e propostas de intervenção* [Trabalho de Conclusão de Curso, Instituto Federal de Educação].

Ministério da Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação, & União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base*. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>

Morin, E. (2022). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez.

Organização Mundial da Saúde (OMS). (2023). *Global report on mental health and well-being in youth*. Geneva: World Health Organization.

Ribeiro, C. F. (2021). *Bullying e saúde mental na percepção de alunos dos anos finais do ensino fundamental* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista (UNESP)]. <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/99398921-a560-4a2f-ab4f-e080f4bc0415/content>

Rosa, A. S., Fóz, A., Marques, A., Lopes, E. & Tanaka, L. H. *Conversando sobre saúde mental e emocional na escola*. (2021). Fundação Mapfre.

Rossi, F., & Nóvoa, D. H. (2020). Identidade docente e formação continuada: Um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e

Claude Dubar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 101(258), 440-459. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4409>

Santos, J. P., & Ferreira, T. C. (2023). A precarização da docência e seus impactos na saúde mental dos professores. *Revista de Pesquisa Educacional*, 26(2), 78-92.

Silva, N. R. da, & Pinheiro, D. M. (2017). *Troubles in the teacher's work*. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 25(4), 713-721. <http://dx.doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO0928>

Soares, V. A. B. S. (2015). *Análise do binômio saúde: Adoecimento de professores e alunos* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista (UNESP)]. <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/0701da3a-9c49-459f-9ee0-b1f5153c72a4/content>

Unesco. (2022). *Transforming education: Mental health and well-being framework*. <https://doi.org/10.54675/MSST2323>

Unicef. (2022). *Saúde mental de adolescentes no Brasil: Desafios e recomendações*. <https://www.unicef.org/brazil/saude-mental-de-adolescentes>

Vieira, A. J. L. *Os desafios da profissão docente vivenciados por professores/as com diferentes tempos de carreira*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal da Paraíba]. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15249/1/AJLV29052019.pdf>

Vilela, A. P. A. (2025). *Trabalho e adoecimento na educação: Um estudo comparativo do professorado das redes estaduais de educação em*

São Paulo e Mato Gross [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista (UNESP)]. <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/34c2ab64-09ef-4c9c-8dcb-40972e7e5649/content>

TECNOLOGIA E AUTISMO: UMA RELAÇÃO DE TRANSFORMAÇÃO MÚTUA EM TEMPOS DE ACELERAÇÃO MIDIÁTICA

*Claudia Mialichi¹
Jaqueline Costa Castilho Moreira²*

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por desafios na comunicação social, padrões restritivos de comportamento e interesses específicos (APA, 2022). O diagnóstico do TEA abrange ampla diversidade de manifestações clínicas, o que demanda estratégias individualizadas voltadas ao bem-estar e à inclusão das pessoas autistas. Nesse contexto, a tecnologia tem se mostrado um recurso promissor para o desenvolvimento

-
1. Mestranda em Mídia e Tecnologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Publicitária.
claudia.mialichi@unesp.br
 2. Professora do PPGMiT da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Professora Assistente Doutora na Faculdade de Ciências e Tecnologia. Doutora em Educação Escolar Universidade Estadual Paulista (UNESP).
jaqueline.castilho@unesp.br

de habilidades sociais, cognitivas e funcionais (McNaughton & Light, 2013; Silva & Maia, 2020), ao mesmo tempo em que suscita reflexões éticas sobre seu uso e sobre o ritmo de incorporação desses recursos no cotidiano das pessoas com TEA.

No campo educacional, as tecnologias digitais adaptadas têm demonstrado impactos positivos no processo de aprendizagem. Softwares educativos personalizados, plataformas gamificadas e ambientes virtuais de aprendizagem tornam o conhecimento mais acessível e motivador. Para Hew e Lo (2018), tais tecnologias aumentam o engajamento de estudantes com TEA, desde que sejam aplicadas de maneira planejada e sensível às suas especificidades. Essa mediação pedagógica, conforme Ribeiro e Nascimento (2016), é fundamental para que o uso da tecnologia seja inclusivo, e não apenas instrumental.

A tecnologia assistiva tem ampliado significativamente as possibilidades de comunicação e autonomia. Ferramentas como os sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), aplicativos de leitura social e dispositivos móveis permitem que indivíduos com TEA expressem-se de forma mais eficaz e participem ativamente de contextos educacionais e sociais. McNaughton e Light (2013) destacam que a CAA promove não apenas a comunicação, mas também o desenvolvimento cognitivo e social, quando mediada de forma contextualizada por educadores e terapeutas.

Entre os avanços recentes, destacam-se o uso da realidade virtual (RV) e da realidade aumentada (RA) em intervenções voltadas ao treinamento de habilidades sociais e à redução da ansiedade em ambientes controlados. Baranek, Lewis e Oswald (2017) apontam que a RV pode contribuir para a dessensibilização de estímulos estressores e simular

interações sociais, favorecendo o desenvolvimento de competências socioemocionais em contextos seguros. No entanto, é imprescindível que o uso dessas tecnologias seja supervisionado por profissionais especializados, a fim de garantir a personalização das experiências conforme as necessidades individuais.

O contexto da pandemia de COVID-19 também evidenciou o potencial das tecnologias digitais para a continuidade de cuidados terapêuticos a distância. A teleterapia, mediada por plataformas de videoconferência, permitiu a manutenção de atendimentos em fonoaudiologia, psicologia e terapia ocupacional para pessoas com TEA. Kasari et al. (2012) demonstram a eficácia dessa modalidade em promover avanços na comunicação e na interação social, desde que acompanhada por suporte técnico às famílias e infraestrutura adequada.

Apesar dos benefícios, é necessário refletir criticamente sobre os riscos da hiperexposição tecnológica e da aceleração imposta pela lógica midiática contemporânea. A sociedade midiatizada tende a valorizar a velocidade, a eficiência e a conectividade contínua aspectos potencialmente nocivos a pessoas com TEA, sensíveis ao excesso de estímulos e à imprevisibilidade (Grandin, 2014). Bauman (2017), em *Retrotopia*, propõe uma revisão ética da modernidade líquida, defendendo a retomada de valores como o tempo e a estabilidade das relações principios fundamentais para o bem-estar de sujeitos neurodivergentes.

No contexto da inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pensar em uma desaceleração tecnológica significa refletir sobre a qualidade de vida e sobre o respeito ao tempo subjetivo de cada indivíduo. Tal abordagem reforça a necessidade de práticas pedagógicas e comunicacionais que considerem o ritmo, os interesses

e as singularidades de cada pessoa, promovendo uma inclusão que vá além do acesso, alcançando também a dimensão do pertencimento e do bem-estar (Bauman, 2017; Han, 2017; Tronto, 2013).

É essencial compreender que a tecnologia, embora transformadora, não constitui solução isolada. Seu uso deve integrar um plano de intervenção individualizado, elaborado por profissionais qualificados e em diálogo constante com a pessoa com TEA e sua rede de apoio. O acesso equitativo às tecnologias, a formação continuada de educadores e terapeutas e o enfrentamento da exclusão digital são passos fundamentais para uma inclusão efetiva. O desafio contemporâneo reside em equilibrar inovação tecnológica e ética da atenção, de modo que a tecnologia realmente promova autonomia, inclusão e dignidade humana (McNaughton & Light, 2013; Silva & Maia, 2020).

Diante do cenário contemporâneo em que as tecnologias permeiam todas as dimensões da vida social, torna-se indispensável compreender o papel das inovações digitais e assistivas na promoção da inclusão educacional de pessoas com deficiência, especialmente aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A presença crescente dessas tecnologias no ambiente educacional abre caminhos para práticas pedagógicas mais flexíveis, personalizadas e acessíveis, contribuindo para a redução das barreiras comunicacionais, cognitivas e sociais ainda enfrentadas por esses estudantes.

Tecnologias digitais na educação com alunos autistas

Ao longo do século XX, intensificaram-se os estudos tanto sobre o transtorno do espectro autista (TEA) quanto sobre as tecnologias. Apesar dos avanços obtidos, ainda persistem desafios significativos.

Nesse contexto, torna-se relevante refletir sobre o papel da tecnologia nas pesquisas relacionadas ao TEA (Silva et al., 2020).

As tecnologias digitais vêm promovendo transformações estruturais na sociedade, uma vez que seu acesso ampliou as possibilidades de aquisição de conhecimento e contribuiu para reduzir processos de exclusão social, favorecendo maior circulação de informações e autonomia aos indivíduos (Rego et al., 2022).

De acordo com Silva et al. (2020), a expansão tecnológica tornou o mundo profundamente interconectado, de modo que viver em sociedade sem o uso desses recursos tornou-se praticamente inviável. Por isso, é necessário refletir sobre a forma como tais ferramentas podem ser utilizadas. No campo educacional, ciência e tecnologia configuram-se como instrumentos valiosos no processo de ensino-aprendizagem, desde que aplicados de maneira adequada para potencializar as habilidades de estudantes autistas.

Dessa forma, cabe ao professor adotar metodologias inovadoras que possibilitem a adaptação dos conteúdos às necessidades específicas dos alunos, criando condições para que estudantes com TEA possam acompanhar o processo educativo e desenvolver-se plenamente (Oliveira et al., 2021).

Ainda conforme Silva et al. (2020), a tecnologia tem potencial para favorecer uma sociedade mais inclusiva, contribuindo para uma educação pautada pela equidade e pela valorização das particularidades de cada estudante. Assim, o uso de recursos digitais no ambiente escolar não deve se limitar ao acesso à informação, mas buscar o desenvolvimento integral dos alunos e o aprimoramento de suas competências.

Na sociedade contemporânea, caracterizada pela presença marcante das tecnologias digitais e pela constante conectividade, torna-se praticamente impossível dissociar o uso da internet das atividades cotidianas, inclusive no contexto educacional. No campo da educação inclusiva, especialmente no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o uso das tecnologias digitais deve integrar uma proposta pedagógica fundamentada no bom senso e na intencionalidade educativa. Essa integração deve ser conduzida de maneira planejada, crítica e ética, de modo a ampliar as oportunidades de aprendizagem e o acesso ao conhecimento para o maior número possível de estudantes, não apenas aqueles com TEA, mas também outros com diferentes necessidades específicas de desenvolvimento (Silva et al., 2020).

O impacto positivo das tecnologias digitais manifesta-se quando seu uso é orientado por objetivos pedagógicos claros e sustentado por princípios de inclusão e acessibilidade. No caso de estudantes com TEA, os recursos tecnológicos podem representar um meio eficaz de potencializar habilidades cognitivas, comunicativas e sociais, promovendo avanços significativos em sua trajetória educacional. Considerando que o TEA apresenta múltiplas manifestações e níveis de comprometimento, e que não existe um diagnóstico absolutamente preciso ou tratamento único, o início precoce de estímulos mediados por tecnologia pode favorecer o desenvolvimento de competências essenciais à aprendizagem e à autonomia (Silva et al., 2020).

As experiências de uso de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com TEA têm revelado resultados expressivos, sobretudo na promoção de práticas pedagógicas mais interativas e individualizadas. Tais práticas contribuem para o fortalecimento

das funções cognitivas, aprimoram o vínculo afetivo entre educadores e alunos e auxiliam na tomada de decisões e na resolução de problemas cotidianos. Esses efeitos demonstram que a tecnologia, quando utilizada de forma contextualizada e crítica, pode se constituir em uma ferramenta valiosa na construção de ambientes de aprendizagem mais equitativos e responsivos às diferenças (Silva et al., 2020).

Entretanto, é necessário reconhecer que os recursos tecnológicos, embora relevantes, não devem ser concebidos como soluções únicas ou absolutas para os desafios da inclusão. O êxito de sua utilização depende da capacidade das instituições escolares de compreender as singularidades dos estudantes e de adaptar suas práticas pedagógicas às diferentes formas de aprender e interagir. Assim, a tecnologia deve ser entendida como um instrumento de mediação pedagógica e social, capaz de complementar os processos de ensino e aprendizagem e de fortalecer o compromisso das escolas com uma educação verdadeiramente inclusiva (Silva et al., 2020).

Tecnologias Digitais e Assistivas na Inclusão de Pessoas com TEA

As Tecnologias Assistivas (TAs) têm desempenhado um papel cada vez mais relevante na promoção da inclusão social de pessoas com deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esses recursos ampliam a autonomia e oferecem alternativas de comunicação e interação, fortalecendo a participação em diferentes contextos sociais e educacionais (García-Crespo et al., 2019; Lancioni et al., 2017). Além dos benefícios individuais, estudos indicam que famílias, educadores e profissionais da saúde reconhecem nessas ferramentas importantes meios para o fortalecimento de vínculos sociais e para

a criação de oportunidades de engajamento em atividades coletivas (Carmona-Serrano et al., 2020). Apesar disso, desafios como o custo elevado e a necessidade de capacitação profissional ainda limitam seu uso pleno, apontando para a urgência de políticas públicas que democratizem o acesso e incentivem práticas inclusivas (Alves et al., 2021).

De forma complementar, as tecnologias digitais aplicadas à educação vêm se consolidando como instrumentos inovadores no apoio ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, funcionais e sociais em pessoas com TEA. Recursos como aplicativos de comunicação aumentativa e alternativa (CAA), softwares educativos e plataformas gamificadas contribuem para maior autonomia e engajamento, aproximando o ensino das necessidades específicas dos estudantes (Alzrayer et al., 2018; Parsons et al., 2019). Esses ambientes digitais, quando mediados por práticas pedagógicas adequadas, criam condições para experiências de aprendizagem mais significativas e para o fortalecimento das competências socioemocionais (Carmona-Serrano et al., 2020).

É nesse cenário que emergem as tecnologias imersivas, como a realidade aumentada (RA), que ampliam ainda mais as possibilidades pedagógicas. A RA destaca-se por permitir a sobreposição de elementos virtuais ao ambiente real, possibilitando a visualização de conceitos abstratos e tornando o processo de ensino mais dinâmico e contextualizado (Lopes et al., 2019). Em áreas como a química e as ciências naturais, por exemplo, a tecnologia tem sido reconhecida como uma ferramenta que favorece a compreensão de estruturas complexas, reações químicas e fenômenos que dificilmente seriam apreendidos apenas por métodos tradicionais (Barreto et al., 2022).

Ao promover a integração entre teoria e prática, a RA estimula a participação ativa dos estudantes e fortalece metodologias construtivistas, nas quais o aluno assume papel central na construção do conhecimento (Lopes et al., 2019). Entretanto, sua implementação não está isenta de desafios: além da infraestrutura tecnológica, é indispensável investir na formação docente para garantir que o uso da RA não se restrinja a um recurso acessório ou decorativo, mas se traduza em melhorias reais na aprendizagem (Barreto et al., 2022).

Assim, observa-se que tanto as tecnologias assistivas quanto as digitais incluindo a realidade aumentada, convergem para um mesmo objetivo: promover inclusão e criar experiências pedagógicas mais acessíveis, interativas e significativas. O potencial dessas ferramentas, no entanto, depende diretamente da mediação qualificada, da integração curricular e de políticas que assegurem equidade no acesso, para que seu impacto positivo no desenvolvimento e na aprendizagem de pessoas com TEA seja plenamente alcançado.

Diversas abordagens têm se destacado por sua eficácia no apoio a alunos com transtorno do espectro autista (TEA);

- O uso de tecnologias digitais interativas, como softwares educacionais, aplicativos e jogos digitais que incorporam imagens, sons e movimentos, tem demonstrado efeitos positivos no desenvolvimento de funções executivas, da linguagem, da atenção e das habilidades sociais desses alunos (Silva et al., 2020).
- Ambientes digitais personalizados, especialmente plataformas adaptativas que permitem ajustar o ritmo, o conteúdo e a forma de apresentação conforme as necessidades individuais, têm se mostrado eficientes na promoção de maior engajamento e de uma aprendizagem significativa (Rego et al., 2022).

- A implementação de intervenções precoces mediadas por recursos tecnológicos, quando acompanhadas de suporte profissional adequado, apresenta potencial para favorecer de maneira significativa o desenvolvimento cognitivo e afetivo de crianças com autismo (Silva et al., 2020).
- A capacitação de professores para o uso de tecnologias também se mostra essencial, pois educadores que aplicam metodologias inovadoras e adaptam conteúdos com o auxílio de ferramentas digitais obtêm os melhores resultados na inclusão e no progresso de estudantes com TEA (Santos, 2022).

Por fim, estratégias que consideram os interesses específicos do aluno, utilizando suas preferências restritas como ponto de partida para o desenvolvimento de atividades digitais personalizadas, têm demonstrado favorecer a motivação e a participação ativa nas atividades educacionais (Saldanha, 2022; Santos, 2022).

Efeitos do uso excessivo de telas no neurodesenvolvimento de crianças e adolescentes

O avanço tecnológico e a ampla disponibilidade de dispositivos eletrônicos, como smartphones, tablets, computadores e televisores, transformaram significativamente os hábitos cotidianos, sobretudo entre crianças e adolescentes. Embora tais dispositivos ofereçam oportunidades valiosas de aprendizado, entretenimento e interação social, o uso excessivo de telas tem se tornado motivo de crescente preocupação entre pesquisadores, pais, educadores e profissionais de saúde. A infância e a adolescência são períodos críticos do neurodesenvolvimento, marcados por intensa plasticidade cerebral, formação de conexões neurais e consolidação de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Dessa forma, a

exposição prolongada a telas pode interferir nos processos que sustentam o amadurecimento neuropsicológico e comportamental.

Diversos estudos demonstram que o tempo excessivo de tela está associado a alterações em funções cognitivas fundamentais, como atenção, memória de trabalho e controle inibitório. Uma revisão publicada no *Frontiers in Pediatrics* destaca que o uso prolongado de mídias digitais e a prática de multitarefa com telas correlacionam-se com déficits em funções executivas e menor desempenho acadêmico, indicando possíveis impactos sobre o controle cognitivo e a autorregulação (Domoff et al., 2023). Evidências eletrofisiológicas reforçam essa hipótese: crianças expostas a longos períodos de tela apresentaram menor amplitude neural em tarefas de inibição, sugerindo uma ativação menos eficiente de redes cerebrais responsáveis pela atenção e pelo controle executivo (Zivan et al., 2023). Em paralelo, estudos longitudinais de base populacional indicam que o tempo de tela na primeira infância está associado a atrasos subsequentes em linguagem, comunicação e resolução de problemas. A pesquisa de Madigan et al. (2019), publicada no *JAMA Pediatrics*, revelou que maior exposição a telas aos 2 anos de idade se relaciona a piores desempenhos em triagens de desenvolvimento aos 3 e 5 anos, indicando que o uso precoce pode anteceder déficits cognitivos e linguísticos.

As implicações do uso excessivo de telas vão além da cognição e afetam diretamente o bem-estar emocional e comportamental. Twenge e Campbell (2018), em estudo com amostra representativa de adolescentes norte-americanos, constataram que o aumento do tempo gasto em mídias digitais está associado a maiores índices de solidão, sintomas depressivos e ideação suicida. Resultados semelhantes foram encontrados

por Domingues-Montanari (2017), que, em revisão publicada no *Acta Paediatrica*, apontou correlação consistente entre uso prolongado de dispositivos eletrônicos e maior prevalência de sintomas de ansiedade, irritabilidade e dificuldades de autorregulação. Uma meta-análise recente conduzida por Guo et al. (2024) e publicada no *JAMA Network Open* reuniu 87 estudos e confirmou que níveis elevados de exposição a mídias digitais estão positivamente associados a problemas comportamentais, incluindo sintomas de desatenção e impulsividade, embora a magnitude dos efeitos varie conforme o tipo e o contexto de uso.

O sono é outro domínio fortemente afetado pela exposição excessiva às telas. A luz azul emitida por dispositivos digitais pode inibir a produção de melatonina e atrasar o início do sono, além de comprometer a arquitetura das fases de descanso profundo. Revisões sistemáticas recentes demonstram que crianças e adolescentes que utilizam telas antes de dormir apresentam menor duração total de sono, maior latência para adormecer e qualidade de descanso inferior (Carter et al., 2024). Esses efeitos, somados à redução do tempo de atividades físicas e sociais, contribuem para desequilíbrios emocionais e cognitivos significativos, pois o sono exerce papel central na consolidação da memória e na regulação afetiva.

Do ponto de vista neurobiológico, avanços em neuroimagem funcional têm permitido compreender com maior precisão os efeitos do uso intensivo de telas sobre a estrutura cerebral. Estudos de ressonância magnética revelam que crianças com maior tempo de exposição apresentam diferenças na conectividade entre regiões do córtex pré-frontal e redes de processamento emocional, o que pode indicar uma maturação precoce e desbalanceada de sistemas neurais ligados à recompensa e

ao controle cognitivo (Horowitz-Kraus et al., 2023). Essas alterações, ainda que sutis, podem ter implicações no desenvolvimento da atenção sustentada, do planejamento e da regulação emocional, habilidades cruciais para a aprendizagem e o convívio social.

É importante considerar também o efeito substitutivo do uso de telas em relação a experiências essenciais do desenvolvimento infantil. Atividades como o brincar ao ar livre, as interações face a face e o envolvimento em jogos simbólicos favorecem a aquisição de competências socioemocionais, empatia e autorregulação. Quando substituídas por estímulos digitais rápidos e fragmentados, essas vivências são reduzidas, limitando a capacidade de concentração e a criatividade (Harvard Medical School, 2023). Além disso, o tipo de conteúdo consumido desempenha papel determinante: mídias educativas e interativas podem promover aprendizagem e engajamento, enquanto conteúdos violentos, acelerados ou altamente recompensadores tendem a reforçar comportamentos impulsivos e dificuldades de atenção (American Academy of Pediatrics, 2016).

Ainda que a literatura seja consistente em apontar associações negativas, é preciso cautela ao interpretar os resultados, uma vez que muitos estudos são de natureza observacional e dependem de autorrelatos parentais. Fatores contextuais, como o acompanhamento familiar, a qualidade do conteúdo e o propósito do uso, exercem influência significativa sobre os efeitos observados (Lissak, 2018). Pesquisas futuras devem investir em delineamentos longitudinais e experimentais que permitam estabelecer relações causais mais robustas e diferenciar usos potencialmente benéficos como os voltados à educação e à comunicação, daqueles que produzem sobrecarga sensorial e emocional.

Em síntese, as evidências científicas convergem para a necessidade de um uso equilibrado e consciente das tecnologias digitais por crianças e adolescentes. O desafio contemporâneo está em promover uma cultura digital saudável, baseada na mediação ativa dos cuidadores e em políticas públicas que incentivem a alfabetização midiática e o acesso a conteúdo de qualidade. A promoção do tempo livre, das brincadeiras presenciais e da convivência familiar continua sendo essencial para o desenvolvimento integral e para a preservação da saúde mental na era das telas.

Desaceleração Tecnológica

O movimento Slow Living surge como uma resposta à aceleração da vida contemporânea e à intensa presença de tecnologias digitais, valorizando a desaceleração, o uso consciente do tempo e a atenção plena às experiências significativas. Carl Honoré (2004), em *In Praise of Slowness*, argumenta que a pressa constante e a cultura da produtividade prejudicam o bem-estar, a reflexão e a capacidade de atenção, defendendo a necessidade de desacelerar a vida cotidiana. De forma complementar, McAlary (2016) apresenta em *Slow* uma perspectiva prática e reflexiva sobre a vida intencional, enfatizando a importância de escolhas conscientes sobre como investir o tempo e a energia, reforçando que a desaceleração promove equilíbrio e qualidade de vida. A esse respeito, Newport (2019), em *Digital Minimalism*, propõe o uso deliberado da tecnologia, reduzindo distrações e priorizando atividades digitalmente significativas, enquanto Hofmann (2013), em *iRules*, introduz o conceito de Slow Tech, que visa um uso consciente das ferramentas digitais, de modo a favorecer conexões reais e experiências mais autênticas.

Nesse sentido, a literatura evidencia que a desaceleração e o uso consciente da tecnologia não se configuram apenas como alternativas para o bem-estar, mas como práticas éticas e inclusivas. Honoré (2004) e McAlary (2016) mostram que desacelerar envolve uma escolha deliberada sobre como ocupar o tempo, enquanto Newport (2019) e Hofmann (2013) reforçam que a tecnologia deve ser utilizada de maneira intencional e alinhada às necessidades pessoais. Quando aplicados ao contexto educacional de estudantes com TEA, esses princípios possibilitem experiências de aprendizagem mais significativas e inclusivas, consolidando a ideia de que a desaceleração, combinada ao respeito aos ritmos individuais, constitui um elemento central para a promoção da qualidade de vida, da atenção plena e da inclusão efetiva.

A reflexão sobre o ritmo acelerado da vida contemporânea e o uso excessivo das tecnologias digitais suscita debates sobre a necessidade de uma ética da atenção e do cuidado. Como observa Han (2017), vivemos em uma sociedade marcada pela hiperatividade e pela constante pressão por produtividade, na qual o sujeito se vê imerso em um fluxo contínuo de informações e estímulos digitais. Essa dinâmica, que o autor denomina “sociedade do cansaço”, compromete a capacidade de concentração, a escuta e o tempo da experiência, aspectos fundamentais para o desenvolvimento humano e para a convivência social.

Em sintonia com essa crítica, Tronto (2013) propõe o conceito de “ética do cuidado”, que valoriza a atenção, a empatia e a responsabilidade nas relações interpessoais e institucionais. Essa ética implica reconhecer o outro como sujeito de direitos, com necessidades específicas e ritmos próprios. No contexto da inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tal perspectiva se torna essencial: pensar

em desaceleração tecnológica é também refletir sobre a qualidade da presença, o respeito ao tempo subjetivo e a criação de ambientes educativos que acolham as diferenças.

Como argumenta Bauman (2017), a modernidade líquida dissolveu as relações sólidas e desaceleradas, substituindo o tempo da reflexão pelo da conexão imediata. Essa lógica, quando reproduzida no ambiente educacional, pode reforçar desigualdades e excluir aqueles que necessitam de tempo e mediação diferenciada para aprender, como é o caso de muitos estudantes com TEA. Por isso, o uso de tecnologias digitais na educação inclusiva deve ser guiado por uma pedagogia crítica e humanizada, que combine inovação com sensibilidade ética (Bauman, 2017; Han, 2017).

Pesquisas recentes sobre inclusão tecnológica indicam que a personalização e a mediação adequada no uso das tecnologias são determinantes para o sucesso das práticas pedagógicas com estudantes autistas. Estudos como o de Carmona-Serrano et al. (2020) mostram que tecnologias digitais podem promover engajamento e desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, desde que o uso ocorra em contextos estruturados e mediados por educadores preparados. Do mesmo modo, Alves et al. (2021) ressaltam que a democratização das tecnologias assistivas e o investimento em formação docente são fatores cruciais para garantir que a inclusão digital não se torne uma nova forma de exclusão.

Assim, a desaceleração tecnológica, longe de representar um retrocesso, constitui uma estratégia ética e pedagógica voltada ao cuidado e à equidade. Ao reconhecer que cada sujeito possui um tempo próprio de interação com o mundo e com as tecnologias, abre-se espaço

para práticas mais humanas, inclusivas e sustentáveis. No caso do TEA, desacelerar é permitir que o processo de aprendizagem se construa a partir da singularidade, e não da padronização um convite para repensar a educação como espaço de convivência, sensibilidade e respeito à diferença (Carmona-Serrano et al., 2020; Han, 2017; Tronto, 2013).

Conclusão

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a tecnologia, quando utilizada de forma crítica, planejada e ética, constitui uma poderosa aliada na inclusão e no desenvolvimento de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As ferramentas digitais e assistivas ampliam as possibilidades de comunicação, autonomia e aprendizagem, favorecendo a construção de trajetórias educacionais mais equitativas e significativas. Entretanto, tais benefícios só se concretizam quando o uso tecnológico é orientado por uma mediação qualificada e sensível às singularidades de cada sujeito.

Os resultados das pesquisas revisadas demonstram que a combinação entre inovação e cuidado deve nortear qualquer prática inclusiva. A incorporação de tecnologias assistivas, da realidade aumentada e de ambientes digitais personalizados revela-se promissora, mas requer investimento em formação docente, infraestrutura e políticas públicas que garantam o acesso equitativo. Assim, mais do que inserir recursos tecnológicos, é preciso criar contextos de aprendizagem que respeitem o tempo subjetivo de cada estudante e promovam a participação plena na vida acadêmica e social.

A reflexão sobre o impacto do uso excessivo de telas e da aceleração midiática contemporânea reforça a urgência de uma pedagogia

desacelerada, sustentada por uma ética da atenção e do cuidado. A perspectiva do *slow living*, associada à proposta de uma desaceleração tecnológica, propõe um novo modo de viver e educar, centrado na escuta, na presença e na valorização das experiências humanas. Nesse sentido, a tecnologia deixa de ser um fim em si mesma para se tornar um meio de mediação sensível, capaz de ampliar a inclusão sem comprometer o bem-estar.

Em síntese, pensar a relação entre tecnologia e autismo é pensar sobre o próprio futuro da educação inclusiva. Trata-se de reconhecer que a inovação só adquire sentido quando orientada por princípios éticos e humanos. Promover uma cultura digital pautada no cuidado, na equidade e na desaceleração significa afirmar o direito de cada pessoa aprender, comunicar-se e viver de acordo com seu próprio ritmo, um compromisso essencial para uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Referências

- Alves, L. M., Santos, F. R., & Almeida, J. P. (2021). Tecnologias assistivas e inclusão digital: Desafios e perspectivas para a educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27(2), 345-360.
- Alzrayer, N. M., Banda, D. R., & Koul, R. (2018). Teaching children with autism spectrum disorder and other developmental disabilities to perform multistep requesting using an iPad. *Augmentative and Alternative Communication*, 33(2), 65-76.
- American Academy of Pediatrics. (2016). Media and young minds. *Pediatrics*, 138(5), Article e20162591. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>

American Psychiatric Association. (2022). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (5^a ed., Texto Revisado – DSM-5-TR). Artmed.

Baranek, G. T., Lewis, M. H., & Oswald, D. P. (2017). The use of virtual reality to address social and communication deficits in children with autism spectrum disorder. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 20(4), 743-764.

Barreto, A. C., Ferreira, L. C., & Santos, A. L. (2022). Realidade aumentada no ensino de química: O uso da tecnologia como metodologia educacional. *Scientia Naturalis*, 4(1), 174-185. <https://doi.org/10.29327/269504.4.1-13>

Bauman, Z. (2017). *Retrotopia*. Zahar.

Carmona-Serrano, N., López-Belmonte, J., & Rodríguez-García, A. M. (2020). The role of digital technologies in inclusive education for students with autism spectrum disorders: A systematic review. *Computers & Education*, 159, Article 104003.

Carter, E., Molina, E., Pushparatnam, A., Rimm-Kaufman, S., Tsapali, M., & Wong, K. K.-Y. (2024). Evidence-based teaching: Effective teaching practices in primary school classrooms. *London Review of Education*, 22(1), Article 8. <https://journals.uclpress.co.uk/lre/article/pubid/LRE-22-8/>

Domingues-Montanari, S. (2017). Clinical and psychological effects of excessive screen time on children. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 53(4), 333-338. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jpc.13462>

Domoff, S. E., Fredrick, S. S., & Avery, K. L. (2023). Peer cyber-victimization and addictive phone use: Indirect effects of depression and anxiety among college students. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 17(3), Article 6. <https://cyberpsychology.eu/article/view/14454>

García-Crespo, A., García-Pérez, A., Pérez-García, A., & Cruz-Lemus, E. (2019). Improving communication and autonomy in children with autism spectrum disorder using assistive technologies: A systematic review. *International Journal of Advanced Engineering Research and Science*, 6(10), 405-412.

Grandin, T. (2014). *O cérebro autista: Pensando através do espectro*. Record.

Guo, Y., Zhang, Y., & Li, W. (2024). Association of screen time with mental health symptoms in US adolescents. *JAMA Network Open*, 7(5), Article e249911.

Han, B.-C. (2017). *Sociedade do cansaço*. Vozes.

Harvard Medical School. (2023). Screen use and social media “addiction” in the era of TikTok: What generalists should know. *National Library of Medicine*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10743327/>

Hew, K. F., & Lo, C. K. (2018). The maker movement for students with autism spectrum disorder: Promoting engagement and self-efficacy. *Educational Technology Research and Development*, 66(6), 1421-1440.

Hofmann, J. B. (2013). *iRules: What every tech-healthy family needs to know about selfies, sexting, gaming and growing up*. Rodale.

Honoré, C. (2004). *In praise of slowness: Challenging the cult of speed*. HarperSanFrancisco.

Horowitz-Kraus, T., Zivan, M., Vaknin, S., Peleg, N., & Ackerman, R. (2023). Higher theta-beta ratio during screen-based vs. printed paper is related to lower attention in children: An EEG study. *PLoS ONE*, 18(5), Article e0283863. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0283863>

Kasari, C., Gulsrud, A., Lee, S., & Wu, C. (2012). Telehealth delivery of an intervention for social communication in children with autism spectrum disorder: Feasibility and preliminary efficacy. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(9), 2005-2015.

Lancioni, G. E., Singh, N. N., O'Reilly, M. F., Sigafoos, J., & Didden, R. (2017). Low-cost technology-aided programs for supporting people with motor, visual, and intellectual disabilities in functional forms of occupation and communication: Proof-of-concept study. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 29(5), 795-811.

Lissak, G. (2018). Adverse physiological and psychological effects of screen time on children and adolescents: Literature review and case study. *Environmental Research*, 164, 149-157. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S001393511830015X>

Lopes, L. M. D., Vidotto, K. N. S., Pozzebon, E., & Ferenhof, H. A. (2019). Inovações educacionais com o uso da realidade aumentada: Uma revisão sistemática. *Educação em Revista*, 35, Article e197403.

- Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C., & Korczak, D. J. (2019). Association between screen time and children's performance on developmental screening tests. *JAMA Pediatrics*, 173(3), 244-250.
- McAlary, B. (2016). *Slow: Simple living for a frantic world*. Allen & Unwin.
- McNaughton, D., & Light, J. (2013). The effects of AAC on the development of communication and language: An overview of research. *Augmentative and Alternative Communication*, 29(1), 1-17.
- Newport, C. (2019). *Digital minimalism: Choosing a focused life in a noisy world*. Portfolio.
- Oliveira, S. de L. A., Tomaz, E. B., & Silva, R. J. de M. (2021). Práticas educativas para alunos com TEA: Entre dificuldades e possibilidades. *Revista Educação Pública*, 21(3). <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/2/praticas-educativas-para-alunos-com-tea-entre-dificuldades-e-possibilidades>
- Parsons, S., Yuill, N., Good, J., & Brosnan, M. (2019). "Whose agenda? Who knows best? Whose voice?" Co-creating a technology research roadmap with autism stakeholders. *Disability & Society*, 34(6), 918-940.
- Rego, L. F. M. E., Costa, D. de J. M., Fernandes, V. M. D. C., & Silva, P. T. S. da. (2022). Tecnologias e educação inclusiva: Desafios e perspectivas na formação docente. *Conjecturas*, 22(8), 779–792. https://www.researchgate.net/publication/361976937_Tecnologias_e_Educacao_Inclusiva_desafios_e_perspectivas_na_formacao_docente

Ribeiro, E. M., & Nascimento, L. F. (2016). Mediação pedagógica e tecnologias digitais na perspectiva da educação inclusiva: Uma revisão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(3), 441-456.

Saldanha, J. S. S. (2022). *Tecnologias assistivas na educação inclusiva: Aplicativo no auxílio do transtorno do espectro do autismo* [Trabalho de Conclusão de Curso, Instituto Federal do Amapá].

Santos, D. M. A. de A. P. dos. (2022, 17 de maio). Possibilidades e tensões da tecnologia no ensino do aluno autista. *Revista Educação Pública*, 22(18). <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/18/possibilidades-e-tensoes-da-tecnologia-no-ensino-do-aluno-autista>

Silva, L. K. A., & Maia, M. S. B. (2020). O uso de tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e funcionais em alunos com transtorno do espectro autista (TEA). *Contexto & Educação*, 35(11), 324-342.

Silva, Z. de L. da, Artuso, R., & Tortato, S. B. (2020). Tecnologias de inclusão no ensino de crianças com TEA. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 12(26), 157-179. <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/947>

Tronto, J. C. (2013). *Caring democracy: Markets, equality, and justice*. New York University Press.

Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports*, 12, 271-283. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2211335518301827>

Zivan, M., Vaknin, S., Peleg, N., Ackerman, R., & Horowitz-Kraus, T. (2023). Higher theta-beta ratio during screen-based vs. printed paper is related to lower attention in children: An EEG study. *PLoS ONE*, 18(5), Article e0283863. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0283863>

AUDIOVISUALIDADES COMO MEDIADORAS DE EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA: OBSERVAÇÕES A PARTIR DO VÍDEO “UMA AULA SOBRE REGRAS”

Débora Oliveira¹

Caio Ferreira²

Sara de Moraes³

Jhonatan Mata⁴

As audiovisualidades ganharam um espaço destacado em meio aos fluxos em rede, a linguagem tomou conta das plataformas digitais e se tornou uma ferramenta indispensável nos espaços plataformizados,

-
1. Doutoranda em Comunicação na Universidade Federal de Juiz de Fora.
Bolsista PBPG.
deboraom2@gmail.com
 2. Doutorando em Comunicação na Universidade Federal de Juiz de Fora.
Bolsista CNPQ.
caioffss@gmail.com
 3. Doutoranda em Comunicação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.
Bolsista Fapemig.
sarademoraes@gmail.com
 4. Doutor em Comunicação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.
Professor no Programa de Pós Graduação em Comunicação da UFJF.
jhonatanmata@yahoo.com.br

como é possível ver em mídias sociais como o Instagram, Facebook e X - que adaptaram seus sistemas para receber os mais variados formatos de linguagem audiovisual, e no TikTok e Youtube - que tem neste formato a sua principal ferramenta (ou arma) neste jogo plataformizado. Essa crescente da linguagem que reúne elementos visuais e sonoros (majoritariamente) teve início principalmente após a criação do Youtube, em 2005, a plataforma foi a principal responsável por popularizar o formato, facilitando o acesso, produção e consumo (Melo, 2024).

A internet se tornou audiovisual, um espaço que desde o seu surgimento já possuía como principal linguagem a hipermídia, passou a configurar-se em torno da linguagem audiovisualizada. Mata e Moraes (2024) corrobora com este argumento, pontuando sobre a centralidade que os conteúdos audiovisuais adquirem, principalmente entre os jovens, no contexto das plataformas.

Em 2023, o vídeo foi percebido como o formato mais “compartilhável” pela internet. O relatório Cultura e Tendências do YouTube 2023 traz informações coletadas em 14 países que nos interessam nessa reflexão: a geração Z é naturalmente tendente a criar conteúdo; 68% dos entrevistados gostam de assistir a diferentes formatos de vídeo em uma mesma plataforma; recursos que expandem os conceitos dos vídeos são bem vindos (e vão de closed caption a vlogs silenciosos, passando pela inserção de memes nas narrativas); 75% dos espectadores assistem a conteúdo de vídeo de formato curto em seus dispositivos móveis. (Mata & Moraes, no prelo)

Ainda que considerando os desníveis de acesso em um país de desigualdades sociais como o Brasil, o espaço contribuiu para a ampliação facilitada e gratuita do acesso e também da produção de conteúdos, o que não pode ser ignorado. Para as novas gerações, a restrita - e quase

inexistente - programação livre nos canais abertos de televisão coloca a internet como espaço privilegiado para consumir os conteúdos, sendo eles, em sua maioria, audiovisuais. De acordo com a última pesquisa realizada pelo TIC KIDS, 84% dos jovens entre 9 e 17 anos que responderam o questionário indicaram o uso da internet mais de uma vez ao dia para assistir a *vídeos, programas, filmes ou séries* (Cetic.br, 2024), ou seja, a prática do consumo de conteúdos audiovisuais na internet corresponde a maior fatia de prática realizada pelos jovens no espaço digital. O dado reflete diretamente a importância de direcionarmos os esforços para a compreensão das principais possibilidades do audiovisual dentro do espaço digital, como uma instância de informação, entretenimento e principalmente de conexão com o público jovem. São essas conexões que o presente artigo busca desenvolver ao longo da pesquisa, compreender de que maneira a audiovisualidade pode se tornar uma mediadora, promovendo - ou não - questões educativas, sociais e comportamentais, mesmo que através do entretenimento.

Audiovisualidades e Infâncias na era digital

Antes mesmo de emergirmos na era da plataformização, o audiovisual já possuía sua importância atestada pelos principais órgãos de regulação da educação brasileira, o uso da ferramenta na aprendizagem é indicado desde o ensino básico, desde filmes, clipes até outras variações. Segundo o curso técnico de formação para funcionários da educação: “Audiovisuais: arte, técnica e linguagem”, disponibilizado pelo Ministério da Educação e produzido por pesquisadores da UNB:

Vivemos em um tempo no qual, praticamente, todas as pessoas são “alfabetizadas” audiovisualmente. Vivemos imersos em

um mundo de imagens, sobretudo os habitantes das cidades. A linguagem audiovisual nos é familiar, corriqueira, comum. (Ministério da Educação, s.d., p. 16).

Com as transformações geradas a partir da amplificação do acesso, o modo de consumir e se comportar nos ambientes digitais mudou, e isso vale do entretenimento à aprendizagem educacional. Assim, as plataformas e os produtos audiovisuais inseridos nelas tornam-se também um conjunto complexo de diálogo, vivências e, por que não, educação. Especificamente no âmbito imagético, Freire (1967) ressalta que, no contexto pedagógico, educandos e educandas, precisam reconhecer a si próprios, no desenrolar da discussão, como criadores de cultura. “Por isto as imagens devem poder expressar algo deles próprios e, tanto quanto possível, seguindo suas próprias formas de expressão plástica” (p. 57). O aprendizado, portanto, não pode ser construído apenas a partir de conteúdos impostos, mas deve dialogar com experiências que façam sentido em seu cotidiano. Considerando o contexto contemporâneo, marcado pela centralidade da internet e das redes sociais como TikTok e Instagram, o audiovisual torna-se parte constitutiva da vida cotidiana dos estudantes, de modo que precisa ser incorporado às práticas educativas. Nesse sentido, as imagens e produções midiáticas devem expressar algo dos próprios educandos, valorizando suas formas de expressão e sua inserção cultural e social no processo pedagógico (Freire, 1967).

Martin-Barbero (2021), ao tratar da comunicação na educação (trazendo aqui uma mirada mais voltada às crianças e adolescentes), explicita que, apesar de muitas vezes demonizada, mal compreendida/ aplicada nas escolas, a mediação tecnológica da comunicação deixou

“de ser meramente instrumental para espessar-se, adensar-se e converter-se em estrutural” (p. 79). Conforme interpretação de Winkes, “os mediadores socioculturais, na concepção formulada por Martín-Barbero (2015, p. 20), são tanto “figuras institucionais e tradicionais - a escola, a família, a igreja, o bairro” quanto “os novos atores e movimentos sociais emergentes” (2022, p. 3), tanto as plataformas quanto os produtos audiovisuais, a partir deste entendimento, podem atuar como mediadores.

A centralidade do audiovisual no processo educativo é defendida como condição para o fortalecimento de práticas pedagógicas libertadoras. Nessa perspectiva, propõe-se a noção de prática audiovisual libertadora, entendida como o uso de diferentes formatos midiáticos, dos vídeos curtos das redes sociais a produções mais tradicionais, como recursos fundamentais para promover discussões críticas de ordem política, social, técnica ou cultural. O audiovisual, assim, deixa de ser um instrumento secundário para assumir papel equivalente ao que Freire (1967) atribuía à “palavra” em seus círculos de cultura, ou seja, um ponto de partida para o diálogo e para a construção coletiva do saber. Ao assumir essa função, o audiovisual torna-se linguagem pedagógica central, capaz de articular saberes escolares às situações concretas vividas pelos educandos, fomentando uma educação efetivamente libertadora (Ferreira et al., 2024).

A linguagem audiovisual pode, então, ser encarada como bem mais que uma ferramenta para este diálogo. Neste aspecto, também nos aproximamos do conceito de “dispositivo pedagógico da mídia”, de Rosa Maria Bueno Fischer (2002), que enxerga um propósito de construção de conhecimento através da educação a partir de imagens, em um processo que não é unilateral, mas em constante movimento. É a partir deste entendimento que o artigo apresenta a análise do vídeo

Luccas Toon em: uma aula sobre regras (Educação sexual para Crianças). Assim, esperamos identificar os possíveis caminhos que podem ser adotados que remixam entretenimento e informação, proximidade e diálogo com as crianças.

Análise da Materialidade Audiovisual: do conceito à aplicação

Com o objetivo de compreender a totalidade do *corpus* utilizado, selecionamos como metodologia a Análise da Materialidade Audiovisual - AMA (Coutinho, 2016). O método, que surge a partir das pesquisas realizadas pelo Laboratório de Jornalismo e Narrativas Audiovisuais - NJA (CNPq - UFJF), propõe a obtenção de um entendimento integral do objeto unindo “a unidade texto+som+imagem+tempo+edição”, adotado inicialmente a produtos do jornalismo Audiovisual, a metodologia propõe uma não decomposição do *corpus* para a análise, diferentemente do que acontece, por exemplo, na Análise de Conteúdo. Assim, o produto é observado unindo todos os textos e paratextos que compõem a sua produção a partir de uma série de eixos que devem ser selecionados pelo próprio autor. A proposta do artigo em questão é realizar a aplicação desta metodologia no âmbito das plataformas digitais, mais especificamente no Youtube, em um produto voltado ao entretenimento infantil, que é o caso do canal de Youtube *Luccas Toon - Luccas Neto*. Definimos, como eixos de análise, os seguintes tópicos, que serão esmiuçados a seguir: (1) pedagogização, (2) proximidade/distância com o interlocutor e (3) linguagem adotada.

O primeiro eixo da análise, pedagogização, baseia-se no entendimento de Freire (1967), a partir da crítica ao processo artificial de escolarização, reduzindo a esquemas pedagógicos domésticos. Neste ponto o foco é compreender o que de educativo pode ser extraído com clareza

do vídeo analisado, e de que maneira é possível compreender a aplicação deste elo e se há, em algum ponto, a aplicação entre educação e prática social, mesmo não sendo o principal objetivo do canal e dos conteúdos promovidos como um todo.

Já no segundo eixo de análise “*proximidade/distância com o interlocutor*” o objetivo é identificar e compreender o local em que as crianças, público alvo do canal, são colocadas dentro da produção. Se há uma busca por aproximação e identificação - seja através de situações ou de um direcionamento claro, por exemplo, ou se há elementos de afastamento visíveis ao longo da produção. Por último, ao longo do terceiro eixo: *linguagem*, o propósito é compreender de que maneira as audiovisualidades são apropriadas, dos elementos gráficos à escolha de cortes de câmera específicos. Como principal linguagem - e de certa forma ferramenta - compreender como o formato é apropriado também facilita o entendimento do que deve ou não ser replicado para produtos futuros.

Considerado o maior influenciador com conteúdos voltados para o público infantil, somando mais de 70 milhões de seguidores⁵, Luccas Neto. Atualmente, utiliza o Canal de Youtube como principal ferramenta, com a produção de vídeos roteirizados. O que é fundamental para compreendermos o contexto em que essa produção é apresentada para o público, em um espaço majoritariamente de entretenimento, e de um grande produtor de conteúdo infantil. Para além da sua capacidade como Influenciador Digital, o canal tem uma produção complexa, os vídeos são protagonizados por atores, e contam com uma equipe de roteiristas, pedagogos e psicopedagogos que são responsáveis pela produção e

5. Soma das plataformas digitais Youtube, Instagram e TikTok (informação captada em julho de 2025)

aprovação das narrativas, o que o transforma em um importante produto para a análise de quem pesquisa infâncias nestes espaços. No vídeo em questão, a temática que conecta a narrativa são as regras, e é a partir do comportamento dos personagens que a história se desenvolve.

Um vídeo sobre regras: contextualização e aplicação dos eixos

O objeto da análise deste artigo é o vídeo “*Luccas Toon em: uma aula sobre regras (Educação Sexual para crianças)*”, com 13 minutos e 07 segundos de duração, foi disponibilizado na plataforma Youtube, no canal *Luccas Toon - Luccas Neto*, publicado no dia 7 de julho de 2023, e conta com 3.5 milhões de visualizações, já o canal possui 53,6 milhões de inscrito⁶s. No mesmo período da publicação do vídeo, julho de 2023, há uma amplificação dos debates de educação sexual nas escolas, com a decisão do Ministério da Saúde sobre o retorno de aulas sobre saúde sexual e reprodutiva no ensino básico brasileiro (Bandeira, 2023).

Produzido a partir da soma de pequenas esquetes, que demarcam diferentes momentos e diálogos sobre comportamento, o vídeo aborda a importância do respeito às regras no convívio social, seja a partir de comportamentos considerados adequados ou respeito a limites sociais e corporais. Os exemplos didáticos são postos através dos personagens da produção, já conhecidos pelas crianças que acompanham o canal. Ao longo do vídeo, os personagens tiram suas dúvidas, ou tem atitudes que são corrigidas pela professora. Os personagens em destaque são a professora (não é informado o nome), Luccas, Gi, Raíssa, Rafael, Camila, Daniel e Bruce. Para o entendimento da análise, apresentaremos um breve contexto a partir dos principais momentos do vídeo.

6. Dado colhido durante a produção deste artigo, atualizado em 24 de setembro de 2025

O vídeo

A primeira esquete começa logo após uma breve propaganda do filme de Luccas Neto, que estava em cartaz no período da publicação da produção. Em um ambiente que mimetiza a sala de aula,a cena é iniciada a partir de uma bagunça com bolinhas de papel entre os alunos, a professora ganha destaque e informa aos alunos que a aula seria diferente, uma “aula sobre comportamento”, ao introduzir o tema ressalta a necessidade de conhecer e respeitar tanto os próprios limites quanto os dos outros. Em um segundo momento da esquete a professora questiona o personagem que faz um dos alunos, o Rafael, sobre como agiria se um estranho lhe oferecesse doces, e após sua resposta inicial de que aceitaria, a professora prontamente o corrige, enfatizando os perigos de aceitar itens de desconhecidos.

Figura 1

Regra do retângulo em educação sexual



Nota. Frame de personagem apresentando a “regra do retângulo”, que mostra os lugares que não devem ser tocados. Extraído de “Uma aula sobre regras”. (LUCCAS TOON KIDS, 2023).

Ainda nos primeiros minutos de vídeo a professora apresenta a “regra do retângulo”, momento de destaque da esquete, onde é utilizada

uma metáfora visual para explicar que existem partes específicas do corpo que ninguém tem permissão para tocar sem consentimento, o que chamam no vídeo de *partes íntimas*, os alunos fazem seus apontamentos e a professora é instigada a dar mais explicações. Neste momento muitas das falas são direcionadas aos interagentes, o reforço a partir de frases como “entenderam, público super jovem?”⁷ é uma constante ao longo da produção. A professora encerra o momento em sala de aula aos 5’50” de vídeo, indicando “vamos observar o comportamento dos nossos alunos por aí”. A história continua nos corredores da escola, reforçando que o aprendizado vai para além da sala de aula. Rafael aparece mais uma vez, agora indicando que iria realizar uma *troslagem* (termo usado no canal para se referir a trollagem, ou seja, pegadinhas com os colegas) com a personagem Raíssa, também aluna da escola, no momento eles aparecem em frente ao armário e a aluna procura seu estojo, pergunta para Rafael e ele nega ter visto. A professora aparece e repreende Rafael por mentir e pegar o estojo de Raíssa sem permissão, levando-o à diretoria e ressalta “fazer coisa errada traz consequências muito ruins”. A sequência corta para Daniel, no pátio escolar - ele come um pacote de salgadinho quando o colega Bruce aparece pedindo seu lanche, e ameaçando bater nele por sua recusa. Outras duas alunas (Gi e Camila) aparecem reforçando a preocupação com a cena. A professora logo entra em cena e pergunta para Bruce, o aluno agressor, o que ele estava fazendo, que mente. Daniel fala a verdade e Bruce é advertido por tentar forçar o colega a dividir o seu lanche. O aluno também é levado à

7. PÚBLICO SUPER JOVEM É O NOME DADO PELOS INTEGRANTES DO CANAL AOS SEUS INSCRITOS, COMUMENTE SÃO FEITAS PAUSAS AO LONGO DAS ESQUETES PARA SE DIRIGIR DIRETAMENTE AO PÚBLICO.

diretoria enquanto as meninas respiram aliviadas e falam “ele fez muito bem em contar para a professora”. Neste momento, quebram a quarta parede e se direcionam a quem está assistindo: “ei público super jovem, se alguém da sua escola está fazendo alguma maldade com você, fale imediatamente para os seus professores, e também para os seus pais”, “A escola é um lugar de aprender, e não de brigar”. Daniel reforça a importância do consentimento oferecendo lanche tanto para a professora quanto para as colegas logo após a resolução da situação.

Em 10’8”, a cena volta para a sala de aula e é a vez do personagem de Luccas Neto, que é flagrado descartando lixo no chão. A professora observa e pontua com o público “vocês viram isso, público super jovem? Ele jogou o papel no chão, mesmo tendo lixeiras ao lado dele”, logo ela o questiona sobre sua atitude e o repreende, o personagem tenta argumentar sobre a distância da lixeira e que estaria brincando de fazer cesta. A professora exemplifica sobre como funcionaria na sua casa, e o que a mãe de Luccas acharia disso, logo ele concorda e passa a descartar o lixo. A princípio Luccas descarta no ponto de reciclagem errado, e é orientado sobre cada uma das lixeiras, e a importância do descarte correto. Após a resolução, a professora o parabeniza e ele concorda “que nunca mais irá fazer esse tipo de coisa errada, eu aprendi a lição”. Mais uma vez se dirige ao público com uma chamada para ação: “Ei, público super jovem, mostra esse episódio de hoje para um amigo ou amiga sua que também adora fazer uma coisa errada, com certeza eles vão aprender uma grande lição e a sua mamãe super jovem vai ficar muito feliz com você”. A professora ainda reforça a mensagem: “e você aí de casa, se não faz nada de errado, parabéns, você já pode ser um aventureiro que faz tudo direitinho” encerrando assim o vídeo e demonstrando mais

uma vez o diálogo entre o conteúdo que está sendo apresentado e a vida cotidiana, a aplicação entre o ensino e a família, ao final há um chamada para se inscrever no canal e compartilhá-lo com amigos e amigas. Para fins de análise, as chamadas inicial e final do vídeo serão descartadas, mas entendemos a importância de pontuá-los como uma divulgação feita com o objetivo de atrair o público para finalidades específicas - assistir o filme, se inscrever no canal e compartilhar com amigos.

Compreendendo o vídeo como um todo, passamos então a realizar a análise de cada um dos eixos individualmente:

Eixo 1: Pedagogização

O vídeo, apesar de estar em um canal voltado ao entretenimento, tem um foco claro em ser informativo. Diferentemente da sistematização baseada em pouco diálogo, o enredo é construído de maneira plural, com a contribuição entre alunos e a professora, mas sempre guiados a partir da figura adulta e profissional. Assume a função pedagógica, ainda que dentro do campo lúdico promovido por Luccas e sua equipe. A mimetização do ambiente escolar auxilia no entendimento sinestésico de considerar este um lugar de aprendizado, bem como a construção dos personagens. O enredo como todo evoca uma ideia de representação, assim como os alunos da escola, as crianças de casa podem se identificar com as situações vivenciadas e, assim, reproduzir os ensinamentos tidos através do vídeo. Paulo Freire (1967) defendia que a prática pedagógica deveria partir da realidade concreta dos educandos, valorizando sua inserção cultural e social como ponto de partida para o aprendizado. Nesse aspecto, o vídeo acerta ao mobilizar uma linguagem audiovisual familiar às crianças, protagonizada por personagens que

integram seu repertório cultural cotidiano, o que favorece a identificação e a recepção ativa do conteúdo. A relação hierárquica e estereotipada, no entanto, permanece – professor como detentor do saber e alunos os receptáculos do aprender, bem como a “realidade” projetada de uma escola frequentada pela classe média.

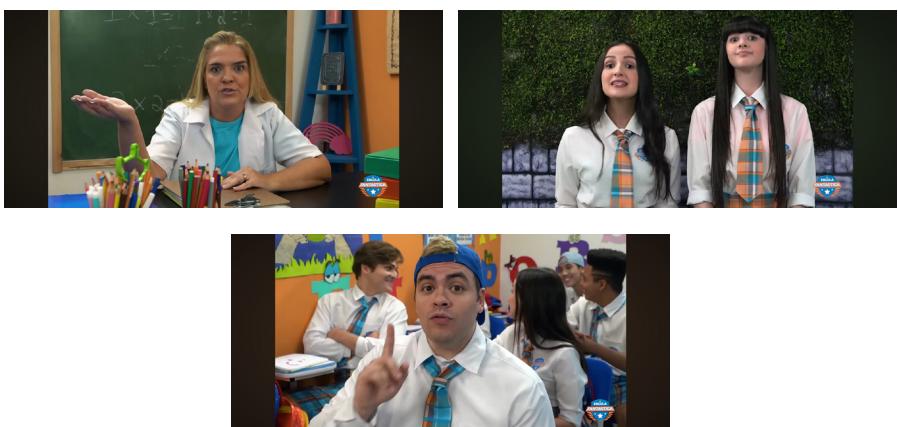
Os temas trabalhados, principalmente ao ressaltar a educação sexual, são traduzidos a partir de uma linguagem didática. A formalização das regras a partir do que pode e o que não pode também são parte essencial no discurso do vídeo. Entendemos que o processo de pedagogização neste caso ocorre na transformação de uma pauta comum à sociedade em uma sequência de normas e práticas que são repassadas para as crianças que estão assistindo ao vídeo através de um espaço de aprendizagem similar ao da sala de aula, com o adendo de estar revestido de cores, personagens já conhecidos e alguns pontos de humor. De modo semelhante ao que apontam Ferreira, Moraes e Mata (2025), a produção evidencia a potência do audiovisual como linguagem pedagógica central, capaz de articular saberes escolares a situações concretas vividas pelos educandos, como o respeito ao corpo, o enfrentamento da violência, o cuidado ambiental e a convivência ética. Sempre associados à chamada “moral da história” dos clássicos infantis, que vem diretamente atrelada a essas narrativas, que parecem ingênuas e inofensivas, mas carregam um grande potencial em reconhecimento do público. Aqui a produção esbarra em uma lógica sistematizada da aprendizagem, para uma educação audiovisual libertadora confiamos que uma construção crítica do tema pode ser aproveitada a partir dessa ferramenta e de parte do percurso desenvolvido pelo canal.

Eixo 2 - Proximidade/Distância com o Interlocutor

Ao longo do segundo eixo observamos as relações entre distância e/ou proximidade com o interlocutor, com destaque ressaltamos as oito vezes em que os personagens se direcionam para quem está assistindo, um fenômeno conhecido no cinema como quebra de quarta parede. Essa estratégia narrativa pressupõe um encurtamento da distância entre quem está dentro da esquete e o usuário que assiste através das telas. O modo como, não apenas Luccas, mas a professora e outros personagens se direcionam à câmera, com o olhar direcionado e um vocabulário em grande parte das vezes no imperativo, traz a sensação de uma conversa íntima, um pedido direcionado - mesmo que com uma entonação afetuosa.

Figura 2

Quebra da 4^a parede



Nota. Frames de personagens em “diálogo” com o interagente. Extraído de “Uma aula sobre regras”. (LUCCAS TOON KIDS, 2023).

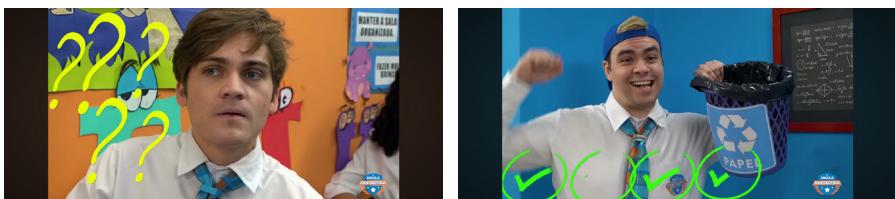
A comicidade dos personagens e as situações de brincadeiras e confrontos que são apresentadas ao longo do vídeo também contribuem para essa aproximação do interlocutor, reforçando que a mensagem está no mesmo campo de repertório infantil. Como também apontamos anteriormente, apesar da aproximação intencional ao interlocutor, também observamos em uma perspectiva a distância que é produzida a partir da manutenção de uma posição de autoridade, a partir da professora (que nem possui um nome, conhecida pelo seu papel institucional apenas). Apesar de afetuosa e atenta, ela é a detentora do saber e das informações corretas. Sendo assim, é responsável por abrir o espaço para o diálogo, mas também agir como necessário. A criança que está assistindo o vídeo participa como ouvinte, aprendiz de tudo o que está sendo passado, entendendo uma legitimidade educativa a partir da figura de autoridade da personagem professora.

Eixo 3 - Linguagem Adotada

Já no último eixo é possível observar a utilização de diversos elementos, dos recortes de câmera à utilização de instrumentos gráficos exaltando determinadas cenas que contribuem para a formação da linguagem audiovisual expressa no vídeo. Os elementos parecem ser utilizados como parte da estratégia de ensino promovida pelo vídeo, sempre indicando uma fluidez no entendimento para o seu público. Quando falamos de cenário e cores, o ambiente mimetiza a infância, cores vibrantes e os personagens reforçam o lúdico e o infantil. Quanto à montagem, o formato esquete já comum na televisão em programas conhecidos como Chaves e os Trapalhões, geralmente associados à textos humorísticos, é apropriado por Luccas Neto não apenas neste

vídeo. Observamos os cortes rápidos e inserções de efeitos sonoros de acordo com os acontecimentos, ditando o ritmo e também chamando a atenção da audiência. O uso de personagens como vilões, no momento em que a professora chama para observar os comportamentos, permite não só dramatizar, mas indicar às crianças como as situações podem ocorrer cotidianamente, sendo realizadas por amigos, colegas ou até a própria criança que está assistindo. Recursos visuais gráficos, como interrogações e outros elementos de destaque para as cenas também são incorporados dentro do contexto de linguagem adotado pelo vídeo, sempre reforçando as situações, sejam elas as erradas, as dúvidas ou os reforços positivos que também são feitos ao longo do vídeo.

Figura 3
Utilização de elementos gráficos



Nota. Frames que exemplificam a utilização de elementos gráficos na produção.
Extraído de “Uma aula sobre regras”. (LUCCAS TOON KIDS, 2023).

A linguagem adotada é clara, próxima a utilizada pelo próprio público infantil. Também é marcada pela multiplicidade, apropriando-se do audiovisual e suas possibilidades, entre os reforços verbais, visuais e sonoros. Aqui o audiovisual não é apenas suporte, mas parte constitutiva da transmissão da regra, sendo responsável por traduzi-la em sons, imagens e ritmo. Acreditamos que o vídeo em questão traz

um importante potencial carregando uma amplitude de comportamentos sugeridos, demarcando a relevância de seguir as regras, respeitar o próximo, dos cuidados com o corpo, e até mesmo a importância de cuidar do meio ambiente, incentivando as crianças a compartilharem esses ensinamentos com seus amigos e familiares.

Considerações

A partir da análise do vídeo “Luccas Toon em: uma aula sobre regras (educação sexual para crianças)” nos permitimos compreender de que maneiras, e a partir de quais contextos as ferramentas audiovisuais podem trabalhar produtos destinados ao público infantil em zonas interseccionais entre entretenimento e educação, ou seja, apropriando-se de contextos em que há o predomínio do entretenimento, ou até mesmo apropriando-se das linguagens e formatos proporcionados pelo entretenimento para promover o viés educativo. Assim, compreendemos que as audiovisualidades podem atuar como uma importante ferramenta dentro e fora das escolas. Com base nos eixos analisados a partir da Análise da Materialidade Audiovisual, que implica na junção entre o nosso repertório em busca de uma compreensão completa das obras, foi possível categorizar os elementos identificados e pontuar as observações destacadas.

Verificamos o processo de pedagogização, evidenciado na tradução de temas caros à sociedade em colocações simples e objetivas, partindo do cotidiano das crianças, e aplicados pelos personagens através das esquetes, evidenciando as situações de forma lúdica, mas sem deixar de ser clara, comprensível e acessível. Compreender que as crianças sempre irão aprender com aquilo que estão consumindo é

fundamental para entender que as ferramentas que já estão ao nosso alcance podem ser apropriadas de maneira positiva, como é o caso deste conteúdo específico do canal Luccas Neto - Luccas Toon. O interlocutor, por sua vez, desempenha um papel primordial de aprendizagem dentro deste espaço, com uma busca de identificação e legitimidade claras, a partir das ferramentas utilizadas para aproximar as crianças - como por exemplo na quebra de quarta parede, bem como de um “afastamento” que é composto pela identificação de uma figura de autoridade, todo o percurso é feito pensando na audiência, sua representação e a legitimação do que está sendo posto.

O tom afetivo estabelece vínculos de identificação, no mesmo contraponto que as figuras de autoridade - apesar de afetuosa em grande parte das suas falas - garantem uma rigidez específica necessária para esse tipo de postura. A criança é colocada como aprendiz, o que sustenta a função educativa do conteúdo, mesmo em um espaço dedicado ao entretenimento. Com ênfase nos recursos possibilitados pelo audiovisual, a linguagem é um elemento fundamental no processo comunicativo, principalmente dentro do espaço digital, ela direciona e condiciona o fluxo da informação através do dinamismo na montagem, efeitos, cores e reforço de sentidos através dos mais diversos signos. Assim, o audiovisual desloca-se de suporte para um dispositivo pedagógico, organizando e definindo como será a experiência de recepção.

Observar como as categorias estão postas no vídeo, e o resultado da produção, por sua vez, nos coloca de frente para uma real possibilidade comunicativa, uma ferramenta que não apenas pode, mas deve ser apropriada para a produção de conteúdos de qualidade para o público infantil. O vídeo ilustra de que forma o conteúdo digital voltado para

as crianças pode atuar como mecanismo de socialização e formação de valores, um processo em que o entretenimento é mediado pela disciplina e pedagogização, mas sem deixar de lado os interesses em engajamento e retenção.

Para o campo comunicacional, compreendemos que este resultado reflete a importância de compreender de que maneiras as plataformas digitais e seus criadores de conteúdo apropriamos e das linguagens e participam da constituição de normas sociais (intencionalmente ou não), além de contribuir para a ampliação dos debates sobre mídia, infância e processos educativos contemporâneos.

Referências

- Bandeira, K. (2023, julho 26). Governo retoma educação sexual em escolas. *O Globo*. <https://oglobo.globo.com/saude/noticia/2023/07/26/governo-retoma-educacao-sexual-em-escolas.ghtml>
- CETIC.br – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. (2024). *Pesquisa TIC Kids Online Brasil*. <http://cetic.br/pt/tics/kidsonline/2024/criancas/B1D/>
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1983). *Extensão ou comunicação?* (8^a ed.). Paz e Terra.
- Ferreira, C., Moraes, S., & Mata, J. (2024). *A busca por uma prática audiovisual libertadora: Explorando a centralidade do audiovisual na educação midiática e extensão universitária* [Trabalho apresentado]. XV Encontro Nacional de História da Mídia.

Fischer, R. M. B. (2002). O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educação e Pesquisa*, 28(1), 151-162.
<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27882>

LUCCAS TOON KIDS. (2023, julho 7). *LUCCAS TOON em: Uma aula sobre regras (Educação sexual para crianças)* [Vídeo]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=gbXyXz4IfCE>

Martín-Barbero, J. (2021). *A comunicação na educação*. Contexto.

Mata, J., & Moraes, S. (no prelo). Pronta pra desagradar: o cansaço algorítmico da indústria fonográfica e o manifesto pelo contraditório de Manu Gavassi.

Melo, D. (2024). *Interconectividades: A produção de conteúdo digital para crianças* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora].

Ministério da Educação. (s.d.). *Audiovisuais* (p. 16). MEC.
https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=603-audiovisuais&Itemid=30192

Winques, K. (2022). Imaginários algorítmicos: Reflexões a partir de um estudo de recepção de matriz sociocultural. *Fronteiras - Estudos Midiáticos*, 24(2), 151-163.

A CRIAÇÃO AUDIOVISUAL INFANTOJUVENIL NO CINEMA DE ANIMAÇÃO: UMA ANÁLISE DO FILME “VENTO VIAJANTE”

Tobias Rezende S. de Matos¹

As relações das infâncias e juventudes com a mídia se transformaram significativamente nas últimas décadas, com o avanço da proliferação de telas, da convergência midiática e o aumento do acesso às mídias e tecnologias (Buckingham, 2007). Nas interações de jovens com as mídias digitais, cuja relação também é configurada por aspectos de classe social, gênero e raça, Buckingham (2008) aponta para a importância de se considerar como essas mídias configuram-se enquanto repertório simbólico para a construção ou expressão de suas próprias identidades.

1. Mestrando no PPGCom da UFJF, pesquisador do Observatório da Qualidade no Audiovisual.
Bolsista Capes.
tobiasrsm@gmail.com

Ao mesmo tempo, esse contexto possibilita aos jovens não apenas novas possibilidades de consumo, mas também o exercício de um papel mais ativo enquanto produtores culturais. Segundo Buckingham (2007, p. 54), “estas tecnologias também permitem uma manipulação altamente consciente e potencialmente subversiva de textos midiáticos produzidos comercialmente, por exemplo, através da citação e da re-edição de material disponível, juntamente com a produção ‘original’ e criativa”.

Em uma pesquisa nacional realizada em solo estadunidense, constatou-se que mais da metade dos adolescentes já haviam criado conteúdos midiáticos, com um terço deles reportando já terem compartilhado suas próprias artes, fotos, histórias ou vídeos pela internet (Lenhardt & Madden, 2005). Em muitos casos, estes jovens envolvem-se nas chamadas culturas participativas, utilizando as mídias digitais como instâncias de afiliação, expressão, resolução de problemas colaborativos e circulação (Jenkins et al., 2009).

Segundo Jenkins (2013) a cultura participativa contrapõe-se a noções anteriores da passividade dos espectadores aos meios de comunicação. Em vez de tratar produtores e consumidores de mídia como ocupantes de papéis separados, o autor sugere considerá-los como participantes que interagem a partir de um novo conjunto de regras ainda em definição. No entanto,

Nem todos os participantes são criados iguais. Corporações – e mesmo indivíduos dentro das corporações da mídia – ainda exercem maior poder do que qualquer consumidor individual, ou mesmo um conjunto de consumidores. E alguns consumidores têm mais habilidades para participar dessa cultura emergente do que outros. (Jenkins, 2013, p. 23)

Neste cenário, a educação e literacia midiática são componentes centrais para o desenvolvimento de habilidades necessárias para acessar, analisar e criar conteúdos em diferentes formatos e linguagens (Borges & Silva, 2019). Dessa forma, a literacia midiática tem como objetivo “habilitar os cidadãos para o pensamento crítico e a resolução criativa de problemas a fim de que possam ser consumidores sensatos e produtores de informação” (Borges, 2014, p. 151). A criação audiovisual infanto-juvenil emerge, portanto, como uma prática educativa relevante, uma vez que a experiência da criação integra diferentes conhecimentos e ao mesmo tempo direciona a ação dos envolvidos no processo de criação (Assunção Júnior & Prata-Linhares, 2019).

A partir deste contexto, o artigo tem como objetivo analisar a animação “Vento Viajante” (2020), desenvolvido por alunos da rede pública municipal de ensino fundamental de Icapuí/CE, no âmbito do Projeto Animação do Instituto Marlin Azul. A análise pretende investigar a qualidade audiovisual da obra, a partir da metodologia proposta por Borges et al. (2022), de forma a refletir sobre as potencialidades da criação audiovisual infantojuvenil para a promoção da literacia midiática.

As possibilidades pedagógicas do audiovisual

Ao analisar as possibilidades pedagógicas do audiovisual, Fantin (2006) propõe uma abordagem de mídia-educação que integre a educação *com* os meios (uso de filmes em contextos de fruição), *sobre* os meios (desenvolvimento da leitura crítica e análise cinematográfica) e *através* dos meios (a partir da produção audiovisual). Sobre este último, a autora destaca que

A potencialidade formativa da produção de um audiovisual envolve tanto as diversas dimensões do cinema (cognitiva, psicológica, estética, social) em seus diferentes momentos (pré-produção, produção e pós-produção), como as diversas práticas educativas e culturais que configuram uma experiência teórica, prática, reflexiva e estética. (Fantin, 2006, pp. 9-10)

Ao refletir sobre a existência de um campo disciplinar para a pedagogia audiovisual, Augustowsky (2016) aponta para um campo ainda em construção, cujas reflexões teóricas se desenvolvem de forma interligada às práticas. A partir de uma revisão bibliográfica sobre o tema, a autora apresenta que a aprendizagem audiovisual pode ser compreendida a partir de três perspectivas inter-relacionadas.

