

# Educa e transforma

Andrea Versuti  
Fernanda Bonacho  
Marco López-Paredes  
(Coordenação)

# Educa e transforma

Andrea Versuti  
Fernanda Bonacho  
Marco López-Paredes  
(Coordenação)

RIA  
Editorial

## **Ria Editorial - Conselho Editorial**

PhD Abel Suing (UTPL, Equador)

PhD Andrea Versutti (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 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 2024 ©Autoras e autores. Todos os direitos reservados

Foto de capa: Adaptado de ©JCLobo - stock.adobe.com (arquivo nº 219290635)

Design da capa: ©Denis Renó

Diagramação: *Luciana Renó*

ISBN 978-989-9220-08-9

Título: Educa e transforma

Coordenadores: Andrea Versuti, Fernanda Bonacho e Marco López-Paredes

1.ª edição, 2024



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

**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. Natalia Martin Viola (Universidade Estadual Paulista - UNESP), que informou parecer positivo à publicação da seguinte forma:

*Educa e Transforma*, é coordenado por Andrea Versuti, Fernanda Bonacho e Marco López-Paredes e surge como uma obra de suma importância para os debates contemporâneos sobre as práticas pedagógicas e sua relação com as questões sociais, políticas e culturais. Dividido em três partes - Reflexão, Observação e Proposição - a obra reúne uma série de artigos que discutem, com profundidade, a função transformadora da educação na sociedade atual. Os temas abordados no livro vão desde as práticas docentes antirracistas e decoloniais até a utilização das tecnologias digitais nos currículos, passando pela educação midiática e pela análise de fenômenos como o negacionismo climático e a mobilização digital. Esse conjunto de discussões oferece um olhar atento às mudanças necessárias e urgentes nas abordagens educacionais contemporâneas. A obra, com sua abordagem interdisciplinar e abrangente, se apresenta como um convite à ação e ao repensar das práticas pedagógicas em um mundo cada vez mais complexo e dinâmico.

O parecer foi enviado previamente ao lançamento.

## **Autoras e autores**

Alexandre Farbiarz

Alice Oliveira de Andrade

Ana Paula Martins

Andrea Cristina Versuti

Beatriz Yuri Fukumoto

Bianca dos Santos Sena

Bryan Patricio Moreno-Gudiño

Camila Cruz Fróes Berbel

Camila Rocha Gusmão

Carla Gonçalves Távora

Cassia L. Carrara Domiciano

Danilo Silva de Meireles

Eduardo Martins Morgado

Elaine Javorski Souza

Emanuele de Freitas Bazílio

Jhonatan Alves Pereira Mata

Leandro Marlon Barbosa Assis

Leonardo Alvares Franco

Leticia Nery de Paula

Lorena Couto Chiaperini

Marcelo Bolshaw Gomes

Mariana Ferreira Lopes

Marta Cardoso Andrade

Matheus Bertolini Amorim

Milena dos Santos Marra

Paula da Cruz Landim (*in memoriam*)

Raquel Serra Rebouças

Renato Naves Prado

Thalita Gonçalves da Rocha

Valtemir dos Santos Rodrigues

# SUMÁRIO

Apresentação.....	13
<i>Denis Renó</i>	

## PARTE 1 - REFLEXÃO

Para além do ensino: caminhos para práticas docentes antirracistas e decoloniais na universidade .....	16
<i>Alice Oliveira de Andrade</i>	
<i>Danilo Silva de Meireles</i>	
<i>Emanuele de Freitas Bazílio</i>	

As tecnologias digitais nos currículos de Pedagogia: entre o real e o necessário.....	42
<i>Valtemir dos Santos Rodrigues</i>	
<i>Andrea Cristina Versuti</i>	

A educação midiática e a base nacional comum curricular: análise de uma escola pública no sudeste do Pará.....	70
<i>Camila Rocha Gusmão</i>	
<i>Elaine Javorski Souza</i>	

Negacionismo climático em telas: a função pedagógica do jornalismo audiovisual na cobertura das enchentes no Rio Grande do Sul.....	90
<i>Leticia Nery de Paula</i>	
<i>Jhonatan Alves Pereira Mata</i>	
<i>NXplorers</i> frente o letramento midiático crítico.....	118
<i>Leandro Marlon Barbosa Assis</i>	
<i>Alexandre Farbiarz</i>	
O que fazer com que fizeram conosco.....	144
<i>Marcelo Bolshaw Gomes</i>	