A primeira relacionada pela autora, considera o cinema como arte, valorizando o processo criativo e a dimensão estética e expressiva. Nessa abordagem, o cinema proporciona um encontro com a alteridade e com a experiência criadora. Para Bergala (2007), trata-se de pensar o filme não como um objeto, mas como o rastro de um processo criativo. Mais do que formar os alunos em uma crítica defensiva, esse autor defende a construção de um repertório estético a partir de obras de grande valor artístico.

Bergala (2007) propõe assim o que denomina de *análise de criação*, em que remonta-se imaginariamente ao momento em que ainda se apresentava ao cineasta as múltiplas possibilidades de escolhas para o filme, retornando ao instante da criação, contrapondo-se à análise clássica cuja finalidade é compreender e decifrar a obra. A análise de criação prepararia o aluno para a prática, não possuindo um fim em si mesmo, mas constituindo-se como um passo transitório para a etapa de criação. A passagem da análise ao ato de criação é um elemento central

para o autor, que advoga para a importância da experiência de criação audiovisual e experimentação no contexto da aprendizagem.

A segunda perspectiva apresentada por Augustowsky (2016), aborda o cinema como linguagem, a fim de promover uma alfabetização aos meios audiovisuais. Nessa perspectiva, a alfabetização pressupõe que as crianças aprendam a “ler” e “escrever” criticamente as mensagens audiovisuais. No entanto, Ferrés (2014 como citado em Augustowsky, 2016) aponta que apesar de serem indissociáveis à dimensão tecnológica, as competências em comunicação audiovisual não devem ser reduzidas apenas a termos técnicos. Assim, deve-se levar em consideração também aspectos dos códigos expressivos, da capacidade crítica, da recepção das audiências, da produção e da dimensão estética.

Por fim, a terceira perspectiva elencada por Augustowsky (2016), entende o cinema como um meio para a inclusão social e ampliação de direitos, no contexto de práticas socioeducativas destinadas a crianças e jovens marginalizados. Da mesma forma, também valoriza-se a produção audiovisual como forma de estimular o debate e a expressão de temas sociais relevantes, como direitos humanos, gênero e diversidade (Xavier Filha, 2015). Nessa relação entre audiovisual e direitos humanos, como apontam Migliorin e Pipano (2014), o cinema não precisa ser empregado apenas por sua eficácia para denunciar as desigualdades do mundo, mas pode ser tomado também por sua potência para inventar outros mundos a partir do real.

As abordagens aqui apresentadas constituem-se então como possibilidades pedagógicas, que se integram de forma inter-relacionada em práticas de criação audiovisual com e por crianças e adolescentes.

A criação audiovisual infantojuvenil

Apesar de um quadro com oportunidades desiguais de acesso digital nas diferentes regiões do Brasil, Assunção Júnior e Prata-Linhares (2019) apontam que a produção de curtas-metragens por meio das tecnologias digitais já se configura como possibilidade concreta no ensino. Neste contexto, situam-se iniciativas que articulam a criação audiovisual com e por crianças e adolescentes.

Augustowsky (2016) aponta que o crescente número de projetos vinculados à criação audiovisual se dá em um cenário social cuja disponibilidade, barateamento e acessibilidade funcional dos dispositivos tecnológicos permitem a produção audiovisual desde idades precoces. No entanto, a autora indica que esta condição é apenas parte do fenômeno, pois junto às possibilidades técnicas se conciliam propósitos formativos, estratégias de aprendizagem, trabalhos colaborativos em grupo, entre outros aspectos.

Essas iniciativas dialogam com a perspectiva de que “a aprendizagem se constrói através da experiência do fazer” (Fantin, 2006, p. 11). Nesse sentido, ao avaliar o potencial pedagógico da produção de mídia, Buckingham (2002) aponta:

Então, pode-se argumentar que parte da compreensão conceitual da mídia só pode ser completamente desenvolvida através da experiência da produção; e que há uma diferença fundamental entre o conhecimento “passivo” adquirido através da análise crítica e o conhecimento “ativo” que advém da produção. (p. 256)

Em seu mapeamento de experiências de produção audiovisual com crianças e adolescentes, Augustowsky (2016) aponta para um

cenário heterogêneo de iniciativas, com diferentes contextos institucionais, de projetos vinculados a escolas, universidades, organizações não governamentais ou associados a políticas públicas. Além disso, também são diversos os contextos pedagógicos, com oficinas escolares, integradas ao currículo formal, oficinas centradas no jogo, na criatividade e na expressão e oficinas focadas em componentes técnicos do trabalho audiovisual.

Outro contexto importante sinalizado pela autora, são as mostras e festivais de cinema infantojuvenil, uma vez que muitas delas oferecem também atividades formativas. Nesse sentido, Peirano e Vallejo (2021) destacam que muitos festivais ibero-americanos incorporam iniciativas de educação cinematográfica, como oficinas de realização audiovisual, debates com realizadores, programas de crítica jovem e atividades pedagógicas voltadas a professores e estudantes. Essas práticas reforçam que os festivais, para além da circulação e difusão de obras audiovisuais, também constroem espaços de aprendizagem e reflexão crítica, contribuindo para a formação de novos públicos e para a qualificação de profissionais do setor audiovisual.

Mostras e festivais de cinema infantojuvenil

Ao analisar a trajetória do cinema infantojuvenil em âmbito nacional, Fiel e Alves (2025) demarcam a relevância do segmento para a sobrevivência e soberania da cinematografia nacional, apesar da lacuna de pesquisas acadêmicas sobre o tema. Nesse contexto, os autores destacam a importância dos curtas-metragens infantis no Brasil, pois muitas vezes representam um primeiro contato de crianças com produções que refletem sua realidade cultural. Em um país de dimensões continentais

e diversidade regional, os curtas permitem que crianças de diferentes contextos se reconheçam e identifiquem a pluralidade cultural brasileira nas telas, sendo os festivais especializados fundamentais para a difusão e valorização desses filmes (Fiel & Alves, 2025).

O mapeamento das mostras e festivais de cinema infantil realizado por Fiel et al. (2022) aponta para uma diversidade de configurações e formatos desse segmento. São exemplos a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis (SC), pioneira, que há mais de duas décadas exibe produções nacionais e internacionais para o público infantil, o Festival Pequeno Cineasta, que acontece no Rio de Janeiro (RJ) exclusivamente com filmes realizados por crianças e adolescentes, e a Recria Cine - Mostra de Cinema para Crianças e Adolescentes, que além de realizar edições na cidade também articula itinerâncias em povoados da zona rural de Ervália (MG).

Como destaca Augustowsky (2016), os festivais infantis funcionam como instâncias educativas que ultrapassam a lógica da exibição, ao integrarem atividades de criação audiovisual, oficinas, debates e espaços de participação ativa de crianças, seja como realizadores, jurados ou protagonistas de práticas expressivas. Ainda segundo a autora, a curadoria de filmes para festivais e mostras elegem as obras a serem exibidas, expressando também um discurso implícito sobre o que o festival entende por cinema, realizando recortes orientados por seus princípios e interesses.

A partir de Borges (2014), que propõe compreender a qualidade audiovisual não apenas por critérios técnicos ou mercadológicos, mas em sua dimensão cultural e cidadã, é possível transpor essa discussão para o contexto das mostras e festivais infantojuvenis, especialmente

no trabalho da curadoria. Nesse cenário, a seleção de filmes deve considerar não apenas valores estéticos, mas também a capacidade das obras de ampliar repertórios culturais, representar a diversidade social e promover reflexões sobre temas importantes na atualidade.

Dessa forma, a curadoria assume um papel estratégico ao considerar critérios de qualidade audiovisual em sua seleção, garantindo que os filmes exibidos contribuam para a formação crítica do público e para o fortalecimento da cidadania desde a infância. Nesse sentido, como defendem Omelczuk e Coura (2025), as mostras e festivais de cinema infantil, a partir de sua curadoria de filmes, podem ser espaços de afirmação da pluralidade de infâncias, da diversidade e do enfrentamento às desigualdades.

No entanto, ao analisar os catálogos de festivais e mostras de cinema infantojuvenil com cinco ou mais edições no Brasil, percebe-se uma presença ainda pouco expressiva de filmes feitos por crianças e adolescentes. Essa lacuna levanta questões sobre o reconhecimento da agência infantojuvenil e a valorização e circulação de obras criadas por crianças e adolescentes como produtos culturais significativos. A pouca visibilidade dessas produções limita a difusão de suas perspectivas singulares sobre o mundo, mesmo que frequentemente abordem, de forma autêntica, temáticas sociais e emocionais complexas (Xavier Filha, 2015).

Nesse contexto, entre os filmes produzidos por crianças e adolescentes presentes em festivais infantojuvenis, é possível destacar a participação frequente de obras provenientes do Projeto Animação do Instituto Marlin Azul.

Projeto Animação - Instituto Marlin Azul

As histórias do Instituto Marlin Azul e do Projeto Animação, estão intimamente ligadas ao contexto de mostras e festivais, como conta a fundadora Beatriz Lindenberg (Mostra Infantil de Florianópolis, 2021a). Segundo ela, o Instituto Marlin Azul surge para dar sustentação a um festival de cinema que era produzido em Vitória e contava com sessões para crianças como parte de sua programação. O instituto passa então a levar crianças da rede municipal de Vitória, especialmente da região marginalizada do manguezal, para assistir a curtas-metragens brasileiros.

Durante as sessões, em que muitas crianças tiveram seu primeiro contato com o cinema, eram promovidos também diálogos com os realizadores dos filmes, uma atividade que não engajava tanto o público. No entanto, Lindenberg (Mostra Infantil de Florianópolis, 2021a) relata que um momento decisivo foi quando um diretor de 14 anos apresentou seu filme, gerando uma maior conexão e apropriação da tela pelas crianças da plateia. Isso motivou a primeira oficina de animação nas escolas, utilizando a técnica de animação em película para mostrar o processo de formação da imagem em movimento. Segundo Lindenberg (Mostra Infantil de Florianópolis, 2021a):

É uma forma muito imediata de você entender a formação da imagem em movimento, através dos fotogramas. Você pega na película, você vê os quadradinhos, os 24 quadradinhos para formar um segundo de filme. E aí você pode falar muito sobre o cinema de uma forma muito direta, de uma compreensão muito direta, mostrando e animando na película. (08:58)

Lindenberg (Mostra Infantil de Florianópolis, 2021a) conta que após o sucesso inicial da primeira atividade, foram realizadas outras

oficinas com diferentes técnicas. Apesar de serem oficinas avulsas, tinham em comum como tema o próprio lugar, as comunidades próximas ao manguezal onde residiam as crianças. Na realização da 5^a oficina, foi produzido o filme *Mangue e Tal* (2002), que seria exibido na nova edição do mesmo festival de cinema que deu origem às oficinas no ano anterior. A exibição, em sala lotada com mais de 1.000 espectadores e a trilha sonora apresentada ao vivo, foi um sucesso estrondoso.

Observando a potência do projeto que estava em desenvolvimento, formataram o e estruturaram o Projeto Animação, que consistia originalmente no desenvolvimento de cinco oficinas de uma semana cada. Assim, a cada semana acontecia uma dessas oficinas, voltadas para 30 alunos de uma das escolas selecionadas. Durante cada oficina, era realizada uma etapa diferente do processo de criação de um mesmo filme de animação.

Na primeira semana, um roteirista profissional promovia dinâmicas de criação e pesquisa para a elaboração de um roteiro. Nas semanas seguintes, aconteciam oficinas de animação em que cada escola realizava cenas diferentes do filme. Percebendo as dificuldades em se trabalhar a etapa de finalização com alunos em tempo curto, Lindenberg (Mostra Infantil de Florianópolis, 2021a) conta que elaboraram um Ponto de Cultura com o objetivo de aprofundar o processo de aprendizagem com os alunos ao longo de três anos. Nesse processo, os alunos passaram a dominar todos os estágios da realização de um filme, ao mesmo tempo em que se tornaram monitores das oficinas nas escolas. Lindenberg afirma, inclusive, que alguns desses alunos tornaram-se posteriormente professores do projeto.

Com o filme finalizado, Lindenberg (Mostra Infantil de Florianópolis, 2021a) indica também a importância da etapa de difusão e circulação do mesmo, não apenas com a exibição à comunidade, mas também através de mostras e festivais de cinema infantojuvenil, que já proporcionaram aos alunos a experiência de circular e viajar com seu filme. Nesse sentido, destaca-se que o instituto possui diversos filmes com ampla trajetória e premiações em festivais.

Vento Viajante é uma produção que exemplifica a potencialidade de circulação da criação audiovisual infantojuvenil, com mais de 15 festivais em sua trajetória e diversas premiações (Instituto Marlin Azul, s.d.).

Protocolo teórico-metodológico

Este trabalho apresenta a análise do filme Vento Viajante em diálogo à discussão sobre a qualidade audiovisual voltada para o público infantojuvenil. O protocolo teórico-metodológico proposto por Borges et al. (2022), apresenta parâmetros para analisar a criação audiovisual, seu modo de circulação e a experiência estética promovida pela obra ao seu público. Neste artigo, formula-se a análise a partir da dimensão da criação audiovisual, por meio dos parâmetros definidos pelos autores: plano da expressão, plano de conteúdo e mensagem audiovisual.

Na metodologia desenvolvida por Borges et al. (2022), os aspectos considerados no plano da expressão buscam analisar a forma como o produto é constituído por meio dos seus recursos técnico-expressivos, em termos visuais, sonoros, gráficos e de edição. Já no plano do conteúdo, são considerados aspectos para analisar a dramaturgia da obra,

na composição de sua narrativa e de seus personagens. Após a caracterização do produto audiovisual, é realizada a análise da qualidade da mensagem audiovisual, a partir de cinco parâmetros principais.

Figura 1

Modelo de Análise da Criação Audiovisual



Borges e Sigiliano (2021).

O primeiro parâmetro é a oportunidade, que analisa a pertinência dos temas e seu diálogo com a agenda midiática. O segundo é a ampliação do horizonte do público, verificando se a obra estimula reflexão, debate e novos repertórios culturais. Em seguida, observa-se a diversidade, considerando a representação de diferentes pontos de vista e grupos sociais em termos temáticos, culturais, políticos, socioeconômicos, étnicos, religiosos e de gênero. Também se examina a presença de estereótipos, avaliando se são reforçados ou desconstruídos, e de que modo isso impacta a recepção. Por fim, a originalidade/criatividade diz respeito à capacidade do produto de surpreender e inovar, explorando novas ideias, formatos e experimentações com a linguagem audiovisual (Borges et al., 2022).

Vento Viajante

Vento Viajante é um curta-metragem de animação realizado por adolescentes da rede pública municipal de ensino fundamental da cidade de Icapuí - CE, no contexto de uma oficina de uma semana oferecida pelo Projeto Animação do Instituto Marlin Azul. O filme narra a história do vento, que um dia resolveu viajar para o nordeste, fazendo amizades e descobertas pelo caminho.

A ambientação de Vento Viajante é composta por paisagens que remetem aos cenários locais, como praias e falésias. Ao longo de sua viagem, o vento passa por diferentes localidades de Icapuí, que refletem os contextos dos territórios onde residem os alunos participantes, uma vez que a oficina foi realizada com adolescentes de cinco comunidades distintas no município (Mostra Infantil de Florianópolis, 2021b).

Analucia Godoi (Mostra Infantil de Florianópolis, 2021b), ministrante dessa oficina, conta que a elaboração do roteiro do filme foi feita coletivamente com os alunos. Neste processo, ela reforça a importância de estimular os participantes a pensarem sobre histórias do entorno e criarem narrativas particulares, que sejam significativa para eles, uma vez que em um primeiro momento é comum surgirem ideias que replicam narrativas familiares ao repertório de animação dos alunos, como filmes de super-heróis.

A preocupação em criar uma narrativa que reflita o contexto do território em que o filme está sendo realizado parece central na realização deste projeto, como é possível escutar em trecho do making-of do filme, em que Godoi (Instituto Marlin Azul, 2021) afirma aos alunos que “é muito importante que essa história tenha muito de cada um de vocês” (01:07). Para tanto, Godoi (Mostra Infantil de Florianópolis,

2021b) aponta a importância de desenvolver uma escuta atenta ao longo do processo e realizar perguntas que instiguem os alunos a pensarem sobre temas e questões específicas de suas localidades. Ao longo dessa oficina, sob orientação dos oficineiros, os alunos desenvolveram o roteiro, as concepções visuais, os storyboards e as animações que integram o filme, em processos não lineares, de forma que o filme e sua narrativa se consolidam ao longo do processo e das experimentações realizadas com as técnicas de animação.

Figura 2

Cartela de abertura do filme Vento Viajante



Aliança Energia (2020).

Durante a cartela de créditos iniciais, o filme se inicia com a ambientação sonora do vento e da trilha sonora, que nesta primeira inserção é apresentada por linhas melódicas de uma flauta. Uma tela com areia surge como imagem de abertura, a partir da qual inicia-se uma animação stop-motion em que escreve-se na areia o título do filme. Aqui o filme já apresenta elementos estéticos que serão recorrentes ao

longo da obra, como a utilização da técnica de stop-motion com areia, a presença do vento enquanto ruído sonoro e a trilha sonora, que ao decorrer do filme evidencia-se ser composta inteiramente por instrumentos de sopro, como gaita, escaleta, sino de vento e sanfona.

A narração, nas vozes dos adolescentes, apresenta o personagem central da história: o vento que morava no Hotel Oeste do Sul e resolve viajar para o nordeste, carregando em sua bagagem um pouco de poeira, sementes, folhas e incenso. Durante sua viagem, o vento encontra diversos personagens.

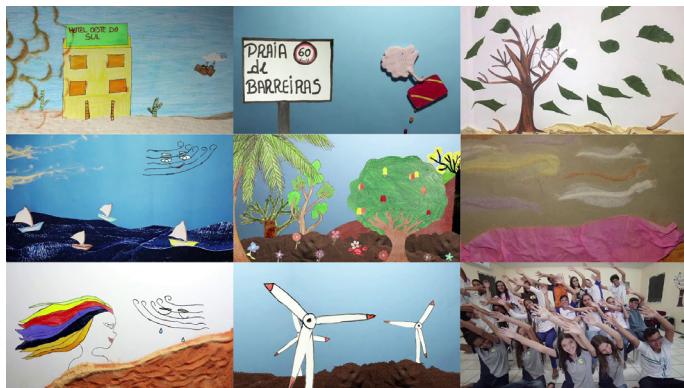
Primeiro, o vento conhece o mar, fazendo surgir as ondas e a maré, e com elas chegam peixes e pescadores. Segundo viagem, o vento sente sua mala pesada, e deixa para trás sementes, de onde brotam coqueiros, cajueiros e muitas árvores coloridas, atraindo os animais a morarem por ali. Depois, o vento faz mais um novo amigo, o calor. É ele quem lhe apresenta à seca e à chuva, que de tempos em tempos se encontram e deixam flores pelo caminho como prova de sua amizade.

Em certo momento, o vento se sente triste, achando que perdeu sua força e foi abandonado por seus amigos. É quando encontra o tempo, que lhe ensina que o vento é uma força da natureza que modifica o ambiente. O vento então entende que é ele que movimenta os barcos, modela as falésias, faz os geradores rodarem para levar energia à cidade e permite que cataventos e pipas voem. Satisfeito ao perceber sua importância, o vento retorna para sua casa, mas nunca mais fica parado por muito tempo, vivendo sempre em viagem.

Ao longo das cenas do filme, é possível identificar o uso e mistura de diferentes materialidades e técnicas de animação, desde a animação tradicional em desenho à animação de stop-motion com recortes e com

elementos como linhas, papel celofane, areias de diferentes tons (provenientes das falésias locais), massinha, sementes e folhas. Antes dos créditos finais, também é empregada a técnica de pixilation, em que o vento aparece soprando os alunos que realizaram o filme.

Figura 3
Cenas do filme Vento Viajante



Nota. Cenas agrupadas pelo autor. (Aliança Energia, 2020).

Em Vento Viajante, ao apresentar o vento como personagem central da narrativa, que viaja por diferentes cenários de Icapuí, o filme apropria-se da realidade dos participantes da oficina como oportunidade para a criação de uma narrativa em que os alunos vejam-se representados. Assim, o filme dialoga com temas pertinentes ao contexto de sua realização, endereçando também temas socioambientais, de maneira cuidadosa e instigante ao público.

Dessa forma, o filme apresenta a possibilidade de ampliação de horizonte do público, apresentando para o mesmo uma narrativa que promove reflexões sobre questões ambientais e culturais de maneira

particular, sob um ponto de vista regional. Nesse sentido, amplia o repertório cultural do público, dando a conhecer novos contextos e promovendo o contato com um conjunto de técnicas de animação e de estéticas visuais e sonoras distintas. Para além da pluralidade estética, apresenta também uma diversidade temática, geográfica, socioeconômica e cultural. É possível identificar ainda que o filme não reforça estereótipos regionais associados ao nordeste, apresentando temas e paisagens locais sob uma perspectiva local de pertencimento.

No parâmetro originalidade/criatividade, identifica-se que o filme experimenta com a linguagem audiovisual, tanto em sua abordagem de temas, quanto na apresentação dos mesmos, ao utilizar diferentes técnicas de animação e recursos sonoros para representar um elemento que é invisível aos olhos, o vento. Dessa forma, a obra foge também de certos estereótipos de personificação caricata do cinema infantojuvenil, ao caracterizar os elementos da natureza de maneira sensorial e sensível, por meio de camadas estéticas.

Em suma, *Vento Viajante* apresenta uma narrativa oportuna para a identificação da comunidade em que foi realizada, ao mesmo tempo em que amplia o horizonte do público de outras localidades. Dessa forma, por meio do filme, os espectadores podem tomar contato com questões culturais e socioambientais regionais, que estimulam ao mesmo tempo a reflexão e a sensibilidade a temas mais amplos como o meio ambiente e a diversidade cultural.

Considerações finais

A trajetória percorrida pelo Instituto Marlin Azul em suas iniciativas relacionadas ao Projeto Animação demonstram um amplo

percurso com a criação audiovisual infantojuvenil, promovendo a experimentação, a criatividade e a formação de crianças e adolescentes por meio do cinema de animação. As práticas desenvolvidas no âmbito do projeto revelam a abordagem integrada de diferentes perspectivas de aprendizagem audiovisual, do cinema enquanto arte, campo de experimentação estética e narrativa; do cinema enquanto linguagem, na preocupação com o desenvolvimento de habilidades técnicas da “escrita” audiovisual e do cinema como meio para inclusão social, uma vez que o projeto desenvolveu diversas atividades voltadas para alunos de escola pública e de comunidades marginalizadas.

Ao analisar o filme *Vento Viajante*, produzido no contexto de uma oficina do projeto, foi possível identificar aspectos que apontam para a qualidade audiovisual da obra, a partir dos parâmetros estabelecidos para análise do processo de criação. Nesse sentido, aponta-se que a criação audiovisual infantojuvenil pode contribuir para a promoção da literacia midiática não apenas por meio do processo pedagógico envolvido, mas também a partir do seu resultado estético e cultural enquanto obra.

Além disso, o reconhecimento da qualidade audiovisual de filmes produzidos com e por crianças e adolescentes é também uma forma de valorização dessas obras, indicando as potencialidades das mesmas em circularem por espaços de mostras e festivais de cinema infantojuvenil.

Por fim, aponta-se que o artigo integra uma pesquisa mais ampla, desenvolvida no Observatório da Qualidade no Audiovisual (PPGCOM/UFJF), que busca investigar os processos de criação de filmes de animação com crianças e jovens, promovendo uma interlocução com o debate sobre a qualidade audiovisual em obras infantojuvenis.

Referências

- Aliança Energia. (2020, 3 de setembro). *Vento Viajante* [Vídeo]. YouTube.
<http://youtu.be/watch?v=4nDggCwgAPg>
- Alunos da rede pública municipal de ensino fundamental de Icapuí/CE (Diretores). (2020). *Vento Viajante* [Filme]. Instituto Marlin Azul.
- Alunos da rede pública de Vitória/ES (Diretores). (2002). *Mangue e Tal* [Filme]. Instituto Marlin Azul.
- Assunção Júnior, M. & Prata-Linhares, M. Cinema e experiência: criação audiovisual e construção de significados. In G. Borges & M. Silva (Orgs.), *Competências midiáticas em cenários brasileiros: Interfaces entre comunicação, educação e artes* (pp. 235-256). Editora UFJF.
- Augustowsky, G. (2016). *La creación audiovisual infantil como práctica educativa. Estudio de experiencias y discursos en contexto* [Tese de doutorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional UCM.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Leartes Educación.
- Borges, G. (2014). *Qualidade em televisão: Análise dos programas da 2ª portuguesa*. Editora UFJF.
- Borges, G., & Silva, M. (2019). Apresentação. In G. Borges & M. Silva (Orgs.), *Competências midiáticas em cenários brasileiros: Interfaces entre comunicação, educação e artes* (pp. 13-28). Editora UFJF.

Borges, G., & Sigiliano, D. (2021). *Qualidade audiovisual e competência midiática: proposta teórico-metodológica de análise de séries ficcionais* [Trabalho apresentado]. XXX Encontro Anual da Compós. Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (Compós).

Borges, G., Sigiliano, D., Ramos, E., Vieira, L., Garcia, J., Guida, V., Furtuoso, G., Soares, M., & Zanetti, N. (2022). *A qualidade e a competência midiática na ficção seriada contemporânea no Brasil e em Portugal*. Grácio Editor. https://ciac.pt/publicacoes/A-qualidade-e-a-competencia-midiatica_Colecao-Humanitas.pdf

Buckingham, D. (2002). A posição da produção: A educação para a mídia e a produção de mídia pelos jovens no Reino Unido. In U. Carlsson & C. V. Feilitzen (Orgs.), *A criança e a mídia: Imagem, educação, participação* (pp. 251-261). Cortez.

Buckingham, D. (2007). *Crescer na era das mídias eletrônicas*.

Buckingham, D. (2008). Introducing identity. In D. Buckingham (Ed.), *Youth, identity, and digital media* (pp. 1-24). The MIT Press.

Fantin, M. (2006). *Média-educação, cinema e produção audiovisual na escola* [Trabalho apresentado]. VI Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom (NP Comunicação Educativa).

Fiel, A., Alves, P., & Bicchieri, L. (2022). Carrossel encantado: Apontamentos iniciais para um mapeamento das mostras e festivais de cinema infantil distribuídos pelo Brasil. *Rebeca - Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual*, 11(21), 120-134. <https://rebeca.socine.org.br/1/article/view/797>

Fiel, A., & Alves, P. (2025). A trajetória e a relevância estratégica do público infantil para o desenvolvimento do cinema e audiovisual brasileiro. *Rebeca – Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual*, 14(1), 1-26. <https://doi.org/10.22475/rebeca.v14n1.1252>

Instituto Marlin Azul. (s.d.). *Sessão 4 - Fábulas*. Cine Animazul. <https://cine.animazul.org.br/sessao-4/>

Instituto Marlin Azul (2021, 20 de março). *Vento Viajante - Making of - Trecho (Aliança Energia)* [vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=1bfxafOsuPU>

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., & Weigel, M. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century* (An occasional paper on digital media and learning). The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation.

Jenkins, H. (2013). *Cultura da convergência* (3.^a ed.). Aleph.

Lenhart, A., & Madden, M. (2005). *Teen content creators and consumers*. Pew Internet & American Life Project

Martínez, A. (2001). *La video-animación: aplicaciones en los campos del desarrollo social y comunitario, la educación artística y el arte terapia* [Tese de doutorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional UCM.

Migliorin, C., & Pipano, I. (2014). Cine, igualdad y escuela: la experiencia de Inventar con la Diferencia. *TomaUno*, (3), 199-207.

Mostra Infantil de Florianópolis (2021, 15 de junho). *10º Circuito | Oficina de Animação com Instituto Marlin Azul / AULA 01 de 03* [vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=I3aWyQQ2ebU>

Mostra Infantil de Florianópolis (2021b, 16 de junho). *10º Circuito | Oficina de Animação com Instituto Marlin Azul / AULA 02 de 03* [vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=64Sv_4SIZVs

Omelczuk, F., & Coura, I. (2025). Acervos e curadorias audiovisuais dos festivais de cinema infantil: O que podemos aprender com eles? *Revista GEARTE*, 12. <https://doi.org/10.22456/2357-9854.147317>

Peirano, M. P., & Vallejo, A. (2021). Iniciativas de educación cinematográfica en los festivales de cine de Iberoamérica (2005 - 2019). *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(3), 791-818. <https://doi.org/10.5209/aris.70186>

Xavier Filha, C. (2015). Brincar de fazer cinema: gênero, sexualidades e violência na produção de filmes de animação com crianças. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 4(2), 329-343.

ENTRE FACAS, LIVROS E ÁRVORES: UMA ANÁLISE DA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO EM *CAPITÃO FANTÁSTICO*

Mônica Padilha Fonseca¹
Maria Lidia Bueno Fernandes²

Este trabalho tem como objetivo analisar o filme *Capitão Fantástico*, escrito e dirigido por Matt Ross (2016a), à luz da teoria histórico-cultural (Prestes, 2010, 2013; Vigotski, 2010, 2018), da Sociologia da Infância (Corsaro, 2011; Qvortrup, 2014, 2011; Sarmento, 2004) e da Pedagogia Libertadora (Freire, 1996). O problema parte de como a arte pode contribuir para o debate educacional contemporâneo por meio de uma narrativa ficcional e estética. O cinema oferece a possibilidade de experimentar, pela via da imaginação, a apresentação

-
1. Doutoranda e mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Professora no Instituto Federal de Brasília, Campus São Sebastião.
monica.fonseca@ifb.edu.br
 2. Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo. Professora da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília - UnB.
mlidia@unb.br

de outros cenários e modos de vida: a reinvenção do futuro. Com um enredo que conta a história de uma família que vive de maneira disruptiva, fora dos padrões institucionais e urbanos, a análise usará como recorte as práticas educativas ali retratadas, articulando-as aos conceitos de infância e socialização. Utilizando como metodologia a análise de conteúdo (Bardin, 2016; Franco, 2008), este trabalho parte da codificação das cenas, relacionadas ao corpus ‘educação’, para em seguida realizar a análise a partir das categorias desenhadas.

Capitão Fantástico apresenta uma narrativa que aponta os conflitos existentes nos modelos de educação e infância predominantes nas sociedades ocidentais capitalistas e neoliberais. A opção por uma caracterização alegórica e caricata dá um tom didático a uma crítica profunda ao consumismo e modo de vida acelerado, que prejudica a forma como lidamos com a natureza e por conseguinte com nosso próprio corpo. Ao retratar uma família que escolhe viver de maneira alternativa ao sistema hegemônico, o filme instiga o espectador a imaginar outras realidades educacionais: mais autônomas, imersas no meio natural e pautadas por valores democráticos. Articuladas às cenas, discutiremos a relevância da participação e das vivências para a construção de sujetos críticos, capazes de enfrentarem os riscos inerentes ao exercício da liberdade.

Para contextualizar a análise proposta neste artigo, é necessário apresentar uma sinopse expandida do filme de modo que o leitor que não tenha assistido à obra possa acompanhar o debate. A narrativa gira em torno de uma família composta por um pai, Ben, e seus seis filhos (com idades entre 6 e 18 anos), que vivem de forma isolada da sociedade em uma floresta do noroeste dos Estados Unidos. Logo nas primeiras

cenas, é revelada a rotina singular da família: atividades físicas intensas como corrida, escalada, luta e yoga, assim como o desenvolvimento de habilidades manuais e de sobrevivência. Os filhos também participam do cultivo e colheita de vegetais, armazenados em vidros de conserva, e manuseiam facas e ferramentas utilizadas na caça. Pode-se dizer que a família vive próximo a uma economia de subsistência, em que o trabalho e a divisão das tarefas são coletivas. Essa forma de vida se insere em um espaço que Milton Santos (2006) chamaria de meio natural, no qual as relações entre seres humanos e o ambiente se dão de forma direta, sem a mediação intensiva da técnica.

Quem conduz os estudos dos integrantes da família é o próprio pai, por meio de um plano de leituras que inclui filosofia, história, política e ciências, além de atividades artísticas com prática de instrumentos musicais. Apesar da condução e intencionalidade do adulto, há uma ênfase no desenvolvimento da autonomia e pensamento crítico dos filhos.

O enredo transforma-se a partir do anúncio da morte da mãe Leslie, que estava internada há meses em uma clínica psiquiátrica, em razão de um quadro de depressão com diagnóstico de transtorno bipolar. A família decide, então, deixar o isolamento e embarcar em uma viagem até a cidade para participar do funeral, mesmo diante da ameaça do avô materno, que afirma que denunciará Ben às autoridades caso ele compareça. A bordo do ônibus adaptado, apelidado de “Steve”, a família parte com o objetivo de fazer valer o desejo da mãe, registrado em uma carta-testamento, de ser cremada e ter suas cinzas lançadas em um vaso sanitário — uma escolha simbólica que desafia as convenções religiosas de sua família de origem.

Ao longo do trajeto, a família confronta-se com o mundo urbano e capitalista e suas instituições sociais tradicionais, marcada pela velocidade, consumo e medicalização da vida. O encontro com seus parentes que mantém a vida segundo as normas sociais convencionais, desafia tanto os princípios educativos e existenciais da família quanto a autonomia das crianças e os próprios limites da autoridade paterna.

A concepção estética da obra é marcada pelo contraste entre a paisagem do campo, em um ambiente com pouca interferência humana e a paisagem urbana, marcada pelas próteses, que o capitalismo insere nos chamados espaços iluminados (Santos, 2006). A predominância de planos abertos e panorâmicos, associados a cortes mais lentos e contemplativos, enfatiza a amplitude e a liberdade da vida na floresta, enquanto nos cenários urbanos os enquadramentos mais fechados e cortes rápidos produzem sensação de confinamento. A paleta de cores, com verdes intensos, tons terrosos e luz solar difusa, reforça a vitalidade dos espaços silvestres, em oposição aos cinzas, metálicos e luminosidades artificiais da vida na cidade. Esse contraste se projeta também no figurino: roupas coloridas e únicas, usadas pelos membros da família, destoam da padronização e pasteurização da moda no mundo capitalista. A trilha sonora contribui para esse desenho estético, mesclando canções do universo indie e folk, como *Sweet Child O'Mine* interpretada em versão acústica pela família, com músicas diegéticas tocadas em rituais e momentos de partilha, o que acentua o tom intimista e orgânico das cenas.

Ross teve a inspiração do roteiro baseada em sua paternidade. O personagem de Ben vem para concretizar com coragem tudo aquilo que ele desejaria ser como pai, de forma heroica. Daí o nome do título, que nos remete ao universo dos quadrinhos, para Ross “uma forma

extrema de paternidade consciente” (Time, 2016). Em entrevista ao Los Angeles Times, Matt Ross (2016b) explica:

Ben (interpretado por Viggo Mortensen) é insano por querer separar seus filhos de shoppings, fast food, smartphones e redes sociais e ensiná-los de uma forma diferente — a caçar e cultivar, a pensar criticamente, a viver em harmonia com a natureza? Ou ele é mais corajoso e melhor do que todos nós? É possível viver no mundo e, ao mesmo tempo, estar a parte dele?

O filme abre um vasto leque de possibilidades para discussões e reflexões. Neste artigo, entretanto, a análise se deterá na educação, especialmente nas relações: natureza e cultura; liberdade e proteção; autonomia e controle. Alguns trabalhos acadêmicos têm *Capitão Fantástico* como objeto de análise, mas seguem outros caminhos.

Em um levantamento bibliográfico, realizado nos bancos de dados *Mendeley* e *Google Acadêmico*, foram encontrados oito trabalhos - brasileiros e estrangeiros - que analisam o filme sob diferentes abordagens. Três deles adotam uma abordagem filosófico-sociológica. Um desses estabelece um diálogo com *A República*, de Platão (Silva et al., 2021), enquanto dois outros compararam o filme à obra *Walden*, de Henry David Thoreau, explorando temas como a vida na natureza e a desobediência civil (Kussler & Leeuven, 2019; Pintér, 2023).

Há também uma análise de viés psicanalítico desenvolvida em capítulo de livro, que investiga os ideais e os desejos mobilizados pelos personagens (Miranda Jr., 2022). Três estudos adotam uma linha mais interdisciplinar. Um deles analisa a representação da masculinidade no cinema norte-americano contemporâneo (Martausová, 2021), outro propõe uma reflexão sobre as práticas parentais e suas implicações sociais

(Sculos, 2016), e o terceiro realiza uma comparação entre *Capitão Fantástico* e o filme *Tarzan em Nova York*, enfocando famílias que rejeitam os valores capitalistas hegemônicos (Alford, 2017).

Apenas um artigo tem o foco no campo da educação. *Travessias ao encontro com uma ética/estética na educação* discute sobre os limites, riscos e possibilidades das práticas pedagógicas presentes na narrativa filmica (Silva & Goulart, 2019). O artigo apresenta um trabalho de conclusão de curso, que traz o filme para problematizar a opção por uma educação familiar e aborda o processo educativo como ato social que requisita o encontro. O artigo discute como a criação oferecida por Ben possibilitou que seus filhos questionassem sua autoridade e escolhessem caminhos próprios, revelando o limite entre educar e impor. As autoras defendem que a educação é sempre arriscada e transformadora, pois rompe certezas e abre espaço para novos percursos de vida.

Para este trabalho optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa. Para Minayo (2007), a pesquisa qualitativa busca compreender a dinâmica das relações sociais, e suas crenças, valores, atitudes e hábitos, além de enfatizar a vivência cotidiana e a compreensão das instituições como construções humanas, em que linguagem, práticas e coisas são inseparáveis. Sendo o filme o objeto de estudo, utilizaremos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) e Franco (2008). Segundo Franco (2008, p. 19), “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido”. A autora destaca ainda que a interpretação de um dado - na mensagem - deve necessariamente estabelecer relação com uma base teórica explicitada (Franco, 2008).

Para identificação e a interpretação de categorias temáticas presentes na obra, primeiro se elencou as cenas e diálogos em que o enfoque era os processos educacionais vivenciados pela família. Com o corpus ‘educação’ delimitado e cenas selecionadas, iniciamos a análise a partir das seguintes categorias: Concepção de infância e educação; educação política e crítica ao capitalismo; relação com a natureza e o risco. Esta abordagem analítica é orientada por um referencial teórico-crítico na perspectiva histórico-cultural e na Sociologia da Infância. Também utiliza as contribuições de Paulo Freire (1996), que comprehende a educação como prática política e dialógica, comprometida com a emancipação dos sujeitos.

Concepção de infância e educação

Partiremos aqui da definição de infância da Sociologia da Infância, que se contrapõe ao entendimento “da criança como pessoa cujas competência e capacidade estão em compasso de espera [...] e que além disso, é considerada cada vez mais frágil e vulnerável” (Qvortrup, 2014, p. 31, p.34). Nessa ótica, a criança é reconhecida como sujeito ativo, ela participa, interage, negocia, produz e reinterpreta cultura (Corsaro, 2011). A obra é contada sob a perspectiva do pai, que demonstra, em diversas cenas, sua confiança na capacidade das crianças e adolescentes em diferentes dimensões do desenvolvimento. Ao analisarmos sobre o aspecto físico e motor, depreende-se que a visão é que as crianças podem e devem se envolver em atividades arriscadas e desafiadoras, ou seja, essa abordagem distancia-se das concepções que consideram as crianças frágeis e vulneráveis, como iremos aprofundar no último tópico de análise. No aspecto cognitivo-afetivo, evidencia-se a crença de que

não há um limite etário para a curiosidade nem para a compreensão de temas complexos da sociedade.

Há uma cena em que os seis irmãos estão reunidos ao redor da fogueira e apresentam ao pai o progresso das leituras da semana. Na descrição da cena no roteiro aparece: “as crianças estão todas lendo livros muito avançados para a idade delas³” (Ross, 2014, p. 5). Um exemplo é Rellian, de 12 anos, que lê *Os Irmãos Karamazov*, de Dostoiévski. Essa abordagem reafirma o pensamento de Vigotski ao defender que uma boa instrução é aquela que se adianta ao desenvolvimento e desafia a criança ir além do que já sabe (Prestes, 2013). O conceito de *Zona Bljaichego Razvitia*, ou Zona de Desenvolvimento Iminente - ZDI, de Vigotski, pode nos ajudar a compreender como o ambiente e a metodologia adotada por Ben contribuem com o processo educacional de seus filhos.

A ZDI revela o que a criança pode desenvolver naquele momento, se ela é capaz de fazer algo com ajuda, está na iminência de fazer sozinha, porém não significa que obrigatoriamente desenvolverá. A curadoria de desafios de Ben (leituras, debates, tarefas corporais) empurra sistematicamente os filhos para essa borda do possível. Portanto, o acompanhamento próximo ao que cada um está interessado, bem como o estímulo ao conhecimento e aprofundamento nos campos de interesse de cada criança, revela a concepção de educação em questão.

3. Segue o trecho completo: *By the light of candles and kerosene lamps, the kids are all reading books way beyond their years: Nai is reading the Encyclopedia Britannica, he's on letter "J"; Kielyr is reading "Guns, Germs, and Steel: The Fates of Human Societies" by Jared Diamond; Rellian reads Dostoyevsky's "The Brothers Karamazov;" Bo is reading a college Calculus textbook.*

Outra cena marcante corrobora essa visão, quando o pai pergunta à filha o que ela está achando do romance *Lolita*. Ao que ela responde “interessante”, os irmãos imediatamente reagem: “Palavra proibida!”. O diálogo que se segue revela como sua postura está pautada na confiança na capacidade crítica dos adolescente e ao estímulo ao desafio intelectual:

BEN: “Interessante” é uma não-palavra. Você sabe que nunca tem permissão para usá-la. Seja específica.

KIELYR: É... perturbador.

BEN: Mais específico.

KIELYR: Posso só ler?!

BEN: Depois que você nos der a sua análise.

KIELYR: Tem esse velho. Que ama uma garota. Mas ela só tem 12 anos de idade.

BEN: Isso é o enredo.

(Kielyr faz uma pausa, pensando em como expressar seus sentimentos sobre o livro.)

KIELYR: Por ser escrito da perspectiva dele, você meio que o entende e se compadece. O que é incrível. Porque ele é essencialmente um pedófilo. Mas o amor dele por ela é lindo. Mas também é meio enganador, porque é tão errado. Sabe, ele é velho e basicamente a estupra. Então isso me faz sentir... Eu o odeio... Mas ao mesmo tempo sinto pena dele.

(Ben sorri.) (Ross, 2014, pp. 26-27)

O diálogo continua, mas agora com o filho mais novo de 6 anos, Nai, que pergunta o que é estupro, relações sexuais, e outras palavras que surgiram a partir do relato da irmã. Ben segue dando respostas verdadeiras, diretas, sem meias palavras ou malabarismos discursivos, menosprezando o entendimento da criança. Essa posição coaduna com aquela dos autores da Sociologia da Infância, para quem o protecionismo extremo, aliado a uma visão autoritária e paternalista de controle, faz

com que as crianças sejam menosprezadas enquanto sujeitos criativos e promotores da cultura (Qvortrup, 2014, p. 30).

Um detalhe importante na cena traz à tona a difícil tarefa pedagógica de equilibrar o estímulo do pensamento crítico, que desnaturaliza o senso comum, com a liberdade da experiência estética. Quando a filha reivindica “Posso só ler?!”, entra-se na linha tênue entre estímulo e controle do adulto. Essa cena também nos permite recorrer à noção de unidade intelecto-afeto em Vigotski (Prestes, 2010), segundo a qual não existe pensamento puramente cognitivo dissociado de emoções, nem sentimentos sem base intelectual. A análise de Kielyr ao romance envolve tanto a compreensão racional quanto a vivência afetiva do tema.

Outro momento-chave relacionado à educação ocorre no choque cultural vivido durante a visita à família da irmã de Ben, a caminho do funeral. No jantar, Ben adota uma postura que pode ser vista como o oposto da superproteção ao permitir que seus filhos bebam vinho — prática que, em nossa modernidade, na maioria das sociedades, é permitida apenas aos “maiores de idade”. Ao ser questionado pela irmã, ele responde: “Na França, as crianças bebem vinho o tempo todo. É um digestivo” (Ross, 2014, p. 48). Aqui acende outra discussão, apresentada por Sarmento (2004, p. 14), sobre as várias infâncias dentro da infância global e contemporânea. Cada sociedade em seu tempo histórico vai construir a infância de sua maneira, pois a infância é uma categoria estrutural historicamente construída. Quando temos um consenso sobre o que é adequado para essa faixa etária, estamos falando do que Sarmento denomina de administração simbólica da infância. “Trata-se de um certo número de normas, atitudes procedimentais e prescrições nem sempre passadas expressamente por escrito ou formalizadas, mas

que condicionam e restringem a vida das crianças na sociedade” (2004, p. 13).

A questão não é defender ou reprovar o consumo de bebida alcoólica por crianças, mas entender que as definições do que é adequado às crianças são socialmente construídas e culturalmente situadas e por isso podem ser mudadas. Ampliando essa discussão, temos hoje inúmeras restrições à presença infantil nos espaços públicos, essa norma não apenas empobrece suas experiências, como também as priva da vivência na coletividade com suas contribuições únicas. Quando têm a oportunidade de circular, interagir e criar nesses ambientes, as crianças podem influenciar positivamente com a lógica do espaço urbano, propondo novas formas de uso, estimulando a diversidade de experiências e desafiando normas rígidas de circulação e comportamento. O isolamento retratado na ficção bloqueia precisamente essa dimensão pública da infância: não por suposta incapacidade das crianças, mas por sua retirada deliberada da vida social.

Outro ponto levantado nesse contraste entre as famílias é o repertório cultural apresentado para as crianças quando vivem em uma sociedade pautada na mercantilização, em que são frequentemente imersas em um conjunto de saberes fúteis. Enquanto os filhos da irmã têm conhecimento pleno sobre marcas de tênis, como Nike e Adidas, a filha de 8 anos, Zaja, pergunta por que estão falando da Nike “deusa grega alada da vitória”. Nessa cena, conseguimos entender a lógica de Ben, pois parece que a única via para escapar à lógica consumista seria um isolamento total, afinal as cabeças pensam sob o chão que nossos pés pisam. O roteiro, porém, oferece o contraponto, ao mostrar os primos fazendo piadas irônicas que passam despercebidas aos filhos, diante

de uma falta de aprendizado social e convivência com o contraditório. Em outros momentos da trama, a inabilidade na dinâmica relacional é evidente, por exemplo quando o filho mais velho conhece uma menina e não sabe como conversar ou paquerar.

Como síntese de análise dessa categoria, entende-se que a concepção de educação e infância adotada por Ben é habitada por essa contradição. Ao mesmo tempo em que seu modo de vida e visão de mundo proporciona autonomia, criatividade e criticidade a partir da confiança em suas capacidades, os priva de uma convivência em que eles possam desenvolver habilidades de socialização, criarem sua cultura infantil e juvenil e participarem da vida social.

Educação política e crítica ao capitalismo

A preocupação política na educação é um dos pilares centrais da narrativa. Em algumas cenas é apresentada a visão da família a respeito do funcionamento da sociedade e da organização social. Um exemplo é o diálogo entre Ben e o filho mais velho, em que conversam sobre política como algo corriqueiro: o filho comenta que deixou de ser trotskista e agora se considera maoista. A trama evidencia uma aproximação com um pensamento social mais libertário, alinhado às ideias de Noam Chomsky, a ponto de a família substituir a comemoração do Natal por um “Noam Chomsky Day”. Essa tentativa político-familiar de alteração dos rituais remete ao conceito de “administração simbólica da infância” proposto por Sarmento e nos faz pensar de que maneira os rituais contribuem na perpetuação dos sentidos hegemônicos familiares.

Nota-se também um compromisso prático em se manter coerente politicamente em suas ações. Ou como diria Paulo Freire da necessidade

de “diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos” (1996, p. 65). Um exemplo é quando os filhos chamam uma assembleia e se reúnem para convencer o pai para irem ao funeral da mãe. Diante da negação a participarem do enterro, Kielyr argumenta: “Somos definidos por nossas ações, não por nossas palavras” (Ross, 2014, p. 20). Essa máxima marxista, também é problematizada por Paulo Freire, no conceito de práxis no campo educativo, em que é a ação-pensamento (ou teoria e prática juntas), como algo indissociável. Afinal a “Educação é, sobretudo, dar exemplo através de ações” (Freire, 1996, p. 190).

Ao defenderem uma posição ideológica política horizontal, é coerente que a prática da família para decidirem seja via participação organizada, como em um agrupamento político: com pontos de pauta, argumentação e votação. As crianças e adolescentes dentro da família possuem ‘autonomia conceitual’, ou seja, são capazes de produzir, organizar e sustentar seus próprios conceitos sobre o mundo; são ouvidas e vistas por seus próprios méritos, o voto de todos no interior da família vale o mesmo.

Paulo Freire entende a formação de sujeitos autônomos como um processo contínuo em que liberdade e responsabilidade se co-implicam. Como afirma, “a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade” (Freire, 1996, p. 107). Quando a criança não é reconhecida como sujeito, mas reduzida a um “ser em formação”, não existe participação cidadã efetiva. O argumento recorrente é a falta de maturidade e a crença de que os adultos “sabem o que é melhor

para elas”. Mesmo sob essa ótica, do “vir a ser”, a criança precisa de oportunidades reais de argumentar e decidir ao menos em questões que lhe dizem respeito diretamente. Afinal: como aprender a ser um sujeito político, sem exercer, desde cedo, a prática da participação?

É preciso ir além de simplesmente levar em consideração o que a criança tem a dizer, elas não são apenas receptores passivos da cultura adulta. Em vez disso, elas interpretam ativamente o mundo ao seu redor e reproduzem a cultura, muitas vezes de forma criativa, transformando e reconfigurando o que recebem. Podemos recorrer aqui ao que Vigotski (2018) conceitua de *reelaboração criativa* (ou criadora), que é o potencial criativo/criador da pessoa para (re)interpretar a cultura. Quando a criança brinca ela não simplesmente reproduz o que viu na realidade, ela está em uma atividade criadora da imaginação. Dessa forma, quanto mais experiências, mais rica é sua imaginação. O filme representa bem essa visão das crianças e jovens como sujeitos produtores de cultura.

Ainda nesta categoria, emerge a questão sobre o papel da família na sociedade. Qvortrup (2011) apresenta o termo “familialização” ou privatização das crianças: na ideia de que as crianças não podem ser propriedades de seus pais (ou ao menos, exclusivamente responsabilidade de seus pais), para o autor a sociedade deveria assumir a responsabilidade sobre elas. Mas pondera:

Também não se pretende concluir que a responsabilidade principal pelas crianças deva ser transferida dos pais para algum corpo administrativo externo à família. Por outro lado, parece ser um grande dilema para as crianças que elas sejam categorizadas como um grupo privatizado ou familiarizado, cuja importância para a sociedade como um todo é ignorada ou esquecida ou adiada para um futuro mais ou menos distante. (Qvortrup, 2014, p. 40)

Muitas crianças enfrentam violações no âmbito familiar sem meios de se proteger ou se afastar. É difícil pensar em outras configurações institucionais que limitem o poder das famílias sob as crianças. Assim, tanto em ambientes respeitosos quanto em contextos marcados por violência, as crianças tendem a permanecer sob um regime de propriedade, em que sua vida é administrada como extensão da vontade adulta. O enredo acaba por trabalhar bem essa problemática, pois são exatamente os filhos que se voltam contra o isolamento social, principalmente Rellian quando decide ficar na casa dos avós e Bodevan quando se candidata a vagas em universidades escondido do pai, alterando toda a rota no plano dos adultos. Longe de “repetirem” a cultura dos pais, as crianças reinterpretam e transformam o que recebem.

Por fim, conseguimos ver na educação de Ben o constante questionamento acerca das instituições sociais hegemônicas que regulam a infância — como a escola, a medicina, a religião e a própria estrutura familiar tradicional. Em um diálogo sobre o fato da mãe estar em um hospital, Zaja questiona o pai: “Você disse que os americanos são pouco instruídos e medicados em excesso ” (Ross, 2014, p. 8) e a irmã Kielyr em seguida “Você disse que a Associação Médica Americana é composta de prostitutas gananciosas, sempre dispostas a abrir as pernas para a Big Pharma” (Ross, 2014, p. 8). Outro exemplo é a cena ambientada no banco em que os filhos, desacostumados com a convivência com o diferente, notam a disfuncionalidade que leva o estilo de vida capitalista. Simplificando todas as tarefas cotidianas, a sociedade contemporânea cria um corpo passivo, dependente de próteses tecnológicas e destituído de movimento. Essa tentativa de “facilitar a vida” produz o efeito inverso: corpos enfraquecidos, adoecidos e sedentários.

ZAJA (*visivelmente perturbada*): O que há de errado com todo mundo?

BEN: Como assim?

KIELYR: Eles estão doentes?

BEN: Quem?

NAI: Todo mundo é tão gordo.

Ben olha ao redor do banco. Seus filhos têm razão. Os outros clientes, sem exceção, estão todos acima do peso.

BEN: Sim, estão.

NAI: Gordos como hipopótamos.

ZAJA: Não é legal falar isso.

NAI: Mas olha só.

KIELYR: Você pode pensar, mas a gente não zomba das pessoas, certo, pai?

BEN: Certo. A gente não zomba das pessoas.

VESPYR: Exceto dos cristãos.

ZAJA: É, a gente não zomba das pessoas. Exceto dos cristãos.

BEN: Na verdade, não deveríamos zombar deles também. Embora seja difícil não fazer isso.

(Ross, 2014, p. 29)

Apesar do tom de superioridade e, de alguma forma, preconceituosa, esses questionamentos ásperos ajudam a construir a linha argumentativa de que, ao vivermos em um sistema capitalista, o bem-estar das pessoas é irrelevante para o mercado.

Relação com a natureza e a importância do risco para o desenvolvimento

O filme coloca em pauta a separação entre cultura e natureza, esticada por nossa sociedade até o limite, a ponto de já não nos reconhecemos como parte do mundo natural. É importante destacar que muitas comunidades, especialmente povos originários e indígenas, têm resistido a essa separação, com históricos de lutas em todos os

continentes. Já a narrativa do filme apresenta esse tema sob uma nova perspectiva: quando mostra uma família típica urbana que decide rejeitar esse modelo, justamente em um país símbolo do neocolonialismo e apontado como modelo ideológico a ser seguido. Essa ruptura simbólica, por meio da ficção, nos faz questionar e perceber os absurdos que acabamos por naturalizar.

Especificamente, a respeito da educação, essa distância dos ambientes naturais acaba trazendo diversos problemas no desenvolvimento infantil. Carlos Neto (2018, p. 17) destaca que, ao serem impedidas de brincar livremente em espaços abertos e no meio natural, as crianças sofrem restrições em sua imaginação, criatividade e movimento, o que contribui para o avanço de uma iliteracia motora. Para Maria Amélia Pereira, a imersão na natureza é fundamental na vida das crianças, pois “somente o vivido sobrevive” (2013), e o mundo natural oferece uma variedade de cores, cheiros e texturas que enriquecem seus repertórios de experiências. Nos ambientes pouco artificializados a criança encontra possibilidades infinitas de brincadeiras e, segundo a autora, “o brincar nasce no corpo, e o corpo é natureza” (Pereira, 2013, p. 54).

Essa abordagem dialoga com o que Vigotski denomina vivência (*perejivanie*), que é a unidade daquilo que se vivencia externamente - o meio, e, como ela vivencia isso, ou seja, internamente nas particularidades da personalidade (Vigotski, 2010). Prestes, em seu trabalho sobre a tradução de Vigotski expõe que “*perejivanie*, para ele, não diz respeito a uma particularidade da criança e nem ao ambiente social em que ela se encontra, mas a relação entre os dois” (2010, p. 120). A vivência é a unidade personalidade/ambiente.

As vivências das crianças, na maioria dos centros urbanos, têm sido empobrecidas, tanto pela diminuição de espaços naturais nas cidades, quanto pelo enclausuramento delas em ambientes emparedados. O medo tem orientado as decisões dos adultos sob os cuidados com as crianças. A supervisão excessiva, as impede de enfrentar riscos aceitáveis, essenciais à criação do senso de limite que as ajudam a se autorregular sem precisar da ordem do adulto. Neto reforça que o contato com riscos faz parte do desenvolvimento, para ele “a criança saudável tem os joelhos esfolados” (2018, p. 59). Ao enfrentar situações de risco, as crianças não apenas desenvolvem habilidades corporais, mas elaboram emoções como medo, entusiasmo e orgulho, em uma síntese inseparável de cognição e afeto apontada por Vigotski.

Enquanto a tônica usual em muitas famílias e na escola é acionar o “cuidado” a cada novo desafio corporal das crianças, ao longo de toda a trama, os filhos de Ben participam ativamente e com encorajamento de todas as atividades de manutenção da vida, seja na alimentação, construção, limpeza, manuseio de artefatos que exigem habilidades e destrezas qualificadas. Esse modo de vida é evidenciado no momento da trama em que o avô ameaça Ben de responder à polícia pelos machucados visíveis nos netos. Em outra cena relevante para o desenrolar do enredo, uma das filhas mais velhas, Vespyr, cai do telhado da casa dos avós ao cumprir a missão de resgatar o irmão Rellian, e é levada ao hospital. Lá, o médico observa e comenta, surpreso, que a menina é excepcionalmente forte para sua idade, evidenciando como a vida fora dos padrões urbanos e o enfrentamento de desafios físicos contribuíram para sua força e desenvoltura corporal. É também devido a esse acidente grave, que poderia ter levado a filha a óbito, que Ben decide abandonar

o modo de vida estabelecido. No entanto, o enredo põe em evidência a necessidade de revermos nossa relação com o medo, machucados e exposição das crianças a situações de riscos.

A partir dos trabalhos de Ball (2002) e Sandseter (2010), podemos definir brincadeiras de risco como aquelas que oferecem oportunidades para testar limites e explorar riscos e que têm a probabilidade de resultar em machucados, do ponto de vista da criança é a brincadeira que envolve formas emocionantes, incertas e excitantes de movimentos. Ellen Sandseter (2007) definiu seis categorias de brincadeira de risco, são elas: brincadeiras com o uso de grandes alturas; grandes velocidades; ferramentas e elementos perigosos; de luta e perseguição; e a possibilidade de desaparecer/deixar de ser visto.

Podemos ver na trama algumas delas, o primeiro é o enfrentamento de grandes alturas, em que mostra a família escalando uma formação vertical de granito bastante elevada. No roteiro deixa claro: “É um nível avançado e todos estão com dificuldades” (Ross, 2014, p. 22). Quando Rellian acaba caindo, machucando a mão, mas ainda preso à corda, o pai relembra o que parece uma orientação para situações como essa sob a sigla S.T.O.P. - “Stay calm. Think. Observe. Plan.” (fique calmo, pense, observe e planeje). Quando o filho manifesta dificuldade em continuar a escalada devido à mão machucada, o pai responde: “Não há cavalaria. Ninguém aparecerá magicamente para salvá-lo no final” (Ross, 2014, p. 23). A vivência é fundamental para que possamos avaliar nossos limites e lidar com as inseguranças ao fazer algo novo, afinal não se aprende a lidar com o risco a partir de situações hipotéticas e simulações. Ou pior, deixar de fazer algo pelo medo inculcado pelos adultos a todo momento.

Ao longo do filme, os filhos aparecem acendendo fogo, portando facas e executando tarefas tidas como “inadequadas” pela administração simbólica da infância. A primeira cena já dá a tônica: a família acompanha a caçada de um veado na floresta pelo filho mais velho. A descrição é a seguinte: “A grama alta se abre e, surgindo da névoa da manhã, aparece um jovem completamente coberto de lama, com uma enorme faca de caça serrilhada nas mãos” (Ross, 2014, p. 1). No enredo, as facas funcionam como uma alegoria para as diversas proibições impostas às crianças modernas com o pretenso discurso de proteção. Quando se permite à criança o contato com elementos que comportam real risco de se machucarem, a atenção e cuidado passam a ser atitudes incorporadas (Pereira, 2013, p. 120). A lógica, portanto, se inverte: ao blindá-las de qualquer possibilidade de se machucarem, retira-se a oportunidade de desenvolverem competência prática para agir com segurança em situações futuras de risco. Para Neto, “Crianças que se confrontam com o risco têm mais segurança e, em oposição, crianças que não se confrontam com o risco estão mais propensas a acidentes” (Neto, 2020, p. 104).

Tim Gill (2007, pp. 21-22) argumenta que o contato com o risco é essencial para o desenvolvimento infantil. O autor lista aspectos positivos associados à exposição das crianças a situações de risco: primeiro, o risco permite que a criança aprenda a reconhecer e a gerenciar perigos, habilidades essas cruciais para sua auto-preservação e segurança, resolução de problemas, a criatividade e tomada de decisões; segundo, há um apetite natural por risco na infância e, se esse desejo não é satisfeito de forma estruturada e segura, as crianças tendem a buscar experiências mais perigosas por conta própria, muitas vezes em contextos inapropriados. Por fim, Gill sustenta que enfrentar situações

adversas, nas quais sabem que existe a possibilidade de lesão ou perda, ajuda a construir o caráter e a personalidade da criança, pois ela testa seus limites e comprehende as consequências de seus atos.

Uma síntese dialética: a importância da socialização e da vida em comunidade

Para encerrar esta análise é inevitável recorrer ao desfecho do filme (desculpe o spoiler). A grande síntese das contradições apresentadas é justamente a volta à socialização. A primeira decisão de retorno ocorre no aeroporto, na despedida de Bodevan, o filho mais velho que parte para a Namíbia. Em uma sociedade que incentiva crianças e jovens a serem obedientes, não se meter em brigas e conflitos, Ben rompe novamente com a norma ao aconselhar o filho: “seja aventureiro, seja ousado” e, por fim, “não morra”. Esse pequeno diálogo reforça novamente a importância de vivenciar os riscos, evitando apenas os riscos fatais.

Esse momento é decisivo, pois marca o início do novo, abrindo espaço para outras relações afetivas, é a hora de “testar” os conhecimentos adquiridos e criar novos a partir de outras vivências. O diálogo final entre pai e filho emociona ao revelar tanto a preocupação quanto a confiança de Ben no filho:

BEN: Quando você fizer sexo com uma mulher, seja gentil e a escute. Trate-a com respeito e dignidade, mesmo que você não a ame. BODEVAN: Eu sei. BEN: Sempre diga a verdade. E sempre escolha o caminho correto.

A trama é amarrada com a síntese dialética do estabelecimento da família no campo ou em uma cidade pequena (não fica claro), na

tentativa de manter os princípios educacionais, mas agora incluindo a convivência social. A cena final mostra Vespyr e Kielyr pegando ovos no interior do ônibus “Steve”, que se transformou em um grande galinheiro, na casa os demais se preparam para a escola, revisando livros e fazendo trabalhos. Ben prepara os lanches e os observa com olhar sereno. O roteiro descreve a casa como excêntrica, repleta de cores, desenhos infantis, brinquedos, móveis reaproveitados e objetos transformados em esculturas (Ross, 2014, pp. 110-111). Mostrando que estarem inseridos novamente na sociedade não os impede de se recriar a partir do que se acredita.

Esse desfecho recoloca em pauta o papel da escola na vida das crianças. Aqui o autor reconhece a escola como um espaço que vai além da aquisição de conhecimento. Embora ela represente a institucionalização da infância, como único espaço público destinado exclusivamente às crianças, o *homeschooling* é ainda mais prejudicial, pois responsabiliza as crianças unicamente à família. Nesse sentido, a escola é parte do espaço público que, segundo Santos (2006), é sempre resultado de contradições entre técnica, capital e vida social. Reaproximar as crianças da coletividade e da cidade é também possibilitar que elas se reconheçam como sujeitos na produção do espaço. Conforme destaca Fernandes (2020, pp. 6-7), ainda que não se possam ignorar as críticas já amplamente formuladas à escola — em sua dimensão reproduтивista, disciplinar e controladora —, é preciso reconhecê-la como espaço privilegiado de convívio, de troca e de encontro. Para a autora, a escola permanece como o lugar que pode “abrir as comportas do pensamento construído coletivamente”, abrindo também “as portas da imaginação” para que se possa criar o que ainda não existe.

Diante de um sistema do qual divergimos radicalmente, restam duas possibilidades: isolarmo-nos dele ou enfrentá-lo de modo crítico para transformá-lo. Estar em instituições ou vivendo em ambientes com os quais discordamos não nos fazem adeptos a eles. *Capitão Fantástico* nos provoca justamente nesse ponto: como viver na sociedade sem se submeter acriticamente ao seu funcionamento - sabendo que estamos imersos em sua ideologia?

O autor indica para um caminho na despedida entre os irmãos mais velho e a mais nova:

BODEVAN: Power to the people! (Poder para o povo)
NAI: Stick it to the man! (Desafie o sistema)
(Ross, 2014, p. 108)

Esse breve diálogo expressa a decisão de retornar ao convívio social, mas com o compromisso de transformá-lo, não apenas individualmente, mas de forma coletiva. A mensagem do enredo convida a um olhar mais confiante sobre a capacidade das crianças de se relacionarem com o mundo, afirmando sua autonomia conceitual. Mas vai além de uma mudança da postura do adulto com a criança, em uma horizontalidade nas relações, apontando para transformações necessárias também nos espaços públicos. Como lembra Freire (1996, p. 54),

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.

Em entrevista, Ross (2016b) afirmou: “Adoro a ideia de que estamos evocando um mundo que não existe, ou que ainda não existe, essa ideia que começa como o sonho de uma pessoa, mas evolui para um sonho coletivo”. Com isso, o filme não apresenta apenas uma síntese na perspectiva educacional, ele aponta para uma esperança sociológica.

Referências

- Alford, S. E. (2017). Capitalism rejected is education perfected: The imperfect examples of *Tarzan's New York Adventure* and *Captain Fantastic*. *Class, Race and Corporate Power*, 5(1). <https://doi.org/10.25148/crcp.5.1.001670>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância* (L. G. R. Reis, Trad.). Artmed.
- Fernandes, M. L. B. (2020). Pensar a cidade e a escola na sociedade contemporânea: Um olhar do campo de conhecimento da Geografia. In I. L. Fuhr (Org.), *Na escola e na vida cotidiana* (pp. 123-137). Editora CRV.
- Franco, M. L. P. B. (2008). *Análise de conteúdo* (3^a ed.). Autores Associados.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gill, T. (2010). *Sem medo: Crescer numa sociedade com aversão ao risco*. Princípia.

Kussler, L. M., & Van Leeuven, L. G. (2019). Walden, desobediência civil no Brasil e Capitão Fantástico: Uma análise conceitual, filmica e textual. *Novos Rumos Sociológicos*, 7(12). <https://doi.org/10.15210/norus.v7i12.18083>

Martausová, M. (2021). Authenticity and the forest in *Captain Fantastic* (2016) and *Leave No Trace* (2018). *Miscléanea: A Journal of English and American Studies*, 63. https://doi.org/10.26754/OJS_MISC/MJ.20215876

Minayo, M. C. S. (2007). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.* Vozes.

Miranda Jr., H. C. de. (2022). O Capitão Fantástico, os ideais e o desejo. In M. Marçal Sales, M. Michalick-Triginelli, M. K. B. de S. Nogueira, & G. S. Barbosa (Orgs.), *Diálogos com o cinema: Nas telas da Psicologia* (pp. 73-85). T.ser: Centro de Saberes Compartilhados.

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo.* Contraponto Editores Pt.

Pereira, M. A. (2013). *Casa Redonda: uma experiência em educação* (1^a ed.). Editora Livre.

Pintér, K. (2023). Family in the woods: Countercultural utopia in *Captain Fantastic* (2016). *Pázmány Papers*, 1(1), 270-291. <https://doi.org/10.69706/PP.2023.1.1.16>

Prestes, Z. R. (2013). A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: Algumas considerações. *Revista de Educação Pública*, 22 (49, supl. 1), 295-304. <https://doi.org/10.29286/rep.v22i49/1.916>

Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional* [Tese de doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB.

Qvortrup, J. (2014). Visibilidades das crianças e da infância. *Linhas Críticas*, 20(41), 23-42. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4250>

Qvortrup, J. (2011). Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. *Pro-Posições*, 22(1), 199-211. <https://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>

Ross, M. (2014). *Captain Fantastic* [Roteiro]. Selling Your Screenplay. <http://www.sellingyourscreenplay.com/library/captain-fantastic.pdf>

Ross, M. (Diretor). (2016a). *Captain Fantastic* [Filme]. Bleecker Street; Universal Pictures.

Ross, M. (2016b, 22 de dezembro). ‘Captain Fantastic’s’ writer-director on why and how he made his ‘dreaming’ film. *Los Angeles Times*. <https://www.latimes.com/entertainment/envelope/la-en-mn-matt-ross-captain-fantastic-20161222-story.html>

Sandseter, E. B. H. (2010). *Scaryfunny: A qualitative study of risky play among preschool children* [Tese de doutorado, Norwegian University of Science and Technology]. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/236986868_Scaryfunny_-_A_qualitative_study_of_risky_play_among_preschool_children

Santos, M. (2006). *A natureza do espaço: Técnica e tempo, razão e emoção* (4a ed.). Edusp Editora da Universidade de São Paulo.

Sarmento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2^a modernidade. In M. J. Sarmento & A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Edições ASA.

Sculos, B. W. (2016). Parenting for progress: Reflections on Matt Ross's *Captain Fantastic. Class, Race and Corporate Power*, 4(2). <https://doi.org/10.25148/crcp.4.2.001665>

Silva, A. A., Oliveira, D. B. de O., & Lopes, V. F. L. (2021). Reis-filósofos na busca por uma sociedade idealizada: Análise socioeducacional do filme Capitão Fantástico. *Conjecturas*, 21(7). <https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/424>

Silva, D. M., & Goulart, P. B. (2019). Travessias ao encontro com uma ética/estética na educação. *RevistAleph*, 32(2), 5-17. <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i32.39304>

Time. (2016, 21 de julho). Viggo Mortensen and Matt Ross on the fantasy of perfect fatherhood. *Time*. <https://time.com/4413624/viggo-mortensen-and-matt-ross-on-the-fantasy-of-perfect-fatherhood/>

Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: A questão do meio na pedagogia (M. P. Vinha, Trad.). *Psicologia USP*.

Vigotski, L. S. (2018). *Imaginação e criação na infância*. Expressão Popular.

EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS FRENTE A LA CRISIS ENERGÉTICA EN ECUADOR: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA ESTATAL DEL CARCHI

*Bryan Patricio Moreno-Gudiño¹
Diana Ruiz-Onofre²*

En 2024, Ecuador enfrentó una de las crisis energéticas más graves de su historia, con un déficit de aproximadamente 1 080 megavatios, equivalente al 20% de su capacidad total de generación eléctrica (Moncada Pesantes, 2024). Las causas fueron múltiples: desde fenómenos climáticos adversos que redujeron la generación hidroeléctrica, hasta fallas estructurales en el sistema energético. Centrales clave como Mazar y Coca Codo Sinclair operaron con niveles de agua históricamente

-
1. Docente universitario e investigador.
Universidad de las Fuerzas Armadas-ESPE.
bpmoreno1@espe.edu.ec
 2. Docente universitaria e investigadora.
Universidad Politécnica Estatal del Carchi. Carrera de Educación Básica.
caridad.ruiz@upec.edu.ec

bajos (Molina, 2024), lo que obligó a racionamientos de hasta 14 horas diarias en todas las regiones del país.

La Cámara de Industrias y Producción alertó que cada noche de apagones causaba pérdidas por USD 20 millones (Forbes Staff, 2024), afectando la productividad, incrementando costos y reduciendo la competitividad nacional. En septiembre, el Ministerio de Trabajo registró 3 647 actas de finiquito, de las cuales el 40% fueron despidos intempestivos (Mella, 2024). Para Orellana (2024), el impacto económico de esta crisis pudo superar incluso al de la pandemia por la COVID-19, al comprometer servicios esenciales como agua potable, transporte y telecomunicaciones.

La crisis reveló la fragilidad del sistema eléctrico nacional y afectó directamente a sectores estratégicos como la industria, el comercio y, de forma particular, la educación. Ante la interrupción constante del servicio, los estudiantes debieron recurrir a métodos tradicionales, como el uso de velas, para completar tareas en horarios nocturnos. Esto generó altos niveles de estrés y frustración, mientras que los docentes enfrentaron nuevas dificultades para garantizar la continuidad pedagógica en un contexto incierto.

Guerrero (2024) advirtió sobre los efectos psicológicos en escolares y profesores: ansiedad, desmotivación y sobrecarga emocional, como resultado del aislamiento tecnológico, la alteración de rutinas y la acumulación de pendientes académicos. El Ministerio de Educación emitió directrices para mitigar estos efectos, fomentando tareas de corta duración, sin dependencia de internet, como diarios reflexivos y rutinas de pensamiento (Zevallos Polo, 2024). En Quito, el Municipio instruyó que no se asignen deberes fuera del aula (Redacción Primicias, 2024),

y en zonas rurales, varias instituciones cerraron temporalmente para proteger sus equipos tecnológicos (Cárdenas Verdezoto, 2024).

Las regiones, donde el acceso a internet depende de servicios satelitales, se vieron especialmente afectadas. Así, los cortes de energía no solo interrumpieron el proceso educativo, sino que profundizaron desigualdades estructurales ya existentes. Ecuador vivió el estiaje más severo en 60 años, afectando la vida cotidiana (Mella, 2024) y obligando a modificar los horarios de funcionamiento de escuelas, colegios, institutos y universidades.

En la educación superior, el suministro eléctrico es fundamental para la iluminación, el uso de equipos y el acceso a plataformas digitales. Sin embargo, la dependencia de la generación hidroeléctrica expuso al sistema educativo a vulnerabilidades ante eventos climáticos extremos (Partida, 2024; Morán Cervantes, 2024). Aunque el impacto fue evidente en programas en línea, también se extendió a la presencialidad: falta de luz, escasa ventilación y peligros en la movilidad estudiantil, sobre todo, en horarios nocturnos (El Universo, 2024).

El Consejo de Educación Superior (CES) emitió lineamientos para asegurar la continuidad académica en las instituciones afectadas (CES, 2024). No obstante, el cumplimiento de tareas, investigaciones y proyectos dependía del acceso a tecnologías digitales, limitadas por los apagones. Esto obstaculizó el desarrollo de competencias clave en el entorno (Orellana, 2024).

El vicerrector administrativo de la Universidad Central del Ecuador (UCE), la universidad pública más antigua del país (El Comercio, 2011), alertó sobre un posible aumento en la deserción estudiantil, debido a los efectos de la crisis en el rendimiento académico y en la

gestión institucional (Dávila, 2024). Además, la retroalimentación entre educadores y educandos se debilitó, y la planificación pedagógica se vio desorganizada.

Frente a ello, la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt) instruyó a las universidades e institutos técnicos y tecnológicos a reorganizar sus horarios para mitigar los efectos de los apagones (Teleamazonas, 2024). La UCE, por ejemplo, implementó un Plan de Contingencia (2024–2025) que reorganizó clases presenciales para aprovechar la luz natural y recurrió a metodologías tradicionales como la exposición en pizarra. En la modalidad a distancia, se grabaron clases con anticipación y se habilitó el acceso asincrónico a contenidos.

En la Universidad Politécnica Estatal del Carchi (UPEC), situada en la ciudad fronteriza de Tulcán, se implementó un plazo de 72 horas para la entrega de tareas, recuperación de clases y tutorías académicas como estrategia de refuerzo (Consejo Superior Universitario Politécnico, 2024). Otras instituciones como la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, la Universidad de Guayaquil, la Escuela Superior Politécnica del Litoral y la Universidad de Las Américas también diseñaron estrategias de contingencia (Cornejo, 2024), incluyendo el uso de inteligencia artificial y recursos asincrónicos. Estas adaptaciones fueron posibles gracias a la experiencia acumulada durante la pandemia por la COVID-19, que familiarizó a la comunidad académica con modelos híbridos y flexibles.

Métodos

La investigación adoptó un enfoque metodológico mixto. En línea con lo señalado por Ugalde Binda y Balbastre Benavent (2013), esta

aplicación facilita una complementariedad entre los datos obtenidos. De acuerdo con De Andrea (2010), el método cuantitativo aporta el rigor estadístico necesario, al tiempo que el enfoque cualitativo permite un abordaje de los significados y dinámicas subyacentes.

A partir de esta base, se empleó la encuesta como técnica principal para la recolección de datos, dada su eficacia para obtener información estructurada y comparable entre los participantes. Casas Anguita et al. (2003) afirman que la encuesta es una de las técnicas más empleadas en investigación debido a su capacidad para procesar la información, especialmente cuando se aplica bajo un diseño muestral riguroso.

Materiales

Se empleó un cuestionario estructurado, compuesto por diez preguntas formuladas en tres modalidades: cerradas, semiabiertas y abiertas. Este instrumento fue diseñado con base en los lineamientos metodológicos propuestos por Hernández Sampieri et al. (2014), quienes destacan la importancia de construir herramientas fundamentadas en los objetivos, hipótesis y planteamientos del problema.

Las preguntas cerradas, como expone Meneses (2016), se caracterizan por proporcionar al encuestado un conjunto limitado de opciones de respuesta, lo que facilitó la estandarización y posterior comparación de la información recolectada.

Paralelamente, se incluyeron preguntas abiertas y semiabiertas para dar espacio a respuestas espontáneas, una recomendación respaldada por García Muñoz (2003), quien advierte que las categorías predefinidas pueden condicionar las respuestas y limitar la aparición de perspectivas auténticas por parte de los colaboradores.

El cuestionario fue implementado en la plataforma Google Forms, lo que facilitó la aplicación masiva, la recolección automatizada de datos y la verificación de la pertenencia institucional de los encuestados mediante el uso obligatorio de direcciones de correo académico.

Participantes

La población estudiada estuvo compuesta por 177 universitarios pertenecientes al período académico 2024 B de la UPEC, quienes cursaban estudios bajo la modalidad híbrida. Esta modalidad, al combinar la presencialidad y virtualidad, permitió examinar con mayor precisión el impacto de los cortes eléctricos tanto en los entornos físicos como digitales.

La selección de esta población respondió a criterios de conveniencia y representatividad, ya que el período coincidió temporalmente con los apagones registrados en el país hasta el 20 de diciembre de 2024. Además, se optó por incluir la totalidad de la población, sin aplicar técnicas de muestreo, para evitar sesgos y maximizar la validez de los hallazgos (López, 2004).

Por su parte, se garantizó el anonimato y consentimiento informado de los participantes, quienes completaron el cuestionario de manera voluntaria y confidencial.

La recolección de datos se realizó durante febrero de 2025, cuando las experiencias vividas durante los cortes de energía aún eran recientes. El cuestionario digital fue estructurado con base en los objetivos de investigación, facilitando la evaluación de múltiples dimensiones: interrupción de clases, acceso a plataformas digitales, estrategias de

continuidad, percepción de aprendizaje, impacto emocional y riesgo de deserción.

Los datos cuantitativos obtenidos se analizaron mediante procedimientos estadísticos descriptivos (frecuencias y porcentajes), que permitieron visualizar el alcance de las afectaciones y las estrategias empleadas. Paralelamente, las respuestas cualitativas fueron codificadas y organizadas temáticamente para identificar narrativas recurrentes y patrones interpretativos sobre el fenómeno.

Para Ramírez-Montoya y Lugo-Ocando (2020), la educación debe ser analizada desde una perspectiva holística, que implica considerar la interacción entre enfoques, contextos y actores. Por su parte, Pereira Pérez (2011) enfatiza que la ampliación del corpus de conocimientos mediante la investigación tiene un impacto transformador en la sociedad, ya que contribuye a mejorar las prácticas formativas.

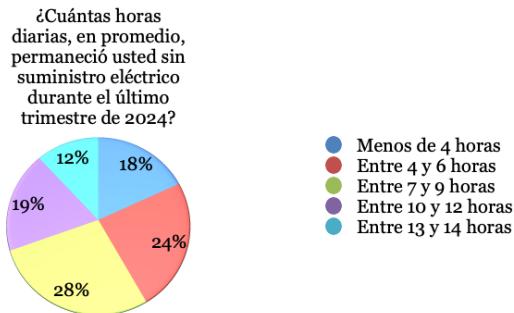
Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de una encuesta en línea, dirigida a 177 estudiantes matriculados en el período académico 2024 B.

El análisis de la gráfica (Figura 1) revela que un 58% de los participantes experimentó interrupciones eléctricas de larga duración, oscilando entre 7 y 14 horas diarias. Este hallazgo pone de manifiesto un impacto importante en la dinámica cotidiana de los encuestados, particularmente, en aquellas actividades que requieren de suministro eléctrico estable.

Figura 1

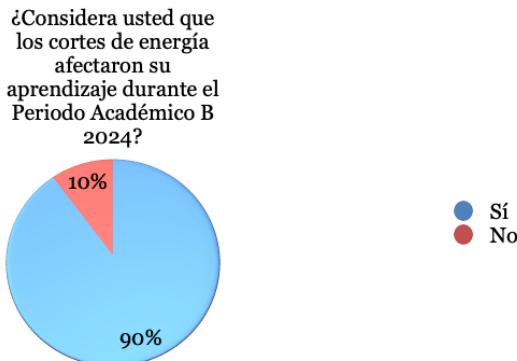
Promedio de horas diarias sin suministro eléctrico



Nota. La figura muestra el número promedio de horas diarias sin servicio eléctrico reportadas por los encuestados durante el último trimestre de 2024.

Figura 2

Percepción del impacto de los cortes de energía en el aprendizaje



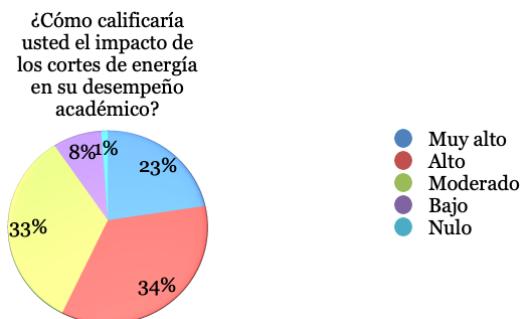
Nota. La figura muestra la percepción de los universitarios sobre el impacto de los cortes de energía en su aprendizaje durante el período académico B 2024.

El análisis de los resultados (Figura 2) demuestra que la mayoría de los educandos, equivalente al 90%, sufrió afectaciones directas

debido a los cortes de energía. Esta incidencia sugiere que la continuidad del proceso de aprendizaje se vio comprometida, limitando el acceso a recursos digitales y la participación en actividades académicas. En contraste, apenas un 10% de los sujetos de estudio reportó no haber experimentado un impacto significativo, lo que subraya la magnitud del problema y la vulnerabilidad del sistema educativo frente a interrupciones prolongadas del suministro eléctrico.

Figura 3

Valoración del impacto de los cortes de energía en el desempeño académico

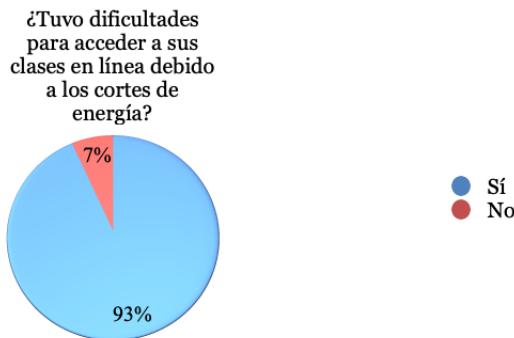


Nota. El esquema presenta la valoración que hicieron los estudiantes sobre el impacto de los cortes de energía en su desempeño académico.

El análisis de los datos (Figura 3) revela que los cortes de energía generaron un impacto en el desempeño académico de los estudiantes de la UPEC. En particular, el 57% de los encuestados indicó que la afectación fue severa. Por su parte, un 33% manifestó haber experimentado un impacto de nivel moderado, lo que sugiere que, si bien lograron adaptarse parcialmente a la situación, enfrentaron desafíos que limitaron su desempeño de manera importante.

Figura 4

Dificultades de acceso a clases en línea por los cortes de energía



Nota. Se ilustra la proporción de universitarios que enfrentaron dificultades para acceder a clases en línea a causa de los cortes de energía.

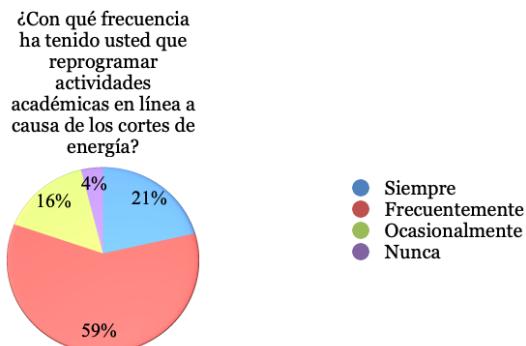
El análisis de los datos (Figura 4) refleja que la mayoría de los estudiantes (93%) enfrentó dificultades para acceder a sus clases virtuales debido a los cortes de energía. Esto refleja el nivel de vulnerabilidad del proceso de enseñanza en la modalidad híbrida ante interrupciones en el suministro eléctrico. A su vez, confirma que la problemática fue generalizada y tuvo un impacto directo en la continuidad del proceso de aprendizaje. En contraste, solo un 7% de los participes afirmó no haber experimentado inconvenientes, lo que apunta a que dichos educandos disponían de estrategias de contingencia o acceso a fuentes de energía alternativas.

El análisis de los datos (Figura 5) reveló que una proporción representativa de estudiantes (80%) se vio obligada a modificar su planificación académica, como consecuencia de los cortes de energía. En contraste, un 16% indicó que solo en ocasiones debió reprogramar

sus actividades, lo que invita a pensar que, en estos casos, los apagones fueron esporádicos o de menor duración. Al mismo tiempo, apenas un 4% afirmó que nunca tuvo que realizar ajustes en su planificación.

Figura 5

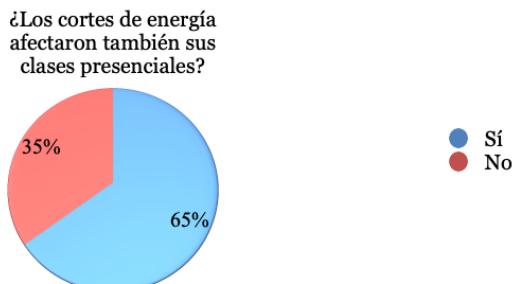
Frecuencia de reprogramación de actividades académicas en línea por cortes de energía



Nota. El gráfico detalla la frecuencia con la que los universitarios se vieron obligados a reprogramar sus actividades académicas en línea debido a los cortes de energía.

Figura 6

Impacto de los cortes de energía en las clases presenciales

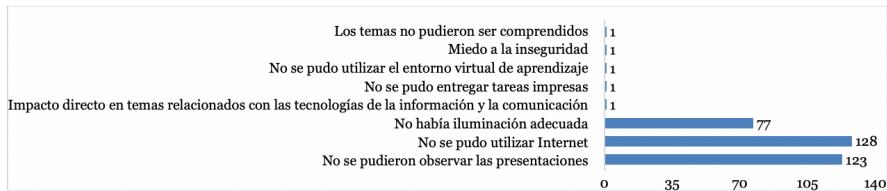


Nota. Se muestra el porcentaje de universitarios que consideraron que los cortes de energía también afectaron el desarrollo de sus clases presenciales.

Si bien la problemática de los cortes de energía suele asociarse principalmente con las interrupciones en las actividades en línea, los resultados obtenidos evidencian que su impacto se extendió al ámbito presencial (Figura 6). Un 65% de los consultados reportó haber experimentado dificultades en sus clases presenciales debido a la inestabilidad eléctrica. En adición, un 35% de los encuestados manifestó no haber enfrentado inconvenientes en este contexto, empero, se trata de una proporción menor en comparación con quienes sí se vieron perjudicados. Este hallazgo confirma el postulado de que la emergencia energética tuvo un impacto transversal, afectando de manera significativa tanto la educación en modalidad virtual como la presencial.

Figura 7

Desafíos en las clases presenciales por los cortes de energía



Nota. Esta representación sintetiza los principales desafíos reportados por los estudiantes en sus clases presenciales como consecuencia de los cortes de energía.
Se permitió seleccionar múltiples respuestas.

Los cortes de energía afectaron diversas dimensiones del proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre las principales limitaciones reportadas, se destacó la imposibilidad de acceder a las presentaciones y utilizar internet. Además, los educandos señalaron que la ausencia de

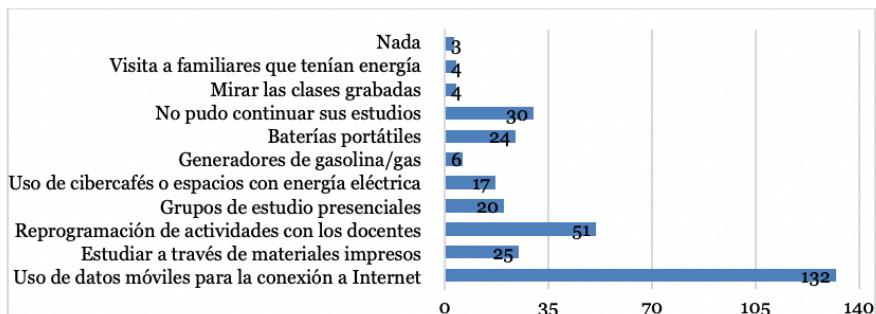
iluminación adecuada dificultó la ejecución de actividades esenciales, generando un impacto directo en su formación académica.

Un porcentaje menor de la población encuestada reportó problemas adicionales, tales como la imposibilidad de imprimir y entregar deberes, el acceso restringido a las plataformas virtuales y la dificultad para conectarse a las clases en línea. Así mismo, emergieron preocupaciones relacionadas con la seguridad al movilizarse durante la noche y la pérdida de continuidad en las sesiones de aprendizaje por las interrupciones abruptas.

En otros términos, los resultados reflejaron que la afectación fue general, puesto que, de la totalidad de los partícipes, solo uno afirmó no haber enfrentado dificultades.

Figura 8

Estrategias empleadas por los estudiantes para continuar con sus estudios durante los apagones



Nota. La gráfica recoge las principales alternativas que los universitarios emplearon para continuar con sus estudios durante los apagones. Se permitió seleccionar múltiples respuestas.

Los valores obtenidos revelaron que la mayoría de los alumnos de la UPEC implementaron diversas estrategias para mitigar el impacto

de los cortes de energía. Empero, la efectividad de estas medidas varió entre los encuestados, lo que pone en evidencia una desigualdad en la capacidad de adaptación ante una situación de crisis energética.

La alternativa más utilizada fue la del uso de datos móviles para acceder a internet, reflejando la fuerte dependencia de esta tecnología para la participación en clases virtuales y el acceso a las plataformas académicas.

Otras estrategias comunes incluyeron el estudio a través de materiales impresos y la reprogramación de actividades con los docentes. No obstante, la necesidad de recurrir a estas alternativas también plantea que la imposibilidad de acceder a la educación en tiempo real fue un problema recurrente durante los apagones.

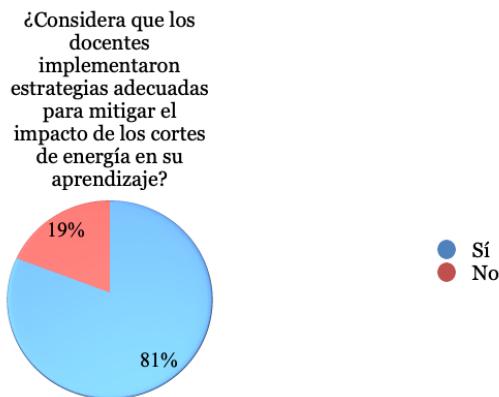
En términos de soluciones colectivas, algunos estudiantes optaron por organizar grupos de estudio presenciales o acudir a cibercafés y otros espacios con energía eléctrica, lo que refleja un esfuerzo por mantener la continuidad de su formación. No obstante, estas estrategias pueden incluir costos adicionales que no todos pueden afrontar, y desplazamientos a lugares distantes, evidenciando una vez más las disparidades en el acceso a soluciones viables.

A nivel individual, algunos participantes recurrieron al uso de baterías portátiles o generadores eléctricos a gasolina o gas, lo que sugiere que una minoría contaba con los recursos necesarios para mantener en funcionamiento sus dispositivos electrónicos durante los apagones. Un dato preocupante es que una quinta parte de los universitarios manifestó no haber logrado continuar con sus estudios de manera efectiva, lo que indica que los cortes de energía representaron un obstáculo para una proporción considerable de la comunidad.

Las estrategias como ver las clases grabadas o el trasladarse a las casas de los familiares que sí disponían del servicio eléctrico fueron menos frecuentes, lo que sugiere que estas alternativas no estuvieron ampliamente disponibles para la mayoría, probablemente debido a la extensión de los cortes de energía en diversos sectores de la provincia. De los encuestados, solo tres reportaron no haber tomado ninguna acción para afrontar la situación; sin embargo, dos de ellos señalaron que no lo hicieron porque no fueron afectados por los cortes de energía.

Figura 9

Percepción sobre las estrategias docentes frente a los cortes de energía



Nota. La figura representa la percepción de los universitarios sobre la eficacia de las estrategias implementadas por sus docentes para mitigar el impacto de los cortes de energía en su aprendizaje.

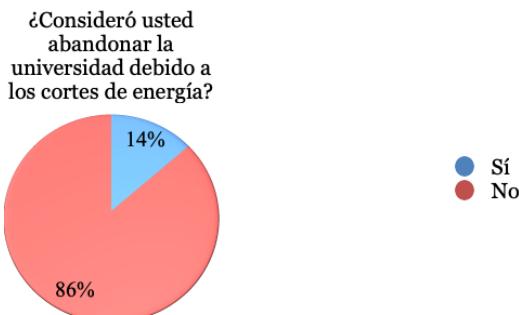
Los valores resultantes (Figura 9) revelaron que la mayoría de los educandos (81%) consideraron que sus educadores implementaron estrategias adecuadas para mitigar el impacto de los apagones, mientras que un 19% opinó lo contrario. Estos valores son importantes porque,

en términos generales, la comunidad docente de la UPEC respondió de manera efectiva a la crisis energética, adoptando medidas que permitieron dar continuidad a la enseñanza en la modalidad híbrida.

Ahora bien, el hecho de que casi una quinta parte de los estudiantes considerara ineficaces las estrategias implementadas sugiere que aún persistieron dificultades para ciertos grupos. Esto indica que, si bien las medidas adoptadas resultaron positivas para la mayoría, no lograron atender las necesidades de toda la comunidad educativa, lo que evidencia la importancia de fortalecer estrategias de mejora y planes de contingencia. No obstante, es fundamental reconocer la respuesta del cuerpo docente, que enfrentó y gestionó una situación atípica en la que Ecuador acumuló un total de 691 horas sin suministro eléctrico (Redacción El Universo, 2024), un escenario que, sin duda, la mayoría no había previsto ni imaginado.

Figura 10

Intención de abandonar la universidad por los cortes de energía



Nota. Se expone el porcentaje de educandos que consideraron abandonar la universidad a causa de los cortes de energía.

El 14% de los encuestados (Figura 10) contempló la posibilidad de interrumpir su formación académica, mientras que el 86% indicó que no llegó a considerar esta opción. Este hallazgo sugiere que, si bien la mayoría de los estudiantes logró mantenerse en su proceso de formación a pesar de las dificultades, un grupo experimentó una afectación lo suficientemente severa como para evaluar la posibilidad de abandonar sus estudios.

Las dificultades para acceder a las plataformas educativas, la imposibilidad de cumplir con las exigencias académicas en tiempo y forma, así como el agotamiento derivado de la búsqueda constante de opciones para continuar con su formación, se sumaron a los factores determinantes en la percepción de abandono. A esto se suma que el estudiantado que carecía de recursos para acceder a soluciones alternativas, como datos móviles, generadores eléctricos o espacios de estudio con un suministro continuo de electricidad, fue quien más sintió el impacto de la crisis y, por ende, quien contempló la posibilidad de retirarse.

Discusión

Los cortes de energía eléctrica que acontecieron en el último trimestre de 2024 limitaron el desarrollo de la educación híbrida en la UPEC. Una afectación no solo se circunscribió a la interrupción de clases en línea, sino que también repercutió en las actividades presenciales, revelando la vulnerabilidad del sistema educativo ante crisis energéticas prolongadas.

Uno de los hallazgos más críticos fue la dificultad de los estudiantes para acceder a los recursos digitales, lo que comprometió el seguimiento de las asignaturas y el cumplimiento de tareas. Sumado

a esto, se identificaron las barreras para observar presentaciones, participar en actividades formativas sincrónicas y la falta de iluminación en espacios de estudio.

Otro aspecto relevante fue la necesidad de implementar estrategias de adaptación para mitigar los efectos de los cortes de energía. Si bien el uso de datos móviles surgió como una solución predominante, presenta limitaciones importantes tal como se describió en el apartado anterior.

Así mismo, el estudiantado recurrió a la reprogramación de actividades con los docentes o al uso de materiales impresos, lo que pone en evidencia la capacidad de respuesta de ciertos grupos, pero también la divergencia en el acceso a alternativas efectivas.

Soluciones colectivas, como el uso de salas de internet o grupos de estudio presenciales, aparecieron como una respuesta para mantener la continuidad del proceso de aprendizaje, aunque implicaron costos económicos y logísticos que no todos pudieron afrontar.

Esta situación fue particularmente alarmante al considerar el impacto emocional y motivacional en los alumnos. Un grupo de la población llegó a plantearse la posibilidad de abandonar sus estudios, lo que subraya la gravedad del problema. Si bien la mayoría descartó esta posibilidad, una porción considerable expresó incertidumbre con respecto a su continuidad académica.

Esta situación se sumó a un problema estructural preexistente dentro de la educación superior: las elevadas tasas de abandono universitario, que, de acuerdo con un informe elaborado en 2023 por la Senescyt, alcanzaron el 20,46% en Ecuador (Delgado Saeteros, 2024). Un aspecto que considerar es que este porcentaje refleja una realidad en

la que, durante dicho año, no se registraron interrupciones generalizadas del servicio eléctrico, a diferencia de lo ocurrido en 2024.

La información obtenida en esta investigación sugirió que, en un contexto donde los cortes de energía se convirtieron en una dificultad recurrente, la vulnerabilidad del estudiantado pudo haberse exacerbado aún más, comprometiendo su permanencia en el sistema educativo. Así, la crisis energética no solo representó un obstáculo a corto plazo, sino que también pudo haber agravado una problemática de larga data, probando la necesidad de implementar estrategias de mitigación para garantizar la estabilidad de la trayectoria académica.

Conclusiones

Este estudio ayudó a evidenciar que los cortes de energía eléctrica registrados en el último trimestre de 2024 generaron interrupciones en la dinámica académica de los estudiantes de la UPEC y profundizaron las desigualdades en términos de acceso a recursos educativos y capacidad de adaptación.

Este fenómeno subraya la necesidad de garantizar condiciones de aprendizaje emergentes, incluso en escenarios adversos, y resalta el papel crucial que deben desempeñar las instituciones de educación superior en la formulación de políticas preventivas y de respuesta inmediata.

El hecho de que una proporción considerable del estudiantado considerara abandonar sus estudios debido a la crisis, evidencia la incertidumbre provocada por la ausencia de condiciones adecuadas para su formación.

Desde una perspectiva institucional, el presente estudio dejó en claro la necesidad emergente de desarrollar planes de contingencia ante

futuras crisis energéticas. Prácticamente, la totalidad de los encuestados coincidió en que la UPEC debe implementar estrategias para mitigar los efectos de los cortes energéticos, y prepararse ante este tipo de situaciones.

El sistema de educación superior en Ecuador ya enfrentaba desafíos en términos de deserción estudiantil, con tasas que evidenciaban una preocupante falta de continuidad académica; a esta problemática estructural se sumó la crisis energética, cuya incidencia profundizó aún más las dificultades de permanencia y desempeño estudiantil.

Referencias

- Cárdenas Verdezoto, E. (2024, octubre 16). Crisis eléctrica: otro golpe al sistema educativo. *Ecuador Chequea*. <https://ecuadorchequea.com/crisis-electrica-otro-golpe-al-sistema-educativo/>
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J. R., & Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Aten Primaria*, 31(8), 153-161.
- Consejo Superior Universitario Politécnico. (2024, diciembre 02). *Resolución No. 230-CSUP-2024: Lineamientos académicos ante la crisis energética a aplicarse en la Universidad Politécnica* [Resolución Administrativa]. Universidad Politécnica Estatal del Carchi.
- Cornejo, G. (2024, octubre 25). Universidades ajustan planes de estudio por cortes de luz. *Expreso*. <https://www.expreso.ec/guayaquil/universidades-ajustan-planes-estudio-cortes-luz-218349.html>

Dávila, D. (2024, noviembre 05). Autoridades de la U. Central no descartan deserciones a causa de los apagones. *Radio Pichincha*. <https://www.radiopichincha.com/autoridades-de-la-u-central-no-descartan-deserciones-a-causa-de-los-apagones/>

De Andrea, N. G. (2010). Perspectivas cualitativa y cuantitativa en investigación ¿incommensurables? *Fundamentos en Humanidades*, 11(1), 53-66. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/13971/CONICET_Digital_Nro.17337.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Delgado Saeteros, Z. (2024). Análisis de la deserción estudiantil y estrategias para incrementar la retención en instituciones de educación superior. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo*, 12(1), 88-95.

El Comercio. (2011, junio 06). *La universidad más antigua del país está en Quito*.

El Universo. (2024, octubre 19). *Apagones en Ecuador: un golpe a la educación*. <https://www.eluniverso.com/opinion/cartas-al-director/apagones-en-ecuador-un-golpe-a-la-educacion-nota/>

Forbes Staff. (2024, septiembre 19). *Ecuador se queda a oscuras con inicio de nuevos apagones programados por crisis energética*. <https://forbes.co/2024/09/19/actualidad/ecuador-se-quedaa-oscuras-con-inicio-de-nuevos-apagones-programados-por-crisis-energetica>

García Muñoz, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. *Almendralejo*. <https://lumen.uv.mx/resources/files/documents/2024/2/1/9868/4c5004ac-944c-4e29-a170-b6d4b10907cd.pdf>

Guerrero, A. (2024, octubre 21). Ministerio de Educación desarrolla plan de emergencias ante cortes de luz. *El Comercio*. <https://www.elcomercio.com/actualidad/ministerio-educacion-desarrolla-plan-emergencias-cortes-de-luz.html>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6^a ed.). McGraw-Hill Education. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

López, P. L. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto Cero*, 9(8), 69-74. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762004000100012

Mella, C. (2024, octubre 19). La pelea diaria por sobrevivir a oscuras en Ecuador. *El País*. <https://elpais.com/america/2024-10-20/la-pelea-diaria-por-sobrevivir-a-oscuras-en-ecuador.html>

Mella, C. (2024, septiembre 18). Apagones de ocho horas al día en Ecuador en medio de una crisis de seguridad. *El País*. <https://elpais.com/america/2024-09-19/apagones-de-ocho-horas-al-dia-en-ecuador-en-medio-de-una-crisis-de-seguridad.html>

Meneses, J. (2016). El cuestionario. *Universitat Oberta de Catalunya*. <https://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario/cuestionario.pdf>

Molina, G. (2024, noviembre 9). Ecuador incrementa a 12 horas diarias los racionamientos de electricidad en medio de severa crisis. *AP News*. <https://apnews.com/article/ecuador-energia-racionamientos-sequia-cdf450ca221408709758141005dd8559>

Moncada Pesantes, B. (2024, noviembre 15). “Es como volver al siglo XVIII”: los apagones que tienen a Ecuador 12 horas sin luz por día. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/articles/c05z0vr0rneo>

Morán Cervantes, J. (2024, octubre 30). La problemática de la energía eléctrica en Ecuador y estrategias creativas para el aprendizaje asincrónico. *LinkedIn*. <https://www.linkedin.com/pulse/la-problema%C3%A1tica-de-energ%C3%ADa-el%C3%A1ctrica-en-ecuador-y-el-mor%C3%A1n-cervantes-jdrse/>

Orellana, R. (2024, noviembre 28). ¿Qué hacer con la educación en Ecuador cuando se sufre cortes de energía eléctrica de más de 12 horas al día? *Desde mi Trinchera*. <https://www.desdemitrinchera.com/2024/11/28/que-hacer-con-la-educacion-en-ecuador-cuando-se-sufre-cortes-de-energia-electrica-de-mas-de-12-horas-al-dia/>

Partida, K. (2024, marzo 15). Importancia de un sistema UPS para la energía eléctrica en el sector educativo. *Grupo Industriónic*. <https://grupoindustrionic.com/importancia-de-un-sistema-ups-en-el-sector-educativo>

Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>

Consejo de Educación Superior. (2024). Lineamientos para las Instituciones de Educación Superior ante la crisis energética [Normativa Excepcional]. Consejo de Educación Superior.

Ramírez-Montoya, M. S., & Lugo-Ocando, J. (2020). Revisión sistemática de métodos mixtos en el marco de la innovación educativa. *Revista*

Científica de Educomunicación, 28(65), 9-20. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7555365.pdf>

Redacción El Universo. (2024, diciembre 19). Ecuador estuvo 691 horas sin luz, el equivalente a 28 días seguidos. <https://www.eluniverso.com/noticias/economia/fin-apagones-ecuador-crisis-energetica-cuantas-horas-sin-luz-2024-nota/>

Redacción Primicias. (2024, diciembre 19). Adiós, cortes de luz: Aquí están los horarios para el jueves 19 de diciembre, último día de apagones en Quito. <https://www.primicias.ec/economia/cortes-luz-quito-horarios-19diciembre-programacion-empresa-electrica-85792/>

Redacción Primicias. (2024, octubre 25). Crisis eléctrica en Ecuador: Profesores enviarán tareas de corta duración y que promuevan la “reflexión”. <https://www.primicias.ec/sociedad/crisis-electrica-ecuador-tareas-corta-duracion-ministerio-educacion-82092/>

Teleamazonas. (2024, abril 22). *¿Cómo serán las clases en institutos técnicos y universidades por cortes de luz este 22 de abril?* <https://www.teleamazonas.com/clases-institutos-tecnicos-universidades-cortes-luz-22-abril/>

Ugalde Binda, N., & Balbastre Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias Económicas* 31(2), 179-187. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/economicas/article/view/12730/11978>

Universidad Central del Ecuador. (2024). Plan de Contingencia período 2024-2025 frente a la Suspensión del Suministro de Energía Eléctrica. https://repositorio.uce.edu.ec/archivos/FCA/Banner_Temporal/

PLAN_CONTINGENCIA_CUMPLIMIENTO_ACTIVIDADES_ACADÉMICAS_PERIODÓ_2024.pdf

Zevallos Polo, S. (2024, octubre 31). Educación a la luz de las velas: el precio de la crisis energética en Ecuador. *Forbes*. <https://www.forbes.com.ec/columnistas/educacion-luz-velas-precio-crisis-energetica-ecuador-n61935>

PARTE 2 - INOVAÇÕES

ACESSIBILIDADE MIDIÁTICA: APLICAÇÕES DIDÁTICAS NO BRASIL

Lucinéa Marcelino Villela¹

Desde sua formalização como área de pesquisa e de prática profissional, a Tradução Audiovisual (TAV) é compreendida como um campo que propõe o acesso e a democratização de conteúdos audiovisuais em novos formatos, adequando-os às necessidades linguísticas e culturais de diferentes públicos. A dublagem, por exemplo, é uma modalidade por meio da qual um filme em sua língua original passa por um novo processo de sonorização para a língua de um público receptor de outro país. O mesmo ocorre com as modalidades de legendagem que, embora mantenham o conteúdo sonoro na sua originalidade, incluem traduções escritas das falas dos personagens em idiomas distintos, ou até mesmo na língua de partida, como ocorre com as legendas intralingüísticas.

1. Doutora em Comunicação e Semiótica.

Professora da Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design (FAAC), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
lucinea.villela@unesp.br

No início dos anos 2000, em decorrência do crescimento substancial das pesquisas envolvendo audiodescrição e legendagem descritiva, a acessibilidade midiática legitimou-se como uma área de destaque e relevância dentro da TAV. Segundo Díaz-Cintas (2005): “se a dificuldade é uma barreira linguística ou sensorial, o objetivo do processo tradutório é exatamente o mesmo: facilitar o acesso a uma fonte de informação ou de entretenimento anteriormente hermenêutica” (p. 4). Ainda segundo o autor, havia um entendimento de que em todo processo de tradução audiovisual sempre houve a preocupação com algum grau de inabilidade do público receptor.

Nesse cenário, a acessibilidade midiática começa a ser incorporada como um campo de investigação e treinamento em diversos países, incluindo o Brasil.

A proposta deste capítulo é apresentar alguns resultados de aplicações didáticas no Ensino Superior de duas abordagens que possuem como fim comum a acessibilidade, acessibilidade midiática e produção cinematográfica acessível. As propostas de implantação desses conteúdos foram focadas no curso de Graduação em Comunicação: Rádio, Televisão e Internet (RTVI) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e ocorreram entre 2019 e 2025.

Na segunda parte do capítulo, serão abordadas algumas experiências didáticas da acessibilidade midiática em outros países; a terceira seção tem como enfoque o conjunto de aplicações junto ao corpo discente mencionado; e, para encerrar, serão apresentadas as considerações finais.

Parte 1 - Acessibilidade Midiática e Ensino

Muito antes de serem estudadas as possibilidades de aplicação didática da acessibilidade midiática, a tradução já vinha sendo adotada

como uma habilidade relevante no ensino de línguas estrangeiras. García-Escribano e Merchán (2024) relatam que o Conselho Europeu, por meio de três documentos relacionados ao Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (publicados entre 2001 e 2013), reconheceu a tradução como uma função necessária para ativar as habilidades comunicativas, plurilingüísticas e pluriculturais.

Especificamente ao usar as mídias no ensino de línguas estrangeiras, verifica-se que a legendagem como prática didática tem sido adotada há pelo menos uma década. Essa aplicação ocorre tanto em cursos de graduação em Letras e Tradução quanto em aulas de línguas estrangeiras, com enfoque em fins acadêmicos.

Na introdução da obra *The didactics of audiovisual translation* (Díaz-Cintas, 2008), o autor relata o processo de incorporação de modalidades de TAV nos currículos de cursos de graduação e pós-graduação em Tradução no contexto europeu. Inicialmente surgiram cursos e disciplinas com enfoque na legendagem interlingüística em instituições renomadas na Europa; em seguida, as modalidades de dublagem e voice-over foram também incorporadas (p. 4). Segundo o autor, os principais obstáculos para a inserção da TAV nesses currículos estavam relacionados à tecnologia, pois o investimento necessário para a aquisição e assinatura de softwares de qualidade de legendagem e dublagem tornava o ensino muitas vezes rudimentar (p. 5). A solução encontrada por algumas universidades foi o desenvolvimento de seus próprios programas de legendagem para fins acadêmicos, como ocorreu no Institut Supérieur de Traducteurs et d'Interprètes (ISTI), em Bruxelas, e na Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

Em uma abordagem mais recente sobre a Didática da Tradução Audiovisual (DTAV), os autores Talaván, Lertola e Fernández-Costales (2024) defendem que “a DTAV alinha-se aos paradigmas comunicativos em ensino de línguas que destacam a importância do papel ativo dos estudantes no processo de aprendizagem: aprender a fazer e aprender a aprender são competências primordiais, e os estudantes devem ser responsáveis pelo seu próprio aprendizado ao construir e descobrir o conhecimento” (p. 55)².

Conforme se expandem as modalidades de tradução audiovisual para tornar os conteúdos mais acessíveis, são também implantadas práticas didáticas de audiodescrição e legendagem para surdos e ensurdecidos (LSE), modalidades anteriormente investigadas apenas como prática destinada a pessoas com deficiência visual ou auditiva. Alguns projetos europeus têm sido desenvolvidos com o objetivo principal de integrar a tradução audiovisual e a acessibilidade midiática como habilidades de ensino de língua, nativas ou estrangeiras; o projeto TRADILEX³ (2020-2023) é um dos exemplos mais recentes.

Nota-se, assim, o interesse crescente pela inserção das modalidades de audiodescrição e LSE no ensino de línguas estrangeiras (Barbosa & Irineu, 2014; Barbosa, 2024; Santiago Vigata, 2018; Talaván, 2019;

-
2. DAT aligns with communicative paradigms in language teaching that highlight the importance of the active role of students in the learning process: Learning to do and learning to learn are pivotal competences, and students should be responsible for their own learning by constructing and discovering knowledge.
 3. Projeto TRADILEX (“La traducción audiovisual como recurso didáctico en el aprendizaje de lenguas extranjeras”, PID2019-107362GA-I00/AEI/10.13039/501100011033), financiado pelo Ministerio de Ciencia e Innovación da Espanha, coordenado por Noa Talaván Zanón.

Villela, 2013, 2014, 2017) e pelo uso da audiodescrição no ensino de várias disciplinas (artes, geografia, química).

De acordo com as pesquisas de Ogea Pozo e Talaván (2024), o ensino de modalidades de Tradução Audiovisual Acessível (TAVa) tem sido implantado por diversos professores de línguas estrangeiras, que iniciam seus alunos com a didática da legendagem e dublagem e, em seguida, migram para a aplicação da audiodescrição e da LSE em seus planos de aula. Segundo as autoras: “os benefícios potenciais da didática da acessibilidade midiática parecem superar os da aplicação didática da tradução audiovisual” (p.71).⁴

Contudo, além da aplicação didática da TAVa no âmbito das línguas estrangeiras, há outros contextos em que o ensino de acessibilidade midiática pode ser implantado, como em cursos de formação de profissionais do audiovisual. Pablo Romero-Fresco propõe o encurtamento das distâncias entre a formação dos tradutores especialistas em audiovisual e os produtores de audiovisual por meio da abordagem *Accessbile Filmmaking* (Produção Cinematográfica Acessível), segundo a qual há uma integração da tradução audiovisual e da acessibilidade em todas as etapas da produção. Em entrevista publicada em 2019, o autor enfatiza a importância de introduzir os estudantes da área de Estudos Fílmicos no campo da acessibilidade midiática:

Eu acho que, mesmo que essas técnicas (audiodescrição e legendas para surdos e ensurdecidos) sejam normalmente incluídas dentro dos cursos de Tradução e Interpretação, elas deveriam ser ensinadas, talvez em cursos mais curtos, como parte de outros cursos e em outras áreas, tais como Estudos

4. The potential benefits of didactic MA seem to outnumber those of didactic AVT.

Fílmicos (Cinema) e Estudos Midiáticos, Jornalismo e até mesmo em Direitos Humanos. Isso já está acontecendo em muitos países europeus, onde, por meio das iniciativas da produção cinematográfica acessível, as escolas de cinema incluem componentes sobre tradução e acessibilidade como parte de seus cursos. (Romero-Fresco & Villela, 2019, p. 320)⁵

Inspirando-se nessa proposta de Romero-Fresco, na próxima seção serão apresentados os resultados de aplicações didáticas da acessibilidade midiática no ensino superior.

Parte 2 - Estudo de Caso: Acessibilidade Midiática em Rádio, Televisão e Internet

O estudo de caso a seguir refere-se à formação e ao treinamento de alunos de graduação no campo da acessibilidade midiática a partir de uma disciplina obrigatória, intitulada “Inglês em Produção Audiovisual” (60 h). Nessa disciplina, ministrada em língua inglesa, são abordados os seguintes conteúdos: acessibilidade midiática, legendagem, voice-over, dublagem, audiodescrição e produção cinematográfica acessível.

A disciplina, ofertada em quatro horas semanais durante um semestre, foi introduzida em 2019, a partir da alteração da matriz curricular do curso de RTVI da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Bauru.

5. *I think that even if those techniques are normally included within Translation & Interpreting degrees, they should also be taught, perhaps in reduced courses, as part of other degrees and in other areas, such as Film and Media studies, journalism and even human rights. This is already happening in many European countries, where as per the initiative of Accessible Filmmaking, film schools include components on translation and accessibility as part of their courses.* (Romero-Fresco & Villela, 2019, p. 320)

Entre 2019 e 2025, a docente responsável - autora deste capítulo - adotou aplicações didáticas distintas, ajustadas às habilidades linguísticas e à dinâmica de cada turma. Devido à pandemia de COVID-19, a turma 2020 sofreu uma interrupção de alguns meses, sendo ministrada no formato online. A mesma situação ocorreu com a turma de 2021.

A seguir, apresentam-se os quadros que detalham o número de aulas dedicadas à acessibilidade midiática, a carga horária, os conteúdos e as metodologias adotadas. Ressalta-se que a disciplina é composta por 60 horas, distribuídas em 15 encontros semanais de quatro horas cada, realizados ao longo do primeiro semestre do primeiro ano do curso. Inicialmente, são usadas cerca de 30 horas para o desenvolvimento de estratégias de leitura e escrita em língua inglesa, incluindo avaliações individuais e em pares. As 30 horas restantes são atribuídas à tradução audiovisual e à acessibilidade midiática.

Quadro 1

Edição 2019 da disciplina “Inglês em Produção Audiovisual” – Presencial (30 alunos)

Aula	Carga horária	Conteúdo e metodologia ⁶
1	4 h	Legendagem: conceitos, modalidades e técnicas. Apresentação dos softwares <i>Subtitle Workshop</i> e <i>Subtitle Edit</i> .
2	4 h	Legendagem interlingüística. Prática com vídeo noticioso da BBC: <i>Vampire Woman</i> .
3	4 h	Acessibilidade midiática: conceitos e apresentação do filme <i>Joining the Dots</i> (Pablo Romero-Fresco). Sensibilização sobre a importância da audiodescrição.

6. Todo o conteúdo foi apresentado em língua inglesa.

4	4 h	Debate em grupos sobre o texto: <i>Accessible filmmaking: Joining the dots between audiovisual translation, accessibility and filmmaking</i> (Pablo Romero-Fresco, 2013).
5	4 h	Exibição do filme <i>A Grain of Sand</i> (Kate Dangerfield) com legendas coloridas.
6	4 h	Projetos individuais: cada discente legendou em língua inglesa um vídeo autoral (produzido em português) que integrou o projeto <i>Pau a Pixel</i> , realizado em disciplina de produção audiovisual.
7	4 h	Revisão individual das legendas interlingüísticas.

Quadro 2

Edição 2020 da disciplina “Inglês em Produção Audiovisual”- Online (28 alunos)

Aula	Carga horária	Conteúdo e metodologia
1	4 h	Exibição do documentário <i>Joining the Dots</i> (Pablo Romero-Fresco) e debate sobre o filme.
2	4 h	Dublagem: apresentação de conceitos, técnicas e exemplos.
3	4 h	Roda de conversa com o dublador Vitor Mello.
4	4 h	Legendagem: conceitos, modalidades e técnicas. Apresentação do software Subtitle Edit.
5	4 h	Prática de legendagem intralingüística (inglês–inglês).
6	4 h	Exibição da videoaula <i>New Approach to Media Access</i> (Pablo Romero-Fresco).
7	4 h	Apresentação dos grupos sobre a temática <i>A New Approach to Media Access</i> .
8	4 h	Aplicação da autoavaliação com questionário em formulário.

Quadro 3

Edição 2021 da disciplina “Inglês em Produção Audiovisual” – Online (31 alunos)

Aula	Carga horária	Conteúdo e metodologia
1	4 h	Audiodescrição: conceitos, modalidades e exemplos em vídeos.
2	4 h	Exibição do documentário <i>Joining the Dots</i> (Pablo Romero-Fresco). Sensibilização sobre a importância da audiodescrição.
3	4 h	Legendagem: conceitos, modalidades e técnicas. Apresentação do software <i>Subtitle Edit</i> .
4	4 h	Exibição do filme <i>A Grain of Sand</i> (Kate Dangerfield) com uso de legendas criativas.
5	4 h	Atividade prática de legendagem com o vídeo noticioso da BBC: <i>Vampire Woman</i> .
6	4 h	Orientação dos seminários sobre dublagem, audiodescrição e legendagem.
7	4 h	Apresentação dos seminários sobre dublagem, audiodescrição
8	4 h	Apresentação do seminário sobre legendagem.

Quadro 4

Edição 2022 da disciplina “Inglês em Produção Audiovisual” – Presencial (30 alunos)

Aula	Carga horária	Conteúdo e metodologia
1	4 h	Acessibilidade midiática: conceitos, vídeos e exemplos.
2	4 h	Debate em grupos sobre o texto <i>Moving from accessible filmmaking toward creative media accessibility</i> (Pablo Romero-Fresco, 2022).
3	4 h	Debate em grupos sobre o texto <i>Accessible filmmaking: Joining the dots between audiovisual translation, accessibility and filmmaking</i> (Pablo Romero-Fresco, 2013).

4	4 h	Legendagem: conceitos, modalidades e técnicas. Apresentação do software <i>Subtitle Edit</i> .
5	4 h	Prática de legendagem intralingüística (inglês-inglês) com o comercial do <i>Super Bowl</i> .
6	4 h	Instruções para os seminários sobre as temáticas legendagem, <i>voice-over</i> , dublagem e audiodescrição.
7	4 h	Orientação sobre os seminários.
8	4 h	Seminários e debates sobre legendagem e <i>voice-over</i> .
9	4 h	Seminários e debates sobre dublagem e audiodescrição.

Quadro 5

Edição 2023 da disciplina “Inglês em Produção Audiovisual” – Presencial (32 alunos)

Aula	Carga horária	Conteúdo e metodologia
1	4 h	Acessibilidade midiática. Conceitos e exemplos.
2	4 h	Audiodescrição e linguagem de fácil compreensão (conteúdo ministrado em conjunto com discente de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PPGEL).
3	4 h	Legendagem: conceitos, modalidades e técnicas. Apresentação do software <i>Subtitle Edit</i> .
4	4 h	Legendagem intralingüística (inglês–inglês). Prática com o comercial <i>The Dunkings Iced Coffee</i> .
5	4 h	Atividades com as videoaulas da plataforma <i>EASIT</i> .
6	4 h	Reunião das equipes responsáveis pela audiodescrição em linguagem de fácil compreensão do curta-metragem <i>Deadline</i> .
7	4 h	Edição da audiodescrição em inglês realizada pelos estudantes.
8	4 h	Apresentação final do projeto de audiodescrição do curta-metragem <i>Deadline</i> e aplicação da autoavaliação.

Quadro 6

Edição 2024 da disciplina “Inglês em Produção Audiovisual” – Presencial (29 alunos)

Aula	Carga	Conteúdo e metodologia
1	4h	Legendagem: conceitos, modalidades e técnicas. Apresentação do software <i>Subtitle Edit</i> .
2	4h	Legendagem: prática com o comercial <i>“The Dunkings Iced Coffee”</i> e com o vídeo noticioso sobre Greta Thunberg.
3	4h	Acessibilidade midiática: definições, vídeos e exemplos.
4	4h	Instruções para os seminários em língua inglesa sobre as temáticas: legendagem, legendagem para surdos e ensurdecidos, dublagem e audiodescrição.
5	4h	Orientação aos grupos: revisão do conteúdo dos slides e correção da pronúncia.
6	4h	Apresentação final dos seminários sobre legendagem, legendagem para surdos e ensurdecidos, dublagem e audiodescrição.

Quadro 7

Edição 2025 da disciplina “Inglês em Produção Audiovisual” – Presencial (28 alunos)

Aula	Carga Horária	Conteúdo e metodologia
1	4h	Legendagem: conceitos, modalidades e técnicas. Apresentação do software <i>Subtitle Edit</i> . (Conteúdo ministrado em conjunto com a discente de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos - PPGEL)
2	4h	Legendagem: prática com o comercial <i>The Dunkings Iced Coffee</i> e o vídeo noticioso sobre Greta Thunberg.
3	4h	Legendagem: prática de segmentação de legendas, tradução e legendagem de trechos da série <i>Abbott Elementary</i> .
4	4h	Acessibilidade midiática: definições, vídeos e exemplos. Atividade em grupos sobre o artigo: <i>Moving from accessible filmmaking toward creative media accessibility</i> (Pablo Romero-Fresco, 2022)

5	4h	Palestra de Pablo Romero-Fresco: “ <i>La accesibilidad a los medios como forma de conexión humana: el largo viaje desde la voz pasiva a la voz activa</i> ”, durante o evento 2ª Jornada de Tradução Audiovisual (JOTAV).
6	4h	Orientação aos projetos de audiodescrição em inglês de produtos audiovisuais.
7	4h	Orientação aos grupos: revisão do conteúdo dos slides e correção da pronúncia.
8	4h	Apresentação final dos projetos de audiodescrição em inglês: <i>Severance</i> (cena de episódio piloto), Havaianas (comercial), <i>Lilo & Stitch</i> (cena do filme), <i>Classical baby: Lullabies</i> (vídeo infantil), <i>Stray</i> (teaser de videogame).

Os recortes dos planos de aulas da disciplina “Inglês em produção audiovisual”, referentes aos sete anos de sua aplicação, revelam algumas tendências. A modalidade de legendagem, em suas diversas categorias (intralingüística, interlingüística, criativa, pré-gravada, ao vivo, entre outras), costuma ser desenvolvida em duas ou três aulas (8-12 h), incluindo atividades práticas realizadas no laboratório de informática. A acessibilidade midiática é apresentada em uma aula introdutória (4 h), seguida por uma introdução à audiodescrição.

Os seminários são utilizados para aprofundar os estudos tanto em legendagem e dublagem quanto nas demais modalidades de TAV e TAVa, como audiodescrição e *voice over*. A organização completa dos seminários, incluindo a apresentação final, ocupa entre 8 e 12 horas.

Como suporte teórico para os conteúdos referentes à acessibilidade midiática e à produção cinematográfica acessível, são utilizados os artigos de Pablo Romero-Fresco, bem como seu curta-metragem *Joining the Dots* (2013). Apesar de lançado há mais de uma década, o filme ainda causa forte impacto nos estudantes, que, em sua maioria, nunca haviam tido contato com a audiodescrição.

O curta-metragem *A Grain of Sand*, de Kate Dangerfield, foi utilizado em algumas edições da disciplina como exemplo de documentário de guerrilha com legendagem colorida, recurso ainda pouco adotado no Brasil.

Considerando que a carga horária destinada ao desenvolvimento de acessibilidade midiática é restrita (máximo de 32 h), raramente há possibilidade de produzir um material que inclua recursos de acessibilidade audiovisual, sobretudo por se tratar de uma produção em língua estrangeira. Houve duas exceções: a turma de 2023 produziu coletivamente a audiodescrição do thriller *Deadline*, desenvolvido pela turma 2022 de RTVI; e os estudantes da turma 2025 realizaram audiodescrições de gêneros audiovisuais distintos, entre eles um comercial e um teaser de videogame.

Na sequência, serão apresentadas análises sobre as práticas adotadas na edição de 2025 da disciplina.

Percepção dos estudantes: aspectos sociais e metodológicos da acessibilidade midiática

Conforme apresentado na seção anterior, durante a aplicação da disciplina *Inglês em Produção Audiovisual* em 2025, foram dedicadas 32 horas ao desenvolvimento do conteúdo relacionado à acessibilidade midiática e à produção cinematográfica acessível. Ao longo de três semanas (12h), a modalidade legendagem foi abordada de forma aprofundada pela docente responsável pela disciplina em conjunto com sua orientanda de mestrado, que desenvolveu o estágio docência no semestre letivo.

Na primeira aula desse conteúdo, houve explicações referentes às diferentes categorias de legendagem, desde as mais conhecidas (aberta, fechada, ao vivo, intralingüística, interlingüística), até as menos tradicionais, como legendagem para surdos e ensurdecidos (LSE), legendagem criativa e legendagem em linguagem de fácil compreensão (LFC). Foram ressaltados os aspectos de inclusão e acessibilidade proporcionados especialmente pelas modalidades LSE e LFC.

Na aula dedicada à acessibilidade midiática (4 h), após a introdução à temática, os estudantes tiveram a oportunidade de debater em grupos o artigo *Moving from accessible filmmaking toward creative media accessibility* (Pablo Romero-Fresco, 2022). Nesse texto, o autor apresenta os conceitos fundadores da abordagem de produção cinematográfica acessível e, em seguida, a proposta da acessibilidade midiática criativa, com exemplos de legendagem, audiodescrição e uso criativo da língua de sinais.

Para verificar as percepções dos estudantes sobre o conteúdo apresentado pela docente e sobre o texto de apoio, foram elaboradas duas questões abertas em língua inglesa, idioma usado no desenvolvimento da disciplina:

1. “What is the importance of Accessible Filmmaking in your future profession as an audiovisual producer?”
2. “What did you learn about creativity in Media Accessibility?”

Foram coletadas 15 respostas de ambas as propostas, a maior parte das respostas foi elaborada em grupos. No entanto, para manter o foco na abordagem da produção cinematográfica acessível, serão analisadas apenas as respostas referentes à primeira questão.

A partir da análise das respostas, foi possível identificar duas tendências principais: a) estudantes que ressaltaram os aspectos sociais presentes na abordagem estudada e b) aqueles que enfatizaram os aspectos ou vantagens mercadológicas que a adoção de modalidades de acessibilidade pode proporcionar tanto aos produtos quanto à carreira profissional.

Algumas respostas foram desconsideradas, pois não apresentaram de fato um posicionamento em relação à questão; em vez disso, restringiram-se à paráfrase de trechos do texto original.

A seguir, apresentam-se os relatos em inglês dos estudantes, organizados de acordo com as duas perspectivas identificadas: social e mercadológica.

Visão social. Relato dos participantes Grupo 1, turma 2025 - *Accessible Filmmaking is one of the audiovisual aspects that are often forgotten in our society. When we give importance to this sector, it will provide more visibility to minority groups, such as the deaf and blind. Not so long ago, those people were treated with horror. Unfortunately, it still permeates the prejudice and omission towards them, which is why Accessible Filmmaking is vital in the audiovisual industry to break down these roots and walls in our careers, as we have the responsibility to adopt the massive tool of communication to do so.*

Relato de participante 8, turma 2025 - *I believe that science is nothing more than helping humanity find better ways to live, and science cannot be built without the collaboration of the most remarkable diversity of people. With that in mind, I hope to create projects that inspire hope in all individuals, regardless of their upbringing. Aligning this with AFM, I intend to utilise these resources to develop ways for my projects*

to be appreciated and experienced in complex ways, even if someone is unable to experience them in a traditional manner.

A resposta apresentada pelos estudantes do grupo 1 demonstra os aspectos sociais despertados neles a partir dos conteúdos estudados. Mencionam os preconceitos e “horrores” vivenciados no passado pelas pessoas com deficiência e assumem suas responsabilidades em tornar o cenário atual mais inclusivo e acessível.

Já a (o) participante 8 apela para os pressupostos científicos para defender a inclusão de todas as pessoas em produtos audiovisuais, sem que haja distinção durante o processo de recepção do usuário ao produto final.

Visão mercadológica. Relato dos participantes do grupo 4, turma 2025 - *As a future professional in this field (Audiovisual Production), it is also essential to consider its popularity. Audiovisual Products with sign language, subtitles, and audio description can reach a wider audience and convey the message or awareness that the director intends to convey. Beyond that, the influence that directors can have on each other will turn accessibility into a question of professionalism, and more producers will consider it, incorporating creative accessibility into their works.*

Relato dos participantes do grupo 6, turma 2025 - *Nowadays, the audiovisual market is highly competitive, and one way to differentiate ourselves from other filmmakers is to prioritise accessibility. This way, we reach more people, and our productive potential will increase, as many audiovisual companies seek employees with experience in trending subjects. Additionally, this role encompasses various areas of activity, ensuring our curriculum is comprehensive and appealing to diverse types of productions.*

Relato dos participantes do grupo 11 - AFM is gaining significant attention in the industry. Streaming platforms like Netflix and Disney+ prioritize accessible content, so understanding AFM could help us secure more jobs. Plus, it's just the right thing to do—everyone deserves to enjoy films without feeling left out. In the future, we aim to create films that tell captivating stories, and AFM will enable us to do so for the broadest possible audience. By learning it now, we'll be ahead of the game and ready to create movies that are both artistic and inclusive.

Os grupos 4, 6 e 11 apresentaram percepções similares em relação à conexão entre acessibilidade audiovisual e a valorização do profissional responsável por sua aplicação. Nesses relatos, foram mencionados termos como *popularity*, *highly competitive* e *be ahead of the game* para ilustrar o panorama do mercado audiovisual e as vantagens de um profissional com conhecimento em acessibilidade.

Com o objetivo de proporcionar aos estudantes da turma de RTVI 2025 uma experiência prática em acessibilidade midiática, foi proposto um projeto de produção de roteiro e de locução de audiodescrição para um produto audiovisual em língua inglesa. Para essa etapa da disciplina, foram dedicadas 12 h (três semanas). Cada um dos cinco grupos deveria selecionar um trecho curto (máximo de dois minutos) de um produto audiovisual (filme, animação, comercial, série etc.), audiodescrevê-lo e organizar uma apresentação final para toda a turma, incluindo as justificativas da escolha do gênero e as dificuldades encontradas.

Um dos grupos selecionou o comercial da campanha *Havaianas For Brighther Days* (Havaianas US, 2021), com duração de 2 minutos, que apresenta cenas do cotidiano de pessoas LGBTQIA+ em diferentes países. Os estudantes inseriram suas audiodescrições no software

Subtitle Edit, que possibilita o recurso de cronometragem e a sincronia das falas do locutor.

A seguir, são apresentadas as justificativas para a escolha do produto⁷ e quatro cenas com suas respectivas audiodescrições.

Figura 1

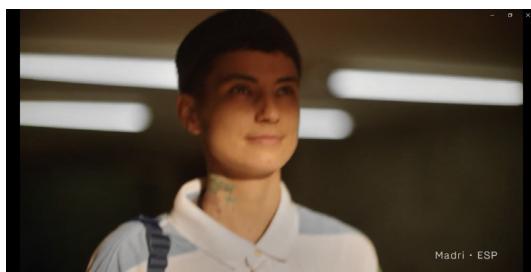
Slide de apresentação do seminário sobre o projeto de audiodescrição da campanha da Havaianas For Brigther Days



Havaianas US (2021).

Figura 2

Cena do comercial Havaianas For Brigther Days



Nota. Audiodescrição 00:00:32,088 - 00:00:36,169 - In Madrid, Spain, a person walks through a metro station. (Havaianas US, 2021).

7. Embora o conteúdo dos slides apresente erros gramaticais em língua inglesa, os textos foram mantidos integralmente para exemplificar o estudo de caso.

Figura 3

*Cena do comercial Havaianas For Brigther Days
(Havaianas US, 2021)*



Nota. Audiodescrição 00:00:47,282 - 00:00:51,489 - In Berlin, Germany, a mother wakes up her son. There is a pride flag on the wall. (Havaianas US, 2021).

Figura 4

Cena do comercial Havaianas For Brigther Days



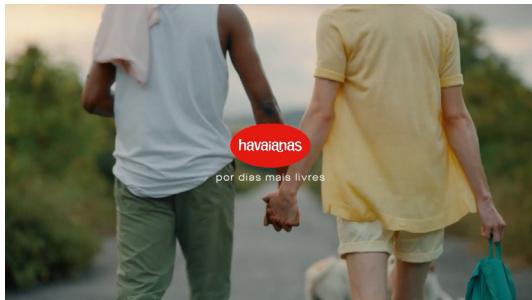
Nota. Audiodescrição 00:01:26,927 - 00:01:31,619- The sapphic couple kisses at the car while an older man watches through a window. (Havaianas US, 2021).

O grupo apresentou como uma das justificativas para a escolha do produto a proximidade da celebração do Dia do Orgulho LGBTQIA+ (28 de junho), o que demonstra empatia com a comunidade e a relação de afeto que os brasileiros mantêm com a marca. Os estudantes

mencionaram, ainda, que se basearam nos conteúdos discutidos no texto de Romero-Fresco, bem como em um projeto de audiodescrição do videoclipe *Flutua*, de Johnny Hooker, realizado pelo grupo de pesquisa MATAV.

Figura 5

Cena do comercial Havaianas For Brigther Days



Nota. Audiodescrição 00:02:07,095 - 00:02:08,707- *The couple walks away holding hands. Havaianas, For brighter days.* (Havaianas US, 2021).

No primeiro exemplo selecionado, optou-se pelo uso do substantivo *a person* para nomear a personagem da cena rodada em Madri. Ao escolher um termo que representa a não binariedade em língua inglesa, manteve-se a proposta da marca Havaianas de incluir a diversidade no comercial. No último exemplo, seguindo a mesma lógica, foram também adotados termos não normativos para apresentar os personagens, como em “*The couple walks away holding hands*”.

Percebe-se na Figura 3 a escolha por priorizar a descrição da bandeira LGBTQIA+.

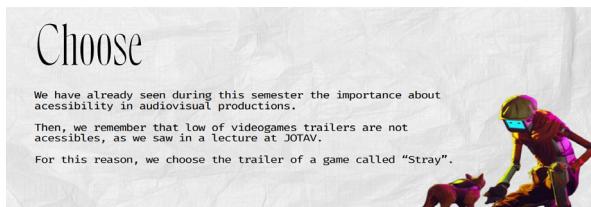
Outro projeto desenvolvido foi a audiodescrição do teaser do videogame *Stray*, desenvolvido pela Blue Twelve Studio. Os membros

do grupo experimentaram os desafios de inserir as audiodescrições em alguns segundos entre as cenas do teaser. Para tornar a atividade mais didática e perceptível para as pessoas com deficiência visual, foram escolhidas duas vozes de locução: uma masculina, responsável pelos créditos e pelas informações textuais do produto, e uma feminina, que narrou todas as cenas do material audiovisual.

A seguir, apresentam-se as justificativas para a escolha do produto audiovisual⁸ e as audiodescrições de três trechos selecionados.

Figura 6

Slides da apresentação do seminário sobre o teaser do videogame Stray

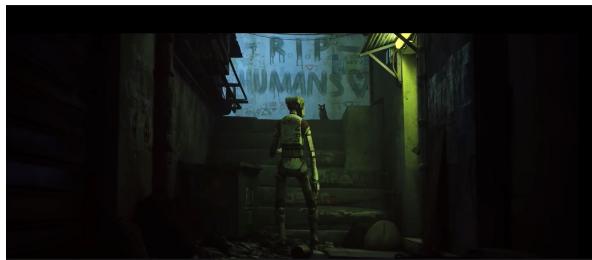


BlueTwelve Studio (2020).

8. Embora o conteúdo dos slides apresente erros gramaticais em língua inglesa, os textos foram mantidos integralmente para exemplificar o estudo de caso.

Figura 7

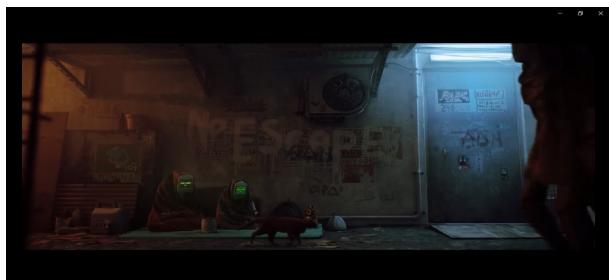
Cena do teaser do videogame Stray



Nota. Audiodescrição 00:21 - 00:28 - In a futuristic dystopia, people are now robots. Someone is looking for something in the trash, while a cat shows up and walks away. (BlueTwelve Studio, 2020).

Figura 8

Cena do teaser do videogame Stray

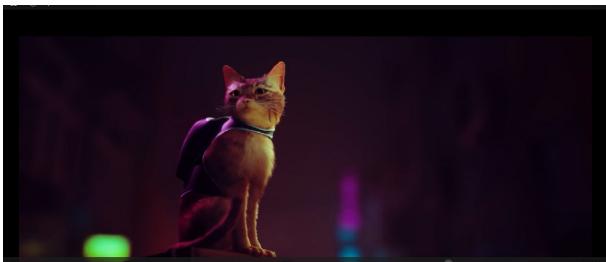


Nota. Audiodescrição 00:29 - 00:34 - The cat appears walking in an alley. Homeless robots are sitting on the ground and looking at him. (BlueTwelve Studio, 2020).

Os estudantes justificaram a escolha do *teaser* com base no estudo, ao longo do semestre, da relevância da acessibilidade em produtos audiovisuais e na experiência adquirida na oficina de audiodescrição em videogames, a qual evidenciou uma lacuna nesse gênero.

Figura 9

Cena do teaser do videogame Stray



Nota. Audiodescrição 01:20 - 01:25- *The cat walks to the front, sits down and...* (BlueTwelve Studio, 2020).

A audiodescrição realizada pelos estudantes demonstra que assimilaram as técnicas e instruções estudadas ao longo da disciplina, bem como na oficina do evento *2^a Jornada de Tradução Audiovisual* (JOTAV). Conseguiram manter a concisão necessária e, ao mesmo tempo, apresentaram as características principais do teaser de *Stray*.

No primeiro exemplo selecionado, a frase *In a futuristic dystopia, people are now robots* sintetiza as diversas informações imagéticas referentes ao universo futurístico e distópico apresentadas na cena. As escolhas lexicais na continuação do mesmo trecho - *Someone is looking for something in the trash-* confirmam a opção por pronomes indefinidos para as pessoas e objetos, conforme proposto pelo produto.

Na audiodescrição da Figura 8, observa-se novamente a escolha de desumanizar um substantivo comumente adotado para seres humanos: “*Homeless robots are sitting on the ground*”; em um contexto padrão, seria adotado *homeless people*.

O último trecho (Figura 9) ilustra o processo de ensino-aprendizagem em audiodescrição. Inicialmente, o grupo havia criado o roteiro:

“*The cat walks to the front, sits down and meows*”, mas a docente alertou que as identificações sonoras não deveriam ser incluídas nas audiodescrições, pois são elementos já facilmente percebidos por pessoas com deficiência visual.

Os projetos completos de audiodescrição encontram-se disponíveis no canal do YOUTUBE do Grupo de Pesquisa em Mídia Acessível e Tradução Audiovisual (Matav Mídia Acessível, s.d.), na opção vídeos.

Considerações Finais

Ao longo dos sete anos de aplicação da acessibilidade midiática em turmas de Rádio, Televisão e Internet, constatou-se que o conjunto de proposições pedagógicas proporcionou, entre outros resultados, a conscientização dos discentes sobre os benefícios de inclusão social que a audiodescrição e as legendas para surdos e ensurdecidos podem oferecer quando incorporadas em futuras produções audiovisuais.

Além disso, os estudantes de turmas mais recentes identificaram benefícios mercadológicos na formação em acessibilidade audiovisual. Essa relação possivelmente reflete a obrigatoriedade de inclusão de modalidades de acessibilidade prevista em editais de financiamento do setor audiovisual, como a Lei Paulo Gustavo (Lei Complementar nº 195/2022) e a Lei Aldir Blanc (Lei nº 14.017/2020).

Referências

- Barbosa, E. R. (2024). *Audiodescrição como estratégia no ensino de língua espanhola: Desenvolvimento, aplicação e avaliação de atividades didáticas* [Trabalho apresentado]. Anais do XIV Fórum Internacional de Pedagogia (Vol. 1). Crato.

Barbosa, E. R., & Irineu, L. M. (2014). Tradução, acessibilidade e práticas sociais: A audiodescrição no ensino de línguas. In T. L. Carvalho & V. O. Pontes (Orgs.), *Tradução e ensino de línguas: desafios e perspectivas* (Vol. 1, pp. 55-69). Edições UERN.

BlueTwelve Studio. (2020, June 11). *STRAY | Teaser Trailer* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=_rkopP_9qis

Del Mar Ogea Pozo, M., Talaván, N., & Castro, O. (2024). Teaching languages for social and cooperation purposes: Using didactic media accessibility in foreign language education. In A. B. García-Escribano & M. Oaknín (Eds.), *Inclusion, diversity and innovation in translation education* (pp. 69-92). UCL Press. <https://doi.org/10.2307/jj.13027283.12>

Díaz-Cintas, J. (2005). Audiovisual translation today: A question of accessibility for all. *Translating Today*, 4, 3-5.

Díaz-Cintas, J. (Ed.). (2008). *The didactics of audiovisual translation*. John Benjamins.