## PARTE 2 - OBSERVAÇÃO

Baka Gaijin e a aprendizagem autônoma na era do audiovisual selvagem: pensar pedagogias contemporâneas.....	169
<i>Renato Naves Prado</i>	
Da leitura crítica da mídia à leitura crítica da plataformização: abordagens de educação midiática com o jogo <i>Farsante</i> .....	189
<i>Mariana Ferreira Lopes</i>	
<i>Ana Paula Martins</i>	
<i>Milena dos Santos Marra</i>	
Implementación de realidade aumentada con ROAR para potenciar la enseñanza de la asignatura de comunicación.....	219
<i>Bryan Patricio Moreno-Gudiño</i>	

Novas estratégias de uma educação cidadã e política para a geração Z: um estudo de caso dos <i>Videocasts</i> .....	240
<i>Raquel Serra Rebouças</i>	
<i>Marta Cardoso Andrade</i>	
Projeto educacional: cartilha sobre golpes e fraudes digitais.....	262
<i>Carla Gonçalves Távora</i>	
<i>Eduardo Martins Morgado</i>	
Luli descobre o próprio corpo: um estudo sobre a elaboração do projeto gráfico de um livro infantil.....	282
<i>Beatriz Yuri Fukumoto</i>	
<i>Lorena Couto Chiaperini</i>	
<i>Bianca dos Santos Sena</i>	
<i>Cassia L. Carrara Domiciano</i>	
<i>Leonardo Alvares Franco</i>	
<i>Paula da Cruz Landim (in memoriam)</i>	

### PARTE 3 - PROPOSIÇÃO

Da indignação individual à mudança coletiva: literacias para mobilização climática na era da comunicação digital.....	302
<i>Camila Cruz Fróes Berbel</i>	
<i>13 Reasons Why</i> e <i>Setembro Amarelo</i> : o diálogo transdisciplinar entre competências midiáticas e suicídio.....	326
<i>Matheus Bertolini Amorim</i>	
<i>Thalita Gonçalves da Rocha</i>	

O design social como ferramenta na prevenção de abusos e violências sexuais contra crianças .....	347
<i>Lorena Couto Chiaperini</i>	
<i>Bianca dos Santos Sena</i>	
<i>Beatriz Yuri Fukumoto</i>	
<i>Cassia L. Carrara Domiciano</i>	
<i>Leonardo Alvarez Franco</i>	
<i>Paula da Cruz Landim (in memoriam)</i>	

<i>Índice Remissivo</i> .....	367
-------------------------------	-----

**EDUCA E TRANSFORMA**

# APRESENTAÇÃO

O ecossistema midiático contemporâneo traz desafios que superaram os espaços midiáticos, chegando à sociedade em si e suas dinâmicas organizacionais. Cada vez mais seres-meio (Gillmor, 2005) - tema do 6º Congresso Internacional Media Ecology and Image Studies -, os cidadãos precisam se educar midiaticamente. Neste contexto, devem ser considerados não somente a formação técnica, mas também a preocupação ética e a noção do que é ou não verdade. Isso tem feito com que processos democráticos, que evoluíram nos últimos séculos para promover a paz e a harmonia entre as pessoas, fossem afetados. E esse problema não se limita a sociedades consideradas subdesenvolvidas ou em desenvolvimento. Países que se autodefinem desenvolvidos, como os pertencentes à União Europeia e os Estados Unidos, caem frequentemente nos contos das “verdades” midiáticas, que frequentemente distanciam-se radicalmente da verdade.

Com base nestes parâmetros, promoveu-se o 7º Congresso Internacional Media Ecology and Image Studies, que teve como temática “Democracia e Educação Midiática”. O tema, aliás, é apropriado para o campo da ecologia dos meios, e enfrenta um desafio global. Com base nisso, foram programadas 15 videoconferências e nas 13 mesas de trabalho, reunindo representações de nove países. Das mesas de trabalho, surgiram os textos completos que compuseram 16 livros que, após serem avaliados por pares, foram publicados pela Ria Editorial. Uma das obras é esta, que reflete resultados científicos e/ou empíricos observacionais sobre o ecossistema midiático.