García-Escribano, A. B., Merchán, B. C., & Castro, O. (2024). Learning foreign languages through telecollaboration: embedding didactic audiovisual translation in the language classroom. In A. B. García-Escribano & M. Oaknín (Eds.), *Inclusion, Diversity and Innovation in Translation Education* (pp. 37-68). UCL Press. <https://doi.org/10.2307/jj.13027283.11>

Havaianas US. (2021, June 14). *Havaianas | For Brighter Days* [Comercial]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=p3lrokQc93s>

Johnson-Cami, J. (2014). *A Grain of Sand* [Filme]. United Kingdom: Kate Dangerfield & Arianna Avruscio.

Matav Mídia Acessível (s.d.). *Vídeos* [Canal do YouTube]. YouTube. Recuperado em 20 de junho de 2025, de <https://www.youtube.com/@matav10>

Ogea Pozo, M. del M., & Talaván, N. (2024). *Teaching languages for social and cooperation purposes: Using didactic media accessibility in foreign language education*. In A. Bolaños (Ed.), *Inclusion, diversity and innovation in translation education* (p. 71). Routledge.

Romero-Fresco, P. (2013a). Accessible filmmaking: Joining the dots between audiovisual translation, accessibility and filmmaking. *The Journal of Specialised Translation*, 20(2), 201-223.

Romero-Fresco, P. (2013b). *Joining the dots* [Filme]. United Kingdom.

Romero-Fresco, P. (2022). Moving from accessible filmmaking toward creative media accessibility. *Leonardo*, 55(3), 304-309. https://doi.org/10.1162/leon_a_02204

Santiago Vigata, H. (2018). *Ensino-aprendizagem de legendagem: o desafio dos filmes multilingues* [Trabalho apresentado]. II SEDITRAD – Seminário Internacional de Pedagogia e de Didática da Tradução (pp. 38-39). UnB/LET/POSTRAD.

Talaván, N. (2019). Using subtitles for the deaf and hard of hearing as an innovative pedagogical tool in the language class. *International Journal of English Studies*, 19(1), 21-40. <https://doi.org/10.6018/ijes.338671>

Talaván, N., Lertola, J., & Fernández-Costales, A. (2024). *Educational bases of didactic AVT in FLE*. In N. Talaván, J. Lertola, & A. Fernández-Costales (Eds.), *Didactic audiovisual translation and foreign language education* (p. 55). Routledge.

Turma de RTVI 2022. (2022). *Deadline* [Filme estudantil não publicado]. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, SP, Brasil.

Villela, L. M. (2013). Legendagem como recurso pedagógico no ensino de línguas para cursos de Comunicação Social. *Vale*, 7, 37-48.

Villela, L. M. (2014). Subtitling as a pedagogical tool for language teaching in journalism. *English Language Teaching*, 7, 46-52.

Villela, L. M. (2017). Uso de legendas intralingüísticas aplicadas ao ensino de língua inglesa em cursos de Radialismo e Jornalismo. In L. M. Villela (Org.), *Acessibilidade audiovisual: Produção inclusiva nos contextos acadêmicos, culturais e nas plataformas web* (Vol. 1, pp. 75-100). Canal 6 Editora.

A COMPETÊNCIA LABORAL E A DEFASAGEM EDUCACIONAL: UMA SÍNTSESE COMUNICACIONAL MEDIADA PELA ECOLOGIA DOS MEIOS E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

*Luiz Francisco Ananias Junior¹
Regina Celia Baptista Belluzzo²*

Desde o início do século XXI, o mundo vem vivenciando uma transformação avassaladora por meio da globalização, que impactou e vem impactando todas as esferas sociais, bem como os modelos de trabalho. O que antes era realizado através de longos processos mecanizados ou até no linguajar popular o dito ‘braçal’, hoje, através de poucos cliques ou toques, como nas modernas telas sensíveis, é possível concluirmos antigos e morosos processos, em instantes.

1. Universidade Estadual Paulista (UNESP).
luiz.ananias@unesp.br

2. Universidade Estadual Paulista (UNESP).
rbelluzzo@gmail.com

Atualmente, com a evolução dos processos comunicacionais, a flexibilidade de manuseio dos dispositivos digitais, a facilidade de uso e disponibilidade desses em escala, transformou e continua transformando a “forma como as interações sociais são estabelecidas” (Renó et al., 2018, p. 196) e, dentro das organizações, tais progressões, costumam ser mais evidentes.

Porventura, quando observamos a velocidade de transformação dos processos de trabalho no mundo empresarial, damos destaque em duas vertentes: a primeira, segue a tendência mercadológica, onde as empresas que buscam manter-se relevantes no mercado, sempre estão atentas às transformações, com a proposta de oferecer o que há de mais novo aos seus consumidores; já a segunda, independentemente de seu ramo de atuação, sempre trará em seu quadro de colaboradores, reflexos da sociedade e traços da comunidade em que atua, exprimindo de forma velada (ou não), os contrastes e lacunas sociais que o completam.

A defasagem educacional, por exemplo, uma dessas lacunas e um dos objetos que compõe este estudo, é um obstáculo que assola a sociedade brasileira há décadas e permeia a grande maioria das organizações. Fato este, que é extremamente comum observarmos no nosso cotidiano nas empresas em que trabalhamos ou costumamos frequentar, identificar que as funções que mais exigem trabalhos manuais são aquelas que menos exigem formação acadêmica.

Segundo o Guia de Carreira *indeed* (2025), o Auxiliar de Produção, o Auxiliar de Construção e o Profissional de Serviços Gerais, são três das dez profissões que não exigem Ensino Médio e, ambas atuam diretamente na empresa parte desta pesquisa. Assim, dado este contexto, o objetivo deste trabalho é refletir sobre como o trabalhador, em especial

o da construção civil e suas deficiências acadêmicas, se desenvolvem e executam suas atividades laborais cotidianas mediadas pela ecologia dos meios. Para tal, o texto será conduzido pelos resultados de uma pesquisa realizada com o uso da técnica de questionário (via *Google Docs*) de natureza quantitativa e qualitativa e, amparada pelos padrões básicos de competência de Belluzzo, a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e a Teoria da Ecologia dos Meios de Neil Postman.

Metodologia

O processo metodológico para o desenvolvimento deste trabalho foi dividido em três partes, com objetivos que se complementam. A primeira delas, foi a aplicação da técnica do questionário (Marconi; Lakatos, 2010), desenvolvido através de um formulário eletrônico da ferramenta *Google Docs* contendo 21 questões quantitativas e disser-tativas, conforme Quadro 1.

Quadro 1

Questionário do formulário de pesquisa eletrônico

1. Qual a sua idade?
2. Você é natural de qual Estado? Caso não seja naturalmente brasileiro, indique seu país em ‘outros’.
3. Qual seu grau de escolaridade?
4. Você se considera de raça/cor:
5. Com quantos anos começou a trabalhar?
6. Você sempre trabalhou no ramo da construção?
7. Como você aprendeu/desenvolveu as atividades que exerce hoje no ramo da construção?
8. Você faz parte de qual área da empresa?

9. Você possui smartphone?
10. Você utiliza seu smartphone pessoal para auxiliar no desenvolvimento das suas atividades de trabalho?
11. Quais são os principais meios de comunicação utilizado por você para a execução do seu trabalho?
12. Você entende as denominações e informações técnicas do projeto técnico disponibilizado para a execução?
13. Quando você não tem conhecimento da informação técnica, você recorre a quem para tirar suas dúvidas?
14. Você costuma observar a prática do diálogo entre os setores na tratativa de problemas que envolvam a execução de um projeto?
15. Com qual frequência o líder do seu setor realiza reuniões para alinhar as atividades sobre a execução do seu trabalho ou do seu setor?
16. Existe a prática do feedback, ou seja, do retorno do seu líder sobre as atividades desempenhadas por você no seu cotidiano?
17. Quando você não sabe desempenhar determinada tarefa ou uma tarefa de alta complexidade tenha surgido, você é orientado por alguém ou procura desenvolvê-la por conta própria?
18. Você já realizou algum tipo de capacitação como cursos de curta duração na área da construção para se atualizar?
19. Você recebe ou já recebeu algum tipo de treinamento para a execução de suas atividades em caso de projetos inéditos, ou seja, que nunca foram realizados anteriormente?
20. Existe uma descrição rigorosa de como suas tarefas devem ser realizadas? Por exemplo: existe uma descrição detalhada dos projetos encaminhados para que você possa executá-lo?
21. Quais são as dificuldades constantemente observadas por você para a execução do seu trabalho no dia a dia?

Já a segunda etapa, correspondeu à sintetização e comparação das informações coletadas na primeira etapa, sobre os “padrões básicos e/ou indicadores de performance [...] norteadores à utilização em programas de desenvolvimento de competência em informação e competência midiática” (Quadro 2) (Belluzzo, 2007, p. 95).

Quadro 2

Padrões básicos de competência em informação

PADRÃO 1	A pessoa competente em informação determina a natureza e a extensão da necessidade de informação.
PADRÃO 2	A pessoa competente em informação acessa a informação necessária com efetividade.
PADRÃO 3	A pessoa competente em informação avalia criticamente a informação e suas fontes.
PADRÃO 4	A pessoa competente em informação, individualmente ou como membro de um grupo, usa a informação com efetividade para alcançar um objetivo/ obter um resultado.
PADRÃO 5	A pessoa competente em informação comprehende as questões econômicas, legais e sociais da ambiência do uso da informação e acessa e usa a informação ética e legalmente.

Nota. Adaptado de Belluzzo (2007)

Por fim, a terceira parte compreendeu discutir a correlação dos resultados obtidos através do questionário com a Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovich Vygotsky (1984), cuja sua principal contribuição “para a educação, de um modo geral – foi apresentar uma teoria que se propõe a explicitar a discussão sobre quem é o ser humano, como ele se desenvolve, como aprende e como se humaniza” e “como aprende a controlar sua vontade, como forma capacidades, habilidades e aptidões” (Mello, 2015, p. 2); e a Teoria da Ecologia dos Meios de Neil Postman, que segundo o autor pode ser entendida como:

A ecologia dos meios é o estudo dos ambientes humanos. Se preocupa por entender como as tecnologias e técnicas de comunicação controlam forma, quantidade, velocidade, distribuição e direção da informação: e como, por sua vez, essas configurações ou preferências de informação afetam as percepções, valores e atitudes das pessoas. (Postman, 1979, p. 186)

A partir das explanações metodológicas adotadas para a execução deste texto, cuja pesquisa preliminar faz parte do projeto de doutorado do primeiro autor, seguiu-se, portanto, para a análise dos dados obtidos.

Resultados

Como adiantado na seção anterior, o processo de desenvolvimento de pesquisa para este artigo, foi através de três etapas. A primeira delas, foi ancorada por um questionário eletrônico composto por 21 questões (Quadro 1) que buscaram traçar o perfil e o panorama laboral do trabalhador da construção civil de uma empresa localizada na cidade de Bauru, Estado de São Paulo, atuante em todo território brasileiro. No total, 42 respostas foram registradas durante os meses de fevereiro e abril de 2025.

Sobre a primeira pergunta, que tratou sobre a idade dos colaboradores, as respostas trouxeram uma variação entre 22 e 58 anos, com destaque para faixa etária de 32 a 48 anos, na qual 30,9% (13) deles possuem de 30 a 39 anos e 40,4% (17) possuem entre 40 e 49 anos. O que demonstra que a faixa etária majoritária de colaboradores permeia entre 30 a 49 anos.

A segunda questão, que buscou traçar a naturalidade desses colaboradores, trouxe de forma expressiva, 54,8% (23) respondentes disseram ser naturais do Estado de São Paulo, no entanto, a pesquisa contou com mais 9 menções, com destaque para alguns Estados da Região Nordeste do Brasil (Piauí, Paraíba, Maranhão, Bahia e Alagoas), que somaram 12 respondentes, 28,5% do total.

Já a terceira questão, que perguntou aos funcionários sobre o grau de escolaridade, sendo que 57,1% (24) disseram que possuem

ensino superior completo, 11,9% (5) o ensino fundamental incompleto, 4,8% (2) o ensino fundamental, 2,4% (1) interromperam o ensino médio e 11,9% (5) o ensino médio completo. Entretanto, quando dividimos os colaboradores do setor administrativo do setor produtivo, os dados coletados mostram realidades distintas.

Assim, 31% (5) dos colaboradores da produção responderam que não concluíram o ensino fundamental e 12,5% (2) afirmaram que concluíram. 43,75% (7) finalizaram o ensino médio, contra 6,25% (1) que não concluíram a terceira etapa da educação básica. Já o ensino superior, apenas 6,25% (1) concluíram o ensino superior, contra 12,5% (2) que chegaram a ingressar nesta etapa do ensino.

A abordagem da quarta pergunta, foi sobre a raça ou cor, que seguiu os parâmetros de identificação étnica do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Amarelo, Branco, Indígena, Pardo e Preto – com o objetivo de permitir com que os respondentes se identificassem de acordo com sua percepção na resposta e assim, obtivemos as seguintes respostas: 4,8% (2) responderam que são amarelos, 54,8% (23) brancos, 28,6% (12) pardos e 11,9% (5) pretos. Em destaque ressaltamos que dos respondentes da área produtiva, 62,5% (10) se declararam pretos ou pardos e, da área administrativa, 65,4% (17) se declararam brancos.

Sobre a idade pela qual iniciaram as atividades laborativas, objeto da quinta questão, 57,14% (24) responderam que começaram a trabalhar antes dos 18 anos e ainda deste grupo, 41,6% (10) antes dos 14 anos, idade mínima da aprendizagem, conforme art. 7º, inciso XXXIII, da Constituição Federal (*Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988) 12,5% (3) do grupo citado, afirmaram ter entre 7 e 8 anos de idade quando iniciaram as atividades trabalhistas.

Quanto ao colaborador sempre ter atuado no ramo da construção civil, 83,3% (35) responderam não, contra 16,6% (7), foram as respostas da sexta questão.

Já na sétima pergunta, com a ideia de adentrar na busca por informações sobre o desenvolvimento de competências no ramo da construção, ela foi aberta, para que os respondentes pudessem se expressar da forma com bem entendesse. No entanto, para enriquecer nossas futuras discussões acerca do tema, dividimos aqui as respostas dos grupos de produção e administrativo (possibilitadas a partir da questão número 8, que questionou a área de atuação do colaborador) e, com o auxílio da ferramenta de inteligência artificial ChatGPT, selecionamos as respostas de cada grupo e aplicamos o seguinte *prompt* de comando no *software*: Sintetize as respostas do documento anexo, sobre a seguinte pergunta realizada aos colaboradores: “Como você aprendeu/desenvolveu as atividades que exerce hoje no ramo da construção?” e separe as comparações entre o setor Administrativo e o setor de Produção. Para o grupo administrativo, cujos dados apresentados pela ferramenta estão apresentados no Quadro 3.

Quadro 3

Síntese das respostas da pergunta 7 por setor

Aspectos	Setor Administrativo	Setor de Produção
Origem do aprendizado	Formação acadêmica (graduação, pós, cursos técnicos) + prática em empresas.	Vivência prática, migração do campo para construção civil.
Método principal	Estudos formais + prática em projetos e estágios.	Observação, execução prática e orientação de encarregados/familiares.

Apoio/ Colaboração	Troca de conhecimento com colegas e superiores.	Aprendizado com colegas experientes e familiares.
Ênfase	Combinação entre teoria e prática organizacional.	Ênfase no esforço pessoal, curiosidade e prática contínua.
Síntese	Aprendizado estruturado e formal.	Aprendizado empírico e informal.

Desenvolvido pelos autores.

A devolutiva da síntese pela ferramenta pode ser justificada a partir do momento em que observamos as respostas dos respondentes 1, 2, 3 e 4 onde 1 e 2 fazem parte do setor Administrativo, enquanto 3 e 4, do setor de Produção:

Através da graduação, pós-graduação, mas principalmente através da rotina com a ajuda dos colegas de trabalho. (Respondente 1, 2025)

Eu aprendi de diversas maneiras. Desde pequena meu pai me levava em obra, então comecei a aprender o observando no trabalho. Depois, durante meu estágio, o engenheiro residente me ensinou tudo o que precisava saber para exercer a minha função. E, depois como engenheira, estudei bastante para me aprofundar na minha área e também me desenvolvi ao compartilhar experiências com outros engenheiros, mestres de obras e encarregados. (Respondente 2, 2025)

Comecei as atividades no ramo da agricultura, rural. Ao trabalhar em Porto Velho em uma empresa da construção, fui recebendo orientações e aprendendo com o próprio trabalho. Na minha família, sempre teve pessoas que trabalhavam na construção, mas nunca aprendi nada com eles. O que sei foi através do próprio trabalho. (Respondente 3, 2025)

Quando iniciei as atividades do ramo da construção, foi com a instrução de terceiros, observando e perguntando sobre como executar as atividades, pois vim do ramo da agricultura. (Respondente 4, 2025)

Conforme adiantado, a pergunta de número 8 foi a responsável pela divisão dos colaboradores nos grupos administrativo e de produção, onde 62% (26) atuam na área administrativa e 38% na área produtiva.

Na nona questão, buscamos por reflexões iniciais sobre a introdução das mídias digitais no cotidiano corporativo e, perguntamos se os colaboradores possuíam *smartphone*. De forma unânime, 100% disseram possuir um telefone móvel; que na décima pergunta, indagamos se eles utilizavam esse dispositivo para as práticas laborais, onde 47,6% (20) disseram que não e 52,4% (22) responderam que sim.

Na décima primeira pergunta sobre quais meios de comunicação costumam utilizar no trabalho as respostas coletadas foram: Computador 71,4% (30), Mural de avisos: 38,1% (16), Oral: 76,2% (32), Projeto técnico impresso: 45,2% (19), Reuniões: 52,4% (22), Smartphone: 61,9% (26), Telefone fixo: 26,2% (11), Rádio: 2,4% (1), Palestras e treinamentos: 2,4% (1) e Teams: 2,4% (1).

Dado o motivo desta pesquisa ter sido aplicada em uma empresa do ramo da construção civil, o projeto técnico (civil) é fundamental para fornecer as informações aos colaboradores da produção, o escopo de desenvolvimento das peças, e dessa forma, questionamos aos colaboradores na décima segunda pergunta se ele comprehende as denominações e informações técnicas do projeto técnico disponibilizado para a execução. Assim, 85,7% (35) disseram que sim, entendem as informações ali apresentadas e 14,3% (6) disseram que não entendem as informações do projeto impresso.

Na décima terceira pergunta, 83,3% (35) disseram que buscam orientações com seu superior (chefe ou encarregado) e 57,1% (24) com o colega de trabalho. Outras menções como a busca pelo setor técnico

4,8% (2), internet 4,8% (2) e manuais ou catálogos de normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT 4,8% (2) também foram citadas como fontes de informações.

Pensando na prática da comunicação interna, relacionamento e mediação, as perguntas de números 14, 15 e 16 foram feitas com esse objetivo. Na décima-quarta, 83,3% (35) disseram que sim, costumam observar a prática do diálogo entre os setores na tratativa de problemas que envolvam a execução de um projeto, 14,3% (6) às vezes e 2,4% (1) não observam tal prática. A décima-quinta computou que para 7,1% (3) deles, o líder realiza reuniões diariamente, 45,2% (19) semanalmente, 4,8% (2) quinzenalmente, 11,9% (5) mensalmente, 19% (8) esporadicamente e, para 11,9% o líder não realiza reuniões de alinhamentos. Já a décima-sexta, ao indagar sobre a existência da prática do feedback entre líderes e liderados, 66,7% (28) disseram que sim, existe e 33,3% (14) disseram que não.

Sobre a busca pela compreensão do senso de independência e autonomia dos colaboradores na execução de suas atividades, a décima sétima questão ao perguntar no que tange à execução de novas tarefas ou tarefas desconhecidas, 81% (34) disseram que recebem orientação técnica de terceiros (outros profissionais da organização, colegas ou superiores) e 19% (8), afirmaram que procuram desenvolvê-la por conta própria.

Quanto à capacitação profissional na área da construção civil, a décima oitava questão computou que 59,5% (25) disseram que sim, já realizaram algum tipo de curso ou capacitação na área, contra 40,5% (17). E, aproveitando o tema, na questão seguinte, a de número 19, 54,8% (23) responderam que já receberam algum tipo de treinamento

para a execução de suas atividades em caso de projetos inéditos, contra 45,2% (19).

Na penúltima questão da pesquisa, a de número 20, abordou os colaboradores questionando se eles têm uma descrição rigorosa de como suas tarefas devem ser desenvolvidas no cotidiano empresarial, assim como o detalhamento dos projetos que lhes são disponibilizados para a execução. Desta forma, 66,7% (28) responderam que sim, contra 33,3% (14) que responderam não.

Por último, a questão de número 21 e de resposta aberta, que perguntou aos funcionários sobre as dificuldades comuns que eles observavam impactar na atividade laboral cotidiana, trouxemos os seguintes relatos, sendo os respondentes 5 e 6 da área Administrativa e 7 e 8 da área de Produção:

Como trabalhamos com projetos personalizados, cada obra tem a sua particularidade. Dependendo do projeto, os processos e rotinas são diferentes. O que atrapalha nessas situações, é que quando o projeto é aprovado, não tem nada definido com os setores envolvidos sobre os processos e possíveis problemas que poderíamos encontrar no decorrer do projeto. Reuniões para alinhamento com os setores envolvidos, diminui os atrasos e otimiza o tempo. (Respondente 5, 2025)

Conforme resposta da pergunta 20, a falta de manuais atrapalha na questão de passar tarefas para outros colaboradores, a falta de “comunicação” entre colaboradores para solucionar problemas ou passar informações, falta de treinamentos específicos para ajudar na manuseio de planilhas das NCs – Não Conformidades. (Respondente 6, 2025)

Comunicação entre os setores. Falhas de projeto. Mudanças de desenvolvimento de peças que não acompanham a velocidade de atualização do projeto diante das revisões. (Respondente 7, 2025)

Não existe dificuldade para a execução do meu trabalho, pois o meu conhecimento das atividades que eu desenvolvo ajuda a conduzir minhas atividades, pois é uma atividade rotineira. As mudanças são raras, o que muda é o formato da peça a ser desenvolvida, mas a atividade de trabalho se mantém, o que facilita as atividades. No pré-fabricado aprende-se menos pois o trabalho é segmentado, diferente de uma construção convencional de alvenaria. (Respondente 8, 2025)

Sendo assim, antes de concluirmos, seguindo o mesmo modelo de sintetização de respostas utilizados na pergunta de número 7, pedimos para que a ferramenta de inteligência artificial também sintetizasse um quadro comparativo das dificuldades levantadas pelos colaboradores entre as áreas, através do seguinte prompt: “Agora, seguindo o mesmo padrão do *prompt* anterior, sintetize um quadro comparativo com as respostas dos setores Administrativo e de Produção, sobre as dificuldades enfrentadas pelos colaboradores no cotidiano corporativo”. Desta forma, apresentamos como resultado os dados apresentados no Quadro 4.

Quadro 4

Síntese das respostas da pergunta 21 por setor

Aspectos	Setor Administrativo	Setor de Produção
Comunicação	Falhas entre setores e colaboradores; falta de orientação de superiores.	Problemas de comunicação entre setores, falhas de projeto e revisões desatualizadas.
Padronização	Ausência de padrões, manuais e treinamentos específicos.	Falta de padronização técnica (dimensões, especificações).
Mão de obra	Não se aplica diretamente.	Escassez de trabalhadores especializados, principalmente em obras fora da região.
Legislação/ Burocracia	Mudanças legais e atrasos de documentos de terceiros.	Não é o ponto central das dificuldades.

Projetos	Projetos personalizados geram atrasos e retrabalhos pela falta de planejamento conjunto.	Mudanças e falhas de projeto impactam execução.
Gestão	Gestão de expectativas e conflitos; falta de comprometimento.	Dificuldade em conciliar execução e delegação; gestão de equipes.
Execução/ Rotina	Impacto por mudanças de processos e necessidade de alinhamento constante.	Problemas ergonômicos; parte da equipe relata rotina mecanizada sem grandes entraves.
Síntese	Dificuldades concentradas em comunicação, padronização e gestão.	Dificuldades concentradas em mão de obra, comunicação técnica e execução.

Desenvolvido pelos autores.

Dando continuidade à segunda etapa de resultados, seguiu-se, portanto, com a sintetização dos dados obtidos com a pesquisa sobre a competência laboral e tendo sido efetuada comparação com os 5 padrões básicos de competência em informação do Diagrama de Belluzzo (2007) e obtivemos os seguintes resultados conforme o Quadro 5.

Quadro 5

Resultados e análise dos padrões básicos de competência em informação

Padrão	Objetivo	Evidências	Conclusão
1	A pessoa competente em informação determina a natureza e a extensão da necessidade de informação.	Respostas mostram que os colaboradores identificam quando não possuem conhecimento técnico (ex.: recorrem a superiores ou colegas, ou buscam por conta própria).	Atendido, pois conseguem reconhecer suas lacunas de informação.
2	A pessoa competente em informação acessa a informação necessária com efetividade.	Há referência constante pela busca aos superiores, colegas, reuniões de alinhamento e feedback, além da utilização de projetos técnicos.	Atendido, já que recorrem a diferentes fontes formais e informais.

3	A pessoa competente em informação avalia criticamente a informação e suas fontes.	Nem sempre explícito, mas alguns relatam observar práticas de diálogo intersetorial, analisar projetos e verificar com responsáveis técnicos.	Parcialmente atendido, pois embora usem fontes confiáveis, há pouca demonstração explícita de avaliação crítica (tendem a aceitar instruções de superiores sem questionamento mais aprofundado).
4	A pessoa competente em informação, individualmente ou como membro de um grupo, usa a informação com efetividade para alcançar um objetivo/ obter um resultado.	Relatos de aplicações práticas no trabalho diário, cumprimento de projetos e execução de tarefas a partir das instruções recebidas.	Atendido, pois a informação adquirida é aplicada na prática do trabalho.
5	A pessoa competente em informação comprehende as questões econômicas, legais e sociais da ambiência do uso da informação e acessa e usa a informação ética e legalmente.	Alguns mencionam dificuldades ligadas às mudanças de legislação, documentação de terceiros e normas de qualidade.	Parcialmente atendido, pois há consciência das exigências legais, mas não ficou claro se todos comprehendem de forma abrangente o uso ético e legal da informação.

Desenvolvido pelos autores.

Em prévia análise, é possível, portanto, antecipar que diante dos resultados obtidos com as respostas da pesquisa, a síntese elaborada entre os setores e a análise de competência em informação dos colaboradores seguindo os padrões básicos de Belluzzo (2007), observou-se que as dificuldades cotidianas perpassam pelos objetivos deste texto que é compreender sobre a competência laboral e a defasagem educacional dos colaboradores de uma empresa do ramo da construção civil, ao demonstrar que parte das dificuldades levantadas giram entorno dos

problemas comunicacionais, informacionais e de gestão, o que será discutido a seguir.

Discussão

O decorrer da vida humana é caracterizado pelo constante aprendizado, principalmente quando se trata de globalização face às atividades laborais. No Brasil, um país de territorialidade continental, os abismos educacionais são um dos maiores desafios para que a nação siga o caminho do progresso. Neste contexto, quando se passa a observar o papel da ecologia dos meios, visualiza-se o campo de estudo como um sistema mediador do processo de aprendizagem das atividades do trabalho, bem como das necessidades humanas modernas, visto que “a ecologia dos meios é dinâmica e está carregada de alterações sociais e comportamentais, em diversos casos por causa de desenvolvimentos tecnológicos. (Renó & Guimarães Guedes, 2021, p. 300)

Entretanto, “é ilusório pensar que os problemas da educação se solucionam simplesmente introduzindo novas tecnologias [...]. Como dizia Paulo Freire, o que é preciso mudar são as relações entre os atores envolvidos nos processos educativos, passar do monólogo ao diálogo”, afirma Scolari (Sá, 2018, p. 132), e assim, ao se transportar o pensamento do autor para o mundo corporativo, observa-se que o cenário é quase um espelho do contexto escolar, com a compreensão de que os problemas de execução das atividades laborais não se solucionam pelo simples fato de se introduzir a tecnologia no cotidiano dos trabalhadores, mas sim, através das relações entre os interlocutores, ou seja, líderes e liderados, precisam passar do “monólogo ao diálogo”.

É fato que a ecologia dos meios transformou a forma de como as organizações trabalham, até porque aquelas empresas que não estão abertas às transformações tecnológicas e comunicacionais, estão fadadas ao fracasso, uma vez que um dos princípios para se manter relevante é estar sempre atento às transformações do mundo, ou seja, atento às transformações globais e, quando é aplicada a reflexão de Barcellos et. al (2018, p. 13) de que “os meios formam um ambiente, um entorno sensorial”, observamos que “sua ecologia está voltada para a percepção dos sujeitos: o homem modela os instrumentos da comunicação, ao mesmo tempo, os meios remodelam o homem, sem que nos demos conta disso” complementam.

Quando são introduzidos tais pensamentos sobre os dados coletados da pesquisa realizada, é possível a princípio, observar que o pensamento dos autores se justificam a partir do momento que existe a compreensão de que as ferramentas comunicacionais digitais na organização, pelo menos na área administrativa, reduz prazos e otimizam os processos das atividades laborais de seus colaboradores; por outro lado, elas pouco impactam no trabalho daqueles que estão alocados na área de produção, uma vez que não as utilizam de forma efetiva, ou seja, não fazem parte do processo fabril em que estão alocados. Ou seja, as ferramentas digitais midiáticas e comunicacionais estão diretamente relacionadas aos funcionários do setor administrativo, que desenvolvem os projetos que são destinados à execução pela equipe produtiva, que os recebem em formatos impressos e com os respectivos detalhamentos de execução.

Em síntese, portanto, observa-se que a competência na execução da atividade laboral, mesmo composta por atores com deficiências

educacionais, passa a ter relações diretas com o *modus operandi* da comunicação como mediadora do processo produtivo, uma vez que, por se tratar de um trabalho manual, o aprendizado de sua função laborativa, está diretamente relacionado com o aprender ao longo da vida através dos atores que fizeram parte do cotidiano de vida do colaborador, sejam eles familiares ou colegas de trabalho; assim, neste caso, a competência laboral nos transporta à Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky por estar “relacionada com a internalização das relações externas e da cultura [...], entendido como desencadeador do desenvolvimento humano” (Cenci & Damiani, 2018).

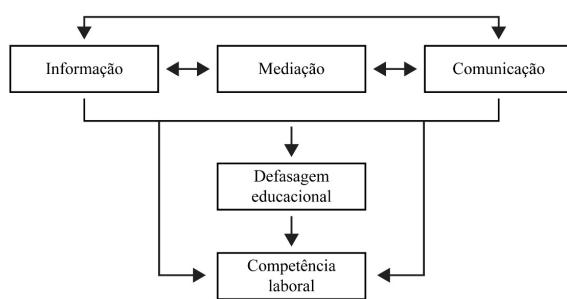
A base do conceito da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, é definida a partir do desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal – ZPD, compreendida como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vygotsky, 1991, p. 97).

Mesmo cientes de que a teoria do autor foi desenvolvida a partir da observação do comportamento infantil, é possível observar que existe uma relação direta dos objetos coletados nas respostas dos colaboradores quando sinalizaram que ao não possuírem conhecimento técnico ou capacidade de execução de uma tarefa ou atividade, bem como têm dúvidas sobre o assunto, recorrem aos superiores ou colegas capazes de auxiliá-los em tal; além disso, em “uma definição geral, pode-se dizer que a Teoria se preocupa com a análise da constituição do humano - da consciência - na atividade social, entendendo que o ser humano não pode

ser visto como separado do meio sociocultural que o cerca” (Cenci & Damiani, 2018), bem como o meio organizacional onde atua.

Neste contexto, observa-se um panorama deste trabalho ao considerar que todo o processo de competência laboral destes colaboradores passa por um complexo padrão, conforme ilustrado a partir da Figura 1. Nele, observa-se que previamente ao ato de competência laboral, existe um fluxo de troca de informações a partir de meios de comunicação que são centralizadas em sistemas mediadores capazes de filtrar e sintetizar a diretriz de execução da tarefa para os colaboradores, reduzindo a interferência da defasagem educacional, permitindo a aquisição da competência laborativa.

Figura 1
Estrutura do processo da competência laboral



Desenvolvido pelos autores.

Para Cenci & Damiani (2018, p. 927),

A conduta humana - considerando um indivíduo inserido em uma cultura - é quase o tempo todo mediada: o pensamento é, geralmente, mediado pela linguagem; ações podem ser

mediadas por instrumentos. Por exemplo, você lê este texto mediado por algum artefato, seja o papel ou o computador, e você comprehende o que está escrito porque as ideias aparecem mediadas pela linguagem, que você também compartilha com quem o escreveu; você o lê em sua casa, sentado no sofá, num espaço todo modificado pela mediação humana.

Desse modo, portanto, é possível compreender que neste caso, da empresa analisada do ramo da construção civil, os trabalhadores estão inseridos em uma cultura organizacional, cujas atividades são quase todo o tempo mediadas, seja por ações ou instrumentos, que possibilitam a capacitação desses para o êxito da atividade laboral. Além disso, vale ressaltar que devido à especialidade da empresa, existe uma dialética específica do ramo da construção, que gera também uma produção de conhecimento a partir da “construção coletiva e de processos de interação” (Gedoz & Costa-hubes, 2012, p. 129).

Conclusão

Os resultados obtidos com a pesquisa realizada demonstraram que o trabalhador da construção civil no mundo contemporâneo, mesmo exercendo uma atividade física e manual, o exercício final de sua atividade laboral, é composto por processos que transpassam por sistemas mediadores tecnológicos e comunicacionais resultantes da ecologia dos meios, afinal, tal constatação é uma resultante do desenvolvimento tecnológico.

O desenvolvimento da competência laboral desses colaboradores inserem-se em movimento muito além do mero sistema organizacional, afinal, relatos indicam que o aprendizado de suas atividades, estão

diretamente relacionados com a aprendizagem ao longo da vida, assim como sinalizado pela maioria dos respondentes, desde aqueles com maior formação acadêmica, que atuam na área administrativa, àqueles que atuam na área produtiva com menor alfabetização.

Assim, entende-se que a síntese comunicacional é parte estruturante do processo de competência laboral para que o trabalhador possa desempenhar suas atividades, onde o composto de informações e meios comunicacionais são mediados por estruturas e ferramentas diversas que se relacionam entre si, com o objetivo de ignorar a deficiência acadêmica, compreendida como um impedimento de trabalho; uma vez que as competências foram criadas através da observação e orientações técnicas como destaca Vygotsky (1984) e mediadas pelos meios e ambientes humanos como afirma Postman (1979).

Referências

- Bakhtin, M. (2004). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Hucitec.
- Barcellos, M. M., Micheli, F., Vissoto, A., & Renó, D. (2018). Dissertações sobre a Nova Ecologia dos Meios. *Nova Ecologia dos Meios e Tecnologia*, 9.
- Belluzzo, R. C. B. (2007). *Construção de mapas: desenvolvendo competências em informação e comunicação*. Cá entre nós.
- Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Senado Federal.

Cenci, A., & Damiani, M. F. (2018). Desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural da Atividade em três gerações: Vygotsky, Leontiev e Engeström. *Roteiro*, 43(3), 919-948.

Gedoz, S., & da Conceição Costa-Hubes, T. (2012). Concepção sociointeracionista de linguagem: percurso histórico e contribuições para um novo olhar sobre o texto. *Trama*, 8(16), 139-152.

Indeed. (1 de julho de 2025). 30 profissões que não exigem ensino médio. <https://br.indeed.com/conselho-de-carreira/encontrando-emprego/profissoes-nao-exigem-ensino-medio>

Mello, S. A. (2015). Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. *Cadernos de Educação*, (50), 01-12.

Postman, Neil. (1979). *Teaching as a conserving activity*. Delta

Renó, D., & Guimarães-Guedes, D. (2021). Fotografia, ecologia dos meios e o método de Paulo Freire: olhares para a contemporaneidade. *Trabajo social*, 23(2), 297-313.

Renó, D. P., Tymoshchuk, O., & Silva, P. A. (2018). Redes, comunidades e cultura digital: a inovação pela desconexão. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (137), 189-205.

Sá, F. P. (2018). Carlos A. Scolari: ecologia dos meios de comunicação, alfabetização transmídia e redesign das interfaces. *Matrizes*, 12(3), 129-139.

Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. Matrins Fontes.

A CENTRALIDADE DO AUDIOVISUAL EM PROJETOS DE EXTENSÃO NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

*Caio Ferreira¹
Jhonatan Mata²
Sara de Moraes³
Débora Oliveira⁴*

No início do século XXI, o cenário digital se consolidou como um ambiente onipresente, onde a imagem em movimento ganhou um papel central e tem redefinido as percepções e interações sociais (Castells, 2010). No contexto brasileiro, essa transformação é ainda

-
1. Doutorando em Comunicação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.
Bolsista CNPQ.
caioffss@gmail.com
 2. Doutor em Comunicação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.
jhonatanmata@yahoo.com.br
 3. Doutoranda em Comunicação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.
Bolsista Fapemig.
sarademoraes@gmail.com
 4. Doutoranda em Comunicação na Universidade Federal de Juiz de Fora.
Bolsista PPG.
deboraom2@gmail.com

mais evidente nas redes sociais, que antes eram dominadas por textos e imagens estáticas, e agora configuraram uma ascensão do conteúdo audiovisual. Uma pesquisa da Comscore, divulgada pelo portal *Meio e Mensagem* (2023) e pela *SET Comunicação* (2023), apontam um aumento significativo no consumo de vídeos no Brasil, com a plataforma TikTok liderando em visualizações. Essa virada visual demonstra que a sociedade brasileira está cada vez mais midiatisada e imersa nesse universo audiovisual, um comportamento que apresenta desafios e oportunidades para as práticas de educação midiática, que reconhecem e integram o audiovisual como uma ferramenta essencial na prática educacional, preparando os educandos para analisar, criar e consumir criticamente as narrativas que moldam a nossa época (Fantin, 2006).

Nos baseamos na perspectiva teórico-metodológica da Edu-comunicação (Soares, 2013) e nas reflexões do conceito de Educação Libertadora (Freire, 1967) para abordar as relações entre comunicação, extensão e práticas pedagógicas. Nossa hipótese era de que o audiovisual tem uma centralidade nestes processos que envolvem o ensino da comunicação nas práticas extensionistas dos cursos de comunicação. E nosso objetivo com o presente trabalho é mapear a presença ou ausência, e os possíveis usos do audiovisual em projetos de extensão, por meio de uma abordagem quanti-qualitativa, adotando o estudo de caso como estratégia metodológica (Yin, 2015) e utilizando a entrevista semiestruturada como técnica principal de produção dos dados (Triviños, 1987) para mapear e entender, se, e como o audiovisual é utilizado nas práticas de cinco, dos oito projetos de extensão vinculadas ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Comunicação de Juiz de Fora. A seleção desse cinco projetos, foi feita a partir da definição de que se

enquadriaram na pesquisa os projetos que já estivessem acontecido, ou estivessem em andamento, com atuação em escolas públicas.

Ao levar em conta a situação real vivida pelos educandos e educandas, no seu dia a dia, não podemos deixar de lado as transformações sociais causadas pela popularização do acesso à internet e a lógica própria das redes sociais mais populares, como TikTok e Instagram, que se estruturam e têm no audiovisual sua principal fonte de conteúdo. Mata et al. (2024) pontuam que, no panorama contemporâneo, de 2016 a 2021, a quantidade de vídeos na internet saltou de cerca de 50 exabytes para 190 exabytes, mostrando a centralidade que os conteúdos audiovisuais têm no contexto das redes sociais.

Em 2023, o vídeo foi percebido como o formato mais “comparável” pela internet. O relatório Cultura e Tendências do YouTube 2023 traz informações coletadas em 14 países que nos interessam nessa reflexão: a geração Z é naturalmente tendente a criar conteúdo; 68% dos entrevistados gostam de assistir a diferentes formatos de vídeo em uma mesma plataforma; recursos que expandem os conceitos dos vídeos são bem vindos (e vão de closed caption a vlogs silenciosos, passando pela inserção de memes nas narrativas); 75% dos espectadores assistem a conteúdo de vídeo de formato curto em seus dispositivos móveis. (Mata et al., 2024, p.724)

Especificamente no âmbito imagético, Freire (1967) ressalta que, no contexto pedagógico, educandos e educandas, precisam reconhecer a si próprios, no desenrolar da discussão, como criadores de cultura. “Por isto as imagens devem poder expressar algo deles próprios e, tanto quanto possível, seguindo suas próprias formas de expressão plástica” (p. 57). Então, se os conteúdos audiovisuais ocupam boa parte

do consumo de conteúdos nas redes sociais, e essas mesmas já estão amplamente presente no dia a dia da população mundial, ainda que em níveis desiguais de acesso, criando um espaço particular ou do bios Midiático na concepção de Sodré, (2017), eles precisam estar inseridos nas práticas pedagógicas, se levarmos em conta a inserção da realidade dos educandos na prática da Educação Libertadora, proposta por Freire.

Nesse sentido, Freire propõe a estruturação de um círculo de cultura, a fim de alcançar uma participação livre e crítica dos educandos. A proposta é “reunir um coordenador a algumas dezenas de homens do povo no trabalho comum pela conquista da linguagem. O coordenador, quase sempre um jovem, sabe que não exerce as funções de “professor” e que o diálogo é condição essencial de sua tarefa, “a de coordenar, jamais influir ou impor” (Freire, 1967, p. 4).

Assim, nos indagamos no âmbito das pesquisas desenvolvidas junto ao Grupo Sinestelas (CNPq): Qual o papel que o educador exerce, ou deve exercer, segundo Freire (1967) na busca por uma educação Libertadora? Levando em conta as devidas adequações no que diz respeito ao público alvo, que para Freire se tratava de adultos, e no caso de nossas pesquisas, se estende também para crianças e adolescentes, bem como a inserção do audiovisual nessa discussão. Para Freire, o respeito à liberdade dos educandos é anterior à organização dos círculos. No exemplo da alfabetização, em que a obra o autor se baseia, ele nos diz que

busca-se um máximo de interferência do povo na estrutura do programa. Ao educador cabe apenas registrar fielmente este vocabulário e selecionar algumas palavras básicas em termos de sua freqüência, relevância como significação vivida e tipo de complexidade fonêmica que apresentam. Estas palavras, de uso

comum na linguagem do povo e carregadas de experiência vivida, são decisivas, pois a partir delas o alfabetizando irá descobrir as sílabas, as letras e as dificuldades silábicas específicas de seu idioma, além de que servirão de material inicial para descoberta de novas palavras. (Freire, 1967, p. 4)

Embora o autor centre os seus estudos no papel do educador na alfabetização formal, ou linguística, no presente trabalho, tomamos suas ideias como base para também uma prática de Alfabetização midiática, ou Educação Midiática, termo proposto por Soares (2013), autor que nos ancora também no conceito de Educomunicação.

Neste sentido, defendemos que uma prática pedagógica, pautada pelos conceitos de Educomunicação (Soares, 2013), que abordaremos em seguida, e de Educação Libertadora (Freire, 1967), que leve em consideração a centralidade do audiovisual na realidade contemporânea, precisa se ancorar na experiência própria dos educandos e educandas com esses conteúdos. E aqui precisamos levar em conta os diálogos e embates que as redes sociais causaram nos formatos audiovisuais, revirando formatos “tradicionais” do cinema, de produtos televisivos e documentários, e incluindo também os vídeos curtos em seus mais diversos formatos presentes nas redes, os videoclipes, junções entre imagens estáticas e som, presente nos chamados carrosséis das redes sociais, entre tantos outros, a depender da realidade de consumo de cada grupo de educandos e educandas. E, a partir desse levantamento, usá-los como base para discussão que se pretende, seja ela política, técnica, social ou midiática, já que, segundo Freire (1967) é a própria discussão o ponto capital para o aprendizado.

Falamos de discussão, e este é um ponto capital para o aprendizado, pois segundo esta pedagogia a palavra jamais pode ser vista como um “dado” (ou como uma doação do educador ao educando) mas é sempre, e essencialmente, um tema de debate para todos os participantes do círculo de cultura. (Freire, 1967, p. 5)

Aqui, estabelecemos novamente uma relação, entre os conteúdos audiovisuais e a “palavra” usada por Freire como elemento central da alfabetização. Nessa lógica, os conteúdos audiovisuais não devem também ser vistos como um dado ou como uma doação do educador ao educando, baseados em suas próprias experiências, mas sim na experiência dos próprios educandos e educandas, para que sejam, um tema de debate para os participantes do círculo de cultura do processo pedagógico.

Freire propõe uma educação que possibilite aos educadores e educadoras, e aos educandos e educandas a discussão corajosa de sua problemática e de sua inserção nesta questão.

Não podíamos compreender, numa sociedade dinamicamente em fase de transição, uma educação que levasse o homem a posições quietistas ao invés daquela que o levasse à procura da verdade em comum, “ouvindo, perguntando, investigando”. Só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior de racionalidade. (Freire, 1967, p. 90)

No prólogo do Livro de Freire, “Educação Como Prática da Liberdade” publicado pela editora Paz e Terra em 1967, Francisco C. Weffort apresenta algumas reflexões sociológicas sobre a pedagogia da Liberdade. Dentre elas, Weffort (1967) salienta que a grande preocupação

de Paulo Freire é a mesma de toda a pedagogia moderna: “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”. E é nessa mesma preocupação, que situamos a principal função de uma educação midiática, a partir da ótica da Educomunicação.

A educação midiática no contexto educomunicacional

Em nossa busca por entender a centralidade do audiovisual nas práticas voltadas para a educação midiática, escolhemos nos basear nas ideias e nos autores e autoras latinoamericanos do campo, por entender que as especificidades educacionais, sociais e econômicas brasileiras precisam ser levadas em conta no momento em que localizamos a presença do audiovisual nas práticas pedagógicas. Ainda assim, reconhecendo que a “América Latina existe” (para recuperarmos a valiosa obra de Darci Ribeiro, 1979) não desprezamos fatores que fazem do Brasil uma ilha, primeiramente idiomática, mas não apenas, na América Latina, bem como as especificidades regionais e locais de um país continente com literacias e fluências audiovisuais diversas. Justamente por isso que, tomando as palavras de Soares (2014, p. 17), não há um modelo único de Educação Midiática. Mas, de forma geral, os programas filiam-se à três protocolos básicos a fim de garantir “a identidade das ações, sua coerência e aceitação pública: o moral, o cultural e o mediático (ou educomunicativo)”.

Para Soares (2014), o Protocolo Moral, predominante desde os anos 1930, enfatiza a necessidade de proteger crianças e jovens dos potenciais perigos da mídia, promovendo um controle de conteúdo, a fim de garantir produções responsáveis e com responsabilidade social. O Protocolo Cultural, por sua vez, enxerga a mídia como parte da

cultura contemporânea e defende que a educação para a mídia, com apoio de organismos como a Unesco, pode proteger crianças e jovens dos seus excessos ao desenvolver um pensamento crítico e informado.

Já o Protocolo Mediático, surgido na América Latina nos anos 1980, propõe uma educação voltada para a expressão e a comunicação ampla, além do uso crítico da mídia, buscando democratizar a comunicação e promover o desenvolvimento do potencial comunicativo de jovens e comunidades escolares, incluindo professores e alunos como coaprendizes e agentes de educomunicação.

Entendemos que o conceito de educomunicação está localizado no que Soares chama de Protocolo Mediático, que é onde situamos nossos estudos sobre o uso do audiovisual nas práticas pedagógicas, não só por ser uma corrente de pensamento latinoamericana, mas também por ser a que mais se aproxima da ideia já elucida da educação libertadora proposta por Freire (1967).

Soares (2013), define Educomunicação como um paradigma na interface comunicação/educação que busca orientar e dar sustentação ao conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, assim como programas e produtos de comunicação destinados a:

- i) debater as condições de relacionamento dos sujeitos sociais com o sistema midiático, no contexto da sociedade da informação, promovendo critérios de análise dos sistemas de meios de informação, assim como metodologias de utilização dos recursos tecnológicos em função da prática da educação para a cidadania;
- ii) promover e fortalecer ecossistemas comunicativos de convivência – abertos e participativos – nos espaços educativos garantidos pela gestão democrática dos processos de comunicação;

e iii) ampliar o potencial comunicativo dos indivíduos e grupos humanos. (Soares, 2013, p. 169)

Nesta perspectiva, o conceito de educomunicação se aplica tanto ao exercício de uma observação atenta sobre a presença dos sistemas de meios de comunicação, (aqui o autor relaciona essa função ao conceito de “educação para os meios”), quanto ao pleno exercício da liberdade de expressão dos sujeitos sociais em inter-relação nos diferentes espaços educativos, função relacionada à proximidade com a prática da “gestão de processos comunicativos” e a ideia de educação libertadora de Freire (1967).

Mas para chegar até a construção deste conceito, Soares, 2013, traz uma perspectiva histórica dos estudos que envolvem a relação entre Educação e Comunicação. Em um primeiro momento, o autor reconstrói o percurso histórico desses estudos nos países europeus, passando pelas escolas inglesas, francesas, espanholas, suecas, italianas e pela contribuição dos Estados Unidos e da UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. E, ainda, da escola, no que diz respeito às diretrizes para os estudos envolvendo a intercessão entre os campos da comunicação e da educação. Especificamente neste trabalho, vamos centrar nossa atenção no processo histórico desses estudos na América Latina, onde acontece a criação do termo e dos estudos da chamada Educomunicação.

Nos anos 1960, a teoria dos efeitos foi aplicada à análise do cinema na América Latina, com enfoque em cineclubes e discussões em escolas e espaços religiosos. Sob a influência de estudiosos norte-americanos, acreditava-se que o emissor tinha maior controle sobre

o impacto das mensagens midiáticas, levando à necessidade de proteger os jovens de conteúdos potencialmente nocivos. Essa abordagem valorizava o controle sobre o acesso às mídias e a análise da natureza das mensagens para prevenir influências comportamentais indesejadas.

Nos anos 1970 e 1980, a América Latina incorporou uma leitura crítica da mídia, inspirada por Paulo Freire e a teoria da dependência, promovendo uma conscientização sobre a “invasão cultural” dos produtos do Norte. Movimentos de educação popular nas comunidades incentivaram a análise ideológica das mensagens e fortaleceram o papel da comunicação na conscientização social e no desenvolvimento participativo. A UNESCO promoveu a aproximação entre comunicação e educação, ampliando a leitura crítica das mídias e defendendo o uso comunitário da comunicação para resistir à influência dos monopólios midiáticos e fortalecer a democratização dos meios.

Na década de 1990, a influência dos estudos culturais, sobretudo da perspectiva britânica, transformou o enfoque da educação midiática na América Latina. Inspirados por pensadores como Raymond Williams e Stuart Hall, educadores começaram a tratar a cultura como um movimento sócio-histórico, focando nos processos de mediação e reconhecendo a audiência como participante ativa na criação de sentidos. Esse período marcou uma mudança da análise tecnicista para uma abordagem que vê a comunicação como fluxo cultural e que valoriza a capacidade da audiência de ressignificar mensagens, inserindo as práticas de mídia no cotidiano cultural da sociedade.

A partir dessa nova abordagem, já na década de 2000, uma pesquisa do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo NCE/USP, realizada entre 1997 e 1999 centralizou seus esforços

na criação do novo termo, Educomunicação (Soares, 2013). Por meio de questionários e de entrevistas em profundidade, aplicados à 176 coordenadores de projetos de doze países do continente, especialistas nos vários âmbitos da relação comunicação-educação o NCE/USP identificou uma nova abordagem que se afastava dos modelos tradicionais de educação e comunicação, promovendo um paradigma voltado para a cidadania e a ação coletiva, além da lógica de mercado. O conceito de educomunicação, resultante da pesquisa, passou a caracterizar uma prática autônoma na interface entre comunicação e educação.

O que o NCE/USP passou a entender, a partir desta pesquisa, foi que a prática do movimento popular em torno de uma nova educação para a comunicação era o resultado de uma opção teórico-metodológica que se distanciava das perspectivas tecnicistas, conteudistas ou funcionalistas, próprias dos modelos tradicionais de educação ou de comunicação. Por esta razão, o novo paradigma construiu seus próprios referenciais teóricos e definiu seus procedimentos metodológicos. E aqui ressaltamos como a própria lógica de formação do novo conceito, construído a partir da pesquisa do NCE/USP, se deu de forma descentralizada, ouvindo mais de uma centena de coordenadores de projetos, que trabalhavam com a intersecção entre comunicação e educação. A formação do novo conceito, foi construída seguindo a lógica de dar um papel central aos envolvidos na pesquisa, em pé de igualdade em relação aos próprios pesquisadores, prática essa que o próprio conceito de educomunicação sugere ao falar sobre a relação entre educadores e educandos, e que também segue os ensinamentos de Freire, no que diz respeito à pedagogia da liberdade.

O NCE/USP chegou à conclusão de que já não fazia sentido tomar a inter relação entre a comunicação e a educação a partir de seus

costumeiros usos – como, por exemplo, o emprego didático das TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação) pela educação – ou de suas múltiplas rejeições, como a exacerbção da crítica aos conteúdos da mídia. A questão central passou a ser a pergunta sobre como poderiam os sujeitos sociais criar “ecossistemas comunicativos” que correspondessem às suas aspirações por uma nova sociedade (Soares, 2013).

A prática de educação para a recepção resultante deste paradigma vem convertendo-se em um processo de busca por negociações voltadas a garantir, simultaneamente, o acesso aos meios, o domínio de suas linguagens e a gestão da produção e difusão da comunicação a partir dos interesses do grupo, tendo como meta final a prática da cidadania. Nos nossos estudos, buscamos relacionar os processos educomunicativos com as ações extensionistas, inserindo o audiovisual como importante elemento para essa construção.

Extensão e Comunicação, da educação libertadora à Educomunicação

Entendemos a prática da extensão universitária como um lugar de experimentação, e de possibilidades variadas de aplicação de metodologias pedagógicas que podem e devem ir além das delimitadas pelos currículos básicos. E, obviamente, extrapolar as rotinas e espaços dos estabelecimentos de ensino, integrando-se à sociedade. A despeito das dificuldades de capacitação e qualificação, sabemos que, no geral, os professores e professoras brasileiros lutam incessantemente para garantir educação de qualidade aos alunos, mesmo em condições não tão boas para tal.. São as professoras e os professores que estão presentes no dia a dia educacional das escolas, os que lutam e participam ativamente, da construção dos currículos e metodologias pedagógicas que melhor

se aplicam à rotina escolar dos alunos e alunas, levando em conta as diferentes realidades sociais, econômicas, culturais e políticas de cada localidade. Sabemos também que a educação formal precisa seguir as diretrizes propostas pelas políticas públicas voltadas para educação, como por exemplo a nova formulação do Ensino Médio, que mesmo sendo duramente criticada pelos próprios professores, por suas características tecnicistas, foi aprovada e implementada em território Nacional.

O que pretendemos nesta seção é, a partir das ideias de Freire (1983) em seu livro Extensão ou Comunicação, apontar os caminhos possíveis da extensão universitária, na garantia de uma metodologia pedagógica que supere o que o próprio autor chama de educação mercadológica, e que consiga efetivar uma troca mútua entre Educadores e educadoras, e educandos e educandas, entendendo a prática extensionista como lugar de experimentação, que permite aos participantes uma liberdade maior de metodologias e técnicas.

Para Freire (1983) o ensino formal está acordado em um tipo específico de fluxo comunicacional, centrado na palavra, na proximidade entre falantes e ouvintes, nos mecanismos interpessoais e nas mixagens entre jogos de enunciados e estratégias de poder. Nesse sentido, Freire explicita suas preocupações como os vínculos comunicativos-educativos que tem no diálogo o seu ponto central. Essa é também uma preocupação do campo da educomunicação. O livro Extensão ou comunicação, embora trate de um exemplo específico, sobre como a atividade extensionista era aplicada por agrônomos, no interior de pernambuco, é uma referência utilizada com frequência no campo da educomunicação para tratar dos vínculos comunicativos-educativos (Citelli et al., 2019).

Paulo Freire criticava o método usado por técnicos agrícolas para ensinar práticas aos camponeses, que deveriam aplicar esses conhecimentos em seu trabalho com a terra. Esse método não levava em conta os contextos políticos, culturais e comportamentais dos camponeses, o que limitava o impacto do aprendizado.

Os resultados dessa educação dos técnicos eram limitados porque havia uma relação desigual entre eles e os agricultores. Os técnicos, considerados os “especialistas”, falavam de forma unilateral, quase sem ouvir ou valorizar as experiências dos camponeses. Para Freire, esse tipo de comunicação, em que só um lado fala, acabava silenciando a voz dos camponeses e apagando sua participação ativa, o que interrompia o processo de troca e aprendizagem. Segundo Freire “em última análise, o fluxo comunicacional desaparecia”.

Quando o técnico ocupa um papel central e exclusivo na comunicação, o diálogo se rompe, principalmente do ponto de vista educocomunicacional, pois falta o princípio de interação, de valorização das vivências do outro. Diante dessa fala que não dialoga, os camponeses (assim como o público de rádio ou TV, por exemplo) não sentiam o impacto necessário para que houvesse mudanças efetivas. Esse problema também é comum nas relações entre professores e alunos na educação formal, e até mesmo entre o público e os meios de comunicação.

É oportuno notar que não estava o autor da Pedagogia da autonomia tratando dos mediadores técnicos da comunicação (Citelli et al., 2019), mas dos vínculos diretos, face a face, entre interlocutores. É nesta ambição que a conhecida passagem freireana deve ser lida:

Só se comunica o inteligível na medida em que este é comunicável. Esta é a razão pela qual, enquanto a significação não for

compreensível para um dos sujeitos, não é possível a compreensão do significado à qual um deles já chegou e que, não obstante, não foi apreendida pelo outro na expressão do primeiro. A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (Freire, 2013, p. 46)

Assim, o que está em questão é entender a comunicação de forma ampla, considerando sua dimensão fundamental. No caso das escolas, tal fator precisa vir antes mesmo de discutir a presença de tecnologias em sala de aula. Para garantir essa busca de sentido, é preciso haver trocas reais entre quem fala e quem ouve. Sem essas trocas, a educação, seja formal ou não, se torna mais fraca. Essa perspectiva, que valoriza o reconhecimento das diferenças, destaca a importância de valores éticos e morais diversos, que circulam na sociedade.

Nesse contexto, Paulo Freire retoma o debate sobre comunicação e, além disso, sobre a prática de extensão que deve acompanhar os educadores em suas ações em ONGs, instituições públicas e projetos sociais. Para Freire, a comunicação deve ser vista como um fenômeno completo, que inclui o desafio do diálogo e a ideia de uma educação que liberta, de uma formação emancipadora.

A partir dessa compreensão da extensão universitária como prática dialógica e emancipadora, que se distancia de uma lógica verticalizada de ensino e se aproxima da comunicação como troca de saberes, torna-se possível observar como tais princípios se concretizam nas experiências extensionistas analisadas. O capítulo seguinte, aprofunda esse debate ao examinar de que modo os projetos de extensão analisados utilizam o audiovisual, e se eles materializam, em suas metodologias e ações, a pedagogia freireana e os fundamentos da Educomunicação. As entrevistas

revelam que o audiovisual, mais do que um recurso técnico, atua como mediador do diálogo entre universidade e comunidade, promovendo processos de escuta, expressão e construção coletiva do conhecimento, se aproximando do que propõe Freire ao compreender a educação como um ato comunicativo e libertador.

A centralidade do audiovisual nas práticas de educação midiática: análise das entrevistas

Este capítulo apresenta a análise das entrevistas realizadas com quatro coordenadores e participantes de projetos de extensão universitária da área de Comunicação. As entrevistas integram a pesquisa sobre a centralidade do audiovisual nas práticas extensionistas de educação midiática e foram organizadas a partir de cinco eixos temáticos: contextualização das ações extensionistas, papel do audiovisual, metodologias e práticas, impactos e percepções, e reflexões futuras. A análise busca compreender como os recursos audiovisuais se articulam às propostas de educação midiática e às metodologias de extensão, dialogando com os princípios da Educação Libertadora (Freire, 1967) e da Educomunicação (Soares, 2014). Assim, o audiovisual é compreendido não apenas como instrumento técnico, mas como linguagem crítica e espaço de diálogo, capaz de ampliar a autonomia dos sujeitos e fomentar práticas educativas transformadoras. A seguir, apresentamos os achados das entrevistas a partir dos eixos temáticos definidos por nós.

Contextualização das ações extensionistas

Os quatro projetos analisados apresentam naturezas distintas, mas compartilham a intenção de aproximar universidade e comunidade por

meio da linguagem audiovisual. O projeto da Entrevistada 1, vinculado às ações ‘Oficinas na Mídia’ e ‘Clube de Leitura Audiovisual’, propõe a formação crítica sobre desinformação e a integração entre literatura e produção audiovisual. Já o projeto da Entrevistada 2, do ‘Observatório de Ficção Televisiva e Literacia Midiática’, concentra-se em promover o letramento midiático de professores e estudantes por meio da análise de produtos audiovisuais, como séries e campanhas publicitárias. O Entrevistado 3, responsável pela ação ‘As Lavadeiras do Arado’, desenvolve um trabalho de resgate da memória afro-brasileira por meio da produção audiovisual colaborativa. Por fim, o projeto ‘PoliJovem’, coordenado pelo Entrevistado 4, utiliza o jornalismo político infanto-juvenil e a linguagem audiovisual como ferramentas de formação cidadã. Em todos os casos, observa-se a compreensão da extensão como prática dialógica (Freire, 1967), onde o conhecimento emerge da interação entre saberes acadêmicos e experiências comunitárias. O audiovisual é mobilizado como elemento de mediação entre universidade e sociedade, viabilizando processos de escuta, expressão e protagonismo.

Presença e papel do audiovisual

O uso do audiovisual é descrito como eixo central das práticas extensionistas analisadas. Todas as ações envolveram tanto o consumo quanto a produção de conteúdos audiovisuais. No caso do projeto ‘Oficinas na Mídia’, a produção de vídeos educativos foi planejada desde o início como estratégia de diálogo com estudantes em contexto remoto. Já o ‘Clube de Leitura Audiovisual’ transformou a leitura literária em expressões imagéticas criadas pelos próprios alunos. O ‘Observatório de Ficção Televisiva’ utiliza o audiovisual como recurso pedagógico para

reflexão crítica sobre cultura midiática, enquanto o ‘PoliJovem’ e o ‘As Lavadeiras do Arado’ exploram o audiovisual como linguagem emancipadora e instrumento de reconstrução da memória social. O audiovisual é entendido pelos participantes não apenas como suporte técnico, mas como um espaço de diálogo e reconstrução simbólica. Como destacou o Entrevistado 3, o audiovisual serve para ‘arquivar memórias e propagar o projeto para além da escola’ (Comunicação pessoal, 2025). Essa visão reforça a concepção freireana de que a comunicação deve ser um ato de libertação e de conscientização.

Metodologias e práticas

As práticas metodológicas apresentadas nas entrevistas evidenciam uma convergência entre a experimentação técnica e a intencionalidade pedagógica. Embora a maioria dos projetos não conte com financiamento específico para o audiovisual, os coordenadores apontam a criatividade e o trabalho colaborativo como elementos estruturantes. As ações variam desde oficinas de gravação e edição até a elaboração de materiais pedagógicos baseados em vídeos e séries. Segundo a Entrevistada 2, ‘os bolsistas e voluntários aprendem ao mesmo tempo em que produzem, transformando o audiovisual em ferramenta de comunicação científica’ (Comunicação pessoal, 2025). Essa dinâmica reforça a noção de aprendizagem colaborativa e reflexiva, coerente com os princípios da educomunicação (Soares, 2014).

Impactos e percepções

Os impactos identificados pelas entrevistadas e entrevistados confirmam o potencial do audiovisual para fortalecer vínculos entre

universidade e comunidade, promovendo o protagonismo e o senso crítico dos participantes. No projeto ‘As Lavadeiras do Arado’, o audiovisual contribuiu para o resgate da memória das mulheres negras e para o reconhecimento da ancestralidade local. No ‘PoliJovem’, os estudantes desenvolveram autoconfiança e domínio técnico, passando a se perceber como produtores de conhecimento. Nas ‘Oficinas na Mídia’ e no ‘Observatório’, os vídeos funcionaram como pontes para o combate à desinformação e ao estímulo à leitura crítica das mídias. Esses resultados evidenciam o audiovisual como agente de transformação social e ferramenta de educação cidadã.

Reflexões e projeções futuras

As entrevistas revelam consenso quanto à tendência crescente do uso do audiovisual nas práticas extensionistas. Os participantes reconhecem desafios relacionados à infraestrutura e à formação docente, mas destacam que as limitações técnicas não impedem a realização das ações. Para os entrevistados, a principal barreira é a falta de políticas institucionais que valorizem a linguagem audiovisual como componente pedagógico. Nesse sentido, o audiovisual é visto como elemento estruturante da educação midiática contemporânea, e não como recurso secundário. Conforme apontado por Freire (1967), educar é dialogar com o mundo vivido — e, no contexto atual, esse mundo é essencialmente audiovisual.

Tabela 1

Síntese comparativa das entrevistas por eixo temático e projeto de extensão

Eixo Temático	Entrevistada 1 – Oficinas na Mídia / Clube de Leitura Audiovisual	Entrevistada 2 – Observatório de Ficção Televisiva e Literacia Midiática	Entrevistado 3 – Nas Lavadeiras do Arado	Entrevistado 4 – Polijovem – Construindo Competências Cidadãs
Contextualização das ações	Projetos voltados à formação crítica e ao combate à desinformação, integrando audiovisual e leitura literária como ferramentas pedagógicas participativas.	Busca promover literacia midiática entre professores e estudantes por meio da análise e da produção audiovisual vinculada a temas culturais e sociais.	Resgate da memória das lavadeiras e fortalecimento do pertencimento comunitário por meio de narrativas audiovisuais colaborativas.	Criação de laboratório de jornalismo político juvenil, desenvolvendo competências cidadãs por meio da produção de vídeos e documentários.
Papel do audiovisual	Audiovisual como estratégia central desde o início; material principal de ensino e diálogo durante a pandemia.	Audiovisual como eixo metodológico e reflexivo, unindo crítica midiática e prática pedagógica.	Linguagem audiovisual usada para registrar memórias e valorizar identidades locais; meio de expressão e resistência.	Audiovisual como instrumento de formação cidadã e meio de síntese do processo formativo, culminando no documentário ‘Polidoc’.
Metodologias e práticas	Produção remota de vídeos educativos; trabalho colaborativo entre mestrandos e doutorandos; uso de especialistas convidados.	Oficinas de formação com bolsistas; curadoria de conteúdos audiovisuais; materiais pedagógicos como cadernos e vídeos.	Capacitação prática de alunos em gravação e edição; uso de celulares e ferramentas gratuitas; abordagem lúdica e crítica.	Oficinas com adolescentes sobre jornalismo e filmagem; desenvolvimento técnico e expressivo; criação participativa de conteúdos.

Impactos e percepções	Ampliação do alcance e engajamento; fortalecimento da leitura crítica e combate à desinformação; uso contínuo dos vídeos.	Fortalecimento do letramento midiático; envolvimento ativo de professores e alunos; estímulo à reflexão crítica sobre mídia.	Reconhecimento das origens afro-brasileiras; aumento da autoestima e do protagonismo estudantil e comunitário.	Melhoria das habilidades técnicas e comunicativas; aumento da autoconfiança e consciência cidadã dos jovens.
Reflexões futuras	Audiovisual como tendência crescente; necessidade de apoio institucional e infraestrutura nas escolas.	Defesa do audiovisual como linguagem pedagógica essencial; importância de políticas públicas de incentivo.	Audiovisual como meio de empoderamento e resistência; importância da literacia midiática crítica.	Audiovisual como linguagem de alfabetização contemporânea; desafio de financiamento e valorização institucional.

Nota. Dados elaborados a partir das entrevistas com participantes dos projetos de extensão analisados (2025).

Considerações Finais

A análise realizada ao longo deste trabalho evidencia que o audiovisual ocupa um papel central nas práticas de extensão voltadas à educação midiática e à formação cidadã. As experiências apresentadas, fundamentadas nos princípios da Educação Libertadora (Freire, 1967) e da Educomunicação (Soares, 2014), demonstram que a comunicação audiovisual, quando articulada de forma crítica e participativa, torna-se um poderoso instrumento de emancipação, diálogo e construção coletiva do conhecimento.

Nos projetos estudados, o audiovisual extrapola sua função instrumental e se consolida como linguagem de mediação entre universidade e sociedade, ampliando o alcance das ações extensionistas e fortalecendo vínculos entre educadores, estudantes e comunidades. As práticas analisadas revelam que, mesmo em contextos de escassez de

recursos, a criatividade e o trabalho colaborativo são capazes de transformar as limitações técnicas em oportunidades de inovação pedagógica.

A partir do diálogo entre teoria e prática, confirma-se que a extensão universitária pode constituir-se em espaço privilegiado de experimentação educomunicativa, promovendo ecossistemas comunicativos democráticos, abertos e horizontais. O uso do audiovisual, nesse contexto, não apenas potencializa a alfabetização midiática dos sujeitos envolvidos, mas também contribui para a consolidação de uma cultura de participação crítica e de autonomia intelectual, pilares de uma educação comprometida com a transformação social.

Assim, conclui-se que a centralidade do audiovisual nos projetos de extensão analisados reforça a urgência de políticas institucionais que reconheçam e apoiem a dimensão comunicacional das práticas educativas. Integrar o audiovisual às metodologias pedagógicas e aos processos extensionistas significa, portanto, reafirmar o compromisso da universidade pública com a formação de sujeitos críticos, criativos e conscientes de seu papel na sociedade midiatizada contemporânea.

Referências

- Castells, M. (2010). *The rise of the network society: The information age: Economy, society, and culture* (Vol. 1, 2nd ed.). Wiley-Blackwell.
- Citelli, A., Soares, I. de O., & Lopes, M. I. V. de. (2019). Educomunicação: Referências para uma construção metodológica. *Comunicação & Educação*, 24(2), 12-25.
- Fantin, M. (2006). *Mídia-educação, cinema e produção de audiovisual na escola* [Trabalho apresentado]. XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom – Sociedade Brasileira de

Estudos Interdisciplinares da Comunicação. <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/r0652-1.pdf>

Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.

Freire, P. (1983). *Extensão ou comunicação?* (8^a ed., Trad. R. D. de Oliveira). Paz e Terra.

Freire, P. (2013). *Extensão ou comunicação?* Paz e Terra.

Mata, J., Moraes, S. de, & Ferreira, C. (2024). O vídeo como expressão e ruptura: novos formatos e estratégias de produção e participação do público. In *Memórias do 7º Congresso Internacional Media Ecology and Image Studies: Democracia e educação midiática* (pp. 723-726). Ria Editorial; GENEM – Grupo de Estudos sobre a Nova Ecologia dos Meios. <https://indd.adobe.com/view/0b57d6b2-bf36-41d0-a33b-b696a370546b>

Meio & Mensagem. (2023, dezembro 12). Consumo de vídeo cresce entre os brasileiros conectados. Recuperado de <https://www.meioemensagem.com.br/midia/consumo-de-video>

SET Comunicação. (2023, dezembro 18). Vídeo é o formato preferido dos brasileiros nas redes sociais. *SET Portal*. <https://set.org.br/set-news/video-e-o-formato-preferido-dos-brasileiros-nas-redes-sociais/>

Soares, I. de O. (2011). *Educomunicação: O conceito, o profissional, a aplicação – Contribuições para a reforma do ensino médio*. Paulinas.

Soares, I. de O. (2012). Educomunicação: As múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. In *Panorama da comunicação e das*

telecomunicações no Brasil 2012/2013 (pp. 170-190, Vol. 4). Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República.

Soares, I. de O. (2014). Educomunicação e educação midiática: Vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. *Comunicação & Educação*, 19(2), 15-26.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. Atlas.

Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (5^a ed.). Bookman.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA E PRÁTICAS RESPONSÁVEIS: INTERFACES ENTRE AMBIENTAL, SOCIAL E GOVERNANÇA (ESG), ANDRAGOGIA E A ECOLOGIA DAS MÍDIAS

Roberto Henrique de Andrade¹

As transformações contemporâneas nos modos de produção, comunicação e ensino demandam novas abordagens para compreender os processos de aprendizagem na vida adulta. A rapidez com que informações circulam, a constante inovação tecnológica e a instabilidade das instituições caracterizam uma sociedade em que aprender, consumir e se relacionar com o mundo se tornou mais dinâmico e, ao mesmo tempo, mais complexo. Nesse cenário, a educação de adultos, sob a perspectiva da andragogia, deixa de ser mera transmissão de conteúdos e passa a

1. Aluno especial do programa de pós-graduação em PPGMIT da Universidade Estadual Paulista (UNESP).
rha.empresa@gmail.com.

representar uma prática crítica e ética, voltada à formação de sujeitos capazes de tomar decisões conscientes e responsáveis.

A conexão entre educação e sustentabilidade torna-se evidente quando se observa a necessidade de integrar dimensões ambientais, sociais e de governança nas práticas cotidianas. O conceito de ESG, cada vez mais presente em empresas, governos e organizações da sociedade civil, aponta para a urgência de alinhar crescimento econômico, responsabilidade social e preservação ambiental. Entretanto, para que esses princípios se tornem efetivos, é essencial que sejam acompanhados por processos educativos que estimulem o pensamento crítico, a participação cidadã e a ética coletiva.

Nesse sentido, a educação midiática emerge como ferramenta indispensável, pois reconhece o papel central das tecnologias na mediação dos saberes e na construção da realidade social. Não se trata apenas de ensinar habilidades técnicas, mas de promover o desenvolvimento da consciência crítica diante do impacto das mídias no comportamento humano, nas relações de consumo e na percepção da sustentabilidade. A ecologia das mídias, ao considerar os meios como ambientes que moldam a cultura e a forma de aprender, reforça a necessidade de compreender os efeitos desse ecossistema digital na formação dos adultos.

Este trabalho busca, portanto, analisar as interfaces entre ESG, andragogia e educação midiática, entendendo que a aprendizagem ao longo da vida é um caminho estratégico para fortalecer a cidadania e promover práticas responsáveis. A proposta adota uma abordagem bibliográfica e analítica, explorando contribuições teóricas e reflexões críticas que permitem pensar a educação como eixo estruturante para

a governança ética e para a consolidação de uma cultura de inovação orientada pela sustentabilidade.

ESG: Ambiental, Social e Governança

Os termos “sustentabilidade” e “ESG” são frequentemente empregados de forma intercambiável. Embora ambos apontem para objetivos semelhantes, não podem ser considerados sinônimos. O conceito de ESG — sigla em inglês para Environmental, Social and Governance (Ambiental, Social e Governança) — foi introduzido pela iniciativa Who Cares Wins, do Pacto Global da ONU em parceria com o Banco Mundial, em junho de 2004. Seu propósito inicial foi orientar investidores e analistas quanto à relevância e à inter-relação entre aspectos ambientais, sociais e de governança corporativa (ABNT, 2022).

Ainda de acordo com a Associação (ABNT, 2015), o conceito de ESG refere-se a um conjunto de princípios que orientam a atuação das organizações quanto à sustentabilidade ambiental, ao compromisso social e à governança corporativa. Esses critérios funcionam como diretrizes para a formulação de estratégias empresariais e para o fortalecimento de uma cultura organizacional ética, transparente e responsável. Vejamos o que ela diz sobre o tema:

O ESG pode ser definido como um conjunto de critérios ambientais, sociais e de governança, a serem considerados, na avaliação de riscos, oportunidades e respectivos impactos, com objetivo de nortear atividades, negócios e investimentos sustentáveis. Por exemplo, podem ser utilizados por organizações ao gerenciar suas operações, agentes financeiros e investidores na análise e concessão de crédito e avaliação de investimentos, agentes públicos em suas operações, entre outros.

De acordo com Costa e Ferezin (2021), o conceito de ESG substitui o foco estritamente econômico pela noção de governança corporativa, ampliando a perspectiva além dos resultados comerciais para incluir aspectos como transparência na divulgação de informações, atuação de comitês de auditoria, conduta ética e combate à corrupção.

Nesse mesmo sentido, Cucari. (2018) destacam que, por abrangem uma ampla gama de questões ligadas ao meio ambiente, às responsabilidades sociais e à governança, as práticas de ESG se consolidaram como parte essencial da responsabilidade social corporativa.

Desse modo, Barbieri e Cajazeira (2016) mencionam que as práticas de Responsabilidade Social Empresarial e de Desenvolvimento Sustentável têm se consolidado como importantes diferenciais competitivos no mercado.

Nesse contexto, a apresentação do desempenho das empresas em relação aos critérios de ESG passou a ser reforçada por recomendações de instituições internacionais para a elaboração de relatórios de sustentabilidade, os quais, ao lado dos relatórios financeiros, constituem a principal vitrine das organizações diante do mercado global. Apesar das diferenças conceituais entre os movimentos de Responsabilidade Social Empresarial e de Desenvolvimento Sustentável, ambos convergem no propósito de buscar soluções para os desafios globais contemporâneos.

As pesquisas recentes têm demonstrado que investir em práticas relacionadas ao ESG não se limita a atender pressões externas, mas também representa uma estratégia de negócios com impactos positivos diretos na performance organizacional. O Allen diz que o ESG Global Survey (BNP Paribas, 2021) aponta que os principais motivos para investir nessa agenda incluem a perspectiva de melhores retornos

no longo prazo (45%) e a redução de riscos de investimento (39%). Além disso, fatores como marca e reputação (59%) e pressão de atores internos (46%) aparecem como determinantes para a incorporação de critérios socioambientais e de governança nos processos de gestão.

Para superar tais obstáculos, empresas têm investido no desenvolvimento de estratégias de integração. Entre as medidas mais comuns destacam-se:



Demarest (2023).

Esses dados demonstram que, embora o movimento ESG tenha conquistado relevância global, sua consolidação exige tanto avanços metodológicos quanto mudanças culturais, de modo que as práticas socioambientais e de governança não sejam apenas uma exigência do mercado, mas parte intrínseca da cultura organizacional.

Andragogia e Aprendizagem de Adultos

A alfabetização constitui um processo contínuo que se estende além do período escolar formal, permanecendo presente ao longo de vários anos da vida de cada indivíduo (Xavier, 2011). Com a promulgação

da Constituição de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, os analfabetos tiveram seus direitos efetivamente reconhecidos, incluindo o voto facultativo, o acesso ao ensino fundamental público e gratuito e o compromisso do Estado em combater o analfabetismo, garantindo a oferta do ensino elementar a todos os cidadãos.

Nesse contexto, destaca-se o artigo da Constituição Federal (1988):

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

A andragogia, entendida como a arte e ciência de orientar a aprendizagem de adultos, parte da ideia de que os sujeitos em idade madura aprendem de forma diferente das crianças. Enquanto a pedagogia privilegia a transmissão de conhecimentos em ambientes mais hierarquizados, a andragogia valoriza a autonomia, a experiência prévia e a aplicabilidade prática dos conteúdos.

Na sociedade contemporânea, marcada por rápidas mudanças sociais e tecnológicas, a aprendizagem contínua se tornou uma exigência. A educação de adultos não se restringe a cursos formais, mas abrange

processos de formação continuada em ambientes corporativos, comunitários e digitais. A valorização da experiência e da reflexão crítica faz da andragogia uma aliada no desenvolvimento de competências que dialogam com os princípios de ESG, como a responsabilidade socioambiental e a ética nas decisões cotidianas.

A educação de adultos ganhou relevância própria, diferenciando-se da educação convencional. A andragogia valoriza a autonomia, as experiências e os interesses do aprendiz, promovendo um aprendizado ligado à vida prática e à reflexão crítica. O processo educativo considera as diferenças individuais, ajustando tempo, ritmo e contexto, e privilegia o diálogo e o compartilhamento de experiências. Nesse modelo, o professor atua como mediador, incentivando a aplicação prática do conhecimento, a construção de habilidades e atitudes, e o desenvolvimento de sujeitos autodirigidos e conscientes.

Segundo Rocha (2012), o estudo da andragogia pode ser estruturado a partir de dez pressupostos que orientam a aprendizagem adulta: autonomia, humildade, iniciativa, questionamento, capacidade de mudança, consideração dos contextos, valorização da experiência de vida, busca por conhecimento, objetividade e foco em resultados significativos.

Educação Midiática e Competência Crítica

A educação midiática consiste no processo de capacitar indivíduos para compreender, interpretar e produzir mensagens em diferentes meios de comunicação. Mais do que ensinar técnicas de uso de ferramentas digitais, esse campo busca formar cidadãos críticos, capazes de

analisar informações, identificar manipulações e participar ativamente da esfera pública.

No contexto da sustentabilidade, a educação midiática ganha relevância ao problematizar a circulação de informações relacionadas ao consumo, à política ambiental e às práticas corporativas. O fenômeno das *fake news* e do *greenwashing* ilustra a importância de desenvolver competências que permitam discernir discursos meramente publicitários de práticas verdadeiramente responsáveis. Assim, o letramento midiático amplia o potencial de engajamento social e favorece a adoção de posturas alinhadas a valores éticos e sustentáveis.

Historicamente, a expressão educação midiática tem sido utilizada, juntamente com termos como educomunicação, mídia-educação e alfabetização midiática, para se referir a um conjunto de práticas e movimentos que empregam estratégias e ferramentas multidisciplinares. Seu primeiro desafio reside justamente na definição do conceito, embora seja possível identificar características comuns entre as diferentes abordagens. (European Commission, 2007).

Nesse cenário, a educação midiática fundamenta-se, entre outras referências, na interface histórica entre educação e comunicação, tendo como eixo central a participação crítica, característica da educomunicação. Inspirada nas ideias de educação democrática de Paulo Freire, a educomunicação se aplica principalmente às interações comunicacionais em contextos educativos, utilizando metodologias que envolvem análise de comunicação, desenvolvimento de projetos voltados à educação em direitos humanos e a prática comunicativa centrada no protagonismo dos indivíduos e grupos sociais (Soares, 2018).

Essa perspectiva está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2023, introdução), que incorpora elementos de educação midiática em diversas competências gerais da educação básica, sendo particularmente destacada na competência de número 5, mencionada ainda na introdução do documento.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

O desenvolvimento de uma postura crítica frente às mídias tem raízes históricas em diferentes contextos, tanto no exterior quanto no Brasil. Na Inglaterra, por exemplo, os estudos culturais britânicos das décadas de 1960 buscavam “desmistificar” a mídia, influenciados por movimentos europeus, como os *Cahiers du Cinéma*, que enfatizavam a análise estética da linguagem audiovisual (Siqueira, 2008).

Nesse âmbito, Buckingham (2008) destaca que os estudos culturais propunham descodificar conteúdos midiáticos para revelar premissas ideológicas e estruturas subjacentes, e o livro *The Popular Arts* de Stuart Hall e Paddy Whannel (1964) consolidou importantes fundamentos para a mídia-educação, mostrando que nem todos os produtos da cultura de massa eram desprovidos de valor, sendo possível distinguir conteúdos de maior ou menor qualidade.

No Brasil, práticas de educação para a mídia surgiram já no início do século XX, sendo fortalecidas por movimentos de comunicação alternativa e popular nas décadas de 1950 e 1960, e posteriormente

durante a ditadura, com projetos de resistência cultural nos anos 1970 e 1980 (Fantin, 2014). A União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBC) foi pioneira na promoção de leitura crítica da mídia, desenvolvendo, em 1979, o projeto de Leitura Crítica da Comunicação (LCC), que buscava formar senso crítico frente à manipulação e aos interesses econômicos e ideológicos dos meios de comunicação (Puntel, 2012).

Essa trajetória histórica mostra que a educação midiática não se limita a uma perspectiva moralista ou protecionista, mas incorpora uma abordagem crítica e reflexiva, centrada na análise das mensagens, contextos de produção, audiência, narrativas e representações (Lusted, 1991). As técnicas pedagógicas desenvolvidas por Buckingham (2008) — análise textual, análise contextual, estudo de caso, tradução, simulação e produção — permitem que os alunos transformem conteúdos familiares em objetos de reflexão crítica, compreendendo padrões de linguagem, valores subjacentes e processos de produção midiática.

Essas práticas pedagógicas aproximam a educação midiática de metodologias ativas, que valorizam a participação do aluno e o aprendizado baseado em experiências concretas, promovendo a cocriação, a experimentação e a reflexão crítica (Almeida, 2018). Assim, a educação midiática crítica busca não apenas ensinar o uso das mídias, mas desenvolver consciência reflexiva, criatividade e responsabilidade social, preparando os alunos para interpretar e interagir de forma crítica com o panorama midiático contemporâneo.

Ecologia das Mídias e Ambientes de Aprendizagem

O conceito de Ecologia das Mídias foi formalmente introduzido por Neil Postman em 1968, embora suas origens possam ser rastreadas

a estudos anteriores, como a coletânea *Explorations in Communication* de Carpenter e McLuhan, que já delineavam a relação entre tecnologias e sociedade (Scolari, 2015).

A partir dessa perspectiva, a mídia é entendida não apenas como veículo de mensagens, mas como um ambiente social, capaz de influenciar comportamentos, pensamentos e formas de interação humana (Ruotsalainen & Heinonen, 2015).

Scolari (2022) menciona Postman que define a Ecologia das Mídias como o estudo das mídias enquanto ambiente, enfatizando a análise de seu impacto estrutural sobre a sociedade. A teoria propõe duas interpretações principais: mídias como ambiente e mídias como espécie, sendo a primeira voltada ao estudo da estrutura, conteúdo e efeitos das mídias sobre os indivíduos, enquanto a segunda observa a interação entre diferentes meios dentro de um ecossistema midiático, ressaltando que nenhum meio possui significado isoladamente.

No contexto contemporâneo, a convergência e a hibridização das mídias digitais ampliaram essas perspectivas, tornando a Ecologia das Mídias uma ferramenta essencial para compreender a sociedade digitalizada e os desafios relacionados ao excesso de informações e à filtragem de conteúdo pelo cidadão. A consolidação da teoria ocorreu com a criação da Associação da Ecologia das Mídias em 1998 e com a difusão da World Wide Web, que transformou radicalmente o ecossistema midiático, oferecendo novas formas de comunicação e interação.

No âmbito educacional, especialmente impulsionado pelas demandas de ensino remoto durante a pandemia de Covid-19, a Ecologia das Mídias tornou-se um referencial importante para analisar ambientes de aprendizagem mediados por tecnologias digitais. A integração de

diferentes mídias e plataformas permite explorar variadas formas de ensino e aprendizagem, considerando estilos diversos, níveis educacionais, perfis culturais e linguísticos dos alunos (Darcy et al., 2009). Essa abordagem favorece a criação de ambientes híbridos de aprendizagem, nos quais as mídias são utilizadas de maneira combinada e estratégica, valorizando tanto os recursos tecnológicos quanto a experiência individual dos estudantes.

Dessa forma, a Ecologia das Mídias oferece uma lente crítica e metodológica para compreender como as tecnologias digitais influenciam a educação, a interação social e a formação cultural. A aplicação dessa teoria nos ambientes educacionais permite não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também a construção de competências reflexivas, críticas e colaborativas, alinhadas à complexidade da sociedade contemporânea e à diversidade dos ecossistemas de aprendizagem.

Interfaces entre ESG, Andragogia e Educação Midiática

A contemporaneidade apresenta desafios significativos para o consumo e interpretação de informações, sobretudo no ambiente digital, onde fake news e desinformação proliferam de forma acelerada. Estudos demonstram que notícias falsas se espalham 70% mais rapidamente do que notícias verdadeiras e atingem o público-alvo em menos tempo (MIT, 2018). Nesse contexto, a educação midiática se torna essencial para capacitar cidadãos a analisar criticamente informações, desenvolver habilidades de checagem de fatos e agir de forma ética na produção e disseminação de conteúdo (UNESCO, 2021).

A integração da educação midiática com a andragogia — abordagem pedagógica voltada para o aprendizado de adultos — apresenta-se

como estratégia eficaz, considerando que grande parte da população que consome notícias por plataformas digitais, como WhatsApp, YouTube e Facebook, é adulta e precisa de métodos de aprendizagem que valorizem sua experiência prévia e autonomia na construção do conhecimento (Ambrosi et al. 2005). A andragogia, ao promover aprendizagem ativa e centrada no indivíduo, fortalece a capacidade de adultos de interpretar criticamente informações e de engajar-se em práticas de cidadania digital.

O ESG, especialmente sua dimensão social (“S”), conecta-se diretamente a esse debate. O componente social enfatiza equidade, inclusão e responsabilidade na disseminação de informações, fomentando ambientes digitais mais justos e democráticos. Empresas e organizações que promovem letramento midiático e educação digital não apenas atendem a objetivos de responsabilidade social, mas também contribuem para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de identificar fake news e participar de forma ética e informada em espaços de debate público (Edelman, 2022).

Assim, a convergência entre ESG, andragogia e educação midiática evidencia que a formação de cidadãos críticos e responsáveis não é apenas uma questão de educação formal, mas um compromisso social que envolve governos, empresas, sociedade civil e instituições educacionais. A promoção do letramento midiático no contexto adulto fortalece a democracia, amplia a diversidade de vozes e garante a participação ativa em ambientes digitais complexos, alinhando práticas educacionais à responsabilidade social e à governança ética (Gaultney & Boden, 2022).

Metodologia

Este artigo caracteriza-se como pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e exploratório, voltada à construção de um referencial teórico que integre os eixos Educação Midiática, ESG, Andragogia e Ecologia das Mídias. A investigação baseou-se em análise sistemática de literatura acadêmica recente e clássica, selecionada a partir de bases como Scopus, Web of Science, Google Scholar e repositórios institucionais, utilizando descritores em português e inglês (por exemplo: *media literacy, ecomedia literacy, environmental social governance, andragogy, media ecology*).

O processo envolveu três etapas: (1) levantamento inicial e triagem de artigos, livros e relatórios de organismos internacionais (UNESCO, ONU); (2) leitura crítica e extração de conceitos-chave; e (3) organização temática em três capítulos correspondentes aos eixos da revisão. A abordagem qualitativa permitiu interpretar conceitos, identificar convergências teóricas e lacunas de pesquisa, adotando procedimentos de análise de conteúdo segundo Bardin (2016) para categorização e síntese das informações. Essa metodologia oferece robustez e coerência ao estudo, fornecendo subsídios teóricos sólidos para a discussão e futuras investigações empíricas.

Análise e Resultados

A análise bibliográfica realizada permitiu identificar três grandes eixos de convergência entre educação midiática, ESG, andragogia e ecologia das mídias, confirmando a relevância de integrar esses campos em um mesmo referencial teórico.

O levantamento evidenciou que a educação midiática está em processo de ampliação conceitual, incorporando não apenas competências críticas tradicionais, mas também preocupações ambientais. Obras como as de López (2020) e Pereyra (2021) mostram que o conceito de *ecomedia literacy* já se apresenta como tendência consolidada, fornecendo ferramentas para analisar impactos ecológicos da infraestrutura digital e do consumo de mídia.

Os estudos analisados (Casalegno, 2024; Di Tullio et al., 2021) indicam que princípios ESG vêm sendo gradualmente aplicados à comunicação, especialmente na governança e na transparência editorial. Verificou-se que empresas e instituições de mídia que adotam métricas claras de sustentabilidade ganham credibilidade e engajamento, o que reforça a importância da educação midiática para capacitar a sociedade a avaliar e cobrar tais práticas.

A revisão demonstra que a andragogia é essencial para programas de educação midiática voltados a adultos. Pesquisas de Knowles (1970) e Holmes & Preston (2022) confirmam que metodologias participativas, autodirigidas e baseadas em experiências prévias aumentam a efetividade da aprendizagem, favorecendo a internalização de valores ligados à sustentabilidade e governança.

Os resultados apontam que a interseção desses três eixos gera um modelo de formação crítico e sustentável, no qual a literacia midiática ecológica é fortalecida por princípios ESG e por metodologias andragógicas. Esse modelo possibilita que aprendizes adultos desenvolvam competências para: analisar discursos midiáticos à luz de critérios de governança e responsabilidade social; adotar práticas de consumo e

produção de mídia ambientalmente responsáveis; engajar-se em processos de tomada de decisão e *advocacy* socioambiental.

Esses achados sugerem que a educação midiática com enfoque em ESG e andragogia não é apenas uma abordagem inovadora, mas uma necessidade diante dos desafios contemporâneos de informação, clima e democracia. Tal integração oferece bases sólidas para futuras investigações empíricas, capazes de mensurar impactos concretos em contextos educacionais e comunitários.

Conclusão

As análises realizadas ao longo deste trabalho permitem afirmar que a integração entre ESG, andragogia e educação midiática não constitui apenas um exercício teórico, mas uma necessidade concreta diante das transformações sociais, tecnológicas e ambientais que caracterizam o mundo contemporâneo. Se antes a sustentabilidade era vista como um diferencial competitivo ou uma pauta restrita a determinadas organizações, hoje ela se impõe como eixo estruturante para empresas, governos e sociedade civil. Nesse cenário, a incorporação de práticas de ESG não pode se limitar a relatórios e métricas formais, mas deve estar ancorada em uma mudança cultural profunda, que só se torna possível mediante processos educativos contínuos e críticos.

É nesse ponto que a andragogia assume protagonismo. A aprendizagem adulta, ao valorizar a autonomia, a experiência e a reflexão crítica, oferece condições para que indivíduos já inseridos no mercado de trabalho ou na vida comunitária possam ressignificar suas práticas, desenvolver novas competências e alinhar suas escolhas pessoais e profissionais a valores éticos e sustentáveis. Trata-se, portanto, de

reconhecer que a educação de adultos não é apenas um complemento à formação escolar, mas uma dimensão essencial para a consolidação de sujeitos conscientes e aptos a enfrentar a complexidade de dilemas socioambientais e de governança.

Paralelamente, a educação midiática emerge como ferramenta indispensável para fortalecer a cidadania em um mundo marcado pelo excesso de informações e pela circulação acelerada de discursos, muitos deles manipuladores ou desinformativos. A capacidade de analisar criticamente conteúdos midiáticos, identificar estratégias de persuasão, distinguir práticas de *greenwashing* e reconhecer narrativas éticas e transparentes é uma competência que se conecta diretamente à dimensão social do ESG. Afinal, não há sustentabilidade sem informação de qualidade, e não há democracia sem sujeitos aptos a discernir criticamente entre fatos e manipulações.

A articulação desses três eixos — ESG, andragogia e educação midiática — configura, portanto, uma ecologia do conhecimento capaz de transformar não apenas práticas individuais, mas também culturas organizacionais e políticas públicas. A empresa que adota políticas socioambientais responsáveis, mas não investe em formar seus colaboradores e stakeholders, tende a limitar o alcance de suas ações. Da mesma forma, cidadãos que aprendem de forma acrítica, sem conexão com o contexto digital em que vivem, podem reproduzir lógicas insustentáveis ou desinformativas. Por isso, é preciso compreender que a educação midiática crítica e a aprendizagem de adultos constituem a base sobre a qual se assentam as práticas de governança ética e sustentável.

Além de contribuir para o presente, essa integração aponta para o futuro da educação e da governança. Num mundo cada vez mais

interconectado, em que os impactos ambientais se tornam irreversíveis e os riscos sociais e tecnológicos se intensificam, a promoção de uma cidadania crítica e responsável será decisiva para assegurar equilíbrio entre inovação, ética e sustentabilidade. A construção de ambientes de aprendizagem híbridos, mediados por diferentes mídias e pautados pela autonomia do sujeito, reforça essa perspectiva, permitindo que a educação deixe de ser fragmentada e se torne efetivamente contínua, transversal e transformadora.

Em síntese, pode-se afirmar que a convergência entre ESG, andragogia e educação midiática constitui um projeto de sociedade, que vai além de relatórios empresariais ou metodologias pedagógicas. Trata-se de investir em sujeitos capazes de compreender sua responsabilidade diante do meio ambiente, de agir de forma ética nas relações sociais e de contribuir para modelos de governança mais transparentes e inclusivos. É nesse movimento que a educação deixa de ser apenas transmissão de saberes e se torna ferramenta estratégica para o fortalecimento da democracia, a promoção da sustentabilidade e a construção de um futuro comum mais justo, solidário e consciente.

Referências

Allen, T. (2021). *The Esg Global Survey 2021 The Bank For A Changing World The Path To Esg: No Turning Back For Asset Owners And Managers Content Team Sustainability Research Analyst, Markets 360, BNP Paribas Global Markets.* <https://securities.cib.bnpparibas/app/uploads/sites/3/2021/09/the-esg-global-survey-2021.pdf>

Almeida, M. E. B. (2018). Apresentação. In L. Bacich & J. Moran (Orgs.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Penso Editora.

Ambrosi, A., Peugeot, V., & Pimienta, D. (2005). *Desafios de palavras: Enfoques multiculturais sobre as sociedades da informação*. C & F Editions. Licença Creative Commons.

Associação Brasileira de Normas Técnicas. (2015). ISO 14001:2015. *Sistema de gestão ambiental: requisitos com orientações para uso*.

Associação Brasileira de Normas Técnicas. (2022). *ABNT PR 2030: Ambiental, social e governança (ESG) — Conceitos, diretrizes e modelo de avaliação e direcionamento para organizações*.

Barbieri J. C., & Emanuel, J. (2016). *Responsabilidade social empresarial e empresa sustentável: da teoria à prática*. Saraiva.

Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>.

Buckingham, D. (2003). *Media education : literacy, learning, and contemporary culture*. Polity Press; Distributed in the USA by Blackwell Pub.

Casalegno, F. (2024). Anuário Integridade ESG 2024. Insight Comunicação. <https://integridadeesg.insightnet.com.br/anuario-integridade-esg-2024/>

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Costa, E., & Ferezin, N. B. (2021). *ESG* (Environmental, Social and Corporate Governance) e a comunicação: o tripé da sustentabilidade aplicado às organizações globalizadas. *Revista Alterjor*, 24(2), 79-95. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-1507.v24i2p79-95>

Cucari, N., Falco, S. E. de, & Orlando, B. (2018). Diversity of board of directors and environmental social governance: evidence from Italian listed companies. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 25(3), 250-266.

D'Arcy, C. J., Eastburn, D. M., & Bruce, B. C. (2009). How media ecologies can address diverse student needs. *College Teaching*, 57(1), 56-63. <https://doi.org/10.3200/CTCH.57.1.56-63>

Demarest. (2023). ESG: Ambiental, social e governança. <https://www.demarest.com.br/wp-content/uploads/2023/08/Demarest-ESG-Ambiental-Social-Governanca-ebook.pdf>

Di Tullio, M., La Torre, G., & Rea, D. (2021). Social media for engaging and educating: From universities' sustainability reporting to dialogic communication. *Administrative Sciences*, 11(4), 144. <https://doi.org/10.3390/admisci11040144>

Dizikes, P. (2018, março 8). Estudo: No Twitter, notícias falsas se espalham mais rápido que notícias verdadeiras. *MIT News*.

Edelman. (2022). *Trust Barometer*. https://www.edelman.com.br/sites/g/files/aatuss291/files/2022-09/2022%20Edelman%20Trust%20Barometer%20Special%20Report%20The%20New%20Cascade%20of%20Influence_Brazil%20Report%20with%20Global_POR.pdf.

European Commission (2007). Report on the Results of the Public Consultation on Media Literacy. http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/report_on_ml_2007.pdf

Fantin, M. (2014). Contextos, perspectivas e desafios da mídia-educação no Brasil. In I. Eleá (Org.), *Agentes e vozes: Um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha* (Vol. 1, pp. 49-57).

Gaultney, S., & Boden, T. (2022). Political polarization, misinformation, and media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 63-81.

Hall, S., & Whanell, P. (1964). *The popular arts*. Hutchinson Educational.

Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. Association Press.

López, A. (2020). *Ecomedia literacy: Integrating ecology into media education*. Routledge.

Lusted, D. (1991). *The Media Studies Book – A Guide for Teachers*. Routledge.

Pereyra, M. (2021). Book review – Ecomedia literacy: Integrating ecology into media education. *Journal of Media Literacy Education Preprints*. <https://digitalcommons.uri.edu/jmle-preprints/18>

Puntel, J. T. (2012) *União Cristã Brasileira de Comunicação Social: uma memória que não se extingue* [Trabalho apresentado]. VII Conferência Brasileira de Comunicação Eclesial.

Rocha, E. F. (2012). Os dez pressupostos andragógicos da aprendizagem do adulto: um olhar diferenciado na educação do adulto. http://www.abed.org.br/arquivos/os_10_pressupostos_andragogicos_ENILTON.pdf

Ruotsalainen, J., & Heinonen, S. (2015). Media ecology and the future ecosystemic society. *European Journal of Futures Research*, 3(1). <https://doi.org/10.1007/s40309-015-0068-7>

Scolari, C. A. (2015) A. Los ecos de McLuhan: ecología de los medios, semiótica e interfaces. *Palabra Clave*, 18(4), 1025-1056.

Scolari, Carlos A. (2022). Evolution of the media: map of a discipline under construction. A review. *Profesional de la información*, 31(2), e310217. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.17>

Siqueira, A. B de. (2008). Educação para a mídia: da inoculação à preparação. *Educação e Sociedade*, 29(105), 1043-1066.

Soares, I. de O. (2018). Edu Comunicacao, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil. *Comunicação & Educação*, 23(1), 7-24. <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/144832/140322>.

Xavier, J. F. D. (2011). Educação de jovens e adultos: Alfabetizar letrando. *Revista Lugares de Educação*, 1(1), 123-132.

PARTE 3 - DESAFIOS

(DES)ACELERAÇÃO MIDIÁTICA E TECNOLÓGICA: A COMPLEXIDADE DESSE DESAFIO NA DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA

Jaqueline Costa Castilho Moreira¹

A nova ecologia dos meios e as tecnologias contemporâneas têm causado transformações relevantes na sociedade do século XXI. Das transições mais impactantes destaco a metamorfose do conceito de tempo no século XXI, que obriga respostas céleres, com ausência de crítica ou empatia pelo outro ser (humano); que induz ao erro, a devolutivas desmedidas por vezes recheadas com a propagação de estereótipos, capazes de fomentar um ciclo vicioso de incivilidade e desrespeito; movido pela impulsividade, nervosismo, raiva, ansiedade, agressividade e ódio. Essa nova percepção sobre o tempo também

1. Doutora em Educação Escolar.

Professora Assistente Doutora na Faculdade de Ciências e Tecnologia/FCT/UNESP, com vínculo na Pós-graduação PPGMiT/FAAC/UNESP.

jaqueline.castilho@unesp.br

desconsidera o ser humano como orgânico, um ser vivo com necessidades fisiológicas básicas de respirar, hidratar-se, alimentar-se, excretar, dormir, abrigar-se e relacionar-se sexualmente. Um ser com processos biológicos cíclicos para garantir homeostase, um estado de equilíbrio para regulação interna do corpo e responsável pela saúde, pela percepção de qualidade de vida e a sensação de bem-estar.

Entretanto, na medida que sem crítica, a sociedade consente o desaparecimento de limites entre o tempo da “jornada de trabalho”, de oito horas diárias no Brasil e o “tempo da não obrigação”, tempo livre para o lazer e que não envolve cumprimento de obrigações familiares, religiosas ou comunitárias; essa mesma sociedade desumaniza as pessoas.

Han (2024) realiza um paralelo entre os séculos XX e XXI, para elucidar a sociedade do cansaço e dos excessos que vivenciamos na atualidade. O teórico categoriza o século XX como uma época cercada pela perspectiva imunológica, um “dispositivo francamente militar” (Han, 2024, p. 8) de ataque a tudo que cause estranheza, que deve ser hostilizado mesmo que não represente perigo e eliminado devido a sua alteridade, ou seja, sua condição de ser “o outro”, o distinto.

O mundo organizado dessa forma estabelece uma divisão territorial nítida:- entre o que está dentro e o que está fora, levantando barreiras, trincheiras, cercas, muros e algumas passagens; - entre aquele que é amigo e aquele que é hostil; - entre o que é semelhante e o que é estranho. Situações que geram um confronto dialético no qual pesa a negatividade; pois ao se desejar a profilaxia imunológica, como uma espécie de vacinação, introduz-se na própria pessoa apenas alguns fragmentos do outro, somente aqueles que são capazes de imuno reagirem e salvá-la. (Han, 2024).

Distanciando-se da perspectiva bacteriológica viral, disciplinar e de obediência, a sociedade do século XXI tem outra percepção sobre o que é estranho. Nessa sociedade permissiva e pacificada; o “diferente” é o exótico e capaz de gerar renda e o “estrangeiro” passa a ser visto, não mais como ameaça, mas como peso econômico e social. E diferentemente da negação do que é diverso; a perspectiva desse século, a qual Han (2024) denomina como neuronal, leva o ser humano a sofrer com o excesso do que é positivo, ou do que é análogo ou igual. Na perspectiva imunológica, para o que é igual, não há defesa, apenas o acúmulo de excessos: superprodução, superabundância, superdesempenho, superinformação, supercomunicação e proliferação de refugos. Pela dificuldade ou pela decadência de optar pelo privativo e pela facilidade de se habilitar tudo para ser exposto; a realidade torna-se saturante; e se não há mais uma seleção, lidar com o excesso se torna exaustivo; o que Han (2024) entende como violência da positividade.

Assim, o desafio do século XXI é de relacionar-se com a sociedade complexa e hiperconectada, sem sofrer adoecimento. Segundo o autor, nem todos conseguem passar por essa paisagem patológica, o que pode ser evidenciado com o aumento de casos de pessoas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno de Personalidade Limítrofe (TPL), Depressão e Síndrome de *Burnout* (SB).

Pensando sobre a Educação dessa sociedade surgem vários questionamentos: qual o impacto da nova ecologia dos meios e do avanço das tecnologias no ensino e na aprendizagem? Será que as políticas educacionais (global/is e locais) acompanham as transformações econômicas, técnicas, sociais e culturais na mesma velocidade em que elas ocorrem? Será que os currículos prescritos, as instituições e os envolvidos

diretamente com a Educação estão em sintonia com o paradigma desumanizador que está sendo evidenciado? Como ficam os professores?

Este estudo aponta a premência de se discutir o adoecimento de professores de ensino básico, diante das exigências da sociedade complexa e hiperconectada e evidenciar as gradações desse adoecimento no ambiente de trabalho, por meio de referências existentes na literatura entre os séculos XX-XXI.

Os desafios da década de 1970 já indicavam um “Mal-estar docente”

A sensação de “mal-estar” em professores é um problema atemporal, pois desde Sócrates já se acusava os mestres de corromper a juventude com seus ensinamentos, o que: “ilustra as tensões existentes, há vinte e quatro séculos, entre o que o professor faz e o que a sociedade desejaría que fizesse” (Esteve, 1999, p. 21). Paire nesta máxima, o desejo docente de desenvolver nos estudantes sua criatividade, sua criticidade e seu desenvolvimento inter e intrapessoal, o que muitas vezes se opõem a submissão e/ou a integração exigida pela sociedade e pela ordem estabelecida.

No Brasil da década de 1970, Moreira (2013) afirma que por conta das legislações educacionais vigentes foi ampliado o número de alunos no ensino de segundo grau; sem que os espaços das unidades fossem devidamente reformados ou adequados. Para essa proeza, as escolas ampliaram a quantidade de turnos, reduzindo seu tempo. Citando uma escola da cidade de Santos/SP, a autora especifica os turnos:

Matutino, iniciando a partir das 7h00min às 11h00min; Intermediário, das 11h00min às 15h00min; Vespertino, das

15h00min às 19h00min e Noturno, das 19h00min às 23h00min.
(Moreira, 2013, p. 214)

Na sequência, a pesquisadora descreve como era a organização escolar e dos docentes diante dessas mudanças, mencionando não haver tempo para uma mínima higienização dos espaços coletivos da escola entre os turnos (banheiros, pátios e outras área de fluxo coletivo) ou para a preparação das salas para as aulas. Não se considerava que os docentes pudessem lecionar em escolas adicionais para complementação de carga letiva e renda e, tampouco o tempo que levavam para se deslocar entre essas escolas. Moreira (2013) aponta que nesse período havia muitas faltas de docentes, adoecimentos e afastamentos.

Agrega ao relato brasileiro, a observação de Esteve (1999) sobre as consequências da crise econômica ocorrida na Espanha em 1973, que se traduziu por cortes orçamentários direcionados a melhoria do sistema educativo do país; o que gerou desesperança aos seus professores. O mesmo autor apresenta uma pesquisa realizada entre 1982-1989 em escolas espanholas, revelando que algo não ia bem com a qualidade de vida dos docentes, mas ainda não se sabia como definir esse “desolamento ou incômodo” (Esteve, 1999, p. 12) sentido por eles, ou mesmo, uma única razão para sua existência.

De fato eram várias: a fadiga mental e física das jornadas, o estresse da excessiva carga de trabalho; a insegurança laboral e financeira; o rígido controle hierárquico e avaliativo do trabalho docente; o suporte inadequado das administrações escolares; a formação insuficiente para lidar com tecnologias de 1982 (material audiovisual, de reprodução e de laboratório), em conjunto com as mudanças sociais

aceleradas, responsáveis por converter o sistema educacional a reformas principalmente quantitativas, fomentando os principais componentes do “mal-estar docente” (Esteve, 1999; Nóvoa, 1999).

O século XX desencadeou uma ruptura de consenso sobre o ser humano, assim como a concepção a respeito do “educá-lo”, ou ainda, sobre a sociedade que se pretendia construir a partir de um rol diversificado e/ou fragmentado de modelos educacionais, que “empilhados e burocratizados, remendados e apressadamente reformados” (Esteve, 1999, p. 22) foram sendo costurados pelos sucessivos administradores responsáveis. Processo posto em andamento com celeridade, pretendendo dar vazão as reformas mais urgentes; mesmo que para isso, as soluções encontradas pelas políticas educacionais respondessem a exigências contraditórias. Com a ausência de planejamento a longo prazo ou antecipação de situações-problema durante o percurso; a sociedade e a administração do ensino acusavam os professores de serem obstáculos ao progresso; e os docentes, por outro lado, rebatiam responsabilizando-os de incitar reformas teóricas e burocráticas, sem que na prática possibilissem condições materiais e de atuação, voltadas a um genuíno aprimoramento do ensino.

Esteve (1999) elenca os dois fatores do desconforto dos professores: - aqueles que incidem diretamente em sua atuação, limitando-os e gerando tensões negativas em sua prática cotidiana e – fatores contextuais.

Fatores que incidem diretamente na atuação docente

Esteve (1999, p.56) elenca: - a ausência de recursos materiais, como a falta de material didático e inexistência de recursos para adquiri-los, prédios com má conservação, salas de aula inadequadas, ausência de

móveis, de refrigeração, entre outras carências. Neste item acrescenta-se a desesperança generalizada docente sobre a mudança das condições materiais de trabalho e o mal estar com o sarcasmo político e dos administradores, que criticam a falta de renovação metodológica ou sua tardia incorporação, dissimulando que como responsáveis, não disponibilizaram recursos aos professores; - a violência nas escolas, como agressão a docentes por alunos e por pais, agressão entre alunos, pichações, depredação, roubo de produtos e de materiais, roubo com intervenção policial, roubos cometidos por alunos fora da escola, assalto a centros escolares, manifestações de racismo por adultos e por alunos, pilhagem, tumultos, problemas sexuais, problemas com drogas, casos de fuga e tentativas de suicídio. Vale destacar que, a incidência de violência nas escolas espanholas entre 1982-1989, período do estudo do autor era esporádico, isolado e minoritário. Porém, no plano psicológico, a intranquilidade, a insegurança associada aos fatores contextuais do mal estar docente causava estresse nos professores; - esgotamento docente e acumulação de exigências, derivados de um lista de atividades fragmentárias a serem realizadas em frentes distintas, resultando em acumulação de responsabilidades e expectativas desproporcionais aos tempos e aos meios que o professor dispunha. Isso gerava ansiedade generalizada e um mal estar difuso que revertia-se em absenteísmo, pedidos de transferência, estresse, doenças “mais ou menos fingidas”(Esteve, 1999, p. 58), doenças reais, depressões mais ou menos graves e por fim o abandono da profissão.

Fatores contextuais

Diretamente associados a interação do professor com o ambiente social em que atuava, destacavam-se: Transferência para a escola da

proteção e de atividades sociais civilizatórias; Relação entre os meios de comunicação e a imagem pública e as críticas à atuação docente; Trabalho docente, *status* econômico e auto-realização e por fim, a vivência de ocasiões em os valores docentes são postos em *check*, proporcionando-lhes insatisfação e desânimo.

Originada pela incorporação da mulher ao mercado de trabalho, pela redução numérica dos membros que compunham uma família e pela transformação dos arranjos e modelos familiares; a transferência de atividades sociais e protetivas anteriormente realizadas pela comunidade e famílias para a escola e para os professores, especialmente a da infusão do “sentido da disciplina, da cortesia, do respeito” (Esteve, 1997, p. 33), da organização, da higiene e de valores morais e éticos para se viver em uma sociedade. Incumbência revezada em turnos, sem uma discussão profícua com os docentes, a respeito do que poderia acarretar extensa função, que vai além do ato pedagógico. À função de professor, agregou-se a de protetor, a de agente de socialização e de mediação de conflitos; sem que fosse preparado e/ou tivesse uma formação adequada, recursos materiais e intra e inter pessoais, ou até mesmo, o respaldo da administração escolar, das redes de ensino e das políticas públicas educacionais. Além do que, faltavam nas engrenagens desse sistema, clareza e consenso institucional, sobre quais valores humanos deveriam ser aceitos e precisavam ser defendidos com o apoio de todos dentro do ambiente escolar. Ambiente, que passou também a ser cultural e espelho da sociedade do entorno.

Quanto a relação entre os meios de comunicação, a imagem pública dos professores e as críticas à sua atuação; outro relevante fator contextual foi a incrementação das mídias e do consumo cultural de

massa dentro do século XX, tanto como transmissores de informação, de conhecimento e de cultura; como de valores e de posicionamentos, inclusive políticos; como também de socialização e de exposição de outras culturas. Mídias como a imprensa, o cinema e a televisão avançaram em termos de penetração pública, com rapidez, grande impacto, aprimorando-se em estratégias criativas para atrair a atenção e disponibilizar continuamente conhecimentos atualizados. Recaiu sobre os professores, a necessidade de revisar seus materiais de aula, para que não reproduzissem conteúdos defasados, expondo-se ao ridículo. No caso dos jovens, as mídias do século XX e a cultura de massa colaboraram com o questionamento do estereótipo do professor detentor e único transmissor de conhecimento, como era em séculos anteriores. Isso levou-os a uma imagem pública negativa e a exigência de um novo tipo de atuação; pois sem o amparo do consenso social, atitudes, decisões e fala do professor passaram a ser contestadas; o que representa um profundo desafio às expectativas projetadas por eles e sobre eles. Do que era restrito à escola, ganhou visibilidade como salienta Esteve (1999), ao mencionar que a imprensa espanhola na década de 1980 tornou professores, figuras destacadas em seções fixas, publicadas em jornais de alcance nacional; assim como seus nomes na seção de justiça, o que o autor considerou sintomático. O avanço dos meios de comunicação de massa proporcionou aos professores, que as críticas em relação à sua atuação profissional alcançassem outros lugares e outros “expectadores” moldando uma imagem pública, muitas vezes negativa. Pois grupos e forças sociais utilizando essas mesmas mídias, emitiam opiniões desfavoráveis em relação aos docentes, culpabilizando-os pela resistência às mudanças e às inovações e responsabilizando-os pela má

educação; não somente no sentido do conhecimento defasado, mas no da aquisição de valores sociais mínimos pelos estudantes. Agrega-se a distorção da imagem social docente, as representações contraditórias protagonizadas nas mídias e que se distinguem das atuações reais exigidas no cotidiano das escolas. Tanto em filmes como “*Rebelión en las aulas*” de 1967 e “*Enseñando a Rita*” de 1983 citados em Esteve (1999); como em vários momentos do ano. Nestes, o professor representava o idílico papel de auxílio, romantizado nos filmes como amigo, companheiro, até mesmo conselheiro dos estudantes; mas durante as avaliações e no encerramento letivo, seu papel era de julgamento, com o peso proporcionado pela régua das normas educacionais postas e da moral institucional. Também era cobrado em sua atuação, que fosse em simultaneidade, um incentivador da autonomia própria do aluno; mas também que atuasse como agente de integração social. Papel no qual havia necessidade de acomodar regras de um coletivo, que nem sempre era proveniente do grupo em que atuava e que frequentemente o obrigava a se envolver em situações grupais conflitivas. Outra representação controversa era a da personificação de alguém, que tem como princípio atender as necessidades individuais, e que em outro instante, passava a ser o ator que acolhia a imposição do atendimento a necessidades verticalizadas políticas e econômicas prescritas. A figura humana por trás da atuação emblemática, simbolizava as tensões e o desconcerto com o deslocamento do seu ideário pedagógico, para o ideário de um meio completamente distinto. Porém aos olhos dos alunos, o professor aparecia como um representante da instituição e da sociedade (Esteve, 1999) e de seus dualismos.

Sobre o trabalho docente, *status* econômico e auto-realização, os professores pesquisados por Esteve (1999) sentiam-se injustamente julgados, pois a valorização de seu trabalho efetivo não se baseava em razões claras. O autor explica que se um docente fizesse um trabalho de qualidade dedicando horas extra-jornada de trabalho, seu esforço suplementar raramente era valorizado, principalmente pela administração escolar e pelos pais. Mas se o ensino fracassava, o professor era responsabilizado pelas consequências, mesmo que este resultado dependesse de outras variáveis, que não somente sua atuação docente. Os boatos e a reputação do professor foram apontados como outros elementos positivos e negativos, agregados ao reconhecimento de seu trabalho. O *status* social do professor com base no nível de renda salarial também foi citado pelo autor. Esteve (1999) explica que o saber e a vocação foram substituídos pelo poder aquisitivo conquistado com a profissão. E nesse sentido, mostra a consideração social pelo trabalho do professor; asseverando que para as pessoas da época, a escolha pelo magistério não estava relacionada a vocação, mas a “incapacidade de fazer algo melhor”, que revertesse em *status* social e retorno financeiro.

Nas ocasiões que os valores docentes foram colocados em check, o estudo de Esteve (1999) identificou professores que desejavam manter o papel de modelo social, que os colocavam na hierarquia de detentores do poder do conhecimento; resistindo à mudança e à inovação. Entretanto, as profundas transformações no trabalho docente levaram esses professores a encararem o “mal estar” de assumir novas funções e aprender uma variedade de habilidades, que não se resumiam no acúmulo de conhecimentos. Frente a essa trajetória tortuosa, estes expressavam sentimentos de comiseração com a profissão docente e em

relação a si próprios, embora não desejassem renunciar a seu “sincero desejo de manter uma boa qualidade no ensino” (Esteve, 1999, p. 38). O estudo sobre “Incidentes no exercício profissional e a personalidade dos educadores”, realizado em Málaga e no interior, com 246 professores de primeiro grau em início de carreira, utilizando o instrumento MISPE/60, realizado por Esteve; López Melero e Ortiz Tallo em 1983, apresentou os seguintes resultados:

as mulheres recorrem com muito mais frequência a mecanismos de inibição e atuam mais no magistério com esquemas práticos contraditórios, seja por uma menor pressão social no âmbito da realização profissional, oferecendo-lhes outras áreas de auto-realização alternativas. O mesmo esquema explicaria maior percentagem de depreciação e ansiedade entre homens, que sofrem uma maior pressão social para colocar sua auto-realização pessoal no âmbito profissional. (Esteve, 1999, p. 46)

Em outras palavras, as professoras iniciantes pesquisadas negaram a realidade, devido às dificuldades em suportar a ansiedade ocasionada pelos fatores do mal estar docente. Entretanto, conseguiram obter um melhor resultado que os professores, porque a pressão social nas mulheres quanto à realização profissional foi menor, e também porque elas conseguiram se realizar em áreas alternativas. Já os professores iniciantes, além de não conseguirem lidar com a ansiedade, desejavam compensar com seu esforço pessoal, os males endêmicos do magistério. Eles também se culpavam por não conseguirem chegar à prática dos ideais pedagógicos aprendidos, autodepreciando-se. A crise de identidade com a profissão e consigo próprio levou professores e professoras em início de carreira, a abandonarem a profissão; enquanto que docentes com algum tempo de serviço, tentaram mudar de atividade, como ainda

fazem os professores readaptados, trabalhando em arquivos, museus, salas de leitura e outros lugares mais tranquilos, dentro do setor da Educação.

Esteve (1999, p. 38) predisse há 28 anos, que era “no terreno da personalidade”, que seria encontrado as consequências negativas do mal-estar docente”. O autor preconizou que a forma em lidar com o contexto, era um elemento relevante que poderia levar ou não ao esgotamento no século XXI.

Estresse e *Burnout* docente: um recrudescimento nos desafios da Educação

A precarização do mundo do trabalho ampliada exponencialmente a partir da segunda metade do século XX; acrescentou no seculo XXI outros tipos de adoecimento às doenças laborais: aqueles relacionados à saúde mental, destacando-se: o estresse, a depressão, os Transtornos de Ansiedade e a Síndrome de *Burnout* (SB). O *burn out* é uma expressão de origem inglesa, traduzida por “queimar-se por inteiro pelo trabalho”, uma analogia à situação de algo que chegou ao se limite, à exaustão e não funciona mais (Carvalho, 2019). Também é um processo de estresse ocupacional que se cronificou, devido a precária qualidade das condições de trabalho e da ausência de suporte social, tanto no local de trabalho, quanto familiar (Benevides-Pereira, 2019).

Todavia coabitam na paisagem patológica do século XXI outros agravos, como a Síndrome Geral de Adaptação ou Estresse, embora seja uma reação do organismo distinta da SB. O Estresse ocorre quando a homeostase não é restaurada, devido a uma cisão do equilíbrio orgânico interno, manifestando nas pessoas acometidas sintomas físicos e

psicológicos, agudos e prevalentes. O Estresse é consequência de um processo multicausal promovido por “estressores internos” (crenças irracionais), padrões de comportamento, ausência de assertividade, dificuldade na expressão de sentimentos e “estressores externos”, como problemas no trabalho, mudanças políticas, entre outros. O Estresse distingue-se do *Burnout*, por este ser decorrente de vários contextos, não necessariamente do mundo laboral; mas também possuir aspectos positivos em sua fase inicial, tais como vigor e disposição. Já o *Burnout* somente tem características negativas e nocivas.

Em trabalhadores são identificadas (Benevides-Pereira, 2019; Carvalho, 2019) três dimensões da SB: “exaustão emocional”, “despersonalização” e “redução da realização pessoal”. É possível perceber a primeira dimensão ao se observar o declínio da motivação no caso do trabalho docente, acompanhado pelo sentimento de desgaste, esgotamento de energia mental e física, perda de idealismo e fadiga em desenvolver atividades laborais; sendo identificada por “exaustão emocional”. Essa dimensão compromete a saúde física e psicológica, pois o trabalhador percebe uma piora na saúde, sente: altas taxas de dores musculo-esqueléticas (especialmente no pescoço e na região lombar); tensão e cansaço exacerbado, além de ter dificuldades em realizar as atividades da vida diária. A segunda dimensão do *Burnout* é intitulada como “despersonalização”, devido à grande irritabilidade e distanciamento emocional em relação ao próximo, nas condutas para se realizar as ocupações laborais humanas. Essa dimensão foi denominada por Maslach et al. (1996), pesquisadores que criaram a escala de *Burnout* mais utilizada no mundo, como “Cinismo”. Segundo eles, o Cinismo é uma atitude categórica para se distinguir o Estresse multicausal do

Burnout; pois desencadeia a ideia de inutilidade do que se faz no trabalho, além de comportamentos defensivos, irônicos, hostis e disfuncionais, que levam o trabalhador a assumir uma postura ora indolente no trato com os pacientes, clientes, usuários e alunos, atendendo-os “como se fossem meros objetos” (Benevides-Pereira, 2019, p. 372); ora indiferente, ora formal, ora impessoal. Já a terceira dimensão da SB remete a ineficácia das ações no trabalho, rotulando-a como uma atividade insuportável, acompanhada da baixa *performance*, de constantes avaliações negativas sobre si mesmo e sobre o emprego. A percepção do docente, de que houve “redução de sua realização pessoal no trabalho” leva a um sentimento de autodepreciação, reforçado pela baixa eficácia do trabalhador, ausência de perspectiva na carreira, frustração e declínio da auto-estima. A nomenclatura “redução de realização pessoal no trabalho” da terceira dimensão da SB, também foi renomeada por Maslach et al. (1996), com o termo “Ineficiência”.

Acrescenta-se à exaustão emocional, a exaustão vital com desordens físicas, como: síndrome metabólica, distúrbios do sono, dores musculares, cefaléias, enxaquecas, problemas gastrointestinais, imunidade prejudicada, infecções sistêmicas, problemas de coagulação do sangue, disfunção sexual e maior risco de doenças cardiovasculares e respiratórias. Benevides Pereira (2019) amplia o leque de sintomas mencionando outras características. A primeira delas são as psicológicas/cognitivas como: dificuldade de atenção, problemas de memória, lentificação do pensamento, irritabilidade, impaciência, sensação de debilidade ou falta de energia (astenia), depressão e insatisfação profunda (disforia); seguida de características de comportamento (como negligência ou excesso de escrúpulos, aumento de agressividade, dificuldade

em relaxar, abuso de alcool e calmantes, dificuldade de aceitação de mudanças, comportamentos de risco, absenteísmo e ideação de suicídio) e características de defesa, como tendência ao isolamento, perda do interesse pelo trabalho e pelo lazer e novamente o Cinismo, o que remete a segunda dimensão do *Burnout*.

Embora na atualidade entende-se que a SB afeta profissionais de diferentes áreas, como anteriormente citados, as pesquisas foram iniciadas na década de 1970, devido a prevalência de adoecimento por exaustão em trabalhadores da área da Saúde. Foi atribuída a estas ocupações características morais, éticas, psicológicas, emotivas, que evidenciavam desencadear a SB, por envolverem o cuidar, o contato muito próximo e carregado de afetividade com o outro; no caso, com os pacientes. Nessa mesma década e na sequência dos estudos, outra área que recebeu atenção foi a educação, pelo desenvolvimento da atividade laboral possuir características semelhantes as da área da saúde.

A percepção de existência da SB iniciou da observação dos espaços laborais da saúde e da educação; sendo paulatinamente agregadas outras características referentes ao fazer ocupacional. Levy (2010) e Benevides-Pereira (2019) elencam no contexto escolar básico: as más condições de trabalho (salas lotadas, ergonomicamente mal estruturadas, temperatura elevada, ruído intenso do entorno, iluminação insuficiente, falta de materiais e outros recursos); carga excessiva de horas (dissociação entre o período de trabalho contratado e remunerado e as demandas do trabalho real, que exigem horas extras de serviço sem remuneração, realização de funções não pedagógicas como promoção de festas, bingos, rifas para angariar fundos e outros desvios de função); alta pressão por resultados e do ambiente competitivo existente nas

gestões e na organização neo-liberal do mundo corporativo educacional (com natureza variável dos contratos de trabalho, instabilidade no emprego; desfocagem dos limites entre trabalho e vida pessoal/familiar, dicotomia entre autoridade restrita e imperativa, elevado grau de exigência e responsabilidade no tocante aos resultados das avaliações educacionais externas, necessidade de tomada de decisões rápidas e efetivas e, cumprimento de metas); circunstâncias e particularidades do entorno; normas; clima organizacional; constantes mudanças tecnológicas no próprio processo de realização do trabalho; demanda de reciclagens e atualização de conhecimentos. O acelerado ritmo de mudanças obrigava os profissionais a buscarem qualificação por seus próprios meios de financiamento; com resultado que não reverbera em remuneração pela jornada de trabalho ampliada durante seu curso, ou em aumento salarial ou algum tipo de benefício, como reconhecimento de sua conclusão.(Levy, 2010). Quanto ao advento da nova ecologia dos meios e evolução das tecnologias; para acompanhá-los, o docente acabava por reservar parte do salário para cursos, congressos, livros e compra de dispositivos tecnológicos, e parte do seu tempo de descanso, para se inteirar de novos aplicativos, programas, portais, sites, blogs, games em busca de recursos para motivar suas aulas.

Relevantes destacar a conflituosa relação com as famílias dos alunos e os casos de violência nas escolas, devido ao “mal estar” e caráter traumático que ocasionavam aos docentes e envolvidos direta e indiretamente e que se assemelha ao que Esteve (1999) observou no seu estudo de mal estar docente.

Tentando preencher a ausência e/ou a dificuldade em estabelecer limites, houve por parte das famílias uma intensificação (se

comparada ao século XX), em delegar aos professores que inculquem noções básicas de boas maneiras e civilidade e sejam responsáveis por abordar assuntos delicados como ética, orientação sexual, drogas; sem respaldo e dentro do tempo letivo, destinado ao cumprimento de um extenso currículo prescrito.

Os casos de violência nas escolas até o final da década de 1990 giravam em torno de brigas, furtos, roubos, agressão, pichação, tumultos, fuga e tentativa de suicídio. No século XXI houve um recrudescimento da violência ocorrida nas unidades e acréscimo de outras modalidades. A indisciplina escolar passou a fazer parte da lista; as desavenças passaram a ocorrer contra os professores por nota baixa ou por alguma situação que o estudante atribuiu como injusta; as agressões físicas subiram de patamar ao ser incluído o uso de armas brancas ou de fogo; a violência ganhou categorizações, como violência psicológica/moral (com xingamentos, insultos, ameaças, humilhações, manipulação, exclusão social, preconceito e intimidação); a violência sexual (assédio, importunação, exposição à pornografia, estupro, exploração sexual); violência patrimonial (furtos, roubos, destruição de pertences, vandalismo, depredação). Também foram introduzidos os vários tipos de *bullying* (violência física ou psicológica com humilhação ou discriminação sendo uma forma de intimidação repetitiva realizada por uma ou mais pessoas contra uma ou um grupo); *bullying* verbal (ameaças, xingamentos, rumores, ameaças, zombarias, piadas ofensivas, intimidações); *bullying* relacional (fere a reputação) e o *cyberbullying* (assédio virtual nas redes sociais e aplicativos, para ameaçar, envergonhar, atingir, humilhar, amedrontar). Soma-se a este catálogo, os ataques de violência extrema, com vítimas fatais.

Do ponto de vista da violência corporativa direcionada ao professor; incorpora-se o assédio moral, utilizado por colegas de trabalho, por chefia insegura ou vingativa e também por um aluno ou por um grupo de alunos. O assédio moral é apontado como um dos principais desencadeadores de SB em professores (Benevides-Pereira, 2019). E por fim, o desrespeito por parte dos governantes frente às revindicações de grupos de professores e um desrespeito mais amplo, aquele que acontece no ambiente de trabalho, quando estudantes filmam suas aulas, os fotografam, transforma-os em memes e as redes educacionais ignoram. Trata-se de violação de direitos de imagem, voz, honra; direitos autorais e direitos da personalidade, que se refere a vida privada e intimidade do docente. O desrespeito, o assédio, o *bullying* e a violência desferidos aos docentes corroboram com a desvalorização de sua imagem social, que já era visível no século XX (Esteve, 1999). Essa situação foi agravada na proporção em que o ensino tornou-se uma mercadoria oferecida por empresas de educação; sendo o docente, um empregado dessas instituições, sujeito aos seus desígnios em troca de um piso salarial, nem sempre cumprido. A baixa remuneração obriga-o a trabalhar várias jornadas em várias unidades escolares para fechar o mês, sob todas as condições contextuais e específicas da profissão, que anteriormente foram mencionadas. Do ponto de vista de como os estudantes percebem esse docente exaurido em sala de aula, Benevides-Pereira (2019) cita duas investigações. A primeira realizada com estudantes de Israel por Tatar e Uahav (1999), que mostrou alunos notando que o esforço de seus professores durante o dia letivo era opressivo, e que ao final da jornada de trabalho, eles estavam dizimados e frustrados e que esse processo transformava os docentes em pessoas impacientes. E a segunda

pesquisa realizada por Shen et al. (2015), apontou como resultado que os professores com SB prejudicavam o interesse dos estudantes. Em uma perspectiva macro, surge a questão: que “Educação de Qualidade” se espera de professores adoecidos por almejarem realizá-la sem o devido amparo das redes e das políticas educacionais?

Devido a amplitude das consequências, o adoecimento docente impacta mais do que a economia, a organização das redes, a qualidade de oferecimento dos serviços educacionais e o lucro das instituições de ensino. Ele se consolida como um problema social e estrutural no Brasil, por ser a educação uma das áreas prioritárias, considerada como pré requisito para o desenvolvimento de uma nação:

mas porque em nosso país (assim como em muitos outros, infelizmente) estes setores convivem com dificuldades endêmicas e, até mesmo, condições de penúria histórica, circunstância que expõem seus profissionais à Síndrome de Burnout. (Benevides-Pereira, 2019, p. 373)

O que era um “Mal estar docente” no século XX evoluiu para um *Burnout* em professores; uma situação de grande complexidade, que espelha tentativas individuais de mediar as exigências do avanço tecnológico, da nova ecologia dos meios e da mudança de paradigma psíquico e topológico da sociedade (Han, 2024), sem que o delicado e intrincado ecossistema do século XXI colapse:

o mais sensato é manter uma visão integrativa sobre o processo, pois esta síndrome não se dá por uma configuração simples e unidimensional, ao contrário, possui várias intersecções com múltiplas influências, se retraiendo ou evoluindo de modo complexo e intrincado. (Benevides Pereira, 2019, p. 390)

Para esta autora, as condições laborais são elementos relevantes na SB; no entanto, ela adiciona como condição secundária, algumas características de personalidade, que predispõem o profissional ao desenvolvimento do *burnout*. Destaca dentre elas: o idealismo, a alta motivação, o perfeccionismo, o empenho e a dedicação para atingir objetivos. Embora sejam qualidades desejáveis para o exercício da docência; esses atributos também podem tornar o professor “suscetível a sucumbir em um ambiente laboral pernicioso” (Benevides Pereira, 2019, p. 374).

Aceleração mídiática e tecnológica no ambiente educacional: o adoecimento docente diante do desafio em ser substituído

A docência, entendida em tempos remotos como uma profissão vocacional de grande satisfação pessoal e profissional, passou a ser uma ocupação com excesso de questões burocráticas a serem resolvidas pelos professores, envolvendo habilidades em trabalhar com as mídias e as tecnologias. São exigências constantes: -a atualização para lidar com ferramentas colaborativas de gestão de projetos, de tarefas e de automação de processos; ampliação do tempo em tela devido a exposição às tecnologias para uso e aprendizagem autodidata de novos programas, novos sistemas, novas plataformas de ensino, mapeamentos, buscas e pesquisas em banco de dados, redes sociais e materiais variados divulgados em aplicativos, entre outras atribuições. Essas exigências, bem como a possibilidade de substituição por outro docente mais habilitado ou pela própria tecnologia, reduz as oportunidades de desenvolvimento de trabalho criativo, crítico e “com sentido”; fazendo com que o professor substitua tarefas de alto nível por rotinas, na tentativa de atender

as demandas da instituição em que trabalha, garantir que não seja substituído e ainda tenha tempo para executar seu trabalho fim, que é “o pedagógico”. Acrescenta-se a este tópico, o fato de que o dia ainda tem 24 horas, e que se o docente não conseguir realizar esta extensa lista de exigências, que indica acúmulo de tarefas dentro do tempo da “jornada de trabalho”, terá que “usar” a carga horária do seu “tempo da não obrigação”, aquele que envolve o seu descanso e o restauro de suas energias e que não é remunerado pelas empresas.

Relevante abordar neste tópico as mídias na escola e o uso de celular pelos alunos, com os desdobramentos dessas ações para a atuação docente. Quanto aos problemas com o uso desregrado dos celulares e sem relação com as práticas pedagógicas, dentro das escolas brasileiras; é notório que foram gerados muitos conflitos no âmbito escolar: entre a gestão, os professores, os alunos, seus pais/responsáveis, especialmente após o retorno do Ensino Remoto Emergencial (ERE), entre 2021-22, (dependendo das redes no Brasil). Na perspectiva da gestão escolar: a distração dos alunos jogando e olhando mensagens; a falta de atenção nos professores e da concentração nas atividades de aprendizagem; o fato de não estarem mais utilizando a escrita manual em cadernos; o diálogo e a oralidade diminuídas (Pereira et al., 2025); o adormecimento nas aulas pela privação do sono devido a madrugada *on-line*; a dificuldade em buscar interação humana e socialização com os colegas presentes; a exposição a ideologias que circulam nas redes seguindo uma lógica mercantilista; a comparação social; a exclusão de estudantes com acesso limitado aos aparelhos; o *bullying* virtual; a excessiva autoexposição de dados nas redes; o aumento de casos de estudantes com a saúde mental comprometida, entre outros agravos;

demonstraram a já investigada relação inversa entre: o aumento do tempo em tela e a redução no desempenho escolar (Matos, 2025). Este traz impacto prático nas avaliações educacionais de larga escala no Brasil; que refletem nas gestões das unidades e principalmente em críticas negativas ao trabalho docente.

Até o ano de 2023, professores e gestores educacionais faziam o que podiam e o que era possível para conter o uso desregrado dos celulares pelos estudantes e regular a presença dessas tecnologias nas unidades. Esta realizada por meio de estratégias de armazenamento em armários ou com os aparelhos guardados em caixas; uso liberado apenas no intervalo e recreio; promoção de campanhas locais educativas e de conscientização; uso de medidas disciplinares, caso as regras da escola fossem descumpridas e por fim, sanções pela reincidência e até recolhimento do aparelho com a devolutiva somente aos pais/responsáveis. Nesse período era permitido o uso de dispositivos móveis por necessidade pedagógica, de saúde ou em casos de acessibilidade, com justificativa e orientação docente. A dificuldade de se colocar em prática as regras tecidas no âmbito de cada escola e a demora política no amparo das unidades diante desse enfrentamento; levou de um lado, as gestões escolares e professores a vivenciarem situações conflituosas e embates desconfortáveis, situações de indisciplina e violência diante do movimento contrário de estudantes, de pais e do interesse econômico corporações tecnológicas, externas ao contexto escolar e educacional.

A proibição do uso de celulares no Brasil partiu de iniciativa municipal, sendo que em São Paulo ocorreu por meio da Lei Estadual nº 18.058 de 2024 (São Paulo, 2025). Entretanto, por ser uma medida de alcance nacional, a Lei Federal nº 15.100 sancionada em 13 de janeiro

de 2025, foi a norma que se tornou marco temporal em todo o Brasil, produto de discussões políticas entre a sociedade civil e as redes de ensino públicas e particulares brasileiras.

Para Matos (2025), mesmo com a regulamentação, estudantes continuam sendo flagrados usando os aparelhos de forma escondida pelos corredores ou no banheiro, o que revela dois pontos relevantes de sua discussão: -como é difícil fiscalizar um equipamento tão pequeno e de fácil ocultação e - como seu uso viciante e a dificuldade em abster-se, a nomofobia ou medo de ficar sem o celular evidencia um problema de saúde mental preocupante pela faixa etária das pessoas atingidas.

Docentes como Débora Garofalo, acreditam que a proibição dos celulares nas escolas é uma medida inicial para que os professores possam retomar o controle da sala de aula, um caminho, mas que não pode ser o fim. Comenta em entrevista à BBC News Brasil (2024).

O adoecimento docente na perspectiva do Direito Trabalhista Brasileiro

O adoecimento pelo trabalho é um problema de Saúde e do Direito do Trabalhador. O esgotamento profissional, físico e mental intenso, como uma síndrome foi identificado em meados da década 1970 nos Estados Unidos, por Freudenberg (1974). O psicanalista identificou que este padrão era prevalente em profissionais da saúde que trabalhavam com pacientes toxicodependentes, cunhando o agravo como Síndrome de *Burnout*(SB).

A precarização do trabalho docente, como Esteve (1999) e Moreira (2013) revelaram em suas pesquisas sobre turnos e jornada de trabalho dos professores na década de 1970, está associado um

esgotamento que afasta um montante de trabalhadores considerável; gerando custos e grande preocupação nas empresas. A classificação para esse processo de adoecimento era diagnosticado como Síndrome do Esgotamento Profissional (CID 10) até 2021 e seu nível mais crítico, o *Burnout*, exaustão ocupacional extrema não era reconhecido. A partir de 2022, a nova edição do Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais pela *American Psychiatric Association* (APA) admitiu o agravo, regularizando-o com CID 11 em 2023; mas ainda como “esgotamento profissional, com causa decorrente de estresse crônico não apropriadamente administrado” (Cardoso, 2023). Cabe uma crítica, pois o estresse decorrente da atividade laboral docente, que não foi apropriadamente administrado e que acabou se tornando crônico, não é somente de responsabilidade dos professores; é também da gestão das unidades escolares que não os percebeu, dos sistemas de ensino e das políticas públicas vigentes (Sobrinho, 2020), que não proveram a tempo e a contento soluções ou subsídios as demandas existentes nas escolas. E mesmo que represente um avanço na área da Saúde e na área do Direito do Trabalhador, o texto que descreve o *Burnout* dá margem a interpretações que tanto podem questionar a responsabilidade da administração ou da gestão da instituição/empresa da qual o professor tem vínculo; como culpabilizar e dificultar a aquisição dos benefícios do trabalhador adoecido: seja professor ou não. Enfim, dependendo de “a quem se imputa a conduta que gerou a situação”, o caminho até o direito à saúde pode ser longo. De toda forma chegar a esta condição impacta e traz prejuízos as pessoas acometidas e suas famílias, as instituições, as empresas e ao poder público.

Doenças ocupacionais são ocasionadas por situações que agridem ou tornam vulneráveis as defesas orgânicas da pessoa, e que devido ao efeito cumulativo deflagram o processo de adoecimento. No caso do *Burnout*, o adoecimento se inicia por um quadro de ansiedade, evoluindo para distúrbio emocional com sintomas de extrema exaustão, estresse, esgotamento físico e depressão; resultante de situações do ambiente de trabalho que envolvem: alto grau de responsabilidade, cumprimento de metas, competitividade acirrada, ausência de oportunidades, má remuneração, falta de condições físicas e insumos; além de desgaste mental, relacional e emocional.

Para a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a profissão docente está entre as mais estressantes, pois para obterem melhor remuneração, os professores têm jornada dupla de trabalho em cargos e/ou em funções, que exigem lidar com públicos de interesses diversos e conflitantes (gestão, legislações, estudantes, pais e comunidade) ou que demandam ações e comportamentos, que podem ser contrários aos seus ideais.

Partindo do pressuposto que ambientes de trabalho como unidades escolares, redes de ensino e instituições educacionais podem reverberar fatores desencadeadores de doenças ocupacionais, foi realizada no *site* brasileiro Jusbrasil (2022, p. 01):

que auxilia a coleta, organização e disponibilização da informação jurídica pública, tais como autos processuais, jurisprudência e diários oficiais, não só para pessoas advogadas como qualquer outra pessoa que precise de algum tipo de informação jurídica.

Uma rápida pesquisa em 21 de maio de 2025, com os termos “aposentadoria por invalidez” AND “professor”, usando o plano básico de

acesso gratuito com funcionalidades limitadas, foram recuperados mais de 10 mil resultados. No mesmo site, outro levantamento foi realizado em 6 de outubro de 2025 na aba “Artigos e notícias”, recuperando com a busca 246 resultados com a expressão “professor” AND “burnout”. Vale ressaltar que estes artigos foram publicados por advogados e por fontes como Tribunal do Trabalho da 15^a Região, da 18^a Região, Tribunal de Justiça do Amazonas, Tribunal de Justiça de Santa Catarina, entre tantos outros. Enfocando a literatura sindical recente, foi encontrado o linkmanchete, com números expressivos sobre o *burnout* docente:

Mais de 8,9 mil professores(as) da rede estadual do Paraná foram afastados(as) para tratamento de saúde mental em 2024. (APP sindicato, 2025, par. 5)

Nesta notícia de 6 de junho de 2025, a Associação de Professores do Paraná declarou que os números de adoecimento docente apresentados estão relacionados aos modelos de gestão do ensino implementados por meio de plataformas digitais, que monitoram e controlam as atividades pedagógicas, cobram metas abusivas e punem educadores que se afastam para tratamento de saúde.