Através deste livro, o Congresso MEISTUDIES e a Ria Editorial cumprem com um compromisso comum entre as duas entidades: a disseminação do conhecimento científico sem limites ou barreiras. Como diretor geral do MEISTUDIES, desejo uma excelente leitura, repleta de aprendizados e reconexões críticas. Viva a Ecologia dos Meios. Viva a Democracia. Viva os estudos sobre comunicação. Viva o MEISTUDIES!

*Denis Renó*  
*Diretor Geral*

## **PARTE 1 - REFLEXÃO**

# PARA ALÉM DO ENSINO: CAMINHOS PARA PRÁTICAS DOCENTES ANTIRRACISTAS E DECOLONIAIS NA UNIVERSIDADE

*Alice Oliveira de Andrade<sup>1</sup>*  
*Danilo Silva de Meireles<sup>2</sup>*  
*Emanuele de Freitas Bazílio<sup>3</sup>*

“O racismo é apenas um dos sistemas de dominação perpetuados e mantidos por educadores. Assim como me disseram no ensino médio que não existiam escritores negros, ensinaram-me durante os anos de graduação (...) que mulheres não poderiam ser grandes escritoras” (hooks, 2020, p. 63). As palavras de bell hooks refletem uma realidade

- 
1. Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Mídia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPgEM/UFRN).  
[aliceandrade@live.com](mailto:aliceandrade@live.com)
  2. Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Mídia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPgEM/UFRN).  
[meirelesdanilo9@gmail.com](mailto:meirelesdanilo9@gmail.com)
  3. Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Mídia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPgEM/UFRN).  
[manufreitass2@hotmail.com](mailto:manufreitass2@hotmail.com)

que perdura pelos séculos de existência das universidades no Brasil e no mundo. Os espaços acadêmicos, pensados para a circulação de uma elite eurocêntrica e masculina, ainda são lugares onde dinâmicas racistas se perpetuam. Pensar a ruptura desses padrões implica em um movimento institucional de vários níveis e camadas. No entanto, neste texto, nosso foco será refletir sobre práticas docentes na universidade que tenham a educação como prática da liberdade (Freire, 2000; hooks, 2020).

A educação nas sociedades ocidentais tem como característica significativa a centralidade do conhecimento a partir do capital humano. A figura do professor e do estudante, bem como seus processos de interação, são instâncias que protagonizam um modelo de construção do saber. Para Marques de Melo e Tosta (2008, p. 15), educação significa a “ação e o efeito de educar-se, o que, na tradição latina, remete ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das faculdades morais e intelectuais das gerações mais jovens por meio de preceitos doutrinários”.

Nessa perspectiva, o professor é um actante indispensável à prática pedagógica. É, ao mesmo tempo, trabalhador e instrumento de trabalho; planejador, coordenador e executor das próprias ações; é aquele que ensina, mas também é quem aprende. É o responsável por articular a *práxis* educativa e favorecer a formação de pessoas em sua vida particular, social e profissional. No caso da docência no ensino superior, essas duas últimas esferas são mais enfatizadas, pois o aprendizado é direcionado à prática profissional, em questões teóricas e práticas. O docente, embora não seja o único eixo importante dessa relação, ocupa um patamar central nas transformações sociais à medida em que é um mediador da construção profissional das pessoas, ainda assim permeada por suas subjetividades. O(a) professor(a) é um ponto fundamental na

mobilização dos alunos para a construção do conhecimento, por isso tamanha é sua responsabilidade. Todavia, esse exercício profissional não é unilateral e depende tanto das suas dinâmicas de construção do saber quanto de fatores externos ao seu controle, até mesmo envolvendo um macropanorama nacional político, cultural e econômico.

A docência é uma atividade que não trabalha com um plural homogêneo, e sim com uma coletividade singular, permeada de individualidades, expectativas, realidades e desafios distintos. O agente formador consolida o seu trabalho na medida em que o humaniza e incorpora, além dos seus saberes técnicos, o incentivo à construção de um conhecimento crítico e comprometido com os valores sociais. No entanto, na medida em que é uma atividade inserida nas lógicas sociais de produção de saber e sentido, também pode reproduzir e retroalimentar ideias de conhecimento tidas como dominantes na sociedade.