Sobre a obtenção do diagnóstico e o acionamento da legislação e do direito, Monteiro e Bertagni(2000) alertam para o fato de que a doença ocupacional por lei, deve ter nexo de causalidade comprovado por profissionais da área da saúde, como médicos especialistas e no caso do *Burnout*, também por avaliação clínica de psiquiatras e psicólogos para que comprovem e atestem com documentos médicos a incapacidade do docente. Em virtude do diagnóstico e com o acompanhamento e orientação de advogado especializado em direito previdenciário

passa a ser avaliada, a necessidade de afastamento do trabalho. Neste caso, a empresa fica responsável por pagar integralmente o salário do profissional afastado, por um período de quinze dias. Caso a situação requeira maior período, o trabalhador ao solicitar o benefício no Instituto Nacional de Seguro Social (INSS), submete-se às suas regras que preveem perícia médica antes do recebimento dessa concessão. Dionísio e Moreira (2024, p. 1) explicam que:

No decorrer do período de afastamento ocupacional, o trabalhador retém o direito ao recolhimento do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) pelo empregador; pois somente assim é assegurada a continuidade dos benefícios ligados a este fundo. Se houver comprovação de que a Síndrome de Burnout foi causada por abusos e irregularidades, o trabalhador afastado pode ser indenizado por danos morais, materiais, estéticos e existenciais; visando a compensação por prejuízos físicos, emocionais, financeiros ou de bem-estar. O trabalhador afastado ao retornar à empresa tem garantido por força da lei, um período mínimo de estabilidade de doze meses.

É importante ressaltar que se a empresa demitir o trabalhador sem justa causa, dentro do período de estabilidade; ela deverá readmiti-lo e pagar-lhe todos os direitos trabalhistas. Cabe em alguns casos, indenização ao trabalhador pela demissão indevida. Convém elucidar que trabalhadores que necessitam se afastar por um tempo superior a quinze dias podem requerer o “auxílio-doença acidentário”. Neste caso, o empregado se afasta por ter sofrido acidente ou doença relativa ao trabalho. Já o “auxílio-doença previdenciário” é um benefício no qual o empregado se afasta também por doença, porém esta não relacionada ao trabalho. Outra possibilidade é a “aposentadoria por invalidez”, aquela pela qual o trabalhador adquire uma sequela definitiva, que o impede

de exercer não somente as suas atividades, como qualquer outra. Neste caso, para que a Síndrome de *Burnout* seja considerada suficiente para conceder ao segurado a “aposentadoria por invalidez” é necessário que esse trabalhador tenha além do laudo médico, que corrobore sua situação de saúde; possua uma comprovação que os danos causados são de fato decorrentes da doença e que são irreversíveis, impossibilitando-o de retornar ao trabalho.

Para refletir

Conforme a literatura recuperada, as gradações do adoecimento estão relacionadas ao excesso de trabalho e de requisições para que o professor “dê conta” de muito além de suas tarefas pedagógicas. Buscando respostas e entendimento participei de uma Masterclass da UNESCO realizada em 15 de janeiro de 2025, intitulada: *AI in the classroom: tool or teacher?*

Figura 1

Print da Unesco Masterclass, no Youtube



Campus UNESCO / UNESCO Campus (2025).

Entusiasmada com a possibilidade de interação com professores de várias partes do mundo, presentes na aula, enviei uma questão em inglês, preocupada com o que acarretaria aos professores sua substituição pela IA; já que durante todas as apresentações e em todas as respostas dadas pelos convidados isso não havia sido mencionado. O tempo foi passando e minha pergunta foi a única que não foi respondida. Até desanimei, mas persisti e mantive-me *on-line*. Faltando poucos minutos para encerrar a transmissão, a mediadora anunciou que a finalização do evento seria com a última pergunta enviada por uma professora brasileira. Aos 1:45:57:

Saudações a todos. Agradeço a oportunidade de participar deste evento internacional. Em relação à saúde mental dos professores, que precisam se atualizar constantemente não apenas em relação às tecnologias, mas também em seus métodos de ensino, na forma como mediam e conforme exigido pelos alunos. Qual a sua opinião sobre como a inclusão progressiva da IA nas aulas pode contribuir para minimizar o processo de “mal-estar docente”/*Burnout* e suas consequências para nós, professores? Jaqueline Castilho Moreira, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil.

Foi perceptível um esforço para responderem a questão tão inusitada. Todavia, mesmo sendo todos os participantes professores, não houve uma reflexão antecipada sobre o tema tão sensível para a carreira e saúde docente. Estaríamos ou não repetindo o ciclo vicioso?

Referências

APP Sindicato. (2025). Mais de 8,9 mil professores(as) da rede estadual do Paraná foram afastados(as) para tratamento de saúde mental em 2024. Recuperado de <https://appsindicato.org.br/mais-de-89-mil->

[professores-da-rede-estadual-do-parana-foram-afastadosas-para-tratamento-de-saude-mental-em-2024](#)

Benevides-Pereira, A. M. (2019) Síndrome de Burnout entre docentes. Em A. V. Carvalho (Org.), *Terapia cognitivo comportamental na síndrome de Burnout: contextualização e intervenções* (1^a ed., pp. 371- 400).

Campus UNESCO / UNESCO Campus. (2025, janeiro 16). *AI in the classroom: tool or teacher?* [Vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/pFRcsbgcEVA>

Cardoso, H. F. (2023, junho 23). Burnout: não confunda a CID 11 com a CID 10. HSM Managment. *Saúde mental*. <https://www.revistahsm.com.br/post/burnout-a-doenca-ocupacional-da-segunda-metade-do-seculo-21>

Carvalho, A. E. (2019). Síndrome de Burnout: conceituação, dados de pesquisa e implicações para a saúde. Em A. V. de Carvalho (Org.), *Terapia cognitivo comportamental na síndrome de Burnout: contextualização e intervenções* (pp. 20- 38). Sinopsys.

Dionísio, M., & Moreira, J. C. C. (2024). *Burnout e seu diagnóstico: um longo caminho até o direito a saúde* [Trabalho apresentado]. XXXVI Congresso de Iniciação Científica da Unesp: “Ciência em tempos de crise climática e social”.

Esteve, J. M. (1997). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Edusc.

Freudenberger, H.J. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.

Han, B. (2024). *Sociedade do Cansaço*. Editora Vozes.

Jusbrasil. (2022). Salvador: Assuntos jurídicos. <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/o-que-e-o-jusbrasil/1567211280>.

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Consulting Psychologist Press.

Matos, T.(2025, maio 31). *Celular nas escolas: o que dizem e como estão os alunos desde a proibição*. Agemt Jornalismo PUC-SP.

Monteiro, A. L., & Bertagni, R. F. S.(2000). *Acidentes do Trabalho e Doenças Ocupacionais: conceito, processos de conhecimento e execução e suas questões polêmicas*. Saraiva.

Moreira, J. C. C. (2013). *Saberes em campo: a configuração do ensino escolar da educação física no Estado de São Paulo (1964-1985)*. [Tese de doutorado, UNESP]

Nóvoa, A. (1999) O passado e o presente dos professores. Em A. Nóvoa (Ed.). *Profissão professor* (pp.13-34). Porto Editora.

Pereira, G. C. (2025). Celulares, crianças e adolescentes no Brasil: uma análise crítica dos discursos de proteção do Governo Federal. *34º Encontro Anual da Compós*, 34, 1-21. <https://publicacoes.softaliza.com.br/compos2025/article/view/11275>

São Paulo (Estado). (2025, janeiro 27). Educação de São Paulo define regras e orientações sobre o uso de celulares nas escolas.

Shen, B., McCaughtry, N., Nartin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Education Psychology*, 85, 519-532.

Sobrinho, F. P. N. (2020). Fatores contribuintes para a síndrome de burnout em professores. In G. C. T. M Levy, & F. P. N. Sobrinho (Eds.), *A síndrome de burnout em professores do ensino regular: pesquisa, reflexões e enfrentamento* (pp. 29-52). Cognitiva.

Tatar, M., & Yahav, V. (1999) Secondary school pupils perceptions of burnout among teachers. *British Journal of Education Psychology*, 69, 457-468.

DESINTERESSE ESCOLAR ENTRE ALUNOS BRASILEIROS: CAUSAS, IMPACTOS E CAMINHOS PARA A REENCANTAÇÃO PELO APRENDER

*Mateus Altimari Filippin Soares¹
Ana Elisa Alencar Silva de Oliveira²
Dorival Campos Rossi³
Luan Robson de Paula⁴
Maria Fabiana Adami Mandeli⁵
Thiago Galdim Bergamaschi⁶*

-
1. Especialização Lato Sensu em Gestão Escolar, Orientação e Supervisão.
Cursando o PPGMIT na UNESP (aluna especial mestrado).
mateus.altimari@unesp.br
 2. Pós-Graduada em MBA em Gestão Empresarial.
Cursando o PPGMIT na UNESP (aluna especial doutorado).
ana.alencar@unesp.br
 3. Doutor em Comunicação e Semiótica.
Professor do departamento de Design e do PPGMiT UNESP
dorival.rossi@unesp.br
 4. Graduado em Logística e Letras Português e Inglês.
Cursando o PPGMIT na UNESP (aluna especial mestrado).
luanrobson@prof.educacao.sp.gov.br
 5. Especialização em Pedagogia - Gestão em Administração Educacional.
Cursando o PPGMIT na UNESP (aluna especial mestrado).
madami@prof.educacao.sp.gov.br
 6. MBA em Gestão de Projetos e MBA em Gestão Empresarial, e Tutoria em Educação a Distância pelo Centro Universitário de Lins,
Cursando o PPGMIT na UNESP (aluna especial mestrado).
thiago.bergamaschi@unesp.br

O desinteresse escolar é um fenômeno crescente e preocupante no cenário educacional brasileiro, refletindo-se nos altos índices de evasão, baixo rendimento acadêmico, altos índices de evasão e na apatia generalizada de muitos estudantes em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Contudo, para compreender o desinteresse, é necessário primeiro entender o que é o interesse. Este conceito é construído a partir da intersecção entre a psicologia e a pedagogia, uma vez que representa uma mediação – algo que se coloca entre o sujeito e o objeto (Magnago et al., 2025; Maneira & Ribeiro, 2024).

Esse fenômeno, multifacetado e complexo, é influenciado por fatores vulnerabilidade social, instabilidade familiar, falta de perspectiva de futuro, dificuldades emocionais e pedagógicas, que, somados, comprometem a motivação dos alunos e sua permanência na escola (Maneira & Ribeiro, 2024).

Logo, o cenário atual desafia educadores, gestores, famílias e formuladores de políticas públicas a compreenderem com profundidade as causas desse desengajamento e a buscarem alternativas viáveis e eficazes para reverter esse quadro.

A escola, historicamente concebida como um espaço de socialização, formação cidadã e desenvolvimento intelectual, enfrenta hoje o desafio de dialogar com uma juventude que vive em uma sociedade marcada pela velocidade da informação, pelo uso intensivo da tecnologia e por mudanças constantes no mundo do trabalho. Muitas vezes, os conteúdos escolares parecem descolados da realidade dos estudantes, e as metodologias tradicionais de ensino já não são suficientes para despertar interesse e participação ativa.

“As metodologias passivas, o currículo pouco dialógico e a baixa conectividade da escola com as novas tecnologias também são fatores que podem contribuir para o desinteresse dos estudantes pelos estudos” (Santos, 2024, p. 2).

Marin (2020) evidenciou, em suas pesquisas, a influência do ambiente virtual na formação das diversas identidades dos jovens contemporâneos, além de destacar o quanto a escola tem se afastado das vivências cotidianas desses estudantes, tanto no mundo real quanto no digital. Nesse contexto, a abordagem tradicional baseada na transmissão fragmentada e disciplinar de conteúdos já não atende às expectativas desses jovens, que estão imersos em inúmeras possibilidades proporcionadas pelas tecnologias digitais.

Por sua vez, Silva (2018) observa que os estudantes valorizam mais a escola quando participam de aulas que incentivam o envolvimento ativo, com propostas práticas, interativas, uso de tecnologia e que dialoguem com sua realidade.

Sendo assim, a relevância do tema se justifica pela sua abrangência e pelas consequências que traz para o desenvolvimento dos alunos e para a própria sociedade. Um estudante desmotivado tende a apresentar desempenho insatisfatório, dificuldade de socialização, baixa autoestima e risco de abandono escolar, comprometendo sua formação integral e sua inserção cidadã. Diante disso, elaborou-se a seguinte pergunta problema: quais são as principais causas e consequências do desinteresse escolar entre alunos brasileiros, e de que forma a escola pode contribuir para a reencantação pelo aprender?

É evidente a urgência de pensar em estratégias de reencantamento pelo aprender, que passem pela revisão das práticas pedagógicas,

pela valorização da escuta ativa e pelo fortalecimento do vínculo entre educadores e educandos.

A partir daí, destaca-se o objetivo do estudo que é o de analisar os principais fatores que contribuem para o desinteresse escolar entre os alunos brasileiros e refletir sobre os impactos desse fenômeno no processo educacional através de pesquisa de campo com alunos e professores de escolas públicas da rede estadual e busca-se também apontar caminhos possíveis para a superação desse desafio, com foco na adoção de estratégias pedagógicas mais significativas, no uso inovador das tecnologias e na construção de uma escola mais democrática, dialógica e centrada no estudante. Ao trazer esse debate, pretende-se contribuir para uma educação mais humanizada, inclusiva e capaz de despertar nos alunos o prazer e o sentido de aprender.

Materiais e métodos

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem quantitativa e qualitativa, de caráter descritivo e exploratório.

A abordagem quantitativa permitiu a análise estatística das respostas obtidas por meio de questionários estruturados, enquanto a qualitativa possibilitou a interpretação das percepções subjetivas expressas nas respostas abertas, contribuindo para uma visão mais ampla e contextualizada do fenômeno.

A pesquisa envolveu alunos de diferentes níveis de ensino (Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Ensino Técnico/Profissionalizante), vinculados a instituições educacionais da rede pública e privada da cidade de Lins (SP) e região. Participaram da pesquisa 73 estudantes,

com idades variando entre 11 e 18 anos, de diferentes séries e contextos sociais.

A seleção foi feita de forma não probabilística por conveniência, considerando a disponibilidade dos participantes e o interesse em contribuir voluntariamente com a pesquisa. Os dados foram coletados por meio de questionários online, elaborados no Google Forms® e os instrumentos foram compostos por questões estruturadas em cinco blocos temáticos:

- a) Perfil sociodemográfico — idade, gênero e tempo de atuação docente;
- b) Percepções sobre o interesse escolar — frequência de engajamento, fatores motivacionais e desmotivacionais;
- c) Fatores relacionados ao ensino e à metodologia — uso de tecnologias, práticas pedagógicas e recursos didáticos;
- d) Fatores emocionais e contextuais — relação com colegas, professores e família;
- e) Sugestões e percepções qualitativas — espaço aberto para que os participantes expressassem, em suas próprias palavras, opiniões e propostas de melhoria.

Os questionários foram aplicados de forma anônima, garantindo a confidencialidade dos dados e a ética da pesquisa, em conformidade com as diretrizes da Resolução nº 510 (2016) do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

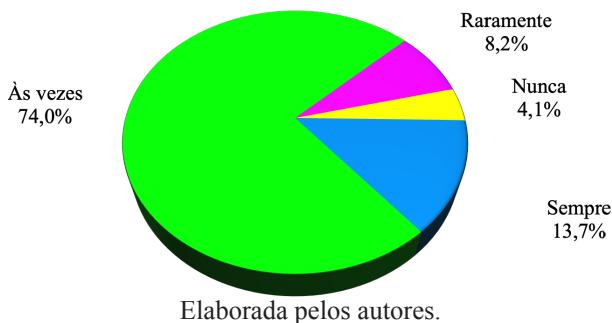
A coleta de dados ocorreu durante o segundo semestre de 2025, com o envio do *link* do formulário via plataformas institucionais e redes sociais escolares.

Resultados e discussão da pesquisa

As Figuras 1 e 2 revelam o resultado da pesquisa em relação às percepções dos alunos sobre o interesse escolar.

Figura 1

Você sente interesse em participar das aulas da escola?



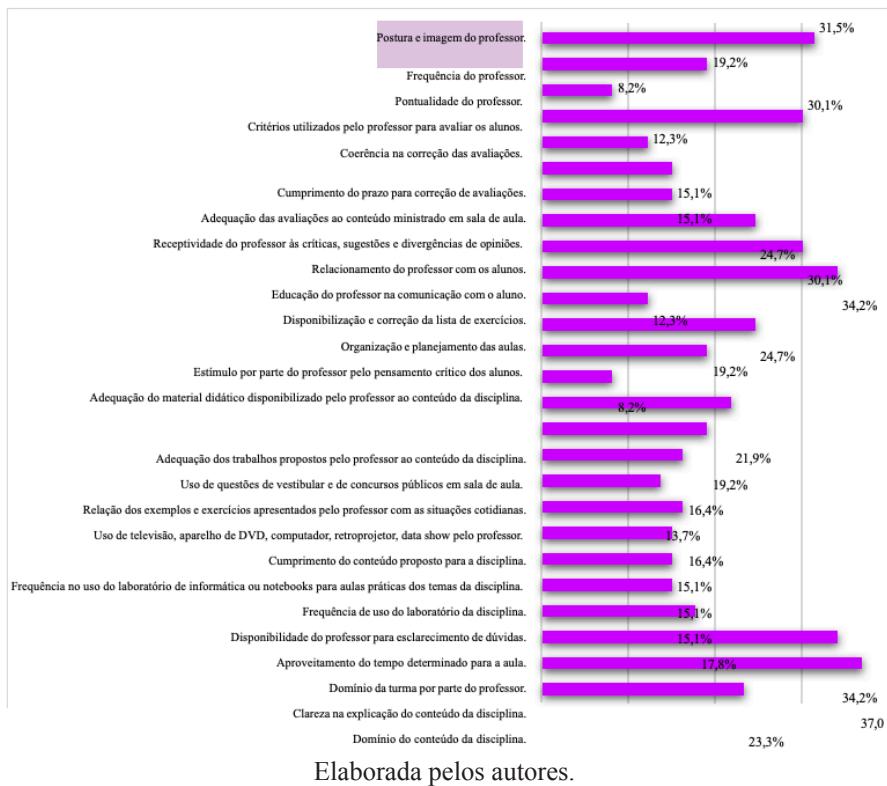
Os dados demonstrados na Figura 1 revelam um cenário preocupante de engajamento intermitente, em que a maioria dos alunos demonstra uma relação oscilante e pouco consistente com o processo de aprendizagem. A predominância da opção “às vezes” evidencia que o interesse está condicionado a fatores externos, como a metodologia adotada, o vínculo com o professor ou o tipo de conteúdo trabalhado — o que reforça o papel central do ambiente escolar e das práticas pedagógicas na manutenção da motivação estudantil.

De acordo com estudos de Brandt et al. (2021), o desinteresse escolar não deve ser compreendido como simples falta de vontade individual, mas como um reflexo de um desencontro entre as formas de ensinar e os modos de aprender das novas gerações. A escola, muitas

vezes estruturada sobre práticas tradicionais, encontra dificuldade em dialogar com jovens que vivem em um contexto de hiperconectividade, imediatismo e diversidade de estímulos digitais.

Figura 2

Qual(is) desse(s) fator(es) relacionados ao professor te desmotiva a assistir as aulas (Múltiplas respostas)



Os dados evidenciados na Figura 2 apontam que o desinteresse dos alunos está fortemente vinculado a aspectos ligados à mediação

docente. Os resultados evidenciam que o desinteresse escolar ultrapassa a simples ausência de motivação individual, refletindo um processo relacional e afetivo no qual o comportamento, a didática e a empatia do professor são determinantes. Como apontam Brandt et al. (2021) e Sousa et al. (2024), a qualidade da interação professor–aluno é um dos principais mediadores da aprendizagem significativa, sendo o vínculo pedagógico um fator protetivo contra a evasão e o desinteresse.

Outros aspectos, como organização e planejamento das aulas (24,7%), receptividade às críticas (24,7%) e domínio do conteúdo (23,3%), reforçam que os estudantes percebem e valorizam o preparo e a coerência do docente. Por outro lado, fatores como uso de tecnologias (13,7%) e frequência no uso de laboratórios (15,1%) aparecem com menor destaque, o que sugere que o problema central não está na ausência de recursos, mas sim na forma como o professor conduz o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Gonçalves e Aguiar (2024) e Bezerra et al. (2024), o professor contemporâneo precisa atuar como mediador crítico e empático, articulando conhecimentos curriculares às experiências socioculturais e tecnológicas dos alunos. Quando a prática docente se torna meramente transmissiva, desprovida de diálogo e significado, o estudante tende a se desconectar cognitivamente, mesmo estando fisicamente presente. Portanto é notória a necessidade de formação continuada docente voltada ao desenvolvimento de competências socioemocionais e comunicativas, além do domínio pedagógico e tecnológico.

O caminho para despertar o interesse do aluno pelas aulas passa pela humanização da prática docente, pela escuta ativa e pela reconstrução de um ambiente escolar dialógico e acolhedor, em que o

professor se torne referência não apenas de conteúdo, mas de inspiração e pertencimento.

As Figuras de 3 a 7 demonstram o resultado da pesquisa em relação fatores relacionados ao ensino e à metodologia

Figura 3

Quais fatores mais influenciam seu desinteresse pelas aulas?



Elaborada pelos autores.

Os dados revelam que o desinteresse dos alunos pelas aulas decorre principalmente de questões estruturais e metodológicas do ambiente escolar. Percebe-se que o desinteresse não é apenas uma consequência individual, mas uma resposta a um modelo pedagógico pouco dinâmico e descontextualizado, que não dialoga com a realidade social e emocional dos jovens.

Sousa et al. (2024) e Instituto Ayrton Senna (2025), observam que o desinteresse escolar contemporâneo está fortemente relacionado à ausência de sentido e propósito nas práticas escolares, especialmente quando os alunos não percebem relação entre o que aprendem e suas vivências cotidianas.

A ênfase nas aulas teóricas e repetitivas evidencia o predomínio de um modelo transmissivo que, embora ainda presente na maioria das escolas brasileiras, mostra-se insuficiente para atender às novas gerações digitais, acostumadas à interatividade e à diversidade de estímulos. Segundo Duque et al. (2023) e Possa e Felice (2024), a escola que se mantém centrada na exposição verbal tende a perder espaço simbólico frente às múltiplas linguagens tecnológicas e culturais que permeiam o cotidiano dos estudantes.

Além disso, o dado de 61,6% apontando a rotina escolar como fator desmotivador reforça a necessidade de inovação curricular e metodológica. O cotidiano escolar excessivamente rígido, fragmentado em disciplinas e horários, limita experiências criativas e a construção de vínculos afetivos, fatores essenciais para a motivação intrínseca (Deci & Ryan, 2020; Gonçalves & Aguiar, 2024).

A falta de motivação pessoal (46,6%) e as dificuldades de aprendizagem (45,2%) também aparecem como fatores relevantes. Essas dimensões refletem tanto desafios individuais quanto estruturais, exigindo um olhar pedagógico mais sensível, com intervenções socioemocionais, acompanhamento psicopedagógico e metodologias personalizadas que respeitem ritmos e estilos de aprendizagem diversos.

Por fim, a relação ruim com colegas ou professores (17,8%) e problemas familiares ou emocionais (21,9%) indicam que o desinteresse também é atravessado por aspectos afetivos e sociais, demonstrando que a aprendizagem é um fenômeno integral, que depende do equilíbrio emocional e das relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar.

Portanto, os resultados apontam para a urgência de uma escola mais viva, interativa e significativa, capaz de articular conhecimento

científico, experiência pessoal e cultura digital. O processo de reencontro pelo aprender deve envolver metodologias ativas, aprendizagem baseada em projetos, gamificação e uso crítico de tecnologias, promovendo um aprendizado que faça sentido e desperte curiosidade, pertencimento e prazer intelectual.

Observa-se na Figura 4 que as principais barreiras à aprendizagem, segundo os alunos, estão associadas tanto a fatores pedagógicos quanto a aspectos socioemocionais e estruturais do ambiente escolar.

A predominância dos conflitos interpessoais e da falta de conexão entre conteúdo e realidade reforça que o desinteresse escolar é, sobretudo, um fenômeno relacional e contextual, não limitado ao desempenho individual.

Figura 4

*O que mais me atrapalha a aprender na escola
(Múltiplas respostas)*



A aprendizagem, conforme destacam Possa e Felice (2024), é atravessada por fatores emocionais, sociais e culturais — sendo o sentimento de pertencimento e o vínculo afetivo com a escola elementos

essenciais para o engajamento cognitivo. Quando esses vínculos são fragilizados por relações de conflito, indiferença ou distanciamento, o estudante tende a se desmotivar e, progressivamente, a se desconectar do ambiente escolar.

O dado de 31,5% apontando a desvinculação entre o ensino e a realidade evidencia um problema estrutural recorrente na educação brasileira: o currículo pouco contextualizado e a predominância de conteúdos desatualizados frente às demandas do século XXI. Segundo Instituto Ayrton Senna (2025), a educação atual enfrenta o desafio de desenvolver uma aprendizagem significativa e interdisciplinar, capaz de relacionar saberes escolares a experiências concretas de vida, ao mundo do trabalho e à cultura digital.

A percepção de falta de motivação e preparo docente (19,2%) também aparece como aspecto relevante. Esse dado se articula com os resultados anteriores e reforça a importância da formação continuada, do apoio institucional ao professor e da criação de uma cultura colaborativa dentro da escola, que valorize o educador como protagonista e agente de transformação.

Embora menos frequentes, as menções à infraestrutura precária (11%) e à violência familiar ou escolar (até 4%) não devem ser negligenciadas, pois impactam diretamente o bem-estar emocional dos alunos e a sensação de segurança — condições básicas para o aprendizado efetivo.

Ao serem questionados sobre o que tornaria as aulas mais interessantes, os alunos indicaram, de forma expressiva, a necessidade de mudanças metodológicas e maior dinamismo no processo de ensino. As respostas observadas na Figura 5 apontam que 68,5% desejam mais atividades práticas, 64,4% preferem aulas fora do espaço tradicional da

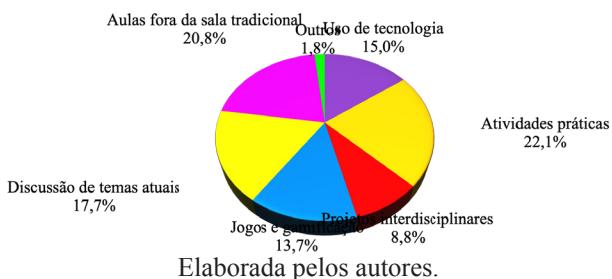
sala, 54,8% valorizam a discussão de temas atuais, e 46,6% sugerem o uso de tecnologias. Ainda,

42,5% destacam jogos e gamificação como elementos de engajamento, e 27,4% acreditam que projetos interdisciplinares tornariam o aprendizado mais significativo.

Esses resultados evidenciam que os estudantes anseiam por um modelo pedagógico mais ativo, experiencial e conectado ao mundo real, em contraste com o formato tradicional e expositivo ainda predominante em muitas escolas. Como ressaltam Duque et al. (2023) e Santos et al. (2024), as metodologias ativas — baseadas em práticas como Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), Sala de Aula Invertida e Gamificação — favorecem a autonomia, a colaboração e a criatividade, aproximando o aluno do conhecimento de forma participativa e prazerosa.

Figura 5

Em sua opinião, o que tornaria as aulas mais interessantes?



O destaque dado às atividades práticas (68,5%) e às aulas fora da sala de aula (64,4%) indica o desejo por experiências concretas e contextualizadas, nas quais o estudante possa “ver sentido” no que

aprende. Essa preferência dialoga com a concepção de aprendizagem significativa de Ausubel (2003), segundo a qual o aprendizado só ocorre de maneira duradoura quando o novo conhecimento se conecta a experiências prévias e à realidade do sujeito.

A discussão de temas atuais (54,8%) e o uso de tecnologia (46,6%) revelam que os jovens buscam uma escola que os insira criticamente no contexto sociotecnológico contemporâneo, promovendo o protagonismo digital e a reflexão sobre questões éticas, ambientais, culturais e tecnológicas. Pesquisas recentes, como as de Possa e Felice (2024) e

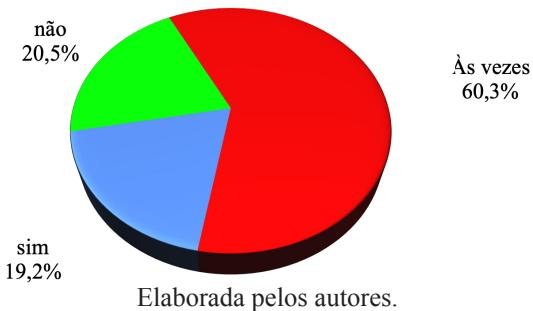
Instituto Ayrton Senna (2025), apontam que a integração inteligente da tecnologia pode ampliar o engajamento, desde que acompanhada por práticas pedagógicas que desenvolvam pensamento crítico e não apenas reprodução de conteúdos.

A presença significativa da gamificação (42,5%) também reforça uma tendência global: transformar a experiência de aprender em algo envolvente e desafiador, utilizando elementos de jogos (missões, recompensas, narrativas, rankings) de modo educativo. Segundo B Bezerra et al. (2024) e Gonçalves e Aguiar (2024), a ludificação desperta a curiosidade e favorece a autorregulação da aprendizagem, especialmente entre adolescentes.

Os dados apontam para a urgência de romper com a lógica da passividade discente e avançar em direção a uma educação ativa, criativa e interdisciplinar, que promova sentido e pertencimento. O reencantamento pelo aprender depende da capacidade da escola de se reinventar como espaço de vivência, investigação e criação, integrando tecnologia, emoção e propósito.

Figura 5

Em sua opinião, o que tornaria as aulas mais interessantes?



Ao observar a Figura 5 percebe-se uma ambígua e preocupante questão, pois embora parte dos alunos reconheça algum esforço docente, a maioria ainda sente falta de constância, intencionalidade e inovação nas práticas pedagógicas.

Tal resultado reflete uma realidade frequente nas escolas brasileiras, onde os professores, mesmo conscientes da necessidade de inovar, enfrentam sobrecarga de trabalho, falta de tempo para planejamento e escassez de formação específica em metodologias ativas e tecnologias educacionais (Santos et al., 2024; Sousa et al., 2024).

Isso pode decorrer da manutenção de aulas centradas na exposição oral, com pouca interação e contextualização, fatores amplamente reconhecidos como causadores do desinteresse discente (Brandt et al., 2021; Duque et al., 2023).

Esses alunos possivelmente vivenciam práticas inovadoras que combinam tecnologia, interdisciplinaridade e protagonismo estudantil, confirmando que a motivação é possível quando o ensino dialoga com o

universo cultural e digital dos jovens. Segundo o Instituto Ayrton Senna (2025), escolas que investem na formação continuada docente e no uso significativo de recursos tecnológicos apresentam maiores índices de engajamento e desempenho estudantil.

Como destacam Possa e Felice (2024), o professor contemporâneo não deve apenas transmitir conhecimento, mas criar experiências de aprendizagem que despertem curiosidade, propósito e pertencimento. Para tanto, é essencial que a escola estimule a autonomia pedagógica e a cultura de inovação, garantindo tempo e espaço para experimentação metodológica.

O resultado da pergunta aberta sobre o que mais te desmotiva na escola a pesquisa revelou um panorama complexo e multifatorial do desinteresse escolar, marcado por cansaço emocional, excesso de teoria, falta de significado nas disciplinas e fragilidade nas relações interpessoais. A leitura qualitativa das falas evidencia quatro grandes eixos de desmotivação: metodológico, estrutural, relacional e emocional.

Quanto aos fatores metodológicos grande parte dos alunos associa o desinteresse às aulas repetitivas, teóricas e descontextualizadas, expressando insatisfação com o “modelo tradicional e monótono” de ensino. Termos como *“aulas muito longas”*, *“muita escrita e pouca prática”* e *“conteúdos que não têm relação com o que vou usar na minha área”* aparecem recorrentemente.

Essas percepções confirmam a necessidade de revisão das metodologias de ensino, aproximando-as de práticas ativas e interdisciplinares que estimulem o protagonismo discente. Segundo Santos et al. (2024) e Duque et al. (2023), a aprendizagem significativa depende

de experiências práticas, colaborativas e contextualizadas, que rompam com o formato expositivo e promovam curiosidade e sentido.

No tocante aos fatores estruturais, vários estudantes mencionam a carga horária extensa, a infraestrutura inadequada e o calor excessivo nas salas como fatores de desgaste e

desmotivação. Há também críticas à organização escolar e à falta de ventilação e recursos tecnológicos adequados, elementos que afetam o bem-estar e a concentração. Como apontam Instituto Ayrton Senna (2025) e Vasconcelos et al. (2020), o ambiente físico e institucional influencia diretamente o engajamento, sendo a sensação de conforto e pertencimento um pré-requisito para a aprendizagem.

Em relação aos fatores relacionais, um dos pontos mais sensíveis identificados é a relação entre professores e alunos. Diversos estudantes relatam episódios de falta de empatia, comunicação inadequada, humilhação ou desrespeito em sala de aula. Frases como “*professores sem disposição para explicar*”, “*atitudes infantis e pouco profissionais*” e “*críticas que desmotivam*” são recorrentes. Essas falas reforçam a importância do vínculo afetivo e do respeito mútuo na mediação pedagógica, conforme destacam Sousa et al. (2024). O professor é percebido como figura central na manutenção do interesse, e sua postura — acolhedora ou distante — impacta diretamente a motivação dos alunos.

Quanto aos fatores emocionais e psicológicos, as respostas também refletem o peso do cansaço mental, da ansiedade e da pressão por desempenho. Termos como “*pressão*”, “*cansaço psicológico*”, “*comparações com outros alunos*” e “*cobrança excessiva*” apontam para um cenário de sobrecarregamento emocional e baixa autoestima estudantil.

Segundo Deci e Ryan (2020) e Possa e Felice (2024), a motivação autônoma depende do equilíbrio entre desafios e apoio emocional; quando há pressão sem acolhimento, ocorre o efeito inverso — a retração e a desmotivação.

Portanto, em conjunto, as respostas evidenciam uma crise de sentido entre o estudante e a escola. A instituição ainda é percebida por muitos como distante da vida real, hierárquica e pouco acolhedora, enquanto os jovens demonstram desejo por aprendizagens práticas, humanas e conectadas à realidade contemporânea. O reencantar pelo aprender exige uma transformação sistêmica: não apenas mudar metodologias, mas reconstruir vínculos, humanizar relações e redimensionar o papel da escola como espaço de diálogo, criação e pertencimento.

A análise dos dados coletados evidência que o desinteresse escolar entre os alunos brasileiros não é um fenômeno isolado ou meramente individual, mas resulta de uma combinação de fatores pedagógicos, estruturais, relacionais e emocionais que se interligam e se reforçam mutuamente. A partir das respostas quantitativas e qualitativas, observam-se

padrões consistentes de insatisfação com o modelo de ensino tradicional, marcado pela repetição, pela falta de conexão com a realidade e pela ausência de estímulos significativos.

Em se tratando das causas do desinteresse escolar os dados revelam que a maioria dos alunos demonstra apenas um interesse pontual e intermitente pelas aulas — 74% afirmam sentir vontade de participar “às vezes”. Essa oscilação reflete uma crise de sentido na experiência escolar, em que os conteúdos e metodologias deixam de dialogar com os projetos de vida dos estudantes.

Entre as principais causas apontadas estão as aulas excessivamente teóricas e repetitivas (74%), a rotina escolar desgastante (61,6%), a falta de motivação pessoal (46,6%) e a ausência de vínculo entre o que se ensina e a realidade (39,7%). Esses resultados reforçam que o desinteresse está diretamente relacionado à forma como o conhecimento é mediado.

Conforme Duque et al. (2023) e Santos et al. (2024), o ensino pautado apenas na transmissão de conteúdos tende a desmobilizar o aluno, pois ignora sua curiosidade natural e sua necessidade de participação ativa no processo de aprender. Além disso, os dados qualitativos apontam críticas contundentes ao modelo tradicional e conteudista, descrito pelos alunos como “monótono”, “cansativo” e “sem relação com a vida real”. Essa percepção se alinha a estudos recentes, que mostram que a aprendizagem significativa só ocorre quando o estudante comprehende o propósito do que aprende e pode aplicar o conhecimento em contextos concretos.

Portanto, o papel do professor e as relações pedagógicas emerge como elemento central tanto na origem quanto na superação do desinteresse escolar (Possa & Felice, 2024; Sousa et al., 2024).

Os fatores mais citados como desmotivadores foram a falta de clareza na explicação dos conteúdos (37%), o fraco domínio da turma (34,2%), a falta de empatia e educação na comunicação (34,2%) e a postura inadequada do docente (31,5%). Esses dados revelam que, além da metodologia, o vínculo afetivo e o comportamento ético-profissional são determinantes para o engajamento discente. Segundo Santos et al. (2024), a aprendizagem é mediada por interações humanas, e o clima

emocional da sala de aula impacta diretamente o interesse e a autoconfiança dos alunos.

Paralelamente, 60,3% dos alunos afirmam que os professores “às vezes” se preocupam em tornar as aulas atrativas, o que indica uma falta de constância e sistematização nas práticas inovadoras. Muitos docentes, embora reconheçam a importância da inovação, encontram barreiras como sobrecarga de trabalho, falta de recursos e limitação de tempo para planejamento (Brandt et al., 2021; Instituto Ayrton Senna, 2025).

Esses dados evidenciam a urgência de políticas institucionais de formação continuada, acolhimento emocional ao professor e autonomia pedagógica, para que o docente possa desenvolver aulas criativas e interativas, superando a rigidez dos currículos prescritivos.

Os impactos e consequências percebidas do desinteresse aparecem de forma nítida nas respostas que indicam dificuldade de concentração, cansaço mental e desmotivação generalizada.

Quando questionados sobre o que mais atrapalha o aprendizado, os alunos destacaram os conflitos interpessoais (32,9%), a desvinculação entre conteúdo e realidade (31,5%) e a falta de motivação e preparo docente (19,2%). Esses resultados confirmam que a desmotivação escolar vai além do rendimento acadêmico, alcançando dimensões emocionais e sociais, como ansiedade, sentimento de exclusão e falta de pertencimento.

As respostas abertas reforçam essa leitura, evidenciando sofrimento psicológico, pressão excessiva, comparações entre alunos e cansaço físico e mental. Tais fatores demonstram que a escola, muitas vezes, tem se tornado um espaço de cobrança e pouco acolhimento, contribuindo para o afastamento afetivo dos estudantes. Conforme Deci

e Ryan (2020), a motivação autêntica só floresce em ambientes que promovem autonomia, competência e vínculos positivos.

Apesar do cenário desafiador, os dados também revelam possibilidades concretas de transformação. Os alunos indicaram que o aprendizado seria mais atrativo com atividades práticas (68,5%), aulas fora da sala tradicional (64,4%), discussões sobre temas atuais (54,8%), uso de tecnologia (46,6%), gamificação (42,5%) e projetos interdisciplinares (27,4%). Essas preferências apontam para uma escola que valorize a experiência, a investigação, a criação e o diálogo com a contemporaneidade.

A literatura recente converge com esses achados. Para Duque et al. (2023), Santos et al. (2024) e Bezerra et al. (2024), as metodologias ativas e o uso crítico das tecnologias representam um caminho consistente para o reengajamento estudantil, pois integram emoção, prática e reflexão. O reencantamento pelo aprender não depende apenas de “modernizar” as aulas, mas de resgatar o sentido humano e social da educação — formar sujeitos capazes de pensar, sentir e agir no mundo de maneira ética e criativa. Como reforça Duque et al. (2023), “educar é conectar saberes, experiências e sensibilidades, tornando o conhecimento uma aventura compartilhada”.

O desinteresse escolar manifesta-se como um sintoma da desconexão entre o sujeito e a escola contemporânea. Ele resulta de uma combinação entre metodologias ultrapassadas, relações frágeis e estrutura institucional desgastada. Entretanto, os próprios alunos apontam os caminhos de superação: a prática, o diálogo, a inovação e o vínculo afetivo.

Segundo Deci e Ryan (2020), o desempenho acadêmico está diretamente relacionado ao grau de motivação intrínseca, ou seja, ao

quanto o aluno aprende por prazer, curiosidade e sentido, e não apenas por obrigação. Quando a escola não consegue nutrir esses fatores, o estudante passa a reproduzir comportamentos de presença física, mas ausência mental, fenômeno descrito por Brandt et al. (2021) como aprendizagem aparente.

De acordo com Santos et al. (2024), a observação contínua de desinteresse em sala de aula gera impactos diretos na motivação e na autoeficácia docente, podendo resultar em sentimento de frustração e impotência frente à falta de envolvimento dos alunos. Isso se relaciona ao fenômeno conhecido como “mal-estar docente”, descrito por Silva (2022), em que o professor vivencia desgaste emocional e perda de sentido em seu trabalho devido à dificuldade de mobilizar os estudantes.

O desinteresse escolar é um problema sistêmico exigindo um repensar no modelo de ensino, no papel do professor e na estrutura escolar como um todo, buscando práticas mais humanizadas e significativas que devolvam ao estudante o sentido de aprender.

A percepção constante de desinteresse também sugere que há problemas estruturais na dinâmica escolar, que não se resolvem apenas com a iniciativa individual do professor. Como argumenta Lomba e Faria Filho (2022), a desmotivação dos alunos é um reflexo de um sistema educacional que ainda opera com modelos pedagógicos pouco participativos e distantes da realidade juvenil. Essa desconexão entre o que se ensina e o que o aluno vivencia fora da escola cria uma barreira afetiva e cognitiva que reduz o engajamento.

Entende-se que o desinteresse não se restringe a deficiências pedagógicas, mas reflete um contexto sociocultural mais amplo, fortemente influenciado pela cultura digital, pela desorientação vocacional

e pelas fragilidades emocionais dos jovens. Práticas pedagógicas mais dinâmicas ou ambientes escolares mais acolhedores, reforçam a hipótese de que a metodologia e o clima relacional são fatores-chave na manutenção do interesse discente.

Existe uma preocupação crescente com o impacto das tecnologias digitais no foco e na atenção dos alunos. Muitos professores reconhecem que as mídias sociais exercem forte poder de atração sobre os estudantes, mas ainda encontram dificuldades para transformar essas ferramentas em aliadas pedagógicas. De acordo com Bezerra et al. (2024) e Instituto Ayrton Senna (2025), o desafio não está em eliminar a tecnologia da sala de aula, mas em reconfigurar seu uso de forma crítica, interativa e significativa, aproximando o universo digital das práticas educativas.

A falta de objetivos claros para o futuro pode ser considerada uma das causas mais sensíveis e preocupantes. Ela demonstra que muitos jovens não conseguem visualizar a função da escola na construção de seus projetos de vida, o que gera apatia e desengajamento. Essa percepção é coerente com os estudos de Sousa et al. (2024), que associam o desinteresse escolar à ausência de sentido existencial e vocacional. Em outras palavras, o estudante que não comprehende o “para quê” do aprendizado difficilmente se mantém motivado.

A falta de motivação pessoal e os problemas emocionais e familiares reforçam que o desinteresse também é atravessado por dimensões psicológicas. O cansaço, a ansiedade e o sentimento de incapacidade afetam diretamente a autoestima e a disposição para aprender. Segundo Deci e Ryan (2020), a motivação autêntica depende de três pilares: autonomia, competência e pertencimento. Quando o ambiente escolar

falta em estimular esses fatores, a aprendizagem se torna uma obrigação sem prazer.

As dificuldades de aprendizagem (45,2%) e a falta de repertório cultural e leitura (40,5%) são fatores importantes, o que indica a necessidade de políticas de letramento ampliado e apoio pedagógico contínuo. Curiosamente, a falta de estrutura e recursos pedagógicos sugere que o desinteresse é uma questão mais humana e relacional do que material.

O excesso de teoria, a rotina desgastante e a falta de conexão com a vida real como elementos desmotivadores. A superação do desinteresse exige reaproximação entre escola, aluno e mundo contemporâneo, com práticas que dialoguem com as emoções, os projetos e as linguagens juvenis.

O desinteresse escolar não se manifesta de maneira uniforme, ele é heterogêneo e condicionado por múltiplos fatores contextuais, como faixa etária, maturidade emocional, perfil socioeconômico, práticas pedagógicas e até mesmo pela dinâmica relacional específica de cada turma.

De acordo com Brandt et al. (2021), o interesse do aluno é fortemente influenciado pelo modo como ele se identifica com o conteúdo e com o professor. Assim, a diferença entre turmas pode refletir distintos estilos de ensino, climas de sala de aula e formas de mediação pedagógica, o que reforça a importância de uma abordagem flexível, adaptada às necessidades e características de cada grupo.

O desinteresse tende a ser mais acentuado em determinadas faixas etárias, especialmente no final do Ensino Fundamental e no Ensino Médio — momentos em que os jovens vivenciam intensas transformações cognitivas, sociais e emocionais. Essa constatação dialoga com o

relatório do Instituto Ayrton Senna (2025), que aponta o Ensino Médio como a etapa mais desafiadora para manter o engajamento discente, dada a combinação de fatores como pressão por resultados, transição para a vida adulta e distanciamento entre currículo e realidade.

Além disso, a existência de diferenças percebidas entre turmas demonstra que o interesse estudantil é sensível ao ambiente escolar e às relações interpessoais. Turmas mais coesas, com vínculos positivos entre colegas e professores, tendem a apresentar maior envolvimento, enquanto grupos marcados por conflitos ou desorganização mostram menor engajamento. Isso reforça a visão de que a aprendizagem é também um fenômeno social e afetivo, conforme defendem Vygotsky (1991) e Lomba e Faria Filho (2022), em que o clima de pertencimento e reconhecimento é essencial para o despertar do interesse.

Portanto, o desinteresse não é homogêneo, mas depende de como o ensino é conduzido e de como o grupo se organiza em torno da aprendizagem. Essa compreensão é fundamental para planejar estratégias de reencantamento mais eficazes, que considerem as especificidades de cada turma e etapa educacional, em vez de soluções genéricas e uniformes. Estratégias utilizadas para aumentar o interesse dos alunos como metodologias ativas, uso de tecnologia digital, dinâmicas e jogos, projetos interdisciplinares, aulas externas e visitas técnicas podem diversificar suas práticas pedagógicas a fim de despertar o interesse e o engajamento discente.

Segundo Santos et al. (2024), as metodologias ativas promovem o engajamento ao estimular autonomia, pensamento crítico e cooperação. Por outro lado, o planejamento pedagógico bem estruturado, com objetivos definidos, atividades diversificadas e metodologias ativas, o

engajamento aumenta consideravelmente. Essa visão reforça a importância da intencionalidade didática que relaciona o ato de ensinar à capacidade do professor de organizar o saber em experiências de sentido.

O desinteresse escolar e os caminhos possíveis para o reengajamento dos alunos. Em geral, para esta mudança pode ocorrer com o fortalecimento da relação escola–família, a inovação pedagógica e metodológica e a valorização das condições emocionais, estruturais e sociais da aprendizagem.

A superação do desinteresse escolar é uma tarefa coletiva e multidimensional sendo necessário fortalecer o diálogo e a participação estudantil, atuar no campo emocional e socioeducativo, estimular a parceria com as famílias e reconhecer e valorizar o esforço e o mérito dos alunos. A escola sozinha não pode suportar todas as responsabilidades do engajamento, e que políticas públicas, famílias e sociedade precisam reconstruir conjuntamente o valor do aprender.

Considerações finais

A partir do objetivo de analisar os principais fatores que contribuem para o desinteresse escolar entre os alunos brasileiros e refletir sobre os impactos desse fenômeno no processo educacional através de pesquisa de campo com alunos de escolas públicas da rede estadual foi possível observar que o desinteresse escolar entre alunos brasileiros revela um cenário complexo no qual aspectos emocionais, pedagógicos, sociais e culturais se entrelaçam, configurando um dos maiores desafios contemporâneos da educação.

De modo geral, o interesse dos alunos pelas aulas é baixo ou instável, sendo percebido pelos próprios estudantes. O desinteresse não

é uma questão isolada, mas sim um fenômeno sistêmico, que afeta a experiência educativa em diferentes níveis e contextos.

O modelo tradicional de ensino — marcado por aulas excessivamente teóricas, pouco interativas e desvinculadas da realidade — é um dos principais fatores que alimentam a desmotivação. Soma-se a isso a influência das redes sociais, a falta de sentido percebido no aprendizado, a ausência de objetivos claros para o futuro e os problemas emocionais e familiares, elementos que refletem as transformações culturais e tecnológicas da sociedade contemporânea.

Os resultados também evidenciam que o ambiente escolar exerce papel central tanto na manutenção quanto na superação do desinteresse. O uso de metodologias ativas, tecnologias digitais, jogos, projetos interdisciplinares e aulas práticas pode tornar o ensino mais atraente, dinâmico e significativo. Contudo, existe a necessidade de maior suporte institucional para implementar essas estratégias de forma consistente e planejada.

O papel da família emerge como um fator transversal em toda a pesquisa. O envolvimento familiar é indispensável ao engajamento dos alunos; para os estudantes, a ausência de diálogo e apoio em casa agrava o desinteresse. Já a escola precisa ouvir mais os alunos, valorizar sua participação, promover uma gestão democrática e investir na formação integral e emocional.

Assim, conclui-se que combater o desinteresse escolar exige uma ação integrada entre escola, professores, famílias e poder público, orientada por três eixos fundamentais como inovação pedagógica centrada em metodologias ativas, interdisciplinaridade e uso criativo da tecnologia; valorização humana fortalecendo vínculos afetivos, saúde

emocional e reconhecimento docente e parceria institucional e familiar promovendo um pacto de corresponsabilidade pela aprendizagem. Somente por meio dessa convergência será possível reencantar o ato de aprender, transformando a escola em um espaço de sentido, pertencimento e realização.

Referências

- Ausubel, D. P. (2003). *AAusubel, D. P. (2003). Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.* Plátano.
- Bezerra, E. T., Damacena, R., Lima, I. F. dos S., Lisboa, A. de O. C., Ferreira, M. de O., Freitas, A. Q. de, Sousa, D. B. V., Scabeni, R. S. & Vieira, A. J. F. (2024). Gamificação e estudos mediados por tecnologia: engajamento e motivação no ambiente educacional. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(7), 3102-3117.
- Brandt, A. G., Magalhães, N. R. S., & Silva, F. L. G. R. da (Orgs.). (2021). *Didática e formação de professores: desafios e perspectivas da articulação entre teoria e prática* (Vol. 1). Bagai. <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/601721>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2020). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.* Guilford Press.
- Duque, C., Santana, M. C. de, Souza, A. S. de, Placido, I. T. M., Gontijo, F. R., Polak, A., Moura de Jesus, G., & Pereira, A. L. (Orgs.). (2023). *Metodologias ativas e didáticas para o ensino no cotidiano* (1^a ed.). Educação Transversal. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v48.3-2023-0250>.

Gonçalves, B. M., & Aguiar, J. G. (2024). Um estudo sobre o engajamento e os resultados de aprendizagem de alunos ingressantes do curso de Química no contexto do ensino remoto emergencial. *Ensino, Pesquisa e Educação em Ciências*, 26.

Instituto Ayrton Senna. (2025). *Motivação: evidências para promover a aprendizagem*. <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/motivacao/>.

Lomba, M. L. R., & Faria Filho, L. M. (2022). Os professores e sua formação profissional: Entrevista com António Nóvoa. *Educação em Revista*, 38. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88222>

Magnago, W., Baiôcco, L. V., Rossim, E. C., Soprani, L. C. P., & Gomes, G. S. (2025). Os desafios da educação pós-pandemia: desinteresse estudantil e caminhos para superação. *Revista JRG De Estudos Acadêmicos*, 8(18), e082048.

Maneira, S., & Ribeiro, E. S. (2024). A Teoria da Objetivação como ponto de reflexão sobre o fracasso escolar. *REMATEC*, 19(50), e2024014. <https://doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2024.n50.e2024014.id703>

Marin, E. (2022). Ciberidentidades nos anos finais do ensino fundamental público: relações nos processos de ensino e aprendizagem. *R. Bras. Ens. Ci. Tecnol.*, 15, 1-18. <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/14835>.

Possa, A. D., & Di Felice, M. (2024). Desinteresse de estudantes do ensino médio pela escola: Elementos do paradigma da Educação OnLIFE para compreensão de lacunas de desempenho do sistema de ensino brasileiro. *Revista de Educação do Instituto de Desenvolvimento*

Educacional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (REDIN), 13(2), 98-116. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290078>

Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Recuperado de <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>.

Santos, E. R. dos. (2024). Desinteresse escolar: revisão de literatura (2007–2021) em teses, dissertações e artigos de periódicos da América Latina. *Revista Brasileira de Educação*, 29, e290078.

Santos, S. S. C. dos, Oliveira, D. M. de, Santos, E. F. dos, & Monteiro, R. R. S. (Orgs.). (2022). *Metodologias ativas e tecnologias digitais na educação básica: Conceitos, experiências e possibilidades de aplicação na sala de aula*. Criação Editora.

Silva, A. G. da. (2022). *Diário escolar: O mal-estar docente* [Trabalho de conclusão de curso] Universidade Estadual Paulista – UNESP. <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/598d16bd-0172-420c-aa20-08fd346b630f/content>

Silva, M. R. D. (2018). *As percepções e os significados de escola para os estudantes adolescentes: Um estudo de caso no Instituto Federal Farroupilha* [Dissertação de mestrado]. Universidade Franciscana. <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/RevExt/article/view/3951>.

Sousa, E. R. de, Amorim, J. D., Cordeiro, L. F., Costa, W. G. de C., & Silva, M. R. A. da. (2024). As contribuições da aprendizagem baseada

em projetos na educação básica: Um pequeno recorte. *Contemporary Journal*, 4(9), 1-20. <https://doi.org/10.56083/RCV4N9-084>.

Vasconcelos, J. C., Lima, P. V. P. S., Rocha, L. A., & Khan, A. S. (2020). Infraestrutura escolar e investimentos públicos em educação no Brasil: A importância para o desempenho educacional. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(134), 399-422. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802245>

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente* (4^a ed.). Martins Fontes.

ALUNO INFLUENCER: A RELAÇÃO ENTRE O ESTUDANTE E A MARCA-UNIVERSIDADE

*Aline Correia Umann¹
Regina Célia Baptista Belluzzo²*

Por ter nascido em meio à Era Digital e, em geral, possuir habilidades referentes ao uso das plataformas e ferramentas disponíveis na internet, o estudante universitário contemporâneo dispõe de algumas características específicas em relação à sua atuação nas redes sociais, tais quais utilizar o TikTok como buscador, com preferência por conteúdos feitos pelos próprios usuários, especialmente os vídeos curtos e autênticos. Além disso, a conexão com as marcas é criada a partir de produções reais, com relatos e depoimentos de pessoas que vivenciam

-
1. Doutoranda em Mídia e Tecnologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
aline.umann@unesp.br
 2. Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo Professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
rbelluzzo@gmail.com

suas experiências de interesse, além do engajamento com causas relevantes, conforme afirma Oliveira (2025).

Embora o foco esteja bastante ligado à participação ativa nas mídias sociais, o perfil do estudante busca profundidade e dinamismo no que tange ao ambiente acadêmico da universidade - metodologias ágeis, inovação no formato das aulas e a qualificação dos professores em relação a temas e tendências da atualidade.

Neste sentido, quando existe um grau de satisfação alto em relação à expectativa do aluno com a universidade em que ele estuda, é possível que seja um fator motivador no que diz respeito à promoção da marca universidade, expondo os principais pontos positivos a públicos externos, de modo a agregar valor à essa marca e à instituição, em si. Desta maneira, podemos definir como aluno influencer o estudante que possui um vínculo emocional com a marca-universidade e, por possuir os mesmos valores que a instituição, deseja promovê-la para outros públicos, a fim de expôr os pontos positivos de fazer parte desta universidade, através de conteúdos produzidos para as mais diversas plataformas digitais e mídias sociais.

Na definição de Kotler e Keller (2006) uma marca pode ser um produto ou serviço que possui dimensões que a diferenciam dos concorrentes. Essas dimensões podem ser tangíveis (relacionadas ao desempenho) ou intangíveis (o que a marca representa e as emoções que desperta no público). Segundo Keller (2000), marcas fortes possuem dez características, entre elas: a) A marca se destaca por oferecer os benefícios que os consumidores realmente desejam; b) A marca se mantém relevante; c) A estratégia de determinação de preços se baseia nas percepções de valor por parte do cliente; d) A marca é devidamente

posicionada; e) A marca é coerente; f) O portfólio e a hierarquia da marca fazem sentido; g) A marca utiliza e coordena um repertório completo de atividades de marketing para construir a *brand equity*; h) Os gerentes de marca compreendem o que a marca significa para os consumidores; i) A marca recebe apoio adequado e frequente; j) A empresa monitora fontes de *brand equity*. Para definir o termo *brand equity*, Aaker (1991) o traduz como sendo o valor que os consumidores associam às marcas - seus sentimentos, percepções e opiniões sobre elas.

Aplicando estes princípios e definições ao âmbito de uma Instituição de Ensino Superior, Boyt et al. (2014) trouxeram à luz quais pontos são essenciais na construção do branding das universidades, elencando nove construtos, sendo cinco deles relacionados à criação de valor central (conhecimento da marca, qualidade percebida, ambiente emocional, fidelidade à marca e reputação da universidade) e quatro relacionados ao apoio à criação de valor (vida estudantil, serviços de biblioteca, desenvolvimento de carreira e instalações físicas). No que diz respeito aos diferenciais na escolha do aluno pela Instituição de Ensino Superior, Semprebon et al. (2016) os classificam como: satisfação, qualidade percebida, comprometimento, confiança, imagem e credibilidade de marca. Bons laboratórios, salas de aula adequadas e equipamentos modernos para o desenvolvimento dos estudos são itens que promovem satisfação entre os discentes. O objetivo deste estudo é definir a função do aluno influencer e identificar quais são os pontos mais importantes em relação à marca-universidade na percepção deste aluno, respondendo à questão-problema: quais são as atribuições de um aluno influencer e de que maneira elas poderão contribuir para agregar valor à marca-universidade? Utilizou-se a revisão bibliográfica como aporte

metodológico (Gil, 2002) e concluiu-se que a qualidade do ensino, por exemplo, pode ter um alto grau de importância e influência na construção do relacionamento entre o aluno e a universidade, colocando o papel do docente como de grande impacto na educação e experiência do aluno, além da estrutura da universidade também é reconhecida como fator importante na criação de valor para o aluno em relação à Instituição.

Os alunos e a influência digital

Na sociedade contemporânea encontra-se um comportamento bastante comum dos cidadãos no que diz respeito ao uso do ciberespaço em boa parte do dia-a-dia para os seus mais diversos fins - o que, segundo Martino (2014, p. 27), denomina-se como cibercultura, ou seja, “a reunião de relações sociais, das produções artísticas, intelectuais e éticas dos seres humanos que se articulam em redes interconectadas de computadores, isto é, no ciberespaço”. Neste espaço digital, caracterizado por grande aumento de informações, sobretudo nas redes sociais, a exposição do indivíduo e dos recortes do seu cotidiano desperta nos espectadores a curiosidade e gera a identificação em pertencer aquele círculo, por encontrar características e valores similares aos de si mesmos naquela figura representante, a qual dá-se o nome de influencer digital.

No conceito mais amplo da expressão, o influencer pode ser considerado como o ator social que desempenha atividades e papéis, expressa opiniões e torna público parte da sua rotina, a fim de reunir pessoas que se interessem pela mensagem, de modo que passe a influenciá-las a repetir seus padrões e comportamentos, criando uma rede de seguidores nas plataformas digitais. Conforme afirma Terra (2021, p. 22):

Influenciador digital (e sua variante em inglês, digital influencer), formador de opinião on-line, produtor de conteúdo, creator, youtuber, blogueiro, vlogueiro. Esses são alguns dos termos usados para designar o usuário que produz conteúdo no ambiente digital, sobretudo em plataformas de mídias sociais ou em suas propriedades digitais (site, blog), podendo ou não ganhar dinheiro com tal produto.

Em um dos primeiros estudos acerca do termo “influenciador digital”, suas características e a jornada para ter aptidão a este título, Karhawi (2017, p. 59) traz luz ao papel executado por esse indivíduo quando afirma que:

Tornar-se um influenciador digital é percorrer uma escalada: produção de conteúdo; consistência nessa produção (tanto temática quanto temporal); manutenção de relações, destaque em uma comunidade e, por fim, influência. Um influenciador pode ser tanto aquele que estimula debates ou agenda temas de discussão em nichos, quanto aquele que influencia na compra de um lançamento de determinada marca.

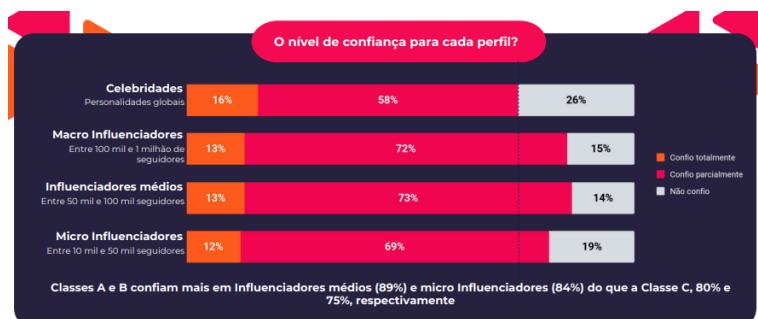
É notável que, em todas as situações supracitadas, o ambiente predominante é o digital e, portanto, o termo “influenciador digital” dá-se pelo fato de que todas as atividades relacionadas à produção de conteúdo de um influenciador são desempenhada nas mais diversas plataformas da web - seja aquela que abrange conteúdos em vídeo, imagens ou sons. Essa gama de opções de formatos de divulgação de suas ideias abre caminho para ressignificar a maneira como determinados assuntos podem ser tratados, empregando personalidade e diferenciação no sentido de ter a oportunidade de se comunicar com o público inovando em suas ações ou mensagens.

Mas o que, de fato, determina que a produção de conteúdo de um influenciador será bem-sucedida no sentido de projeção da mensagem e alcance? Segundo a pesquisa sobre o efeito da influência do consumo, realizada pela YOUPIX em parceria com a Nielsen (2025), o papel do influenciador é gerar conexão, ter autenticidade e estratégia para dialogar com o público receptor de suas mensagens. Quando se trata de apontar as principais características que motivam a audiência a considerar a opinião de um influenciador, 61% dos entrevistados elenca a credibilidade como fator de maior importância. Além disso, 34% dos respondentes sinalizaram que se sentem mais conectados com os influenciadores quando eles mostram sua vida pessoal e tem um estilo de vida parecido com o seu.

Sendo assim, os influenciadores de nicho, ou seja, aqueles com um número de seguidores reduzido em comparação com celebridades, mas que são especialistas no assunto que tratam, seguem se destacando, conforme se representa na Figura 1.

Figura 1

Nível de confiança para cada perfil de influenciador



Youpix & Nielsen (2024).

Nota-se que o nível de confiabilidade é maior especialmente na faixa de influenciadores médios, que possuem entre 50 e 100 mil seguidores, refutando a ideia bastante disseminada nos anos anteriores de que quanto mais seguidores, maior a influência.

Observa-se que o papel de influencers na contemporaneidade atende às mais diversas esferas - estilo de vida, esportes, artísticos, culturais, entre outros. É evidente que a função de ser uma figura que influencia um público passou a ser adotada em outros âmbitos, como os das organizações, exemplificados pelos funcionários influencers - empregados que passam a ser um canal de comunicação próprio da empresa a partir do momento em que se tornam embaixadores da marca, e também as universidades, no sentido de construir uma consciência perante ao seu público e criar conexão com esses indivíduos para que haja o engajamento entre os discentes que relatam suas experiências e pontos de vista pessoais em relação ao campus, corpo docente, atividades realizadas etc. e o público receptor da mensagem.

Desta maneira, um conceito interessante a ser considerado é de que um aluno influencer é o indivíduo que produz conteúdo nas plataformas digitais, utilizando formatos variados de multimídia para apresentar o seu dia a dia, sua rotina de estudos e atividades relacionadas à universidade, sendo capaz de mostrar, através de produções audiovisuais, a estrutura física e intelectual da instituição, de modo a representá-la para a audiência, evidenciando os pontos positivos que a universidade tem a oferecer.

Corroborando com essa afirmação, Zanata et al. (2024, p. 93) afirmam que:

os indivíduos que se identificam fortemente com a marca ou organização estão mais dispostos a se engajar em associação com a pesquisa e se relacionam com comportamentos mais fortes em defesa da universidade, e estão mais dispostos a fornecer sugestões para sua melhoria.

No mercado competitivo em que se encontram as universidades, a gestão da marca é efetiva quando bem feita e bem comunicada aos seus estudantes, que, por sua vez, identifica similaridades entre os seus valores e valores da marca, despertando internamente a vontade de representar aquela marca em ambientes diferentes do habitual. Tornam-se embaixadores da marca, prolongando o seu relacionamento com a marca-universidade.

A marca-universidade

Segundo Keller e Machado (2006), a palavra “*brand*” deriva da palavra nórdica “*brandr*”, que significa queimar, fazendo alusão ao ato de demarcar, por exemplo, o gado pertencente um indivíduo. Em seu significado traduzido para a língua portuguesa, entre algumas definições, a ação ou efeito de marcar; nome, termo, expressão, desenho ou símbolo ou combinação desses elementos que serve para identificar a propriedade, a categoria e origem de mercadorias ou serviços de uma empresa e para diferenciá-la dos concorrentes; identificador da empresa ou do fabricante. Em sua linguagem figurada, é um conjunto dos traços físicos, estilo e modos que são individuais, característicos e marcantes de alguma pessoa ou coisa; sinal ou expressão que revela sentimento e estado físico ou emocional. Na linguística, é definida como uma particularidade, tanto fônica como morfológica, sintática ou semântica de

uma unidade linguística, cuja existência ou não marca sua oposição às outras unidades de mesma natureza. A *American Marketing Association* (2014) define marca como “um nome, termo, design, símbolo ou qualquer outra característica que identifica os produtos ou serviços de um vendedor como distintos daqueles de outros vendedores”. Segundo Kotler e Keller (2006), a marca pode ser um produto ou serviço que possui dimensões que a diferenciam dos concorrentes. Essas dimensões podem ser tangíveis (desempenho do produto) ou intangíveis (o que a marca representa).

As instituições e organizações, quando construídas, possuem um propósito que se baseia e orienta por valores, ideias e objetivos que farão delas um ecossistema que possui características e atributos intangíveis. Existem diversas perspectivas acerca do significado da palavra “marca”, tornando a análise complexa. É interessante observar diferentes pontos de vista e como estes se alteram com o passar dos anos, moldando-se ao estilo de vida, tendências e comportamentos da sociedade. Analisando a atribuição da marca ao objetivo de diferenciação da concorrência e criação de vantagem competitiva no mercado, reduz-se o seu papel aos fins mercadológicos, com o foco em vendas de produtos e serviços. Porém, com a evolução do perfil do consumidor, da maneira como o marketing se constrói e do formato da publicidade em tempos atuais, entende-se que o sentido de uma marca acerca de todo esse cenário seja muito mais profundo. Neste sentido, é importante frisar a importância de linhas de pensamento que relacionam a marca com construtos como personalidade, filosofia de vida e laços emocionais, em conjunto com os atributos visuais, porque, apesar de um dos objetivos de marketing ser vender um produto ou serviço, o conceito de marca vai além de gerar

vantagem competitiva sobre os concorrentes. A marca atualmente representa muito mais e exprime um estilo de vida e personalidade própria.

Conforme menciona Aaker (2014, p. 1):

Muito mais do que um nome e um logo, ela é a promessa de uma empresa ao cliente de concretizar aquilo que ela simboliza em termos de benefícios funcionais, emocionais, de autoexpressão e sociais. Mas uma marca é mais do que uma promessa. Ela também é uma jornada, uma relação que evolui com base em percepções e experiências que o cliente tem todas as vezes que estabelece uma conexão com a marca.

Uma marca pode ser construída a partir da percepção que os consumidores têm dela, e o seu foco passa a ser mais estratégico quando se comprehende que, a partir do momento em que diversos elementos estão envolvidos neste processo de criação, é necessário haver a gestão de todos eles – e, assim, aplica-se o termo branding, derivado da palavra brand, que significa o ato de marcar, especialmente atribuído à forma como objetos e animais eram diferenciados pelos seus donos através do processo de marcá-los com o fogo, por exemplo. Transpondo esse processo para o conceito do marketing, Keller (2003) afirma que o branding pode ser traduzido como o ato de gerir uma marca, de rotular um produto ou serviço, atribuindo significados que poderão ser percebidos pelos consumidores. O ponto chave do branding é diferenciar produtos ou serviços de marcas que atuam no mesmo segmento, e essa diferenciação se dá a uma série de atributos tangíveis, intangíveis, como qualidade, benefícios, sensações, design etc. Em consonância, Keller (2003, p. 8) diz que:

O branding envolve a criação de estruturas mentais e a ajuda aos consumidores para que organizem seu conhecimento sobre produtos e serviços de forma a esclarecer sua tomada de decisão e, no processo, agregar valor à empresa. Para que as estratégias de branding sejam bem-sucedidas e o valor da marca seja criado, os consumidores devem estar convencidos de que há diferenças significativas entre as marcas na categoria de produtos ou serviços.

Todos os atributos tangíveis e intangíveis ligados às marcas agremam valor percebido de modo que as diferencia sob a ótica do consumidor. Neste sentido, quando se diz que uma marca possui valores atribuídos a ela, entende-se que ela pode ser vista como um ativo. Na literatura, o termo brand equity é empregado para designar o valor atribuído à marca – um dos principais objetivos da construção de marcas fortes.

Na visão de Gallart-Camahort et al. (2019) os benefícios de se construir uma marca forte incluem reforçar o significado que ela tem para o consumidor, ter a capacidade de expressar a sua essência de maneira clara e objetiva, além de construir uma imagem estratégica. Em uma sociedade que opera em sistemas nichados, com entregas de informações personalizadas e direcionadas a determinados públicos, é essencial compreender que a marca não se trata mais apenas de um elemento visual, munida de uma paleta de cores e fontes tipográficas, mas traz consigo uma história, um manifesto, expressões, sentimentos e ideias. Assim como a extensão de um ser humano, esse conjunto de elementos necessita de acompanhamento para sua evolução, de modo que o seu discurso seja constantemente revisado para que esteja em consonância com os efeitos desejados em seu público e, também, no mundo.

Dito isto, Keller (2000) cita que entre as dez características das marcas fortes está o fato de que não se vende somente o produto em si, mas tudo o que o engloba - o ambiente, a filosofia, as cores e sentimentos que despertam no consumidor. Além disso, a marca torna-se líder no mercado mesmo com o passar do tempo. O brand equity está ligado com a qualidade do produto e seus atributos intangíveis. Marcas fortes, atualmente, demonstram o seu apoio e engajamento com causas sociais e ambientais. Em seguida, ao mesmo tempo em que cria pontos de paridade com os concorrentes, demonstrando que tem pontos em comum, marcas fortes criam pontos de diferença, mostrando assim a sua vantagem competitiva.

A marca precisa manter a constância com as mensagens que passa ao público, de maneira que não o confunda. O bom marketing para promover o brand equity vai muito além de um anúncio: promoções, ações e patrocínios - sempre levando em consideração a consistência da mensagem e valores que a marca quer exprimir. É preciso entender aquilo que o público gosta ou não para que os esforços sejam direcionados de maneira eficaz. A construção do brand equity é minuciosa e suas etapas não devem ser ignoradas, para que o objetivo de fazer com que os consumidores tenham conhecimento da sua profundidade seja alcançado. O monitoramento das ações da marca deve ser constante, tanto internamente quanto externamente, analisando como está a sua atuação no mercado e qual é a opinião e percepção dos consumidores sobre ela.

Assim como o mercado de produtos e serviços, a marca-universidade, transpõe os esforços de marca, gestão e ativos de marca para

o universo do ensino superior e em como as universidades procuram criar vantagem competitiva diante dos concorrentes.

Segundo Mariano et al. (2023, p. 147):

no mercado de ensino superior, o reconhecimento fornecido pelas marcas das IES são fatores extremamente determinantes no processo de escolha dos consumidores [...] Da mesma maneira que os atributos relacionados ao produto, que tendem a ter uma função para os consumidores, a personalidade de marca tende a servir como um símbolo ou uma função de autoexpressão.

Como se diferenciar neste cenário supracitado? Mariano et al. (2023) diz que alguns dos critérios de tomada de decisão são: reputação, conteúdo aprendido, valor do diploma, formação para o mercado de trabalho, benefícios para a sociedade e imagem do curso perante o mercado. Segundo Zanata et al. (2024, p. 91) “Quanto às organizações universitárias, verifica-se que as estratégias de marketing se fazem cada vez mais necessárias enquanto recurso de diferenciação em prol da manutenção, bem como do desenvolvimento do ambiente educacional”. Para explorar as possibilidades em relação a este contexto, é necessário conceituar o termo “marca-universidade” para que haja melhor entendimento sobre os elementos que o compõem e suas características.

Pôde-se explorar os significados atribuídos aos termos marca (brand), gestão da marca (branding) e valor da marca (brand equity) utilizando-se do ambiente mercadológico como exemplo, tendo em vista empresas e organizações, que atuam em um âmbito composto pelo sistema de venda de produtos e serviços e com a presença de concorrentes que desenvolvem estratégias e ações a fim de obter destaque e gerar vantagem competitiva sobre a sua oferta.

Não é muito diferente com as instituições de ensino - são organizações, formadas por pessoas, com hierarquias e processos, conforme define Kunsch (2006, p. 167) quando diz que as organizações “são formadas por pessoas que se comunicam entre si e que, por meio de processos interativos, viabilizam o sistema funcional para sobrevivência e consecução dos objetivos organizacionais num contexto de diversidades e de transações complexas”.

No que diz respeito à atenção dedicada à construção da marca no ensino superior, Pinar et al. (2014, p. 1) que:

Empresas e organizações em vários setores de serviços têm tentado utilizar estratégias de branding para construir marcas mais fortes. Nesse sentido, o ensino superior e as universidades não são exceções; elas também começaram a perceber a necessidade de desenvolver estratégias de marca sustentáveis.

Os mesmos autores completam que, em meio à grande concorrência e na batalha por conquistar o melhor lugar no mercado, as universidades têm trabalhado fortemente o conceito de branding e suas aplicações para que possam se destacar das outras marcas, tornando-se a preferência pelo seu público-alvo.

O relacionamento entre alunos influencers e a marca-universidade

Por serem parte essencial do público que forma a instituição superior de ensino, os alunos dispõem de percepções e opiniões acerca da universidade em que estudam. No período que precede a graduação, por exemplo, é comum que os indivíduos escolham as instituições nas quais gostariam de pertencer e, nesse movimento, estão presentes

associações e ideias feitos em relação ao quê a instituição representa para a sociedade e para o próprio aluno.

Para que esses valores possam ser percebidos pelos alunos, a instituição deve trabalhar o seu marketing com consistência, bem como priorizar o bom relacionamento entre a sua marca e o seu público-alvo que, neste caso, é representado pelo corpo discente.

Neste sentido, Semprebon et al. (2016, p.237) mencionam que :

O conceito de relacionamento tornou-se um importante tópico nos negócios, em parte devido às vantagens econômicas que as empresas estão assumindo para aproveitar os resultados positivos do relacionamento consumidor/marca. Estas vantagens incluem os custos menores em programas de marketing, facilidade de acesso aos clientes, aquisição e retenção de consumidores, criação de brand equity e incremento nos lucros.

Conforme afirma Balaji et al. (2016), quando os estudantes conhecem a respeito dos valores e propósitos da marca-universidade, estão mais propensos a desenvolver um senso comum com a instituição. As universidades devem enxergar os estudantes como um possível canal de comunicação e condutores da informação. Criar experiências positivas e melhorar processos levam os estudantes a construírem uma relação com a universidade, fazendo-as serem recíprocas, engajando-os a ponto de se tornarem embaixadores.

Em consonância com esta proposta, Izquierdo-Yusta et al. (2021) reforçam a ideia de experiência quando diz que a instituição pode oferecer algo que atenda às expectativas e necessidades do consumidor, mas nem sempre a experiência durante o processo será positiva. Para que haja a experiência positiva, a universidade deve promover um ambiente

de qualidade, que possa criar o senso de pertencimento ao aluno, tornando-o leal à marca, criando laços emocionais que sejam capazes de fazê-lo querer falar mais sobre a universidade para outros públicos, recomendando-a. Mas a relação entre o estudante e a instituição de ensino superior muda e evolui com o passar dos anos - para ser reconhecida e oferecer uma experiência positiva ao aluno, a universidade precisa acompanhar as evoluções e mudanças tecnológicas a fim de aumentar a qualidade do ambiente e do serviço além de ter o papel de capacitar seus estudantes ao uso destas plataformas tecnológicas. Entende-se que diversos valores compõem uma marca-universidade forte, e a experiência do aluno deve ser a melhor possível a ponto de querer representá-la. Para ser capaz de falar sobre a universidade, o indivíduo deve estar motivado positivamente e ter cases de sucesso para contar aos outros públicos. Um dos fatores para se criar essa experiência é o ambiente de qualidade, que deve acompanhar as mudanças tecnológicas e se adequar às necessidades dos consumidores (neste caso, o corpo discente).

Na visão de Soria Maldonado e Almeida Cardona (2022, p. 23):

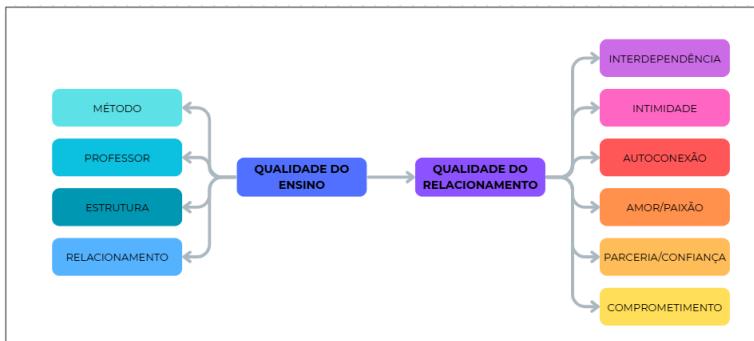
as instituições devem se concentrar em manter a alta percepção do senso de pertencimento dos alunos, comunicando informações internas, concretizando os valores dessas instituições e mantendo o alto nível de orgulho que os alunos sentem por suas universidades. Assim, todas as recomendações acima levarão à afinidade emocional com a marca.

Quando se trata dos aspectos relevantes que as universidades trazem em relação à retenção do aluno, Semprebon et al. (2016) apresentam um modelo de pesquisa para validar a escala de qualidade de ensino

com atributos que impactam positivamente na relação entre instituição de ensino e corpo docente, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2

Modelo de pesquisa para validação de escala de qualidade de ensino



Semprebon et al. (2016, p. 241).

O modelo acima é baseado na hipótese testada pelos autores, que consiste em dizer que “O relacionamento aluno/aluno e professor/aluno, estrutura oferecida pela IES, a qualificação do docente e o método de ensino, como fatores da qualidade de ensino, influenciam positivamente a qualidade do relacionamento do aluno com a marca da IES” (Semprebon et. al., 2016, p. 241).

Observam-se quatro dimensões relacionadas à qualidade do ensino. A relação com o professor é posta como importante para que o aluno tenha uma percepção positiva a respeito da instituição - os ensinamentos e grau de proximidade com o docente é capaz de marcar a vida acadêmica de um discente, de modo que sempre levará em consideração

o que aprendeu com aquela figura, que pode ter forte influência na sua vida pessoal e profissional.

A dimensão de estrutura diz respeito tanto à física como administrativa, no sentido de oferecer espaços adequados para que os estudantes possam realizar as mais diversas atividades, sejam elas acadêmicas (laboratórios, auditórios, estúdios, equipamentos de qualidade), utilitárias (pontos de acesso à transporte público, academias, restaurantes, agências bancárias) ou administrativas (secretaria, departamento financeiro, suporte psicológico).

Na dimensão de método, a forma como o ensino é transmitido ao seu corpo discente é ressaltado como importante, uma vez que inovar no método de ensino e aprendizagem pode ser um atributo funcional no que diz respeito ao interesse e engajamento do estudante em participar e se desenvolver nas atividades propostas pela instituição.

O relacionamento, última dimensão apresentada, leva em consideração tanto o relacionamento com o professor, peça-chave na formação de opiniões positivas ou negativas em relação à instituição, como também o relacionamento com os outros departamentos.

Em outro estudo apresentado por Mariano et al. (2023), os resultados apontam que a credibilidade é uma das dimensões que os alunos mais levam em consideração em relação à marca-universidade, sendo composta por outras percepções como oportunidades de desenvolvimento fora da sala de aula e possuir método de ensino eficiente.

Ramenazali et al. (2014) apontam a qualidade do corpo docente e ensino como unanimidade quando se fala em marcas-universidade fortes, e Chapleo (2005) relaciona o impacto na pesquisa, a ligação com causas sociais e comunitárias e o desenvolvimento de soluções

para o cotidiano como fatores importantes que definem o sucesso de uma marca-universidade.

Metodologia

Como metodologia do estudo, utilizou-se a pesquisa exploratória que, segundo Gil (2002) consiste em tornar o problema de pesquisa mais explícito e aprimorar ideias. Como parte dessa pesquisa, a coleta de dados foi feita baseada nas premissas da pesquisa bibliográfica, constituída de fontes bibliográficas representadas por livros, catálogos, jornais, revistas, artigos científicos entre outros. Na visão do autor, a pesquisa bibliográfica se divide em nove etapas, sendo elas: escolha do tema; levantamento bibliográfico preliminar; formulação do problema; elaboração do plano provisório de assunto; busca das fontes; leitura do material; fichamento; organização lógica do assunto e redação do texto.

A escolha do tema deu-se, principalmente, por ser um assunto emergente e de interesse social. Entender a relação entre os construtos “aluno influencer” e “marca-universidade” traz importância às atividades contemporâneas realizadas nas plataformas digitais, de modo que o aluno representa um papel importante no sentido de promover a universidade mediante aos mais diversos públicos.

Na seguinte etapa, para o levantamento bibliográfico preliminar, pesquisou-se artigos publicados, principalmente, com as palavras-chave de “marca-universidade”, “influencers digitais” e “branding”, de modo que houvesse subsídios suficientes para examinar o que a literatura já trouxe anteriormente sobre os assuntos e qual a lacuna encontrada para prosseguir com a pesquisa. Segundo Gil (2002, p. 61) “O levantamento

bibliográfico preliminar é que irá possibilitar que a área de estudo seja delimitada e que o problema possa finalmente ser definido”.

A etapa de formulação do problema consistiu em idealizar o que seria pretendido investigar com base na lacuna encontrada na bibliografia previamente acessada - neste caso, a questão: quais são as atribuições de um aluno influencer e de que maneira elas poderão contribuir para agregar valor à marca-universidade?

Para responder à essa pergunta, foi necessário organizar um plano provisório do assunto e, no caso deste estudo, estruturou-se a escrita dos capítulos teóricos dividindo-os em três partes: a definição do conceito de aluno influencer, com subitens como a definição inicial de um influencer digital, suas características e atribuições, até a transposição dessa ideia para o papel representado por um aluno; a definição do conceito de marca-universidade, delineando um fio condutor da pesquisa com início no conceito de marca, passando pela definição de branding, a construção de marcas fortes e brand equity, até chegar no tópico sobre as marcas-universidade e, por último, a relação entre os dois conceitos, elucidando de que maneira podem coexistir e cooperar perante a sociedade, os benefícios e os requisitos necessários para levar o aluno a se interessar em engajar e representar a marca da universidade em que estuda.

A etapa seguinte é identificar as fontes previamente levantadas na revisão bibliográfica preliminar, mas nesta etapa faz-se o refinamento das pesquisas, utilizando o que for pertinente aos subtópicos sinalizados na etapa anterior e descartando o que não for adequado para esta pesquisa. Aqui, chegou-se ao número de 24 fontes bibliográficas que foram efetivamente utilizadas e contribuíram para os resultados dos

objetivos pretendidos, e como forma de localização das fontes, etapa subsequente à identificação das fontes, foram pesquisados artigos em base de dados como Google Acadêmico, Scopus e SciElo. Para assuntos seminais, as principais fontes escolhidas foram os livros pertencentes às próprias autoras.

Por fim, foram desenvolvidas as etapas de leitura do material, fichamento, organização lógica do assunto e redação do texto, de modo a identificar as possíveis contribuições teóricas do estudo para a compreensão e aprofundamento o tema pesquisado.

Resultados

Considerando-se que o objetivo principal deste artigo é definir a função do aluno influencer mediante a atribuição de características e requisitos, além de compreender quais fatores mais importam para cada aluno, de modo que se sintam representantes da marca-universidade e se engajem com ela.

Desta maneira, inicialmente, as autoras trouxeram definições e conceitos acerca do papel de um influencer digital, transpondo esse papel para a figura do discente em uma universidade. Conforme identificado, construiu-se a Tabela 1, elencando as atribuições relacionadas às dimensões correspondentes e os requisitos para desempenhar cada uma destas tarefas.

Conforme resultados apresentados na Tabela 1, são descritas três dimensões relacionadas à figura do aluno influencer: a dimensão da consciência, em que o discente terá como atribuição a disseminação dos valores inerentes à universidade, que estejam de acordo com os seus valores pessoais, de modo a representar a essência da marca-universidade

através de treinamentos e desenvolvimento pessoal para aptidão às informações relacionadas às boas práticas da universidade, ao código de ética, normas e condutas.

Tabela 1

Atribuições e requisitos desejados para aluno influencer

Dimensões	Atribuições	Requisitos
Consciência	Disseminar práticas e iniciativas em consonância com os valores da universidade	Treinamentos e desenvolvimento de políticas internas da universidade, cartilhas e manuais de boas-práticas
Conexão	Disseminar experiências pessoais em relação à estrutura oferecida pela universidade (campus, corpo docente, administrativo)	Ter aptidão à construção de narrativas; Ter boa oratória e comunicação; Ter noção de elementos textuais e de storytelling para gerar identificação no público receptor da mensagem
Conteúdo	Produção de conteúdos audiovisuais sobre rotina de estudos, dicas e curiosidades relacionadas à universidade, bem como atividades e oportunidades de desenvolvimento	Desenvolvimento das competências digitais e midiáticas no sentido de saber usar adequadamente as ferramentas e produzir conteúdos de qualidade para públicos específicos

Na segunda, dimensão de conexão, entende-se como necessária a disseminação de experiências pessoais do próprio discente em relação a todo o ecossistema da universidade, porque contar histórias próprias e de maneira simplificada, abordando uma linguagem natural e cotidiana gera identificação com públicos específicos a partir do momento em que é posta de maneira acessível e transparente. Para isto, o aluno deve

saber colocar suas ideias de maneira assertiva e objetiva, utilizando elementos do storytelling para gerar emoção, comoção e criar conexão.

A terceira, e última dimensão, diz respeito à produção de conteúdo - a parte mais operacional e prática que um aluno influencer tem como atribuição. O desenvolvimento das competências midiática e digital é requisito imprescindível nesta dimensão, uma vez que capacita os alunos a utilizarem de maneira correta as ferramentas e equipamentos de produção audiovisual, como o registro de imagens, a gravação de vídeos, a edição dos conteúdos e tratamento de fotos. Desta maneira, para poder contar sobre suas experiências pessoais em consonância com a linguagem contemporânea das redes sociais, existem fatores essenciais como a escrita de legendas curtas e estratégicas, a publicação de vídeos de curta duração e com efeitos específicos em sua composição.

Figura 3

Atributos que engajam alunos com a marca-universidade



Com relação a compreender quais fatores importam para os alunos, de modo que os leve a representar a marca, construiu-se uma nuvem de palavras utilizando os atributos mais citados no capítulo teórico, de modo a elencá-los para a compreensão do que a universidade pode realizar enquanto gestora da marca para desenvolver os alunos influencers no seu âmbito acadêmico (Figura 3).

Observam-se elementos de várias e diferentes esferas, tais como: qualidade do ensino, experiências positivas, qualidade do ambiente, estrutura da universidade etc. Dividiu-se os atributos nas dimensões que se acham descritas na Tabela 2.

Tabela 2

Dimensões e atributos na relação marca-universidade e alunos

Dimensões	Atributos
Reputação e credibilidade	Reputação, credibilidade, imagem do curso perante o mercado.
Valor educacional e formação	Valor do diploma, formação, capacitação dos alunos, ensino de qualidade, método de ensino.
Benefícios sociais e impacto	Benefícios para a sociedade, impacto na pesquisa, ligação com causas sociais, desenvolvimento de soluções.
Qualidade institucional e ambiente	Ambiente de qualidade, estrutura da universidade, qualidade do corpo docente, relacionamento com o corpo docente.
Relacionamentos e experiências	Bom relacionamento, experiências positivas, criação de valores.
Oportunidade e desenvolvimento	Oportunidade de desenvolvimento

Como resultado da nuvem de palavras apresentadas no decorrer do estudo, categorizou-se e criou-se a Tabela 2 com as dimensões e os atributos da relação entre a marca-universidade e os alunos. A boa imagem da universidade perante ao mercado gera confiança e credibilidade, de modo a melhorar a sua reputação.

A metodologia de ensino, a qualidade e a inovação dos formatos na sala de aula, bem como a capacitação dos alunos configura a dimensão de valor educacional e formação, essenciais para que os alunos sintam orgulho em pertencer à instituição.

A dimensão de benefícios sociais diz respeito aos atributos relacionados à atuação da marca-universidade, considerado importante por ser relevante do ponto de vista dos alunos no sentido de estarem em uma instituição que se preocupa com o bem-estar social e o progresso da comunidade, especialmente através de práticas acadêmicas.

Na dimensão de qualidade institucional e ambiente, fatores como a formação do corpo docente, sua especialização, bem como a qualidade da estrutura física e da condição oferecida aos estudantes configuraram como potência para que a marca-universidade seja considerada como uma marca forte pelos estudantes.

Os relacionamentos e experiências do corpo discente são primordiais quando se trata de criar embaixadores de marca, porque é através da boa experiência e dos pontos positivos que os alunos se sentirão engajados em contar ao seu público histórias relacionadas ao seu cotidiano na instituição, tornando relevantes todos os atributos já mencionados.

Por fim, a dimensão de oportunidade de desenvolvimento traz a importante missão de capacitar e desenvolver competências para que

os alunos tenham a oportunidade de aprendizado ao longo da jornada acadêmica.

Conclusão

De acordo com a literatura apresentada neste estudo, entende-se quais são as características requeridas para que um aluno possa ser um influencer da marca-universidade e as atividades atribuídas às essas funções, além de trazer à luz dos estudos quais são os principais aspectos relacionados à marca-universidade que causam identificação, senso de pertencimento e motivação para os alunos se engajarem na sua promoção e disseminação de informações.

Esse conceitos podem ser aplicados pelas universidades desde o início da graduação, de modo que os alunos desenvolvam durante a sua jornada os elementos necessários para que possam se transformar em embaixadores de marca e influencers digitais que representam a essência e os valores da marca-universidade.

O presente estudo se baseou em referencial teórico da área, mas, é recomendável que seja complementado por pesquisa que se aprofunda na percepção dos discentes em relação às marcas-universidade na contemporaneidade, levando em consideração a diferenciação entre a universidade pública e particular e os contextos de jornada de cada aluno participante.

Referências

Aaker, D. A. (1991). *Managing brand equity*. The Free Press.

Aaker, D. A. (2014). *On branding*. Bookman.

Balaji, M S & Roy, Sanjit & Sadeque, Saalem. (2016). The antecedents and consequences of university brand identification. *Journal of Business Research*, 69.

Boyt, T., Girard, T., & Pinar, M. (2014). University brand equity: an empirical investigation of its dimensions. *International Journal of Educational Management*, 28(6), 616-634.

Chapleo, C. (2005). Do universities have “successful” brands?. *International Journal of Educational Advancement*, 6(1), 54-64.

Gallart-Camahort, V., Fiol, L. C., & García, J. S. (2019). Concepto de marca y sus perspectivas de análisis: una revisión de la literatura. *Redmarka Revista De Marketing Aplicado*, 23(1), 41-56.<https://doi.org/10.17979/redma.2019.23.1.5454>

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.

Izquierdo-Yusta, A., Jimenez-Zarco, A. I., Martinez-Ruiz, M. P., & Gonzalez-Gonzalez, I. (2021). Determinants of customer experience in e-services: the case of online universities [Dataset]. *Rev. Bras. Gest. Neg.*, 23 (01). <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.20011123>

Karhawi, I. (2017). Influenciadores digitais: conceitos e práticas em discussão. *Revista Communicare*, 17, 46-61.

Keller, K. L. (2000). The brand report card. *Harvard Business Review*. https://bbk12e1-cdn.myschoolcdn.com/ftpimages/21/misc/mis_114313.pdf

Keller, K. L. (2003). Understanding brands, ranking and brand equity. *Interactive Marketing*, 5, 7-20. <https://doi.org/10.1057/palgrave.im.4340213>

Keller, K. L., & Machado, M. (2006). *Gestão estratégica de marcas*. Pearson. <https://plataforma.bvirtual.com.br>

Kotler, P., & Keller, K. L. (2006). *Administração de marketing* (12^a ed.). Pearson.

Kunsch, M. M., & Krohling. (2006). Comunicação organizacional: Conceitos e dimensões dos estudos e das práticas. In M. Marchiori (Ed.), *Faces da cultura e da comunicação organizacional* (pp. 167-190). Difusão Editora.

Mariano, T. M., Freitas, V., & De Paula, V. A. Freitas. (2023). Personalidade da marca de uma universidade federal na perspectiva de alunos de cursos de graduação em gestão. *Revista Gestão e Organizações*, 8(1), 143-166.

Martino, L. M. S. (2014). *Teorias das mídias digitais: linguagens, ambientes e redes*. Vozes.

Oliveira, L. (2025). *Geração Z nas redes sociais*: o que ela consome e o que espera das marcas empregadoras? [Postagem no LinkedIn]. https://www.linkedin.com/posts/ligiaoliveiraeb_genz-social-media-activity-7343597597015564289-StB3/

Pinar, M., Trapp, P., Girard, T., & Boyt, T. E. (2014). University brand equity: an empirical investigation of its dimensions. *International Journal of Educational Management*, 28 (6), 616-634. <https://doi.org/10.1108/ijem-04-2013-0051>

Ramezanali, M., De Souza, M. J. B., & Silveira, A. (2014). Os desafios da marca na instituição de ensino superior. *Revista Brasileira de Marketing*, 13 (3), 78-89.

Semprebon, E., Schikovski, M. P., Takasaki Motta, N., de La Martinière Petroll, M., & Antunes da Rocha, R. (2016). O impacto da qualidade de ensino na construção do relacionamento entre aluno e marca da universidade. *Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL*, 9 (1), 234-256.

Soria Maldonado, A. J., & Almeida Cardona, R. (2022). Factores que influyen en el capital de marca universitario en las instituciones de educación superior. *Perspectivas* (50), 9-30.

Terra, C. F. (2021). *Marcas influenciadoras digitais*. Difusão Editora.

Youpix e Nielsen. (2025). *O efeito da influência no consumo: muito além de qualquer planilha* [Report]. Recuperado de <https://www.youpix.com.br/pesquisa-shopper-2025-download>.

Zanata, N. C. M. et al. (2024). A caracterização da marca de uma universidade pública nas dimensões de personalidade da marca sob a ótica de alunos e egressos. *International Journal of Business and Marketing*, 9(1), pp.89-100.

PARTE 4 - PROPOSIÇÕES

PRÁTICAS DE LEITURA MEDIADAS POR TECNOLOGIAS MIDIÁTICAS: CELULARES, ESCUТА CRÍTICA E LEITURA COLETIVA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA PÓS-PANDÊMICA

Marco Aurelio Reis¹

O advento da pandemia de Covid-19 exacerbou desigualdades educacionais históricas no Brasil, funcionando como um catalisador de crises pré-existentes e escancarando um abismo tecnológico e pedagógico que separa as redes de ensino privadas e públicas, estas últimas majoritariamente localizadas em periferias urbanas e regiões de vulnerabilidade social. A suspensão abrupta das aulas presenciais em março de 2020 impôs uma migração forçada e não planejada para o ensino remoto, modalidade para a qual a grande maioria das escolas

1. Doutor Ciéncia da Literatura pela UFRJ
Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFJF
e professor efetivo da SEE-MG.
marco.aurelio.reis@educacao.mg.gov.br

públicas e seus atores – professores, estudantes e famílias – não possuíam infraestrutura, formação ou repertório adequados.

A exigência repentina de mediação pedagógica por meio de plataformas digitais evidenciou a carência de acesso à internet estável, à disponibilidade de computadores e, sobretudo, a uma cultura digital educacional crítica. Para milhões de estudantes e docentes da rede pública, a exclusão digital transcendeu a esfera técnica, materializando-se na negação concreta do direito fundamental à educação, uma realidade particularmente aguda em regiões periféricas e interioranas com predominância de populações descendentes de indígenas e negros, historicamente marginalizadas pelos processos socioeconômicos e educacionais do país colonizado pelo domínio europeu.

Neste cenário de crise e desmonte, os smartphones, dispositivos até então frequentemente marginalizados, proibidos ou vistos com desconfiança nos ambientes escolares, emergiram como a única tábua de salvação para a manutenção de um vínculo, ainda que tênue, entre a escola e os estudantes. Dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br, 2021) revelam que 71% dos usuários de internet no Brasil acessam a rede exclusivamente por meio do celular, e que entre os estudantes da rede pública, esse dispositivo foi o principal meio de acompanhamento das atividades durante o período de distanciamento social.

Este dado, para além de demonstrar a centralidade ubíqua dos dispositivos móveis na vida cotidiana dos jovens, aponta para um potencial pedagógico e ainda profundamente subutilizado, sobretudo quando a mediação tecnológica é orientada por uma perspectiva crítica, criativa

e afetiva, em contraposição a uma lógica meramente instrumental e transmissiva (Ministério da Educação, 2025a).

É neste contexto complexo e desafiador que se inscreve a experiência dos projetos de extensão “Clube de Leitura Audiovisual” (Universidade Federal de Juiz de Fora, 2023) e “Memórias e Narrativas de Resistência” (Universidade Federal de Juiz de Fora, 2025), vinculados à UFJF. Em parceria com escola da rede estadual de Minas Gerais, localizada em um território geograficamente e historicamente marcado pela ocupação de comunidades indígenas e de negros e negras ex-escravizados, estes projetos desenvolveram uma proposta educomunicativa singular, centrada nos pilares da escuta ativa, da leitura em voz alta compartilhada e da reconstrução da memória comunitária.

A prática, ancorada nos princípios fundantes da pedagogia do oprimido de Paulo Freire (1996) e na concepção de Educomunicação como processo formativo e emancipatório elaborada por Ismar Soares (2006), consistiu na gravação de leituras literárias e entrevistas com moradores antigos realizadas pelos estudantes por meio de seus smartphones, no compartilhamento desses produtos midiáticos em grupos de WhatsApp e na realização de rodas de escuta crítica coletiva, com trocas de feedbacks mediadas por professores e extensionistas.

A metodologia adotada para a condução e análise do projeto foi o estudo de caso intrínseco e instrumental (Yin, 2001), aliado à abordagem integradora Steam (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics), conforme proposta por Georgette Yakman (2008). Esta combinação metodológica valorizou a integração transdisciplinar entre áreas do conhecimento – arte, tecnologia, linguagens e ciências humanas – e estimulou práticas pedagógicas voltadas para a autonomia,

a criatividade e o protagonismo estudantil. Ao incorporar elementos da oralidade, da performance, da tecnologia digital e da investigação histórica, o projeto visou não apenas à melhoria mensurável da fluência leitora, mas, de forma mais ampla, à ampliação das formas de expressão, ao fortalecimento da autoestima, ao desenvolvimento da escuta empática e ao fomento de uma convivência mais democrática no ambiente escolar, mesmo em um contexto de notória precariedade infraestrutural.

A experiência desenvolvida também dialoga de maneira crítica e propositiva com os recentes debates em torno da *Lei Federal nº 15.100/2025* (2025), que regulamenta o uso de celulares em sala de aula nas escolas públicas e privadas do país. Embora a medida tenha sido inicialmente cercada de controvérsias e resistências, baseadas em um discurso de demonização do dispositivo (Cordeiro, 2024; UOL Educação, 2023) e de seu suposto potencial disruptivo (Ministério Público de Minas Gerais, 2025; Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2025), as práticas observadas nos projetos demonstram que, quando submetido a uma intencionalidade pedagógica clara, um planejamento rigoroso e uma mediação ética e crítica, o smartphone pode se transformar em uma poderosa ferramenta de inclusão, produção de conhecimento e empoderamento juvenil.

O presente artigo, portanto, tem como objetivo central apresentar, descrever e analisar criticamente os resultados desta experiência educocomunicativa, com base nas interações ocorridas no ambiente digital do WhatsApp, nas gravações de áudio e vídeo produzidas pelos estudantes, nos registros de observação participante e nos relatos reflexivos dos envolvidos. Em particular, será analisado o impacto multidimensional da proposta no desenvolvimento da fluência e da competência leitora

dos estudantes, na reconstrução de suas autoimagens como leitores e produtores de cultura, e na sua relação com o território e a história local.

Trata-se, em última instância, de uma reflexão acadêmica rigorosa sobre os limites e as potencialidades transformadoras da inserção crítica da tecnologia móvel na escola pública brasileira, desafiando narrativas fatalistas e reforçando o direito fundamental dos estudantes de periferia a uma educação conectada com sua realidade, sensível às suas subjetividades e potencialmente transformadora de seus horizontes de possibilidade.

Educomunicação, escuta ativa e mediação comunicacional

A compreensão da experiência prática narrada neste artigo exige uma ancoragem teórica multifacetada, que dialogue com os campos da Educação, da Comunicação, dos Estudos Culturais e da Tecnologia. O referencial que sustenta esta investigação é tecido a partir de três eixos principais: a Educomunicação como ecossistema formativo, a Pedagogia Crítica de Paulo Freire e as teorias das mediações e da cultura digital.

A Educomunicação, concebida e sistematizada por Ismar de Oliveira Soares (2000, 2006), configura-se muito além de uma simples metodologia ou técnica de ensino; ela se estabelece como um campo interdisciplinar de conhecimento e uma práxis transformadora que articula, de forma radicalmente crítica e dialógica, os domínios da Comunicação e da Educação. Seu cerne não reside na utilização de meios de comunicação na educação, mas na construção de ecossistemas comunicativos democráticos, caracterizados pela participação ativa, pela horizontalidade nas relações e pela pluralidade de vozes e linguagens.

Para Soares (2006, p. 179), a Educomunicação é definida como “experiência de envolvimento dos agentes sociais – educadores e educandos – na implementação de ações voltadas para o planejamento e desenvolvimento de ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e participativos”. Tais ecossistemas propõem uma ruptura intencional com o modelo escolar tradicional, frequentemente hierárquico, autoritário e centrado na lógica unidirecional da transmissão de saberes, para instaurar uma prática educativa fundada no diálogo constante, na escuta qualificada e na mediação colaborativa entre todos os sujeitos envolvidos.

Esta concepção alinha-se ao ideal freireano de formação crítica e autônoma dos sujeitos, onde o aprender se dá por meio da experiência comunicacional significativa, da convivência respeitosa com o diverso e da construção coletiva e negociada de sentidos. O conceito de “ecossistema comunicativo”, pedra angular da proposta educomunicativa, remete à criação deliberada de contextos de aprendizagem nos quais múltiplas linguagens – verbal, sonora, visual, corporal, digital – circulam livremente, interagem e se hibridizam, deslocando definitivamente o estudante da posição passiva de mero receptor para o papel ativo de coautor, produtor e crítico de seu próprio processo educativo.

Soares (2006) desdobra a prática educomunicativa em sete campos de intervenção inter-relacionados: Educação para a Comunicação, Pedagogia da Comunicação, Gestão da Comunicação, Mediação Tecnológica, Expressão Comunicativa através das Artes, Produção Midiática e Epistemologia da Comunicação. A experiência do “Clube de Leitura Audiovisual” e das „Memórias e Narrativas de Resistência”. perpassa, de maneira integrada, pelo menos cinco desses eixos, com

especial ênfase na Mediação Tecnológica e na Produção Midiática, ao incorporar dispositivos móveis, aplicativos de mensagem e práticas de gravação e edição de áudio como instrumentos pedagógicos de autoria, escuta crítica e investigação.

A proposta educomunicativa encontra seu fundamento ético-político mais profundo na pedagogia do diálogo de Paulo Freire (1970, 1996). Para Freire, o ato educativo só é verdadeiramente autêntico e emancipatório quando fundado no reconhecimento incondicional do educando como sujeito de sua própria história, e nunca como objeto ou depositário passivo da aprendizagem. A comunicação, neste sentido, assume um caráter ético e “amoroso”, no sentido freireano do termo, pois demanda uma escuta atenta e humilde, uma abertura genuína ao diferente e um compromisso inarredável com a construção coletiva e problematizadora do conhecimento. A máxima freireana de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (Freire, 1996, p. 11) é operacionalizada na prática do “Clube de Leitura” proposto como extensão universitária.

Ao propor que os estudantes gravem suas leituras, escutem a si mesmos e aos colegas, e resgatem as narrativas de sua comunidade, o projeto realiza na prática concreta essa indissociabilidade entre palavra e mundo. O ato de gravar a própria voz e a voz do outro deixa de ser uma mera tarefa técnica para se tornar um potente exercício de autoescuta, autorreconhecimento e autoformação, no qual o estudante se (re)conhece como sujeito portador de uma voz válida e digna de ser ouvida. Tal prática convoca dimensões afetivas, estéticas, sensoriais e corporais da linguagem, frequentemente negligenciadas no modelo tradicional de ensino, promovendo uma relação mais íntima, reflexiva

e significativa com o texto literário, com a própria voz e com a escuta do outro.

Trata-se, portanto, de uma pedagogia que valoriza o sensível e que rompe deliberadamente com a lógica fria da produtividade e da performatividade imposta pela “educação bancária”. Esta perspectiva é ressonante com as reflexões de autores como Marina Alves (2020), que propõe o conceito de “tempo da escuta” como uma resistência pedagógica necessária à aceleração produtivista e ao imediatismo que caracterizam o cotidiano escolar contemporâneo. Ao desacelerar o tempo pedagógico e criar espaços protegidos para a atenção plena, a concentração e a escuta ativa, práticas como as desenvolvidas no projeto possibilitam a construção de uma experiência formativa mais humanizadora, inclusiva e significativa, na qual o ritmo do aprendizado é ditado pelas necessidades e pelos tempos dos sujeitos aprendentes, e não por demandas externas padronizantes.

Do ponto de vista comunicacional, as propostas aqui analisadas dialogam profundamente com o pensamento de Jesús Martín-Barbero (2003), ao deslocar o foco da comunicação dos *meios* (os aparelhos, as tecnologias) para as *mediações* (os processos culturais, as práticas sociais, os usos). Trabalhar com celulares e aplicativos como o WhatsApp não significa, portanto, simplesmente introduzir gadgets tecnológicos na sala de aula, mas, sobretudo, ativar e potencializar novas formas de mediação cultural e pedagógica que redefinem radicalmente os modos de ensinar, aprender, partilhar e construir sentidos coletivos. Tais mediações, quando orientadas por uma intencionalidade dialógica e crítica, tornam-se poderosos instrumentos de emancipação e de exercício de uma cidadania comunicativa ativa.

Na mesma direção, Mario Kaplún (1999) enfatiza a superação do modelo linear e transmissivo de comunicação e defende uma “pedagogia da expressão”, na qual educar comunicando significa, primordialmente, gerar processos circulares de escuta, diálogo, participação e construção coletiva do conhecimento. Os projetos como o “Clube de Leitura Audiovisual” se inscrevem nesta tradição contra-hegemônica, ao promover a expressão dos estudantes por meio da oralidade literária, da entrevista e da escuta crítica entre pares, configurando-se como uma prática pedagógica e comunicacional profundamente democrática.

No que tange aos smartphones, é crucial superar a visão dicotômica que os enxerga ora como vilões da educação, ora como salvadores da pátria. Eles são, antes de tudo, a principal interface dos jovens com o mundo contemporâneo, dispositivos de subjetivação e de sociabilidade. Incorporá-los à prática pedagógica, como feito neste projeto, é reconhecer essa centralidade e, a partir dela, construir uma pedagogia que seja significativa para a geração que a vivência. A metodologia discutida articula, portanto, esses pressupostos teóricos diversos – edu-comunicação, pedagogia crítica, estudos das mediações – incorporando as tecnologias digitais móveis não como meros recursos instrumentais, mas como dispositivos relacionais de expressão, criação, memória e emancipação.

Do Estudo de Caso à Prática Educomunicativa

A investigação que fundamenta este artigo adotou uma abordagem metodológica qualitativa, seguindo os preceitos do estudo de caso instrumental. O caso em questão – a implementação dos projetos “Clube de Leitura Audiovisual” e “Memórias e Narrativas de Resistência” em

uma escola pública mineira – foi estudado em profundidade por permitir práticas e refinamentos teóricos sobre um fenômeno mais amplo: a integração crítica de tecnologias móveis em atividades pedagógicas em contextos de vulnerabilidade.

A abordagem STEAM forneceu a estrutura integradora para o desenho das atividades, promovendo a interligação entre Arte (literatura, performance, expressão vocal), Tecnologia (smartphones, apps de gravação e edição, WhatsApp), Engenharia (processos de edição, solução de problemas técnicos) e Humanidades (história local, memória, sociologia). A experiência foi desenvolvida ao longo de 150 dias letivos dos anos de 2024 e 2005, em uma escola estadual localizada na periferia de um município do interior de Minas Gerais. A região foi historicamente ocupada, no pós-abolição, por comunidades negras egressas do cativeiro e seus descendentes, bem como por remanescentes de grupos indígenas, constituindo um território com forte identidade cultural, mas também marcado por processos de invisibilização e apagamento histórico.

A escola onde se desenvolveu o presente estudo atende a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, majoritariamente oriundos de famílias financiadas pelos programas brasileiros de transferência de renda Bolsa Família (Ministério da Cidadania, 2025) e Pé de Meia (Ministério da Educação, 2025b).

O projeto envolveu diretamente 106 alunos, com idades entre 11 e 17 anos, divididos em turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos do Fundamental e 1º ano do Médio. Também participaram como colaboradores e sujeitos da pesquisa 2 professores da escola, 1 graduando extensionista universitário e membros da comunidade local entrevistados pelos estudantes. A coleta de dados foi multimétodo, envolvendo observação participante,

grupos focais, análise documental das produções midiáticas dos alunos e entrevistas semiestruturadas com professores e lideranças comunitárias.

A observação participante foi fundamental, com os pesquisadores atuando como mediadores diretos das atividades e registrando em diários de campo impressões, falas significativas, dinâmicas de interação e avanços observados. Três sessões de grupo focal, realizadas ao final de cada bimestre, buscaram aprofundar a percepção dos estudantes sobre a experiência. Todo o material produzido pelos alunos – 32 arquivos de áudio de leituras, 8 arquivos de entrevistas, murais físicos e transcrições de interações no WhatsApp – constituiu-se como corpus de análise. As entrevistas com professores e moradores visaram captar suas perspectivas sobre os desdobramentos e impactos do projeto. Os dados coletados foram subsequentemente submetidos à Análise de Conteúdo temática, visando identificar núcleos de sentido relacionados aos objetivos da pesquisa, tais como desenvolvimento da fluência leitora, empoderamento, apropriação crítica da tecnologia, construção identitária, escuta ativa e mediação docente.

A intervenção pedagógica em si foi meticulosamente planejada e executada em duas fases sequenciais e profundamente interligadas:

A Fase 1 - “Clube de Leitura Audiovisual” ocupou o primeiro e segundo semestres letivos e teve como objetivo central desenvolver a fluência e a competência leitora, a autoconfiança e a escuta crítica por meio da leitura em voz alta gravada. O processo iniciou-se com oficinas de sensibilização sobre a importância da voz e da escuta, utilizando dinâmicas corporais e exercícios de respiração. Em seguida, foi realizada uma seleção estratégica de textos literários com potencial de ressonância afetiva e cultural com os estudantes, incluindo “Restos de

Carnaval” de Clarice Lispector, “Morte e Vida Severina” de João Cabral de Melo Neto, “Menino das Meias Azuis” de Ana Maria Machado, poemas de Cecília Meireles e cordéis de Patativa do Assaré. Os alunos escolhiam um trecho ou poema, praticavam a leitura e a gravavam em áudio usando seus smartphones.

Os áudios eram então compartilhados em um grupo de WhatsApp específico da turma. O cerne da metodologia eram as “rodas de escuta” realizadas em sala de aula, onde se ouvia coletivamente algumas gravações, seguidas de feedbacks construtivos pautados em combinativos preestabelecidos, criando um ambiente seguro de aprendizado mútuo. Por fim, os melhores trechos das gravações de uma mesma obra eram compilados e editados coletivamente usando software livre (Audacity) para criar produções audiovisuais coletivas, como mini-audiolivros.

A Fase 2 - “Memórias e Narrativas de Resistência” dominou o primeiro semestre de 2025 e elevou o patamar da experiência, utilizando os smartphones como ferramentas de pesquisa-ação para o resgate da memória histórica e cultural da comunidade local. Após uma oficina preparatória sobre técnicas de entrevista, ética na pesquisa e gravação com celular, os alunos, em pequenos grupos, saíram a campo para entrevistar moradores (sobretudo parentes) antigos, lavadeiras (figuras históricas na região) e lideranças comunitárias, todas as entrevistas sendo gravadas em áudio ou vídeo com os smartphones. Paralelamente, realizaram investigação documental em arquivos da escola e arquivos públicos e fizeram um registro fotográfico de locais significativos do território, uma prática conhecida como cartografia afetiva.

Todo o material coletado foi editado pelos alunos e culminou em exposições físicas. Rodas de escuta coletiva dos áudios das entrevistas

foram realizadas para análise e interpretação crítica das narrativas coletadas, fechando um ciclo de escuta, produção e reflexão. Esta fase articulou a leitura da palavra com a leitura do mundo e a escuta da comunidade, materializando os princípios freireanos e educomunicativos em uma prática pedagógica profundamente enraizada e transformadora.

Análise de resultados e discussão crítica

A análise dos dados coletados permitiu identificar um conjunto de resultados significativos que demonstram o impacto multidimensional da experiência educomunicativa, os quais serão discutidos à luz do referencial teórico apresentado. Um dos resultados mais tangíveis foi a melhoria acentuada em indicadores de fluência e compreensão leitora. A comparação entre as primeiras e últimas gravações de áudio dos estudantes revelou uma evolução marcante, com leituras inicialmente truncadas, hesitantes e com volume baixo dando lugar a performances mais fluidas, com entonação adequada, uso expressivo de pausas e volume assertivo.

Este resultado vai ao encontro das teorias que enfatizam a importância da oralidade e da performance no letramento. A gravação e a autoescuta funcionaram como um “espelho acústico”, permitindo ao aluno um meta-olhar sobre sua própria performance leitora, facilitando a autocorreção de uma maneira que a leitura silenciosa não permite. Este resultado dialoga intimamente com Freire, para quem a leitura do mundo e da palavra são indissociáveis; aqui, a “leitura de si” (ouvir a própria voz lendo) mostrou-se um elo crucial nessa cadeia. A compreensão textual também foi ampliada, pois a leitura em voz alta exige uma

decodificação mais profunda, e a discussão coletiva sobre os textos após as escutas favoreceu interpretações mais ricas e plurais.

O resultado mais relevante em termos subjetivos foi o crescimento da autoconfiança e do empoderamento dos estudantes. O ato de gravar a própria voz e compartilhá-la, inicialmente gerador de ansiedade, transformou-se em uma experiência de afirmação. Ouvir seu áudio sendo reproduzido e comentado positivamente pelos pares e professores teve um efeito potente na autoestima. Estudantes antes reticentes tornaram-se proativos. Este empoderamento pela voz é fruto direto da pedagogia freireana do diálogo e da escuta aplicada na prática.

Ao criar um ecossistema comunicativo, como proposto por Soares, onde todas as vozes eram valorizadas, o projeto conseguiu romper com a lógica bancária de educação e fomentar uma ação consciente nos estudantes. Eles não estavam apenas cumprindo uma tarefa; estavam se expressando, se reconhecendo e sendo reconhecidos pelo grupo.

Outro eixo de resultado fundamental foi a ressignificação do smartphone de dispositivo de consumo para ferramenta de produção de conhecimento. Os alunos aprenderam técnicas de gravação, noções de edição e passaram a ver o celular não apenas como um dispositivo de entretenimento, mas como um *media* de autoria e expressão. O grupo de WhatsApp tornou-se um ambiente virtual de aprendizagem no qual se compartilhavam produções intelectuais.

Esta foi a evidência de uma apropriação crítica da tecnologia, na linha do que propuseram Martín-Barbero (2003) e Kaplún (1999). O projeto não se limitou a usar a tecnologia para transmitir conteúdo; usou-a para gerar processos comunicativos horizontalizados e produção

midiática autoral, demonstrando que o problema nunca é a ferramenta em si, mas os usos que dela se faz.

A Fase 2 de resgate da memória local produziu impactos profundos na construção da identidade e no sentimento de pertencimento. Ao entrevistar moradores antigos e lavadeiras, os alunos tiveram acesso a narrativas silenciadas pela história oficial, descobrindo a história de luta e resistência de sua comunidade. O registro fotográfico dos locais permitiu um novo olhar sobre o espaço cotidiano, agora carregado de significados históricos. A exposição final gerou sentimento de orgulho coletivo. A identidade dos alunos, muitas vezes estigmatizada, foi revalorizada. Esta prática ilustra a potência de se articular a educação com a cultura e a história da comunidade, promovendo uma justiça cognitiva ao validar narrativas subterrâneas, conforme discutido por Pollak (1989). O smartphone, neste caso, funcionou como uma ferramenta de insurgência memorialística.

Por fim, o desenvolvimento da escuta ativa e da empatia foi um legado do projeto. As “rodas de escuta” criaram um ambiente seguro no qual os alunos aprenderam a ouvir com atenção e a comentar de forma respeitosa. Essa prática se estendeu para as entrevistas com a comunidade, demandando uma escuta empática. Ao criar um “tempo da escuta”, o projeto ofereceu um antídoto pedagógico à aceleração temporal e ao individualismo, cultivando uma competência sócio emocional fundamental para a cidadania democrática. A mediação dos professores foi avaliada como fundamental em todo o processo, garantindo o clima ético, ensinando técnicas e problematizando narrativas, superando desafios como conectividade irregular e heterogeneidade tecnológica de cada participante da ação.

Considerações Finais

As experiências educomunicativas do “Clube de Leitura Audiovisual” e das „Memórias e Narrativas de Resistência” reafirmam o potencial transformador de práticas pedagógicas que ousam colocar a comunicação, a escuta e a cultura digital crítica no centro do processo educativo. Em um contexto pós-pandêmico que escancarou desigualdades históricas e tentou, em muitos casos, reduzir a educação a uma mera transmissão de conteúdo via tela, o projeto apresentou um caminho alternativo e radicalmente mais humano. Ao articular de forma inteligente e sensível a pedagogia freireana, os princípios da educomunicação e a onipresença dos smartphones, a proposta demonstrou que é possível, mesmo em condições de precariedade material, construir ecossistemas de aprendizagem ricos, democráticos e profundamente significativos.

Os estudantes envolvidos não apenas superaram dificuldades específicas de leitura, mas passaram por uma experiência formativa integral que impactou sua autoimagem, sua relação com a tecnologia, seu vínculo com a comunidade e sua capacidade de escuta e empatia. A experiência confronta positivamente os debates regulatórios em torno do uso de celulares na escola. Ela não advoga por uma liberação irrestrita, mas sim por uma integração planejada, crítica e criativa, que exige, sobretudo, formação docente e um projeto político-pedagógico ousado.

A proibição pura e simples (Albuquerque, 2024) é uma resposta simplista a um desafio complexo; a mediação crítica, como a aqui realizada, é o caminho complexo porém necessário. Os resultados observados – melhora na fluência, empoderamento, apropriação crítica da tecnologia, fortalecimento identitário e desenvolvimento da escuta – recomendam que políticas públicas educacionais, em todas as esferas,

invistam na formação de professores na perspectiva da educomunicação e na criação de condições materiais e pedagógicas para que experiências como as aqui descritas possam se multiplicar.

É urgente oferecer às escolas públicas não apenas banda larga e aparelhos, mas, sobretudo, repertório teórico e metodológico para transformar essas tecnologias em ferramentas de liberdade e não de controle. Por fim, é crucial destacar que o sucesso da prática esteve ligado ao seu compromisso com a realidade local e com os saberes da comunidade. A educação que escuta, que grava, que resgata memórias e que compartilha vozes é uma educação necessariamente antirracista, anticlassista e anti-elitista. Ela reconhece que o conhecimento não está apenas nos livros didáticos, mas também na voz dos avós, na história das lavadeiras e no olhar atento dos jovens sobre seu território. Ao fazer dos smartphones instrumentos dessa escuta ampliada, o projeto nos lembra que a educação, em sua essência, é um ato de comunicação próprio do humano e, como tal, poderoso instrumento de resistência e transformação social.

Referências

- Albuquerque, F.(2024, novembro 14). Pesquisa: 86% dos brasileiros apoiam a restrição de celular nas escolas. *Agência Brasil*. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-11/pesquisa-86-dos-brasileiros-apoiam-restricao-de-celular-nas-escolas>
- Alves, M. (2020). *Educação, escuta e tempo: práticas pedagógicas no contemporâneo*. Cortez.

Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – Cetic.br. (2021). *J2 – Indivíduos que possuem telefone*

celular [Indicador do estudo TIC Domicílios 2021]. Recuperado em 24 de agosto de 2025, de <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2021/individuos/J2/>

Cordeiro, M. (2024, outubro 17). 65% dos pais são contra o uso do celular nas escolas, aponta Datafolha. *CNN*. <https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/65-dos-pais-sao-contra-o-uso-do-celular-nas-escolas-aponta-datafolha/>

Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido* (17a ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (23a ed.). Cortez.

Kaplún, M. (1999). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.

Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15100-13-janeiro-2025-796892-publicacaooriginal-174094-pl.html>

Martín-Barbero, J. (2003). *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia* (3a ed.). UFRJ.

Ministério da Cidadania (2025). *Bolsa Família*. Ministério da Cidadania. Recuperado em 22 de agosto de 2025, de <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>

Ministério da Educação. (2025a). *Celulares nas escolas*. MEC. <https://www.gov.br/mec/pt-br/celular-escola>

Ministério da Educação. (2025b). *Pé-de-Meia*. Gov.br. Recuperado em 22 de agosto de 2025, de <https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia>

Ministério Público de Minas Gerais. (2025). *Volta às aulas: lei que limita uso de celular por alunos exige parceria entre família e escola*. MPMG. <https://www.mpmg.mp.br/portal/menu/comunicacao/noticias/volta-as-aulas-lei-que-limita-uso-de-celular-por-alunos-exige-parceria-entre-familia-e-escola-alertam-promotoras-de-justica.shtml>

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. (2025, 5 de fevereiro). *Governo de Minas implementa novas diretrizes para o uso de celulares nas escolas da rede estadual*. SEE-MG. <https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-implementa-novas-diretrizes-para-o-uso-de-celulares-nas-escolas-da-rede-estadual/>

Soares, I. de O. (2000). *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*. *Comunicação & Educação*, 19, 159-181.

Soares, I. de O. (2006). *O perfil do educador*. In M. C. C. Costa, & A. Citelli (Orgs.), *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento* (pp. 173-190). Paulinas.

Universidade Federal de Juiz de Fora. (2023, dezembro). *Projetos-2024-FINAL.xlsx: Clube de Leitura Audiovisual* [Planilha Excel]. Universidade Federal de Juiz de Fora. Recuperado em 24 de agosto de 2025, de <https://www2.ufjf.br/proex/wp-content/uploads/sites/59/2023/12/Projetos-2024-FINAL.xlsx>

Universidade Federal de Juiz de Fora. (2025, agosto). *Memórias e narrativas de resistência: lavadeiras (...), vidas e protagonismo comunitário* [Projeto de extensão]. Universidade Federal de Juiz de Fora. Recuperado em 22 de agosto de 2025, de <https://www2.ufjf.br/proex/wp-content/uploads/sites/59/2025/08/Boa-Vizinhança1308.pdf>

UOL Educação. (2023, dezembro). Distração com celular atrapalha desempenho de alunos na sala de aula. Recuperado de <https://educacao.uol.com.br/noticias/2023/12/05/uso-cellular-desempenho-alunos-matematica-pisa-2022.htm>

Yakman, G. (2008). *STEAM education: An overview of creating a model of integrative education*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/327351326_STEAM_Education_an_overview_of_creating_a_model_of_integrative_education

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3a ed.). Bookman.

A BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA COMO ESPAÇO DE MEMÓRIA: UMA REVISÃO TEÓRICA SOBRE PRESERVAÇÃO INSTITUCIONAL

Uiara Gonçalves Soares¹

A memória institucional tem se consolidado, nas últimas décadas, como um conceito estratégico para compreender a identidade, a trajetória e a relevância de organizações sociais, culturais e acadêmicas. Diferentemente de uma concepção limitada à ideia de arquivo ou simples guarda de documentos, a memória institucional se configura como um processo dinâmico, social e simbólico, no qual a seleção, preservação e comunicação de registros se tornam instrumentos de legitimação e de construção de identidade. No caso das universidades, que são ambientes de produção contínua de conhecimento, a preservação da memória

1. Mestre em gestão e Avaliação da Educação Pública.
Bibliotecária-Documentalista da Universidade Federal de Juiz de Fora.
uiara.soares@ufjf.br

assume uma dimensão ainda mais significativa: trata-se de garantir não apenas o registro de sua história, mas também de articular narrativas que sustentem sua legitimidade científica, social e cultural.

Ao longo dos anos, as instituições necessitam cada vez mais disponibilizar sua memória institucional como instrumento de reafirmação de sua identidade e comunicação com seu público alvo. Valls et al. (2011) evidencia essa informação ao afirmar que há demandas de informações nas instituições e uma rapidez maior às questões estratégicas que possam atingir negativa ou positivamente a sua imagem, e para os casos negativos é comum se empreender uma defesa da instituição baseada em sua trajetória.

Percebe-se com o tempo um movimento de valorização da memória institucional, que vem se expandindo com a utilização das novas tecnologias possibilitando o acesso rápido a essas informações e documentos fundamentais para a preservação da memória institucional. Segundo Rueda, 2011:

Essas informações, encontradas em diversos suportes, devem ser reunidas, fazendo-se mais do que necessário a concentração destes acervos, armazenados e organizados corretamente com a finalidade de estarem disponíveis para consulta porque retratam não só as atividades de uma instituição, mas a época em que está inserida, o tempo e o espaço que ocupa na sociedade, facilitando-se assim o entendimento da instituição como um todo.

A reunião desse acervo em uma coleção, independente do suporte a qual a informação institucional esteja, passou a fazer parte de um novo tipo de espaço dentro de unidades de informação, como Ramos e Miranda (2021) afirmou ser um “espaço integrador, híbrido, onde prevalece a

informação dita de memória, independentemente da sua origem, suporte e local de guarda, seja de arquivo, de biblioteca e de museu, o que deu lugar a novos lugares, dentre eles, o memorial institucional”.

Quando falamos de memória, Pollack (2011, p. 9) declara que “a referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respeitivo, sua complementariedade, mas também as oposições irredutíveis”, além disso o mesmo autor em outro momento dessa obra ressalta:

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. (p. 9)

Para Andreoni (2017, p. 38) “a memória é relacionada às noções de ferramenta, transmissão, função utilitária e resgate. Nesse sentido, a memória pode se configurar como mais um veículo, um insumo a ser divulgado pela comunicação”. Ou seja, a memória seria como trajetória institucional, como resgate da história de uma organização.

Dentro desse contexto, as bibliotecas universitárias ocupam posição privilegiada. Ao mesmo tempo em que cumprem sua função tradicional de apoio às atividades de ensino, pesquisa e extensão, elas também desempenham um papel silencioso, mas fundamental: o de repositórios vivos da memória institucional. Seja por meio de acervos bibliográficos, registros administrativos, coleções especiais ou até mesmo pelo espaço físico e arquitônico que ocupam, as bibliotecas materializam e comunicam a trajetória das universidades, configurando-se

como verdadeiros lugares de memória, nos termos propostos por Pierre Nora (1993).

A relevância desse papel tem se intensificado no cenário contemporâneo, marcado pelo que Andreas Huyssen (2000) denomina de “cultura da memória”. Vivemos uma época em que o passado é constantemente revisitado e ressignificado, e em que a valorização da memória se torna central para a compreensão de identidades coletivas. Nesse contexto, a biblioteca universitária deixa de ser apenas um espaço de guarda e acesso à informação para se afirmar como mediadora de narrativas históricas e identitárias. Preservar documentos, disponibilizar registros e organizar acervos significa também possibilitar que a comunidade acadêmica e a sociedade em geral tenham acesso a versões legitimadas da história da instituição.

Entretanto, é importante destacar que a memória institucional não é neutra. Como lembra Pollak (1989), os processos de lembrança e esquecimento são atravessados por disputas simbólicas. Ao decidir quais documentos serão preservados e quais serão descartados, as instituições realizam escolhas que refletem visões de mundo, valores e interesses. Assim, a biblioteca universitária, ao organizar e preservar registros, também participa ativamente da construção de narrativas sobre o passado da instituição. Essa dimensão crítica da memória reforça a importância de políticas claras e democráticas de preservação, capazes de contemplar a diversidade de vozes e experiências que compõem a vida universitária.

A memória institucional também se articula intimamente com a comunicação organizacional. Como observa Andreoni (2017), a memória é uma ferramenta estratégica de legitimação simbólica, funcionando

como insumo para a construção da imagem institucional. No caso das universidades, esse aspecto é especialmente relevante, uma vez que a consolidação da identidade acadêmica está diretamente ligada ao reconhecimento social e científico. Preservar a memória, nesse sentido, é também um ato de comunicação: é mostrar ao mundo quem é a instituição, quais valores defende e como construiu sua trajetória ao longo do tempo.

A escolha de analisar as bibliotecas universitárias como espaços de memória justifica-se, portanto, por sua posição singular no ecossistema acadêmico. Elas não apenas reúnem e organizam o conhecimento produzido, mas também são depositárias de documentos administrativos, registros culturais e materiais históricos que, em conjunto, narram a trajetória institucional. Em muitas universidades, a biblioteca central é um dos espaços mais antigos e simbólicos do campus, acumulando em sua arquitetura, em seus mobiliários e em suas práticas a memória viva da instituição.

A presente pesquisa, de caráter teórico, busca discutir como as bibliotecas universitárias podem ser compreendidas como espaços de memória institucional. Para isso, propõe-se uma revisão da literatura que articula quatro eixos principais: (1) os fundamentos da memória institucional, com base em autores clássicos como Halbwachs, Nora, Pollak e Huyssen; (2) o papel das bibliotecas como repositórios e mediadoras de memória, a partir de estudos brasileiros e internacionais; (3) a articulação entre memória e comunicação organizacional, evidenciando a dimensão estratégica da preservação documental; e (4) a importância da preservação da memória institucional no contexto

das universidades brasileiras, em diálogo com políticas de avaliação e legitimação acadêmica.

Ao desenvolver essa discussão, pretende-se contribuir para a compreensão da biblioteca universitária não apenas como unidade de informação, mas como espaço simbólico, cultural e político, fundamental para a preservação da identidade institucional. Mais do que um serviço de apoio, a biblioteca se apresenta como guardiã da memória acadêmica, mediadora de narrativas históricas e agente ativo na valorização da trajetória universitária.

Memória institucional: fundamentos e disputas

O debate sobre memória tem ganhado crescente destaque nas ciências humanas e sociais, em especial a partir do século XX, quando a modernidade intensificou processos de ruptura e aceleração histórica. No campo da sociologia, Maurice Halbwachs (1990) foi um dos pioneiros ao propor a noção de **memória coletiva**. Para ele, a memória não é apenas uma propriedade individual, mas uma construção social, formada e sustentada pelos grupos dos quais fazemos parte. Isso significa que aquilo que lembramos está profundamente condicionado pelas referências coletivas que organizam nossas experiências, sejam elas familiares, religiosas, profissionais ou institucionais.

Essa concepção é essencial para compreender a memória no âmbito universitário. A trajetória de uma instituição de ensino não se resume às lembranças individuais de seus professores, alunos ou técnicos; ao contrário, ela é constantemente reconstruída a partir de narrativas coletivas, registros documentais e práticas institucionais. As bibliotecas, nesse contexto, funcionam como repositórios dessa memória coletiva,

oferecendo materialidade e legitimidade às lembranças que circulam no espaço acadêmico.

Pierre Nora (1993) amplia esse debate ao introduzir o conceito de “**lugares de memória**”. Para o autor, a modernidade trouxe con-sigo um fenômeno paradoxal: quanto mais o presente se acelera e se distancia do passado, maior se torna a necessidade de criar suportes específicos para preservar lembranças. Assim, surgem os lugares de memória — arquivos, monumentos, museus, bibliotecas — que cristalizam experiências e identidades coletivas. Nora sublinha que esses lugares não existem por si só; eles são construções sociais que adquirem relevância justamente quando a memória viva se fragiliza. No caso das universidades, as bibliotecas se configuram como autênticos lugares de memória, pois concentram em seus acervos a produção intelectual, os registros administrativos e até mesmo objetos e espaços que dão forma à identidade institucional.

Entretanto, a memória não pode ser vista como algo homogêneo ou consensual. Michael Pollak (1989, 2011) alerta para o fato de que a memória é sempre atravessada por **conflitos, silêncios e disputas simbólicas**. Certos eventos ou personagens são lembrados e celebrados, enquanto outros são apagados ou esquecidos. Esse processo seletivo é inevitável e revela o caráter político da memória. Ao se decidir o que será preservado em uma biblioteca universitária, por exemplo, realizam-se escolhas que refletem valores, interesses e visões de mundo predominantes. Documentos administrativos podem ser descartados por parecerem pouco relevantes, enquanto publicações científicas são preservadas como símbolos de prestígio acadêmico. Tais decisões, ainda

que técnicas, carregam implicações simbólicas sobre como a história institucional será narrada no futuro.

Nesse sentido, a memória institucional não deve ser interpretada apenas como acúmulo de registros, mas como um campo de disputas. A ausência de determinados documentos ou a invisibilidade de certas narrativas pode reproduzir desigualdades e silenciamentos. Uma biblioteca universitária que preserva apenas a produção científica formal de docentes e ignora registros de movimentos estudantis, por exemplo, constrói uma memória parcial e excludente. Reconhecer essa dimensão crítica da memória é essencial para pensar políticas de preservação mais inclusivas e representativas.

O fenômeno contemporâneo da chamada “**cultura da memória**”, analisado por Andreas Huyssen (2000), também contribui para esse debate. O autor observa que, nas últimas décadas, o interesse pelo passado se intensificou de maneira sem precedentes. Em um mundo marcado pela globalização, pela aceleração tecnológica e pela obsolescência constante, a memória adquire novo valor como recurso simbólico, cultural e até mesmo econômico. A proliferação de museus, arquivos digitais, projetos de história oral e iniciativas de preservação patrimonial são sinais dessa centralidade crescente da memória. Nas universidades, esse movimento se manifesta na valorização de acervos, na criação de centros de memória e na digitalização de documentos históricos.

É importante destacar que a memória institucional não se limita ao registro de acontecimentos passados; ela desempenha funções estratégicas no presente. Como lembra Pollak (2011), as narrativas de memória contribuem para a construção de identidades coletivas e para a definição de fronteiras simbólicas entre grupos. No contexto universitário,

preservar a memória significa também reforçar a identidade acadêmica, legitimar a trajetória institucional e comunicar à sociedade a relevância da universidade como espaço de produção de conhecimento.

Autores brasileiros têm aprofundado essa discussão, aproximando o debate de nossa realidade. Matos (2004), por exemplo, argumenta que a memória institucional tem **valor estratégico para a gestão universitária**. Ao fornecer densidade histórica às decisões, ela evita que a administração se reduza a meros indicadores quantitativos, permitindo que gestores considerem a identidade, a cultura e a trajetória da instituição. Essa perspectiva é fundamental em tempos em que universidades são constantemente pressionadas por métricas de desempenho e rankings internacionais, que muitas vezes desconsideram sua história e especificidades culturais.

Parrella e Nascimento (2019) acrescentam que a memória institucional é resultado da **rotina organizacional**. Isso significa que os documentos produzidos cotidianamente — atas, relatórios, projetos, correspondências, registros fotográficos — não são apenas registros administrativos, mas testemunhos históricos que, se devidamente organizados e preservados, permitem compreender a trajetória da instituição. A negligência em relação a esses documentos compromete a memória institucional, produzindo lacunas e apagamentos que dificultam a reconstrução da história no futuro.

Outro aspecto importante é a relação entre memória e identidade. Costa e Vitoriano (2018) destacam que a memória institucional não apenas preserva o passado, mas também agrega valor à imagem pública da organização. Ela funciona como recurso simbólico que reforça a legitimidade da instituição junto a diferentes públicos: órgãos

de fomento, comunidade acadêmica e sociedade em geral. Preservar a memória, portanto, não é apenas um ato de guarda documental, mas uma estratégia de comunicação e legitimação institucional.

Por fim, cabe lembrar que a memória institucional deve ser entendida como processo dinâmico e coletivo. Não se trata de um conjunto fixo de documentos guardados em prateleiras ou bases digitais, mas de uma construção em constante atualização, que reflete disputas, escolhas e ressignificações. As bibliotecas universitárias, ao assumirem o papel de repositórios de memória, precisam lidar com essa complexidade: preservar o passado, mas também permitir que novas narrativas sejam incorporadas, ampliando a representatividade e a pluralidade da memória institucional.

Memória e história que são fundamentais para o entendimento para definição de um acervo bibliográfico. Para Marques e Teodoro (2023, p. 256) “a memória pode ser estudada de maneira a representar a preservação de lembranças coletivas ou individuais, seja individual ou coletiva, transcende épocas da civilização ao ser reproduzida na próxima”.

Além das definições já apresentadas neste projeto, segundo Nora (1993, p. 9) memória e história são:

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo se opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinhas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vívido no

eterno presente; a história uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, conto Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo.

Diante disso o entendimento de história e memória vai além de definições pré-existentes, elas se entrelaçam e podemos afirmar que uma não existe sem a outra, se há memória é porque houve uma história. Ao tratarmos a memória sob o âmbito da memória institucional, Parrella (2019) afirma que as informações organizacionais e do dia a dia fazem parte da rotina de qualquer instituição, e resulta em dados, procedimentos, produtos e toda documentação desses processos resulta em memória institucional, por estarem relacionados a sua trajetória. Essa discussão surgiu com mais força no período dos discursos empresariais.

Para Matos (2004, p. 60) a importância da memória institucional pode ser entendida como:

A memória institucional possui um peso decisório sim; peso dos mais relevantes, uma vez que profundamente qualitativo, pois amplia o horizonte das instâncias decisórias, não com quantidade de dados, mas oferecendo uma densa descrição dos problemas

immediatos da universidade, seja revelando implicações de caráter histórico, seja apontando possibilidades e soluções coerentes os projetos históricos da universidade.

Podemos assegurar que a memória institucional é possuidora de informações estratégicas relevantes e indispensável à gestão e planejamento institucional. Matos (2004) afirma ainda que a estrutura universitária atualmente vive sob a hegemonia da performance organizacional, ganhando desempenho mensurável, mas perdem no processo todo, sua memória, sua identidade, e o compromisso formal com a missão que a instituiu.

Costa e Vitoriano (2018, p. 530) reitera que “a memória das organizações tende a criar valor e ajudar a defender sua imagem para os seus futuros públicos estratégicos”. Além disso, a autora também afirma que a memória também responde por demandas relativas à trajetória e origem das organizações, e a preservação desses documentos que a compõem resultam em informar pesquisas internas e externas e geram produtos e serviços.

Para Baptista (2019, p. 40) “a memória institucional é um tipo de memória que ocorre no âmbito da coletividade. É um fenômeno social.” A autora disserta também sobre a importância das bibliotecas universitárias ao longo da história e sua forte ligação com a memória, pois ela é um lugar de memórias, pois guarda os registros intelectuais humanos resultantes ou não das pesquisas científicas desenvolvidas dentro das universidades.

Outro aspecto importante levantado pela autora Baptista (2019, p. 44) é sobre a importância da biblioteca universitária como órgão para a instituição:

A trajetória das bibliotecas traz em si fragmentos da memória institucional. A construção do prédio, o primeiro livro, o mobiliário, os funcionários, a documentação produzida diariamente... Com isso observa-se que a memória é registrada em diversos suportes, desde um simples memorando até os objetos tridimensionais. Desta forma observa-se que a memória institucional precisa de suporte, de elementos do patrimônio da instituição para se materializar.

A preservação da memória institucional, presente nos acervos bibliográficos institucionais, que podem ser tanto documentos de arquivos, livros, ou mesmo equipamentos importantes na história da instituição, se faz necessária, pois é a partir deles que as instituições poderão conhecer sua história, redescobrir suas memórias e estabelecer metas para o futuro.

Comunicação organizacional e preservação documental

A comunicação organizacional desempenha papel central na estrutura e funcionamento das instituições acadêmicas, sendo responsável não apenas pelo fluxo interno de informações, mas também pela construção e manutenção da memória institucional. Segundo Andreoni (2018), a comunicação organizacional é um processo estratégico que articula ações, normas e valores dentro das instituições, garantindo coerência entre os objetivos institucionais e as práticas de seus membros. Nesse sentido, a preservação documental surge como elemento essencial para sustentar a credibilidade e a continuidade histórica da organização, funcionando como suporte tangível para a memória corporativa.

Parrela e Nascimento (2020) destacam que a documentação institucional — incluindo atas, relatórios, publicações acadêmicas e

registros administrativos — não se limita a uma função burocrática. Ela é, também, um mecanismo de legitimação e de transmissão de conhecimento, permitindo que decisões, práticas e conquistas da instituição sejam compreendidas e ressignificadas ao longo do tempo. Essa perspectiva reforça a ideia de que a preservação documental é inseparável de uma comunicação organizacional eficaz, pois os registros devem ser acessíveis, comprehensíveis e contextualizados para diversos públicos internos e externos.

Matos (2019) enfatiza ainda a dimensão estratégica da preservação documental: ao sistematizar informações e construir arquivos de referência, as instituições fortalecem sua identidade e memória, tornando-se capazes de dialogar com a sociedade e responder a demandas legais, acadêmicas e administrativas. A gestão documental, portanto, não deve ser vista como atividade isolada ou meramente operacional, mas como componente estruturante da comunicação organizacional, integrando tecnologia, processos e cultura institucional para assegurar a perenidade do conhecimento produzido.

Além disso, a digitalização e o desenvolvimento de repositórios digitais em universidades vêm ampliando as possibilidades de preservação e acesso à documentação. Nesse contexto, a comunicação organizacional adquire caráter mediador, conectando a produção acadêmica à comunidade e garantindo que o patrimônio documental cumpra sua função social de forma ética, transparente e democrática (Andreoni, 2018; Matos, 2019; Parrela & Nascimento, 2020).

Assim, percebe-se que a comunicação organizacional e a preservação documental constituem dimensões complementares: enquanto a primeira orienta fluxos de informação e práticas institucionais, a segunda

garante que essas ações sejam registradas, acessíveis e interpretáveis, consolidando a memória e a identidade acadêmica da instituição.

Discussão: articulação entre identidade acadêmica, preservação e relevância social

A construção da identidade acadêmica de uma instituição não se limita às práticas pedagógicas ou à produção científica; ela está intrinsecamente ligada à forma como seu passado é registrado, preservado e comunicado. A memória institucional, articulada por meio de documentos, arquivos e repositórios digitais, funciona como eixo estruturante dessa identidade, permitindo que a comunidade acadêmica compreenda sua trajetória, valores e conquistas (Halbwachs, 1990; Nora, 1989). Nesse sentido, bibliotecas universitárias e setores de comunicação organizacional desempenham papéis estratégicos, atuando como mediadores entre a produção do conhecimento e a sua conservação para gerações futuras.

Ao analisar a preservação documental sob a perspectiva da comunicação organizacional, observa-se que os registros institucionais não apenas registram fatos, mas também contribuem para a construção de narrativas sobre a instituição. Segundo Andreoni (2018) e Matos (2019), a documentação sistematizada permite que decisões, projetos e experiências acadêmicas sejam interpretadas e ressignificadas ao longo do tempo, fortalecendo a legitimidade e a visibilidade da instituição perante a sociedade. Esse processo de memória institucional, quando articulado com políticas de comunicação, garante que os diferentes públicos — internos e externos — compreendam a relevância da trajetória acadêmica, consolidando vínculos de confiança e reconhecimento social.