Para Quijano (2005, p. 115), a modernidade propiciou a formação de uma ideia de conhecimento que foca em um “caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo”. Assim, pensar e repensar a docência no ensino superior para tentar romper com essas perspectivas é necessário. Advogamos, neste trabalho, a importância de fazê-lo a partir de uma perspectiva pós-colonial, que diminua os padrões de dominação, opressão e violência simbólica os quais podem existir, em algumas ocasiões, dentro do processo educativo no ensino superior.

Neste artigo, temos o objetivo de refletir sobre a atividade da docência em uma perspectiva decolonial e antirracista. Afinal, é possível pensar uma docência em caráter pós-colonial e comprometida com a

ruptura de injustiças cognitivas? Para isso, fizemos o exercício metodológico da pesquisa bibliográfica. Paulo Freire escreve que:

Coerente com a minha posição democrática estou convencido de que a discussão em torno do sonho ou do projeto de sociedade por que lutamos não é privilégio das elites dominantes nem tampouco das lideranças dos partidos progressistas. Pelo contrário, participar dos debates em torno do projeto diferente de mundo é um direito das classes populares que não podem ser puramente “guiadas” ou empurradas até o sonho por suas lideranças. (Freire, 2000, p. 21)

Diálogos intermitentes foram realizados entre os pesquisadores para que as experiências e reflexões sobre a docência fossem compartilhadas, para alinhar as discussões teóricas e para pensar as utopias de uma docência pós-colonial - ideia reforçada por Santos (2018), a respeito da importância do pensamento utópico nas ciências sociais - ainda que o sistema em vigor não seja o adequado para aplicação de tais preceitos que elencaremos a seguir. Entretanto, nos cabe sonhar para dar os primeiros passos rumo a um futuro possível.

### **Ser docente no ensino superior: concepções, políticas e saberes profissionais**

Estamos vivenciando as consequências de um período de incertezas no cenário político, social e econômico nacional. Por um lado, a partir da perspectiva dos Estudos da Mídia, é possível observar em uma vertente crítica muitas das consequências à sociedade geral e a participação dos meios de comunicação nesse processo. Por outro, enquanto estudantes de pós-graduação e docentes do ensino superior, percebemos

a existência de desafios diretamente relacionados com o atual momento histórico vivenciado pelas instituições de ensino e universidades.

Levando em consideração os desafios contemporâneos do ensino superior, um dos argumentos que salientamos é que, diante dessa perspectiva, o docente precisa lidar, no seu contexto de trabalho, também com a conjuntura político-econômica em constante reconfiguração motivada pela crise no capitalismo mundial. No texto *Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior*, Mancebo (2017) reflete acerca dos movimentos estruturais os quais estão afetando diversas searas da sociedade, inclusive as Instituições de Educação Superior (IES). Segundo a autora, as manifestações massivas iniciadas em meados de 2013 pressionaram a base governista da presidenta Dilma Rousseff em seu segundo mandato. Desse modo, as classes neoliberais mostraram-se insatisfeitas e criaram manobras para ocupar o espaço de poder, através do *impeachment*. De acordo com a autora, embora seja uma ação constitucional:

No caso em questão, ele deve ser considerado um golpe, pois causas que poderiam levar a ele foram forjadas sem prova material e cabal, pelo menos, até o presente momento. Assim, melhor seria considerarmos que estamos assistindo no Brasil à montagem de um verdadeiro “Estado de Exceção”, com um governo ilegítimo, que tem à frente o vice-presidente Michel Temer. (Mancebo, 2017, p. 878)

Diante desse contexto, questiona-se: afinal, de onde vem o saber da docência? Respondê-lo exige enxergar a docência no ensino superior como uma atividade não-autônoma, que está ligada a diversas outras esferas sociais e depende de todas elas para funcionar de maneira cíclica

e equilibrada. Por estar em um meio humano, repleto de individualidades, histórias e subjetividades, esse funcionamento nunca é igual.