No contexto das bibliotecas universitárias, a função de memória institucional se manifesta não apenas na preservação de acervos físicos e digitais, mas também na curadoria de registros que refletem a produção científica e cultural da instituição (Baptista et al., 2017; Costa & Vitoriano, 2018). Esses espaços tornam-se verdadeiros dispositivos de identidade acadêmica, nos quais a história institucional é estruturada, mediada e disponibilizada, permitindo que alunos, docentes e sociedade em geral acessem, consultem e interpretem os marcos da universidade. A articulação entre preservação documental e comunicação organizacional, portanto, amplia o alcance social do conhecimento, demonstrando como práticas internas podem gerar impacto externo significativo.

A relevância social da memória institucional também se evidencia na perspectiva de accountability acadêmico e transparência. Ao documentar processos, decisões e produções acadêmicas, a instituição não apenas cumpre exigências legais e administrativas, mas também contribui para a democratização do acesso ao conhecimento, reafirmando seu compromisso social. Conforme Parrela e Nascimento (2020), essa integração entre comunicação organizacional, preservação documental e identidade acadêmica reforça a posição da universidade como agente cultural, educativo e científico, capaz de dialogar de maneira crítica com a sociedade e com sua própria história.

Em síntese, a discussão evidencia que identidade acadêmica, preservação documental e relevância social são dimensões interdependentes. A memória institucional não se limita a um arquivo estático; ela é dinâmica, mediada pela comunicação organizacional e pelas práticas de preservação, constituindo-se como instrumento de construção de significado, legitimação e impacto social. A universidade, portanto, ao

investir em políticas de comunicação e gestão documental, fortalece não apenas sua memória interna, mas também seu papel como agente transformador da sociedade.

Conclusão

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que a memória institucional constitui um eixo estruturante na construção da identidade acadêmica e simbólica das universidades. Mais do que um simples registro de fatos e documentos, ela se apresenta como um processo contínuo de construção de sentido, no qual a instituição elabora, atualiza e comunica narrativas que legitimam sua existência e consolidam seu papel social. A preservação documental, quando articulada com práticas estratégicas de comunicação organizacional, permite não apenas registrar a trajetória histórica, mas também tornar visível, inteligível e acessível o conhecimento produzido em diferentes tempos e contextos. Essa articulação garante a continuidade da experiência institucional, a transparência das ações e o reconhecimento público da universidade como produtora e difusora de saberes.

Observa-se, nesse contexto, que as bibliotecas universitárias e os setores de comunicação organizacional atuam como mediadores essenciais desse processo de mediação da memória e da identidade. Ao organizar, sistematizar e disponibilizar acervos físicos e digitais, esses espaços transcendem a função técnica de guarda ou conservação, assumindo papel ativo na construção de narrativas institucionais. Através de políticas de gestão documental, digitalização, curadoria e difusão, contribuem para fortalecer a identidade acadêmica e o sentimento de pertencimento da comunidade universitária, além de favorecer o

reconhecimento das contribuições científicas, culturais, administrativas e sociais da instituição. A atuação integrada entre bibliotecas e comunicação institucional, portanto, possibilita a consolidação de uma memória dinâmica, relacional e aberta ao diálogo com diferentes públicos, internos e externos, ampliando o alcance social e simbólico da universidade.

Além disso, a relevância social da memória institucional manifesta-se de modo concreto na promoção da transparência, no acesso democrático à informação e na valorização da produção acadêmica e cultural. A comunicação organizacional, ao sistematizar fluxos informacionais e promover visibilidade aos registros e ações da universidade, cumpre função estratégica na construção e na manutenção de narrativas institucionais coerentes com sua missão, seus valores e seus compromissos sociais. Nesse sentido, a memória institucional não apenas preserva o passado, mas orienta a ação presente e contribui para a projeção futura da universidade como agente transformador.

Em síntese, investir em políticas consistentes de preservação documental e em práticas eficientes de comunicação organizacional significa investir na própria sustentabilidade simbólica, cultural e científica da instituição. Este estudo reforça que a memória institucional não deve ser compreendida como um repositório estático, mas como um instrumento ativo de gestão, legitimação e criação de significado. É por meio dela que a universidade se reconhece, se comunica com a sociedade e reafirma sua identidade como espaço de produção de conhecimento, de formação crítica e de transformação social. Dessa forma, memória, identidade e comunicação se entrelaçam como dimensões

fundamentais para o fortalecimento da universidade enquanto agente cultural, científico e educativo em permanente construção.

Referências

- Andreoni, R. (2017). Memória organizacional na comunicação organizacional: uma perspectiva crítica. *Comunicologia*, 10(2), 35-53.
- Baptista, D. M., Sousa, M. do S. N., & Manini, M. P. (2019). Universidade, biblioteca e preservação da memória institucional: uma revisão de literatura. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, 15(2).
- Costa, L. T. da, & Vitoriano, M. C. de C. P. (2018). Composição de acervos em centros de memória institucional. *Revista Analisando em Ciência da Informação*, 6(número especial), 526-546.
- Halbwachs, M. (1990). *Memória e sociedade*. Antonio Fontoura.
- Huyssen, A. (2000). *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia* (2. ed.). Aeroplano.
- Marques, J. G., & Teodoro, G. O. (2023). O resgate dos cinemas drive-in na pandemia de Covid-19: análise da pré-estreia do festival Primeiro plano 2020. In A. N. Larangeira, J. M. da Silva, M. de L. Martins, P. Joron, H. J. P. Moraes, & M. A. Bressan Júnior (Orgs.), *Pandemia e (des)informação: mídia, imaginário e memória* (pp. 255-266). Sulina.
- Matos, M. T. N. de B. (2004). *Memória institucional e gestão universitária*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia].

Nora, P. (1993). Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, (10).

Parrela, I., & Nascimento, A. (2019). Memória institucional e arquivologia: uma discussão teórico-metodológica. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 24(número especial), 176-188.

Pollak, M. (1989). Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, 2(3), 3-15.

Ramos, T. O., & Miranda, Z. D. de. (2021). *Memória institucional: um sistema em definição* [Trabalho apresentado]. Anais do Simpósio Internacional de Arquivos.

Rueda, V. M. da S., Freitas, A. de, & Valls, V. M. (2011). Memória institucional: uma revisão de literatura. *CRB-8 Digital*, 4(1), 78-89. <https://cip.brapci.inf.br/download/46587>

Valls, V. M., Rueda, V. M. da S., & Freitas, A. de. (2011). *Centro de memória digital: estabelecimento de critérios para a sua implementação* [Trabalho apresentado]. 12o Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação. https://www.academia.edu/81316768/Centro_de_Mem%C3%B3ria_Digital_estabelecimento_de_crit%C3%A9rios_para_a_sua_implementa%C3%A7%C3%A3o

UMA PROPOSTA PARA O REENGAJAMENTO ATENTO NA ERA PÓS-DIGITAL

Thiago Stefanin¹

Dorival Campos Rossi²

Guilherme Salvattore Garcia Prates³

Gabriel de Souza Alves⁴

Este artigo argumenta que a crescente velocidade e ubiquidade da mídia digital levaram a sociedade a um estado de consumo acelerado, impactando a atenção e o engajamento humano (Han, 2015, p. 68). Como experimentação, este estudo propõe a mídia híbrida — a

-
1. Mestre em Mídias e Tecnologia PPGMiT UNESP
Professor de Ensino Médio SEDUC
stefaninthiago@gmail.com
 2. Doutor em Comunicação e Semiótica.
Professor do departamento de Design e do PPGMiT UNESP
dorival.rossi@unesp.br
 3. Engenharia Mecânica UNESP
Produtor Cultural Acesso Bauru
gsg.prates@gmail.com
 4. Bacharel em Ciência da Computação UNESP
Desenvolvedor de Software
alves95gabriel@gmail.com

convergência intencional de formas analógicas e digitais — como uma solução viável para promover a desaceleração midiática e fomentar interações mais conscientes e significativas. A justificação para esta abordagem reside no ressurgimento observado de produtos analógicos (eventos até cadernos inteligentes) que integram conectividade digital, aproveitando as qualidades únicas de ambos os domínios para remodelar a experiência do usuário. O desenvolvimento expandirá essa discussão explorando rigorosamente o paradigma híbrido através das lentes teóricas da Ecologia da Mídia, (McLuhan, 2025) e da Estética Pós-Digital (Manovich, 2025, p. 477), apoiado por experimentações no desenho de eventos e na área do design de interfaces com aplicações analógicas e digitais para a construção de projetos com o objetivo de desenvolver alfabetização midiática.

O panorama midiático contemporâneo é marcado por uma aceleração sem precedentes no fluxo e consumo de informações. Este ambiente de “sempre conectado”, onde o conteúdo está acessível “na palma da mão... em um clique”, possui implicações profundas para a percepção humana, a atenção e os processos cognitivos. A proliferação de plataformas digitais e a constante disponibilidade de conteúdo contribuem para uma cultura de sobrecarga informacional, onde a velocidade da transmissão muitas vezes se sobrepuja à profundidade do engajamento.

Esta estimulação constante e a atenção fragmentada são consequências diretas da aceleração midiática. A questão central não é apenas o volume crescente de dados, mas uma alteração fundamental na forma como os seres humanos interagem com a informação, resultando em sobrecarga cognitiva e uma diminuição da capacidade de foco. A compreensão de que este problema transcende a mera quantidade de dados

e afeta a qualidade da interação humana com o ambiente midiático é crucial para abordar a desaceleração de forma eficaz.

O Desafio da Atenção na Era Midiática Contemporânea

Os produtos midiáticos facilitam o “re-engajamento atento” ao capitalizar as forças de ambos os domínios: o humano (que oferece materialidade, ritual e riqueza sensorial) e o digital (que proporciona conectividade, acessibilidade e versatilidade). Esta abordagem se posiciona como uma estratégia ativa para a desaceleração, indo além de uma mera “desintoxicação digital” em resposta ao entorpecimento das mídias (McLuhan, 1974) para propor um modelo de consumo de mídia mais integrado e sustentável.

Ao reintroduzir a tangibilidade física e a interação deliberada, as formas como, por exemplo, eventos e ferramentas híbridas incentivam uma experiência do usuário mais focada, contemplativa e, em última análise, mais enriquecedora. Isso contrasta com a superficialidade e a fragmentação frequentemente associadas ao consumo digital acelerado.

O Hibridismo como Estratégia para o Reengajamento Atento

A Ecologia da Mídia, conforme conceituada por Marshall McLuhan e formalizada por Neil Postman, 2006, postula que a mídia não deve ser vista apenas como ferramentas, mas como “ambientes” que moldam profundamente a percepção humana, a compreensão, os valores e a organização social. McLuhan argumentou que a mídia atua como “extensões dos sentidos humanos” e são as principais causas da mudança social. Essa perspectiva amplia a análise para além do

conteúdo da mídia, focando na sua estrutura e nos efeitos que ela produz no ambiente humano.

Postman, por sua vez, enfatizou a importância de estudar a mídia dentro de um “contexto moral ou ético”, questionando as consequências humanísticas ou anti-humanas das tecnologias midiáticas. Dentro desta estrutura, a aceleração da mídia digital pode ser vista como a criação de um ambiente que, ao promover a distração e a superficialidade, se torna “anti-humanístico”.

Para a compreensão dos meios e da tecnologia, é necessário ter em mente que a novidade fascinante de um mecanismo ou de uma extensão do nosso corpo produz uma narcose, ou seja um entorpecimento, na região recém-prolongada (McLuhan, 1974, p. 172)

A Ecologia da Mídia fornece, assim, o arcabouço para compreender por que a aceleração midiática é um problema (pois cria um ambiente prejudicial à atenção humana) e como as artes midiáticas podem ser uma solução (ao remodelar o ambiente midiático para fomentar interações mais humanísticas).

Fundamentação Teórica: Ecologia da Mídia e Estética Pós-Digital

A estética pós-digital emergiu de uma reflexão crítica sobre a materialidade da estética digital, afirmado que as fronteiras entre as mídias “antigas” (analógicas) e “novas” (digitais) estão se desfazendo, levando à sua mistura e ressignificação.

Essa estética abraça a “rematerialização” da arte e da mídia digital, integrando aspectos tangíveis e materiais físicos com a lógica

e as linguagens digitais. Frequentemente, reflete uma “nostalgia pelo artesanato analógico” e uma “rebelião contra a perfeição maquinária”, valorizando erros, falhas e artefatos em detrimento de cópias digitais imaculadas. Lev Manovich contribui para o conceito de “estética pós-mídia”, onde conteúdo e interface são inseparáveis, e o computador pode simular e até aprimorar as propriedades das mídias tradicionais.

Essa percepção nos oferece uma nova maneira de pensar a respeito da computação digital, em geral, e das novas mídias, em particular, como uma enorme aceleração de várias técnicas manuais que já existiam. (Manovich, 2005 p. 41)

A estética pós-digital fornece a justificação teórica para a forma da mídia híbrida. Ela explica que o retorno ao analógico não é meramente nostálgico, mas uma escolha artística e cultural deliberada para re-enfatizar a materialidade, a tangibilidade e o artesanato humano em um mundo saturado digitalmente. Essa rematerialização se contrapõe diretamente à “imaterialidade” da mídia puramente digital, oferecendo uma experiência sensorial mais rica que se alinha aos objetivos de desaceleração. A valorização de imperfeições e a fusão de elementos físicos com o digital criam uma experiência mais autêntica e engajadora, que fomenta uma interação mais lenta e deliberada.

***Slow Media* e *Slow Design*: Princípios para a Desaceleração Midiática**

O movimento “*Slow Media*”, que surgiu por volta da virada do século XXI, representa uma resposta direta à aceleração midiática. É compreendido tanto como uma filosofia quanto como uma prática. Como filosofia, o *Slow Media* manifesta uma “apreciação ou valorização

de formas de mídia ‘tradicionais’, como a impressa ou analógica”, e questiona o desejo por “cada vez mais informação e comunicação cada vez mais rápida”. Não se trata de uma postura “ludita” ou “contra a tecnologia”, mas sim de uma defesa do uso da mídia de uma “maneira mais deliberada e intencional”.

Como prática, o *Slow Media* preconiza a “lentidão” na produção e consumo de mídia, direcionando o uso para “atividades mediadas mais lentas (ou mesmo não mediadas)”, muitas vezes reduzindo o tempo gasto com redes e dispositivos digitais. Promove o “monotarefa” e a “concentração total” O movimento estabelece paralelos com o “*Slow Food*”, enfatizando a escolha consciente dos “ingredientes” e a preparação/consumo concentrado. Valoriza a qualidade, a durabilidade e uma experiência “palpável” em detrimento da velocidade e quantidade. Sua revalorização das formas analógicas cria uma ponte teórica direta para o conceito de mídia híbrida, sugerindo que a integração de elementos analógicos é uma escolha deliberada para uma qualidade aprimorada e um engajamento intencional, em vez de um mero retrocesso tecnológico.

Para Manovich, 2002 a nova mídia se distingue da antiga por meio de princípios interligados: 1. A representação numérica, ao traduzir todo objeto midiático para o código binário, permite que ele seja programável e sujeito à manipulação algorítmica. 2. A automação, por sua vez, aproveita essa natureza computacional para gerar, modificar e acessar conteúdo midiático com velocidade e eficiência sobre-humanas. 3. A variabilidade garante que um objeto de mídia não seja mais uma entidade fixa, mas um fluxo de versões potencialmente infinitas, adaptáveis ao usuário e ao contexto. Esses princípios descrevem um ecossistema midiático fluido, dinâmico e otimizado para a velocidade,

onde a lógica do computador se impõe sobre a lógica cultural humana (o princípio da transcodificação), favorecendo a eficiência e a rapidez em detrimento da contemplação.

A obra seminal, “The Language of New Media, 2002”, delineia os princípios fundamentais que governam a nova mídia, caracterizando-a como um sistema inherentemente rápido, variável e computacional. Seus conceitos descrevem a essência da aceleração midiática que define a contemporaneidade. No entanto, uma análise mais aprofundada de seu arcabouço teórico revela ferramentas conceituais paradoxais que, em vez de apenas explicar a velocidade, nos permitem também pensar e fundamentar a “desaceleração midiática”.

O design intencional da mídia híbrida incentiva o “consumo consciente”, onde os usuários aplicam maior consciência e ação proposital sobre o que, quando, como e por que a informação é consumida. Esta abordagem se contrapõe diretamente à “economia da atenção”, na qual as organizações de mídia competem primariamente pela visibilidade do público. Ao oferecer uma experiência mais rica e multissensorial, a mídia híbrida pode deslocar o foco do mero “consumo” (visualização de conteúdo) para a “contribuição” (curtir, compartilhar, comentar) e até mesmo a “criação” (publicação de conteúdo próprio), fomentando um modelo mais ativo de “prosumidor”.

A mídia híbrida oferece uma narrativa tangível para contrariar a economia da atenção predominante, ao priorizar a qualidade do engajamento em detrimento da quantidade de atenção. Isso empodera os usuários a serem mais intencionais em suas escolhas de mídia, passando de uma recepção passiva para uma interação ativa e sensorialmente rica. A capacidade de aprofundar a experiência e o envolvimento do usuário,

em vez de apenas capturar sua atenção fugaz, representa uma mudança paradigmática na relação entre indivíduos e o ambiente midiático.

Apesar de seu potencial, o desenvolvimento e a adoção generalizada da mídia híbrida enfrentam desafios. Estes incluem as “tensões materiais” inerentes aos esforços de hibridização de tecnologias, a necessidade de interfaces de usuário intuitivas que unam perfeitamente o analógico e o digital, e a superação dos hábitos enraizados de consumo digital rápido e puramente digital. A possibilidade de a hibridização ser explorada para fins manipuladores, semelhante à desinformação em sistemas de mídia híbrida, também requer atenção e consideração cuidadosa.

No entanto, o crescente desejo dos consumidores por experiências midiáticas mais significativas e menos avassaladoras apresenta uma oportunidade significativa. À medida que as tecnologias digitais se tornam “parte da biologia humana e do ser social”, a integração de elementos tangíveis pode abordar sentimentos de “desincorporação” e “sobrecarga”. A “virada pós-digital” sugere uma evolução natural em direção a essa convergência. O sucesso da mídia híbrida como solução para a desaceleração depende de sua capacidade de navegar na complexa interação entre a integração tecnológica e a experiência humana. A condição “pós-digital”, longe de sinalizar o fim do digital, destaca sua profunda integração e a necessidade emergente de rematerialização para abordar desconfortos humanos decorrentes da existência puramente digital. Isso cria um terreno fértil para a inovação que prioriza o bem-estar holístico do usuário.

A aceleração midiática, caracterizada pela sobrecarga de informações e pela atenção fragmentada, exige estratégias de desaceleração.

A alfabetização midiática possível pela fruição artística , pode combinar intencionalmente a materialidade analógica com a conectividade digital e oferece uma solução convincente. Fundamentada na Ecologia da Mídia, nos princípios do *Slow Media* e na Estética Pós-Digital, esta abordagem valoriza a interação tangível, promove o engajamento consciente e redefine a relação do usuário com a mídia.

Em Sociedade do Cansaço, Byung-Chul Han, 2015 argumenta que a transição da sociedade disciplinar, descrita por Michel Foucault, para a sociedade do desempenho representa uma mudança profunda nos mecanismos de poder. Já não predominam interdições externas, mas um imperativo de produtividade constante, no qual a liberdade aparente converte-se em forma mais sutil de controle. Nesse contexto, o excesso de positividade — marcado por discursos de motivação, iniciativa e auto superação — transforma-se em opressão, conduzindo indivíduos à auto exploração permanente.

As consequências desse modelo manifestam-se na chamada violência neuronal, com o aumento de doenças como depressão, burnout e TDAH, sintomas não de repressão, mas do excesso de estímulos e exigências internas. Como contraponto, Han recupera a importância da pedagogia do ver, isto é, a necessidade de reprender a observar, refletir e desacelerar, bem como do tédio profundo, condição essencial para a contemplação e o ócio criativo. Esses conceitos revelam como a hiperatividade e a lógica multitarefa contemporâneas comprometem a possibilidade de pausa e atenção, fundamentais para uma relação mais equilibrada com a vida e com os meios de comunicação.

O conceito de *slow media* emerge como resposta crítica à lógica de aceleração e sobrecarga informacional típica da cultura digital

contemporânea. Inspirado nos movimentos de desaceleração, como o *slow food*, o termo refere-se a práticas comunicacionais que privilegiam a qualidade sobre a quantidade, a atenção sobre a dispersão e o consumo consciente sobre o fluxo incessante de dados. A mídia lenta propõe um engajamento reflexivo, em que tanto a produção quanto a recepção de conteúdos buscam promover experiências mais profundas, sustentáveis e significativas. Nesse sentido, o *slow media* não implica rejeição às tecnologias digitais, mas sim uma reorientação de seu uso para favorecer a atenção, o tempo de reflexão e a construção de vínculos mais sólidos entre produtores, conteúdos e públicos.

Em diálogo com essa perspectiva, o conceito de *slow design* propõe repensar os processos de criação e inovação, buscando superar a lógica da obsolescência programada e do consumo acelerado. O design lento fundamenta-se em valores como durabilidade, sustentabilidade, ética e participação comunitária, estimulando processos criativos que envolvem o usuário de forma ativa e consciente. O *slow design*, quando articulado à alfabetização midiática, pode formar sensibilidades críticas capazes de ressignificar o papel da tecnologia e da produção midiática em contextos sociais e educacionais. Assim, tanto o *slow media* quanto o *slow design* oferecem um arcabouço teórico para pensar alternativas ao ritmo acelerado da era pós-digital, favorecendo um reengajamento atento e sustentável com os meios de comunicação.

Tecnologia e Desaceleração: Fab Labs, IoT e Big Data no Contexto Híbrido

Os Fab Labs, tradicionalmente concebidos como laboratórios de prototipagem e fabricação digital, vêm sendo discutidos também como

dispositivos culturais e de reprogramação social (Prates et al., 2025). Ao abrirem a “caixa preta” das tecnologias, esses espaços promovem práticas colaborativas que questionam a lógica do consumo acelerado e da obsolescência programada, valorizando processos criativos, reutilização de materiais e meta-reciclagem. Dessa forma, operam não apenas como ambientes de inovação técnica, mas como lugares de desfetichização tecnológica, capazes de formar sujeitos críticos diante do ciclo contínuo de consumo, descarte e substituição que caracteriza a cultura midiática contemporânea.

Nesse sentido, quando integrados a políticas públicas, os Fab Labs podem se constituir em ferramentas potentes de educação, inclusão social e estímulo à economia criativa. Sua implementação em escolas, universidades, centros comunitários e programas governamentais amplia o acesso a tecnologias de fabricação digital e favorece práticas de aprendizado ativo, empreendedorismo local e colaboração em rede. Como mostram experiências como a do Fab Lab Livre SP, a gestão participativa desses espaços possibilita não apenas democratizar a inovação, mas também criar condições para a desaceleração midiática e a conscientização do consumo, ao valorizar processos coletivos, sustentáveis e orientados para as necessidades reais das comunidades.

O hibridismo midiático implica a “articulação de diferentes mídias e linguagens”, transcendendo um único suporte para integrar diversas formas. Significa uma interação complexa onde lógicas de mídia tradicionais e novas se combinam. Isso abrange a distribuição de conteúdo por plataformas interconectadas, oferecendo contribuições originais ao todo, e a combinação de plataformas digitais com objetos analógicos e eventos presenciais.

É um processo dinâmico onde os fluxos físicos e virtuais operam como um “território transmídia com fronteiras indeterminadas e espaços sobrepostos”, articulando narrativas, tecnologias e participação. A mídia híbrida, portanto, não é simplesmente a coexistência do analógico e do digital, mas sua integração ativa e intencional para criar novas possibilidades e experiências comunicativas. Essa fusão consciente visa otimizar a experiência do usuário, combinando a profundidade e a tangibilidade do analógico com a conveniência e o alcance do digital, resultando em um engajamento mais rico e multifacetado.

A Internet das Coisas representa um novo paradigma que conecta objetos físicos à internet, permitindo que interajam e tomem decisões inteligentes, assim como é dito em (Hasan & Idrees, 2024). Os dispositivos de borda processam dados localmente, próximos à fonte de geração, superando desafios como latência elevada e requisitos de largura de banda do processamento centralizado na nuvem (Hasan & Idrees, 2024). Essa arquitetura distribuída permite que sensores e atuadores capturem informações do ambiente físico em tempo real, transformando interações tangíveis em dados digitais processáveis no exato momento em que ocorrem, aproximando assim o mundo computacional do físico.

A era do *big data* trouxe desafios significativos, pois os métodos tradicionais de análise não conseguem lidar com as grandes quantidades de dados gerados como mencionado em Tsai et al. (2014). *Big data* é caracterizado por três dimensões principais: volume (tamanho dos dados), velocidade (taxa de criação) e variedade (múltiplos tipos e fontes) (Tsai et al., 2014). A proliferação de dispositivos IoT resulta na geração massiva e contínua de informações que, quando analisadas por técnicas computacionais, permitem extrair padrões, correlações e

insights valiosos. Essa capacidade analítica transforma dados brutos em conhecimento acionável, possibilitando decisões baseadas em evidências e otimização de processos em diversos domínios.

Os cadernos híbridos representam uma aplicação prática da convergência entre *IoT* e *Big Data* no contexto pessoal, combinando a naturalidade da escrita manual com tecnologias e captura digital. A documentação expandida com conectividade, não apenas digitaliza o conteúdo escrito, mas também coletam metadados como padrões de escrita, tempo de uso e contexto de criação. Os dados gerados alimentam sistemas computacionais que permitem acompanhar os processos, identificar dificuldades recorrentes e personalização de estratégias, exemplificando como a integração entre interfaces tangíveis e o digital pode criar valor em ambientes.

O conceito de mídia híbrida transcende a mera coexistência de plataformas analógicas e digitais. Ele denota uma arquitetura onde a funcionalidade e o valor dependem da interdependência e da interoperabilidade coesa entre os canais físico e digital. Neste contexto, o produto físico (a mídia analógica) deixa de ser apenas um repositório passivo de informações e passa a ser um componente integrado, atuando como uma entrada de dados para o processamento no ambiente digital.

A análise da mídia híbrida requer o entendimento de múltiplas ordens de integração. A primeira ordem envolve a simples digitalização (transformar uma imagem em informação digital). A segunda e terceira ordens, exigem que essa entrada analógica seja usada na análise de dados, geração de conteúdo por inteligência artificial ou personalização de aprendizado.

Os cadernos híbridos são selecionados como estudos de caso, o Tilibra Connect (s.d.) e o Jandaia/JandaIA (<https://www.app.jandaia.com/>) posicionam-se como paradigmas dessa convergência funcional, onde o dispositivo físico (o papel pautado) e o *software* (o aplicativo móvel) são parceiros, elevando a experiência do usuário através da sinergia entre materialidade e capacidade de processamento.

A persistência do formato do caderno físico não constitui uma limitação tecnológica, mas sim uma estratégia de design intencional que explora o valor cognitivo e tátil da escrita manual. Em ambientes digitais saturados, onde a multitarefa e as notificações constantes são a norma, o meio puramente digital é altamente propenso à distração.

A manutenção do analógico funciona, portanto, como um mecanismo de desaceleração midiática. O usuário é levado a um momento de concentração e foco (a escrita) antes de ativar a capacidade de aceleração do processamento digital (resumos automatizados, tutoria de IA). Esta âncora cognitiva, proporcionada pela materialidade do papel, é fundamental para que o usuário possa processar informações conscientemente antes de submetê-las ao sistema de gestão digital. O caderno físico, frequentemente incorpora marcadores ou QR codes, transformando-se de mero objeto de consumo em uma forma de digitalizar os dados analógicos.

Tecnicamente, o caderno em si facilita a conexão entre o físico e o digital por meio de marcadores ou QR Codes. O uso de QR codes é prático, exigindo apenas que a câmera do celular aponte para o código para seguir o passo a passo no aplicativo, estabelecendo rapidamente a conexão necessária para a funcionalidade completa da plataforma.

Os cadernos híbridos Jandaia e Tilibra Connect servem como a interface de transição, unindo a familiaridade e a baixa fricção do lápis e papel com o poder de processamento da tecnologia. Ao estabelecer essa interconexão, esses produtos não apenas arquivam o trabalho, mas o transformam em dados manipuláveis, pesquisáveis e interativos. Esta abordagem representa uma resposta direta à demanda por ferramentas de estudo que capitalizam o melhor dos dois mundos: a concentração promovida pelo analógico e a eficiência da organização e da aprendizagem aumentada oferecida pelo digital.

A hibridez eficiente se manifesta na capacidade de transformar o dado capturado em dados digitais e depois as anotações podem ser editadas. Esta capacidade de edição é de grande importância, pois o digital serve como uma camada de correção e refinamento que não é inerente ao original analógico. A hibridez no contexto dos cadernos digitais confirma que o digital não substitui o físico, mas o integra funcionalmente.

Para ambos os casos, a hibridez valida a escrita manual como o método preferido de input para o aprendizado concentrado. O esforço da escrita manual, que promove a desaceleração cognitiva, não é perdido; é preservado digitalmente com durabilidade e acessibilidade garantidas pela nuvem. Este valor de preservação digital duradoura é uma das maiores promessas da extensão da mídia híbrida. Apesar da inovação, a estratégia de mídia híbrida enfrenta desafios notáveis.

A evolução contínua dos produtos híbridos exigirá a simplificação do *input* analógico (tornando o processo de captura ainda mais transparente e menos dependente de marcadores específicos) e o aprofundamento da sofisticação do processamento digital.

Eventos Híbridos e Artefatos Físico-Digitais

A fusão de eventos físicos com plataformas digitais permite que a interação humana e a presença física — elementos que a pandemia resgatou como essenciais — sejam combinadas com a escalabilidade e a acessibilidade da tecnologia. O projeto Interactive Media Art Festival Reinvented (IMAFR) (s.d.) surge como um estudo de caso da desaceleração imposta, atuando como uma resposta consciente à crise da aceleração e à patologia da “sociedade do desempenho” de Han. O festival, reconstruído da necessidade de reinvenção estética que durante a pandemia de COVID-19, foi forçado a parar e reavaliar dois aspectos cruciais da experiência de arte interativa: a interatividade e a fisicalidade. Essa reavaliação, que incluiu a contribuição de profissionais da saúde e do direito para garantir um planejamento seguro, reflete o imperativo da desaceleração: focar na qualidade do engajamento e no bem-estar, em contraste com a produção incessante e a sobrecarga informacional. O IMAFR (s.d.) transforma o impedimento estrutural (a crise sanitária) em um catalisador para o reengajamento atento, estabelecendo um blueprint que subordina a velocidade à segurança e à profundidade da interação humana.

Enquanto a narrativa é linear, sequencial e impulsiona o receptor para a frente em uma cadência definida, a navegação em bancos de dados é uma coleção de itens não ordenados que convida à exploração. Para Manovich, o banco de dados emerge como a forma cultural dominante da era digital. Essa forma, por sua própria natureza, pode ser interpretada como um mecanismo de desaceleração. Ao interagir com um banco de dados — seja uma galeria de imagens online, um arquivo digital ou um mapa interativo —, o usuário é forçado a parar o fluxo

contínuo de informação para fazer escolhas, navegar por caminhos não lineares e construir sua própria trajetória de sentido. Essa modalidade de engajamento é inherentemente mais lenta e mais ativa do que o consumo passivo de uma narrativa linear, representando um primeiro ponto de contato entre o pensamento de Manovich e a prática da desaceleração.

Este campo propõe o uso de computação de alto desempenho e visualização de dados para analisar conjuntos massivos de dados culturais (imagens, vídeos, textos). A ironia aqui é que a velocidade extrema do processamento computacional permite uma forma de “leitura lenta” e “distante” dos fenômenos culturais. Em vez de sermos arrastados pela torrente de milhões de imagens postadas diariamente, o pensamento crítico e a análise cultural nos permite recuar e observar os padrões macroscópicos, as tendências de longo prazo e as estruturas subjacentes que só se revelam em grande escala. É um método que utiliza a aceleração tecnológica para produzir um insight desacelerado, um momento de profunda contemplação analítica que seria impossível de alcançar dentro do fluxo veloz da mídia cotidiana.

Consumo Consciente e Atenção Plena na Mídia Híbrida

A aceleração midiática, caracterizada pela sobrecarga de informações e pela atenção fragmentada, exige estratégias de desaceleração e para isso a mídia híbrida, ao combinar intencionalmente a materialidade analógica com a conectividade digital, oferece uma solução aplicável. Fundamentada na Ecologia da Mídia e nos princípios da Estética Pós-Digital, esta abordagem valoriza a interação tangível, promove o engajamento consciente e redefine a relação do usuário com a mídia. Este estudo demonstra que a fusão desses mundos pode criar um ambiente

midiático que promove uma interação mais profunda e significativa, em vez de apenas uma transação rápida de informações.

Essa iniciativa se alinha à proposta de mídia híbrida como uma estratégia de Ecologia da Mídia para corrigir a desmaterialização da experiência. O IMAFR aplicou essa filosofia ao converter a instalação artística Algorithmic Perfumery em um protótipo com uma versão física com conectividade híbrida e uma versão totalmente online, demonstrando a capacidade de adaptar-se sem abandonar a materialidade. A versão híbrida, em particular, responde à crítica da Estética Pós-Digital de Manovich, que aponta para a perda da “aura” e da unicidade do artefato em um mundo de reprodução digital infinita. Ao resgatar a fisicalidade — a interação tático ou sensorial que a arte interativa exige —, o IMAFR força o usuário a um modo de consumo mais deliberado (monotarefa), promovendo um engajamento mais rico e complexo do que o oferecido pela mera hiperconectividade digital.

Em projetos de arte e design a mídia híbrida também encontra aplicação, em projetos que visam expandir a percepção humana através da fusão de artefatos físicos e digitais. O design de interfaces tangíveis é um campo promissor que utiliza objetos físicos acoplados a informações digitais para criar experiências mais intuitivas e menos abstratas. Esses projetos buscam restaurar a unicidade e a materialidade da experiência, combatendo a desmaterialização apontada por Manovich.

Os cadernos híbridos como Tilibra Connect e Jandaia são exemplos proeminentes de mídias híbridas porque demonstram uma interdependência tecnológica funcional e essencial. O produto físico (o caderno) é indispensável para desbloquear o valor total do serviço digital (organização em nuvem). A materialidade do papel serve como

um filtro cognitivo (desaceleração midiática) e como o token de acesso para a plataforma digital.

Ao promover a alfabetização midiática por meio de objetos artísticos pode-se desmistificar a nova mídia e revelar sua lógica computacional subjacente, Manovich fornece o ferramental crítico necessário para qualquer tentativa consciente de resistir ou modular o ritmo imposto pela tecnologia. Para praticar a desaceleração, é preciso primeiro compreender o que nos acelera. Assim, embora Manovich não seja um proponente do movimento *Slow Media*, sua obra funciona como um diagnóstico preciso da condição midiática contemporânea. Ele nos entrega o mapa do terreno acelerado, tornando-se uma referência indispensável para todos que buscam navegar por ele em um ritmo diferente, mais deliberado e humano.

Os produtos estudados demonstram uma mudança tangível em direção a experiências de consumo de mídia mais originais, deliberadas e enriquecedoras. A proposta central é que a fusão do físico e do digital pode mitigar os efeitos negativos da aceleração, promovendo uma relação mais equilibrada e significativa com o ambiente midiático.

Referências

- Han, B.-C. (2015). *Sociedade do cansaço* (E. P. Giachini, Trad.). Vozes.
- Hasan, B. T., & Idrees, A. K. (2024, fevereiro 20). Edge Computing for IoT. *arXiv*. <https://arxiv.org/html/2402.13056v1>
- Interactive Media Art Festival Reinvented – 2020 – Arte e Tecnologia. (s.d.). Recuperado de <https://file.org.br/highlight/interactive-media-art-festival-reinvented>

Interactive Media Art Festival Reinvented Outubro – Dezembro 2020.
[IMAFR]. (s.d.). Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1IDHncWIlgFkF3EbY1VO8ULV9A3Hu8nV/view?usp=sharing>

Leconte, C., & Trappel, J. (2019). Slow media and the art of living together. *International Journal of Communication*, 13, 4394-4413.

McCullough, R., & Davis, S. (2025). Slow media, slow design: An interconnected pedagogy. In L. Crawford (Ed.), *Slow media* (pp. 95-118). Bloomsbury.

Manovich, L. (2002). *The language of new media*. The MIT Press.

Manovich, L. (2005). *Novas mídias como tecnologia e idéia: dez definições. O chip e o caleidoscópio: reflexões sobre as novas mídias*. Editora SENAC.

Manovich, L. (2013). *Software takes command*. Bloomsbury Academic.

Manovich, L. (2025). Unreliable Past: Constructing Memory with Generative AI. *Leonardo*, 477-483.

McLuhan, M. (1974). *Os meios de comunicação: como extensões do homem*. Editora Cultrix.

McLuhan, M. (2025). Pro-Life Marshall McLuhan. *The Chesterton Review*, 51(1/2), 188-190.

Prates, G. S. G., Bressanin, M., Rossi, D. C., & Sarzi-Ribeiro, R. (2025). *Fab Labs como dispositivos de reprogramação social* [Manuscrito no prelo].

Strauss, C., & Fuad-Luke, A. (2008). *The slow design principles*. University of Art and Design.

Postman, N. (2006). Media ecology education. *Explorations in media ecology*, 5(1), 5-14.

Tilibra Connect. (s.d.). Recuperado de <https://www.tilibra.com.br/cadernos/tilibra-connect>

Tsai, C. W., Lai, C. F., Chao, H. C., & Vasilakos, A. V. (2015). Big data analytics: a survey. *Journal of Big Data*, 2, 21. <https://jurnalofbigdata.springeropen.com/articles/10.1186/s40537-015-0030-3>

CIDADANIA EM REDE: ECOLOGIAS, CONVERGÊNCIA(S) E EXCLUSÕES DE JUVENTUDES NA ERA DA INFORMAÇÃO

Beatriz Carvalho de Souza¹

A compreensão das novas ecologias comunicacionais sempre esteve vinculada à forma como as tecnologias moldam a experiência humana. Como lembra Postman (1979):

La teoría de los medios es el estudio dos ambientes humanos. Se preocupa por entender como las tecnologías y técnicas de comunicación controlan forma, cantidad, velocidad, distribución y dirección de la información; y como, a su vez, esas configuraciones o preferencias de información afectan a las percepciones, valores y actitudes de las personas. (p. 186)

Na era da informação, esses ecossistemas tornam-se ainda mais complexos: convergência midiática, hiperconexão digital e inteligência

1. Doutoranda de Mídia e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP).
bc.souza@unesp.br

artificial passam a mediar as relações humanas com o mundo, redefinindo as fronteiras entre inclusão e exclusão. Nesse contexto, refletir sobre a cidadania em rede implica reconhecer como tais ecologias condicionam não apenas os fluxos informacionais, mas também as possibilidades de participação, representação e construção de futuros para as juventudes.

Na contemporaneidade, marcada por uma circulação intensa de conteúdos em múltiplas plataformas, a noção de convergência proposta por Jenkins (2009) ajuda a compreender a complexidade dessas ecologias midiáticas. Para além da convergência tecnológica, que integra diferentes dispositivos, trata-se de uma convergência cultural que articula práticas de produção, circulação e consumo. As juventudes, protagonistas desses fluxos, vivenciam a intersecção entre meios tradicionais e digitais, entre narrativas globais e expressões locais, construindo formas próprias de sociabilidade e participação.

Nesse movimento, a ideia de sociedade em rede, formulada por Castells (2008), oferece outro ponto de análise. As redes digitais criam novas arquiteturas de comunicação que descentralizam a emissão e possibilitam interações horizontais em escala global. Ao mesmo tempo, evidenciam tensões profundas: enquanto alguns jovens se apropriam criticamente desses espaços para ampliar vozes e agendas, outros permanecem excluídos por barreiras socioeconômicas, territoriais e culturais, reforçando desigualdades históricas.

Freire (2021, p. 42) traça uma leitura histórica e crítica do território latino-americano ao afirmar que “a sociedade fechada latino-americana foi uma sociedade colonial. Em algumas formas básicas de seu comportamento observamos que, geralmente, o ponto de decisão econômica desta sociedade está fora dela”. O autor comprehende o

desenvolvimento da região sob a lógica de uma “sociedade-objeto”, isto é, uma coletividade submetida a centros de poder externos e, por isso, privada de autonomia política, econômica e reflexiva.

Essa condição de dependência, herdada do colonialismo, evidencia a permanência de estruturas que dificultam a constituição de sujeitos históricos capazes de decidir sobre seus próprios destinos e de construir processos emancipatórios enraizados em suas realidades. Jelin aponta para as consequências contemporâneas desse mesmo processo de heteronomia no campo da cidadania: a dificuldade de construir sujeitos coletivos autônomos e críticos, em meio a culturas políticas marcadas pela censura, medo e desconfiança.

Nas transições para a democracia que se vive atualmente no mundo, junto com o processo secular de criação de sujeitos individuais e coletivos, aparecem ambas as caras do processo de cidadania: a manifestação aberta das exigências de respeito (e ampliação) aos direitos de cidadania – contidos e acumulados durante a ditadura – e a demanda simbólica de um sentido de pertença, ancorada nas identidades coletivas. (Jelin, 1994, p. 47)

Esse processo histórico de ditaduras na América Latina deixou marcas profundas que ainda reverberam nas formas de viver a cidadania. O medo, a censura e a vigilância instaurados nos regimes autoritários não apenas cercearam a participação política de toda uma geração, mas também criaram uma cultura de desconfiança e incerteza em relação às instituições democráticas.

No cenário contemporâneo, essas heranças se atualizam na esfera midiática e digital: a apropriação crítica da informação é atravessada por memórias coletivas de silenciamento e por estruturas de

poder que historicamente limitaram o direito à voz. Assim, a inserção das juventudes nos ambientes digitais ocorre em meio a tensões entre a promessa de ampliação da cidadania em rede e os resquícios de uma cultura política marcada pela exclusão e pela desigualdade.

Esse contexto tensiona a ideia de que as redes digitais, por si só, democratizam o espaço público: ao contrário, elas também podem reproduzir exclusões históricas, reforçar bolhas informacionais e fragilizar vínculos de pertencimento.

Assim, discutir cidadania em rede na era da informação é reconhecer que as ecologias midiáticas não são neutras, mas atravessadas por lógicas de poder que impactam diretamente as juventudes. As oportunidades de expressão e engajamento convivem com processos de exclusão digital e desinformação, configurando um cenário ambíguo em que se disputam sentidos de participação e de futuro. É nesse contexto entrelaçado por ecologias, convergências e exclusões que este artigo busca refletir sobre os desafios da cidadania das juventudes no contexto informacional contemporâneo.

O presente artigo analisa os impactos das novas ecologias da informação e da comunicação na vida das juventudes, destacando como a hiperconectividade, a desinformação e a lógica da superficiabilidade configuram um cenário complexo de transição comunicacional. Esse processo não apenas redefine modos de acesso e circulação do conhecimento, mas também afeta diretamente a construção da cidadania, os vínculos de pertencimento e as possibilidades de participação dos jovens nas redes.

Mais do que retratar um contexto de crise, esta pesquisa busca compreender de que maneira esse ambiente fragmentado pode se

transformar em terreno fértil para (re)conexões significativas entre sujeitos, saberes e territórios, tensionando as dinâmicas de inclusão e exclusão digital que atravessam a era da informação.

Além disso, o artigo estabelece um diálogo com o Relatório Desigualdades Informativas (2024), que evidencia como alguns recortes continuam a estruturar desigualdades de acesso e apropriação da informação no Brasil. Esses marcadores sociais da diferença não apenas determinam quem tem maior ou menor possibilidade de participar ativamente da esfera pública digital, mas também condicionam as formas pelas quais jovens se projetam como sujeitos de direitos, exercem sua cidadania em rede e constroem horizontes de futuro.

Relatório Desigualdades Informativas 2024 – Aláfia Lab

O Relatório Desigualdades Informativas 2024, elaborado pelo Aláfia Lab, oferece um retrato importante da forma como o acesso e o consumo de informação no Brasil estão profundamente atravessados por desigualdades sociais, econômicas, culturais e geracionais. Mais do que um diagnóstico quantitativo, o relatório evidencia um fenômeno estrutural: a informação como espelho das desigualdades históricas do país.

O documento analisado baseia-se em uma amostra composta por 1.549 participantes, sendo 808 mulheres e 741 homens. No recorte racial, a pesquisa contou com a participação de 836 pessoas negras, 610 pessoas brancas, 37 pessoas amarelas, 26 pessoas indígenas e 40 pessoas que se identificaram como “outros”. Neste último recorte, o relatório indica que “não há grandes diferenças entre os grupos analisados” (2024, p. 33).

Ao revelar que mais da metade da população (51,6%) utiliza as redes sociais como principal fonte de notícias (proporção ainda maior entre jovens e grupos das classes C, D e E), o estudo aponta para uma necessidade de reconfiguração das ecologias comunicacionais, tendo em vista que algoritmos, conectividades precárias e a lógica de engajamento moldam não apenas o que é visto, mas também o que é esquecido e o que ficará oculto.

Essa reconfiguração provoca efeitos profundos na esfera pública, pois a fragmentação das referências comuns e a circulação descontrolada de conteúdos descontextualizados enfraquecem a noção de verdade compartilhada e dificultam a construção de consensos mínimos. O resultado é um ambiente de debate cada vez mais polarizado e não dialógico. À medida que as bolhas informacionais se consolidam como zonas de conforto cognitivo e afetivo, cria-se uma falsa equivalência entre divergência e violência, como se discordar implicasse rivalizar. Essa distorção empobrece o espaço público, reduzindo a complexidade dos debates a confrontos binários e inviabilizando o exercício da escuta e da construção coletiva de sentido.

O relatório do Aláfia Lab, ao tratar da desinformação e dos discursos de ódio, evidencia que esses fenômenos não são meramente tecnológicos, mas políticos e pedagógicos, expressando a forma como a exclusão digital e a desigualdade de repertórios se tornam barreiras à participação democrática.

Analisando a partir de um recorte de gênero, é possível observar um padrão semelhante no consumo de informação entre homens e mulheres, mas o Relatório Desigualdades Informativas Aláfia Lab (2024) evidencia algumas diferenças importantes que revelam como

as dinâmicas de gênero também atravessam o acesso e a mediação da informação. O estudo mostra que o Instagram apresenta maior adesão entre as mulheres (48,2%) em comparação aos homens (34,4%).

A utilização do YouTube é maior entre os homens, utilizado por 29% como principal fonte de informação, em contraste com 18,2% das mulheres, indicando um consumo mais voltado para formatos audiovisuais extensos, análises opinativas e conteúdos de caráter tutorial ou informativo. Essas diferenças apontam para modos distintos de se relacionar com a informação, influenciados por fatores socioculturais e pelas próprias arquiteturas das plataformas.

Quando observados sob o recorte de renda, os dados do Relatório Desigualdades Informativas Aláfia Lab (2024) revelam contrastes ainda mais expressivos nas formas de acesso à informação. As redes sociais aparecem como a principal fonte informativa entre aqueles que recebem de R\$ 2.824,01 a R\$ 7.060,00 (56,4%), além de manterem posição de destaque entre os que ganham de 1 a 2 salários mínimos (55,7%). Entre as pessoas com renda de até um salário mínimo, as redes ocupam o segundo lugar, com 49,6%, o que reforça seu papel como meio de acesso popular e de baixo custo à informação. Entre os mais ricos, esse número diminui, representando 40,7% das pessoas que recebem entre R\$ 14 mil e R\$ 28 mil e 42,9% para pessoas com salários acima de R\$28 mil.

A televisão, segundo o relatório, mantém força entre as faixas de R\$ 1.412,01 a R\$ 2.824,00 (53,4%). Entre as pessoas que ganham até um salário mínimo, a televisão também tem um alto impacto, com 52,4% de usuários que se informam por este meio. Sites e portais de notícias lideram entre os grupos com renda média e alta especialmente

entre R\$ 7.060,01 e R\$ 14.120,00, com 72% das pessoas entrevistadas e acima de R\$ 28.240,00, representando 57,1%.

Esse dados evidenciam que o acesso à informação no Brasil é fortemente condicionado pelas desigualdades econômicas, influenciando não apenas os meios utilizados, mas também a qualidade e a diversidade das fontes consultadas. Esta pesquisa sugere que a renda continua sendo um marcador decisivo na forma como os sujeitos se informam, participam do debate público e exercem sua cidadania informacional.

Para as juventudes, que cresceram sob a lógica da hipervisão e da performance digital, o desafio vai além de distinguir o que é verdadeiro ou falso: trata-se de compreender as mediações que estruturam o próprio modo de conhecer o mundo. A experiência informacional de jovens entre 25 e 34 anos, grupo em que 61,3% se informam prioritariamente pelas redes, revela uma relação marcada pela instantaneidade, pela busca de pertencimento e pela exposição constante.

Já para as gerações mais velhas, nas quais a televisão ainda é o principal meio informativo, com 55,2%, o desafio é aproximar-se das dinâmicas digitais sem perder o senso crítico, evitando tanto a exclusão tecnológica quanto o consumo acrítico de conteúdos online.

Nesse cenário, os letramentos digitais, midiáticos e críticos emergem como mecanismos de emancipação. Inspirada em Paulo Freire (1989), a noção de leitura do mundo pode ser estendida ao contexto digital, uma vez que as tecnologias contemporâneas se configuram como mediadoras da realidade e moldam as formas de ver, interpretar e agir no mundo.

Desse modo, as práticas de letramento devem ser entendidas como processos de leitura e escrita do mundo, e não apenas da palavra,

capazes de transformar sujeitos passivos em leitores e produtores críticos de informação. O letramento, portanto, ultrapassa o domínio instrumental das ferramentas tecnológicas e se afirma como um ato político e libertador, voltado à formação de cidadãos conscientes de seu papel na produção, circulação e validação do conhecimento em uma sociedade marcada por fluxos informacionais desiguais.

Promover o diálogo intergeracional a partir desses letramentos significa tecer pontes entre diferentes repertórios informacionais, favorecendo a escuta, o reconhecimento e a convivência entre modos distintos de compreender e narrar o real. É nesse ponto que a educação midiática e digital assume uma dimensão pública e democrática: ela permite não apenas que cada sujeito navegue de forma autônoma nas redes, mas que se engaje coletivamente na construção de um espaço informativo mais plural, solidário e comprometido com a justiça social.

Pensar a cidadania informacional em um país marcado por desigualdades implica reconhecer que o acesso à informação, à conectividade e à alfabetização midiática são direitos inseparáveis da própria ideia de democracia. A superação das desigualdades informativas passa, portanto, pela articulação entre políticas públicas de inclusão digital, práticas pedagógicas críticas e iniciativas comunitárias de comunicação, capazes de devolver à população, especialmente às juventudes periféricas, o direito de ser sujeito e não objeto da informação.

Linguagens, letramentos e novas configurações midiáticas

Na sociedade hiperconectada, os processos de comunicação e de construção de sentido passam por transformações profundas. As linguagens (verbais, visuais, digitais e híbridas) não apenas circulam em

múltiplas plataformas, mas também moldam a nossa relação com o mundo. Neste cenário, os letramentos se tornam cada vez mais complexos: já não basta dominar o código linguístico tradicional; é preciso compreender as dinâmicas simbólicas, tecnológicas e políticas que estruturam a cultura digital e que reconfiguram os modos de produzir e validar o conhecimento.

Neste contexto, a perspectiva de Martín-Barbero (2014, p. 30) nos auxilia ao afirmar que “falar não é somente se servir de uma língua, mas pôr um mundo em comum, fazê-lo lugar de encontro”. Dito isso, comunicar-se é participar ativamente de uma rede de significados, constituindo o espaço público como lugar de partilha e diálogo. Malena Contrera (2002) intensifica esse debate ao perguntar: “como andam as representações simbólicas de nossa sociedade midiatisada?” A autora nos convida a refletir sobre o papel das imagens, dos discursos e dos algoritmos que atravessam o cotidiano. Esses dispositivos que operam como mediadores de poder e agentes de produção de sentido, determinam quem é visível, quem é silenciado e quais saberes são legitimados nas arenas públicas digitais.

É justamente aqui que a noção de ecologia dos meios (McLuhan, 1964; Postman, 1979) se torna importante para esta análise. Os meios não são apenas veículos neutros de informação, mas ambientes vivos que transformam percepções, valores e práticas sociais. Cada linguagem e cada dispositivo inauguram uma nova gramática comunicacional que redefine o espaço da experiência humana. Assim, quando falamos em novas configurações midiáticas, falamos também em novos ecossistemas simbólicos, nos quais juventudes constroem sentidos de pertencimento e cidadania.

Nessa ecologia, o papel da escola e dos processos educativos não pode ser o de mero transmissor de conteúdos. A fragmentação e a velocidade que caracterizam o ambiente digital exigem uma pedagogia que dialogue com os repertórios comunicacionais dos estudantes, valorizando suas práticas culturais e, ao mesmo tempo, desenvolvendo consciência crítica frente às estruturas que definem o que circula, o que engaja e o que permanece invisível. Educar para os letramentos é oferecer condições para que os sujeitos habitem essas ecologias de modo ativo, questionando-as, produzindo-as, ressignificando-as e transformando-as.

Refletir sobre linguagens, letramentos e novas configurações midiáticas, portanto, é reconhecer que a educação do século XXI precisa articular o domínio técnico ao engajamento ético e político dos sujeitos. É aceitar e compreender que não existe educação sem processos dialógicos e comunicacionais complexos. Ao integrar a leitura crítica das mídias aos processos formativos, contribuímos para a construção de uma cidadania ativa e sensível às complexidades do mundo digital. Promover o letramento midiático, nesse contexto, é fortalecer o direito à comunicação, à diversidade de vozes e à construção coletiva de significados em uma sociedade plural e em constante transformação.

Jovens experimentando novas configurações comunicacionais

Se, por um lado, a indústria cultural global amplia seus universos narrativos em múltiplas plataformas, por outro, as juventudes também criam modos próprios de experimentar e ressignificar as novas ecologias midiáticas. Essas práticas não se restringem ao consumo, mas envolvem processos criativos de apropriação e produção de conteúdos que atravessam linguagens e suportes distintos.

Um exemplo significativo são as mobilizações juvenis que marcaram a história recente da América Latina, em que as redes sociais tiveram papel central como articuladoras de discursos e ações coletivas. No Chile, o movimento estudantil de 2006, conhecido como *Revolución de los Pingüinos*, utilizou *Facebook* e *Twitter* como plataformas estratégicas de organização, articulando marchas e pressionando o governo por uma educação pública de qualidade.

Poucos anos depois, em 2012, jovens mexicanos protagonizaram o movimento #YoSoy132, que nasceu da contestação de vieses da mídia tradicional e se expandiu pelo *YouTube* e pelo *Twitter* como espaço de denúncia e disputa narrativa durante o processo eleitoral. No Brasil, as Jornadas de Junho de 2013 também mostraram como *hashtags*, transmissões ao vivo e compartilhamento de vídeos se tornaram dispositivos de mobilização, reunindo milhares de jovens em torno de pautas diversas, da tarifa de transporte até críticas democráticas, criando espaços para a popularização de formas diversas de jornalismo alternativo.

Nos anos seguintes, esses repertórios de mobilização digital não apenas se consolidaram, mas também se reinventaram diante de novos contextos sociais e políticos. No Chile, em 2019, houve um forte protagonismo juvenil que se articulou em redes como *Instagram*, *Twitter* e *WhatsApp*, que potencializaram convocações massivas e produziram uma circulação incessante de imagens e registros audiovisuais da repressão, possibilitando um processo constituinte.

No Brasil, as manifestações contra os cortes na educação em 2019 revelaram a potência do engajamento juvenil nas redes, em que *hashtags* como #TsunamiDaEducação e #EducaçãoNãoÉMercadoria viralizaram e mobilizaram atos em diferentes cidades. Já na Colômbia, em 2021,

jovens protagonizaram o *Paro Nacional*, que combinou ocupações de ruas e forte presença digital: transmissões ao vivo pelo *Instagram* e pelo *Facebook*, somadas ao uso massivo do *Twitter*, transformaram-se em instrumentos de denúncia internacional contra a proposta de reforma tributária e outras reformas políticas do governo colombiano.

Esses episódios, quando observados em conjunto, evidenciam que as juventudes latino-americanas não apenas consomem conteúdos digitais, mas se apropriam das plataformas como arenas de disputa política, cultural e simbólica. Ao longo da última década, a narrativa da *aldeia global* (McLuhan, 1964) parece ganhar contornos específicos no Sul Global: a tecnologia, ao mesmo tempo em que expande fronteiras de comunicação, também escancara as desigualdades que atravessam a região.

Os seres humanos criam significado interagindo com seu ambiente natural e social, conectando suas redes neurais com as redes da natureza e com as redes sociais. A constituição de redes é operada pelo ato comunicação. Comunicação é o processo de compartilhar significado pela troca de informações. (Castells, 2013, p. 9)

Se as redes conectam jovens de Santiago, São Paulo, Cidade do México e Bogotá em torno de pautas comuns, como educação, justiça social e democracia, elas também revelam barreiras de classe, raça e território que definem quem pode falar, quem é ouvido e quem permanece invisível nos circuitos informacionais. Ainda que a expressividade desses movimentos tenha sido grande, nota-se que grande parte deles se inicia em uma grande cidade, em espaços normalmente reconhecidos como “circuitos superiores da economia” latina (Santos, 2023). Pensar em novos letramentos possíveis é também possibilitar que juventudes

de espaços marginalizados também ocupem e se apropriem da potencialidade de alcance dos processos midiáticos.

Diante disso, permanece uma questão crucial: de que maneira(s) estamos realmente interconectados na América Latina? As experiências juvenis em rede apontam para uma circulação intensa de sentidos e uma capacidade de articulação transnacional inédita, mas também expõem os limites dessa interconexão quando confrontada com as desigualdades estruturais que moldam nossas sociedades e, por consequência, as nossas juventudes.

No Brasil, coletivos de jovens das periferias vêm mobilizando narrativas transmídia em suas produções culturais, expandindo formas de expressão e participação. Um videoclipe lançado no YouTube, por exemplo, pode desdobrar-se em performances no TikTok, em podcasts que discutem a cena musical local e em conteúdos no Instagram que reforçam identidades territoriais e raciais.

Tais práticas revelam como as juventudes criam ecossistemas narrativos próprios, complexificando fluxos informacionais e questionando a dominância dos mesmos, buscando estabelecer novas vozes no espaço público digital. Como observa Renó (2012), a narrativa transmídia constitui “uma estória com múltiplas timelines, que considera que a singularidade de cada mídia permite o desenvolvimento de certas dimensões de uma mesma estória ou experiência”.

Isso é facilmente observado com a produção de memes como linguagem política e cultural de uma mesma história. A partir dessa nova linguagem, os memes ultrapassam o humor imediato e assumem a função de dispositivos de crítica social, pedagógica e ideológica. A rapidez com que circulam em aplicativos de mensagens e plataformas abertas

os transforma em potentes ferramentas de disputa simbólica, capazes de questionar autoridades, narrativas oficiais e estereótipos vinculados a gênero, raça e classe. Essa nova linguagem digital tem sido, inclusive, utilizada pelo governo federal como técnica de divulgação científica e política para a população brasileira. Dessa forma, tanto as produções transmídia quanto esses novos formatos da cultura evidenciam a potência criativa das juventudes em reconfigurar o espaço digital como arena de contestação e de construção identitária.

(In)conclusões

Ao considerar os exemplos históricos e recentes das mobilizações juvenis na América Latina, torna-se evidente que as plataformas digitais não funcionam apenas como ferramentas neutras de comunicação, mas como infraestruturas algorítmicas que condicionam a visibilidade e a permanência dos discursos no espaço público.

Essa lógica algorítmica aprofunda o que o Relatório Desigualdades Informativas 2024 já havia destacado: a erosão de referências comuns e a intensificação da polarização. Se, por um lado, os jovens encontram nas redes oportunidades inéditas de expressão, por outro, sua participação é atravessada pela precariedade da infraestrutura tecnológica, pela dependência das plataformas privadas e pela fragilidade na construção de uma esfera pública democrática. O que circula em rede, portanto, não é apenas fruto da criatividade e da mobilização dos jovens, mas também resultado de disputas assimétricas entre interesses comerciais, políticos e sociais.

Nesse cenário, a cidadania em rede das juventudes latino-americanas aparece como uma experiência marcada pela ambivalência:

emancipatória e limitadora ao mesmo tempo. Emancipatória porque possibilita dar voz a sujeitos historicamente silenciados, criar conexões transnacionais e construir narrativas alternativas. Limitadora porque essa cidadania depende de condições materiais (acesso a dispositivos, conectividade, tempo) e simbólicas (capital cultural, repertórios de letramento midiático) que não estão igualmente distribuídas. Assim, a promessa de uma *aldeia global*, de McLuhan, se confronta, no Sul Global, com as fronteiras invisíveis da desigualdade social e informacional.

É aqui que o debate sobre linguagens e letramentos assume centralidade. Como lembra Freire (2006), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. No ambiente digital, ler o mundo implica compreender algoritmos, códigos, imagens, discursos e performances que moldam a experiência cotidiana. Promover letramentos midiáticos e digitais não significa apenas ensinar a usar ferramentas tecnológicas, mas formar sujeitos críticos capazes de questionar as condições de produção e circulação da informação.

Ao olharmos para as juventudes latino-americanas, percebemos que as redes digitais se tornaram territórios de disputa pela construção de sentidos. Se a mobilização estudantil chilena, o #YoSoy132 mexicano, as Jornadas de Junho no Brasil e o *Paro Nacional* colombiano demonstram a potência da articulação digital, também revelam os desafios de sustentação de agendas coletivas em ambientes fragmentados e voláteis. O risco da captura dessas mobilizações pela lógica da espetacularização e do engajamento instantâneo é permanente.

Diante desse quadro, a pergunta que ecoa ao longo deste artigo permanece aberta: de que maneira(s) estamos realmente interconectados na América Latina?

A interconexão tecnológica não se traduz automaticamente em interconexão social, cultural ou política. Ao contrário, muitas vezes acentua diferenças e desigualdades. Nesse sentido, a cidadania em rede precisa ser compreendida como um processo inacabado, atravessado por disputas de poder, por contradições históricas e pelas possibilidades de reinvenção abertas pelas práticas juvenis.

Conclui-se, portanto, que ampliar o debate sobre juventudes, linguagens e cidadania em rede exige não apenas mapear os riscos da desinformação e da superficialidade, mas sobretudo reconhecer a potência criativa e política dos jovens latino-americanos. São eles que, em suas práticas cotidianas, reinventam a comunicação, exploram os limites das plataformas e apontam para novos modos de estar juntos em um ambiente político e comunicacional marcado pela desigualdade, mas também pela vitalidade de suas redes de resistência e de esperança.

Referências

- Aláfia Lab. (2025). Desigualdades informativas: entendendo os caminhos informativos dos brasileiros na internet 2024. Recuperado de <https://alafialab.org/wp-content/uploads/2025/05/Desigualdades-informativas-2024.pdf>
- Castells, M. (2008). *A sociedade em rede* (11^a ed.) Paz e Terra.
- Castells, M. (2013). *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet* (C. A. Medeiros, Trad.). Zahar.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (23^a ed.). Editora Cortez.

Freire, P. (2021b). *Educação e mudança* (43^a ed.). Editora Paz e Terra.

Jelin, E. (1994). Construir a cidadania: uma visão desde baixo. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, 33, 39-53. <https://doi.org/10.1590/S0102-64451994000200004>

Jenkins, H. (2009). *Cultura da convergência*. Aleph.

Martín-Barbero, J. (2014). *A comunicação na educação* (M. I. V. de Lopes & D. Melo, Trad.). Editora Contexto.

McLuhan, M. (1964). *Os meios de comunicação como extensão do homem* (L. M. de Castro, Trad.). Cultrix.

Postman, N. (1979). *Teaching as a conserving activity*. Delta.

Renó, D., Versuti, A. C., Gonçalves, E., & Gosciola, V. (2011). Narrativas transmídia: Diversidade social, discursiva e comunicacional. *Palabra Clave*, 14(2), 419-436. <https://doi.org/10.5294/pacla.2011.14.2.8>

Santos, M. (2023). *O espaço dividido: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos* (2^a ed., trad. M. T. Rego Viana). Editora Edusp.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- acessibilidade 86, 130, 202, 204, 205, 206, 207, 212, 213, 214, 215, 217, 222, 224, 225, 319, 433, 445, 446
aluno 89, 90, 103, 114, 128, 283, 306, 315, 337, 342, 348, 351, 353, 362, 363, 364, 367, 375, 376, 377, 379, 380, 381, 382, 383, 386, 389, 403
alunos 46, 47, 48, 49, 51, 55, 60, 61, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 84, 85, 87, 89, 102, 103, 113, 114, 116, 117, 127, 128, 135, 136, 138, 139, 141, 143, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 257, 261, 262, 263, 266, 269, 270, 283, 285, 300, 303, 306, 311, 313, 315, 318, 326, 328, 330, 331, 332, 333, 335, 336, 337, 338, 340, 341, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 354, 355, 356, 358, 364, 374, 375, 376, 378, 383, 384, 385, 386, 388, 389, 400, 401, 402, 404, 405, 409, 410, 416, 426
Arte 4
Audiovisual 15, 110, 121, 125, 137, 143, 145, 146, 201, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 216, 223, 224, 225, 266, 269, 270, 393, 396, 399, 401, 406, 409
autismo 81, 90, 98, 103

B

- biblioteca 363, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 422, 429
Biblioteca 411

C

- Capitão Fantástico 148, 149, 152, 153, 170, 172, 174
cinema 118, 125, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 152, 172, 206, 254, 258, 271, 305

composição 13

comunicação 20, 71, 81, 82, 83, 87, 88, 91, 93, 97, 108, 123, 124, 126, 129, 144, 231, 232, 237, 238, 239, 240, 241, 244, 245, 246, 248, 249, 251, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 267, 270, 272, 273, 274, 280, 281, 282, 283, 284, 288, 293, 304, 305, 346, 348, 367, 375, 382, 388, 395, 397, 398, 399, 406, 407, 408, 411, 412, 413, 414, 415, 420, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 436, 439, 440, 450, 453, 455, 460, 462, 464, 466, 468, 469

comunicación 408, 452

D

Dave the Diver 16, 17, 19, 20, 25, 26, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44
desaceleração 83, 94, 95, 96, 98, 432, 433, 435, 437, 438, 440, 441, 444, 445, 446, 447, 449

Design 4

docência 53, 55, 58, 77, 79, 213, 297, 317

E

educação 23, 46, 49, 51, 52, 53, 54, 58, 62, 63, 65, 67, 72, 74, 75, 77, 78, 79, 84, 85, 86, 87, 88, 93, 96, 97, 98, 102, 103, 105, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 117, 121, 123, 124, 127, 131, 144, 145, 148, 149, 152, 153, 154, 155, 157, 159, 162, 164, 172, 174, 232, 234, 243, 249, 250, 251, 253, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 268, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 279, 280, 281, 282, 283, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 294, 295, 306, 312, 315, 316, 328, 333, 341, 343, 348, 350, 355, 358, 359, 360, 364, 391, 392, 395, 398, 399,

404, 405, 406, 407, 408, 441, 460, 462, 463, 464, 469
educación 146, 147, 176, 177, 181, 186, 188, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 389
ensino fundamental 49, 78, 127, 138, 144, 234, 279, 358
Ensino Fundamental 54, 333, 353, 400
entretenimento 15, 16, 17, 21, 23, 39, 40, 42, 90, 107, 108, 110, 111, 116, 121, 122, 123, 202, 404
estudantes 47, 48, 50, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 77, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 95, 96, 108, 131, 204, 205, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 222, 223, 224, 266, 268, 269, 270, 285, 300, 306, 315, 316, 318, 319, 320, 322, 331, 332, 333, 337, 339, 342, 346, 347, 349, 351, 352, 355, 356, 358, 359, 368, 375, 376, 378, 385, 392, 393, 394, 395, 397, 399, 400, 401, 403, 404, 406, 408, 462
ética 12
extensão 34, 123, 162, 232, 241, 250, 251, 261, 262, 264, 265, 266, 269, 270, 271, 371, 393, 397, 410, 413, 434, 445, 469

F

Facebook 106, 286, 463, 464
filme 113, 116, 125, 128, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 148, 149, 152, 153, 161, 163, 164, 167, 168, 171, 174, 201, 207, 208, 209, 212, 217
fotografia 13

G

games 24, 40, 43, 44, 313

I

infância 90, 91, 105, 119, 123, 133, 148, 149, 154, 157, 158, 159, 162, 167, 169, 171, 172, 173, 174, 249

influencer 361, 362, 363, 364, 365, 367, 379, 380, 381, 382, 383, 386

Instagram 106, 108, 111, 252, 458, 463, 464, 465

interfaces 249, 274, 275, 295, 432, 438, 443, 448

J

Jogo 30, 35

jogos 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 40, 41, 42, 44, 89, 93, 262, 342, 343, 354, 356

L

leitura 13, 51, 77, 82, 127, 207, 259, 266, 268, 269, 270, 283, 287, 309, 345, 349, 353, 379, 381, 391, 393, 397, 401, 402, 403, 406, 447, 453, 459, 462, 467

Luccas Toon 110, 112, 121, 122

LUCCAS TOON 113, 118, 120, 124

M

mental 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 94, 100, 301, 309, 310, 318, 320, 322, 323, 326, 327, 346, 349, 351

midiática 81, 83, 94, 97, 123, 125, 127, 137, 143, 145, 201, 202, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 217, 224, 231, 250, 251, 254, 256, 259, 265, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 280, 281, 282, 283, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 297, 383, 405, 432, 434, 435, 437, 438, 439, 440, 441, 444, 447, 449, 452, 454, 460

midiáticas 108, 144, 244, 259, 382, 391, 401, 434, 438, 453, 455, 460, 461, 462

midiático 13, 257, 266, 270, 281, 283, 284, 286, 432, 433, 434, 436, 438, 441, 448, 449, 462, 467

midiáticos 19, 109, 126, 259, 282, 288, 290, 393, 433, 459, 465, 467

P

pós-digital 431, 434, 435, 438, 440

Professor 105, 330, 391, 431

professores 46, 47, 48, 49, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 90, 115, 131, 135, 205, 257, 261, 262, 263, 266, 269, 270, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 307, 308, 309, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 326, 327, 328, 329, 333, 334, 339, 344, 346, 349, 354, 356, 357, 358, 362, 392, 393, 400, 401, 404, 405, 407, 416

R

rede pública 48, 49, 127, 138, 144, 333, 392

S

saúde 12, 20, 38, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 65, 66, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 87, 90, 94, 112, 298, 309, 310, 312, 318, 319, 320, 321, 323, 325, 326, 327, 356, 446

Slow Living 12

Stray 212, 220, 221, 222, 223

sustentabilidade 15, 16, 17, 20, 24, 25, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 275, 276, 277, 281, 288, 289, 290, 291, 293, 428, 440

T

tecnologia 13, 18, 26, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 94, 95, 97, 98, 99, 103, 203, 243, 317, 331, 332, 343, 344, 350, 352, 354, 356, 357, 393, 394, 395, 401, 404, 406, 424, 434, 436, 440, 445, 446, 449, 450, 464

tecnologias 13, 74, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 94, 95, 96, 97, 103, 125, 126,

130, 232, 243, 264, 275, 282, 284, 285, 297, 299, 301, 313, 317, 319, 326, 332, 333, 334, 337, 340, 342, 344, 350, 352, 356, 359, 391, 398, 399, 400, 407, 412, 434, 438, 440, 441, 442, 443, 452, 459

TikTok 100, 106, 108, 111, 251, 252, 361, 465

Twitter 293, 463, 464

U

universidade 265, 266, 268, 270, 271, 361, 362, 363, 364, 367, 368, 372, 373, 374, 375, 376, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 388, 389, 419, 422, 426, 427, 428, 429

Universidade 3, 15, 46, 77, 78, 79, 80, 81, 105, 124, 148, 173, 201, 202, 206, 227, 228, 250, 259, 274, 359, 361, 393, 409, 410, 411, 429, 452

V

Vento Viajante 125, 127, 136, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 146

vídeo 105, 106, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 146, 147, 207, 208, 209, 211, 212, 252, 272, 365, 394, 402

videogame 212, 213, 220, 221, 222, 223

vídeos 106, 107, 109, 111, 126, 209, 211, 224, 251, 252, 254, 266, 267, 268, 269, 270, 361, 383, 447, 463

X

X 106

Y

YouTube 23, 106, 124, 144, 225, 226, 252, 286, 327, 458, 463, 465

RIA

Editorial