Embora seja diretamente ligada à questão do ensino escolar e acadêmico, a educação é uma característica primordial à vida social que ocorre em diversas instituições além da escola, como a própria família. A educação no ensino superior é voltada para a sistematização de saberes mediado pelos agentes educativos, em especial os professores, os quais têm o papel de mediar a construção pedagógica do ensinar (e do aprender). Por isso, pode-se considerar que a atividade laboral de um educador permeia o campo da mediação - e não da centralidade do saber - conforme Marques de Melo e Tosta (2008, p. 17):

Dessa maneira, reafirmamos que o professor, desde a sua formação inicial e continuada, deve se preparar para desenvolver com seus alunos processos de mediação. Se a mídia é, em larga medida, o grande aparato de mediação social hoje, a escola, bem como outras instituições de socialização, não pode abrir mão desse papel que também é seu.

Na Universidade, esse vínculo educativo deve vir, ainda, acompanhada de ações de investigação, criatividade, inovação e, sobretudo, do aspecto crítico na ciência. O exercício de métodos acadêmico-científicos deverá ser traduzido, no mercado de trabalho, em conhecimento prático e reflexivo acerca das suas próprias atividades. Toda essa conjuntura deve estar acompanhada de um incentivo aos discentes da busca pela autonomia na estruturação dos seus próprios conhecimentos, primordialmente, no caso das universidades, por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão.

Diante desse contexto, pode-se argumentar com um ponto de discussão a respeito dos desafios e possibilidades na formação do professor do ensino superior. Retomando o questionamento conjecturado preliminarmente nesta discussão, sobre “de onde vem o saber da docência?”, verifica-se que sua resposta engloba uma perspectiva polivalente da docência, envolvendo alguns aspectos cuja integração é necessária para a tentativa de uma boa prática docente. São eles: formação universitária; articulação política; mediação dos saberes; humanização. O primeiro ponto, relacionado às possibilidades na formação do docente, tem vínculo com a formação para o ensino nas pós-graduações. Pode-se verificar que, muitas vezes, é exigido que o conhecimento científico, investigativo e de pesquisa seja transformado quase automaticamente em um conhecimento sobre a docência universitária. Tem-se a ideia de que quem sabe executar a profissão na prática, sabe ensinar a fazê-lo. Cunha (2009) afirma:

A docência é uma atividade complexa, que exige tanto uma preparação cuidadosa, como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões. Ou seja, ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos, que estão em jogo na sua formação, exigem uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho. Nelas, sabe-se cada vez mais de cada vez menos. Fogem dessa lógica as relações entre múltiplas dimensões e o objeto de estudo e de trabalho se fraciona. (pp. 83-84)

Essa realidade é presente principalmente nos cursos de licenciatura, nos quais não há espaço para a formação pedagógica dos estudantes nas grades curriculares. Essa formação é importante não apenas

para que os futuros docentes possam aprender estratégias e ferramentas para a sistematização do ensino, mas também para compreenderem o seu papel dentro da universidade enquanto atores sociais inseridos na sociedade tanto diretamente, nas suas atividades particulares; quanto indiretamente, através do aprendizado e trabalho dos seus alunos.

O segundo ponto, referente à articulação política, retoma as discussões iniciais deste tópico. Além de todas as suas atividades cotidianas, o docente no ensino superior precisa lidar com as consequências político-econômicas do país as quais estão em constante transformação, em especial nos últimos anos, após o processo de impeachment. Isso reflete tanto diretamente, em suas condições estruturais de trabalho, quanto em sua turma de alunos. A situação dos estudantes, com o corte de verbas na educação, está cada vez mais precária. Muitos precisam conciliar curso superior e emprego, os quais nem sempre são em sua área de estudo, comprometendo o rendimento em sala de aula. Ou seja, a conjuntura econômica impacta diretamente na prática docente no ensino superior.

A mediação de saberes diz respeito à responsabilidade na formação de profissionais para atuar em um mercado que se desenvolve ciclicamente. Os currículos e a prática cotidiana em sala de aula devem visar as práticas sociais originadoras de uma efetiva produção de sentido, articulando a integração entre ensino, pesquisa e extensão. A responsabilidade de professores universitários é significativa, pois envolve a formação de profissionais os quais vão atuar frente às transformações que vêm ocorrendo na sociedade (Gesser & Ranghetti, 2011). As autoras refletem:

Tanto o currículo quanto seus fundamentos devem ser históricos e críticos. Desenvolver habilidades de pesquisar a própria prática, confrontá-la com as produções teóricas, redimensionando tanto a prática em si quanto a teoria, num movimento dialógico e contínuo, no qual se produz a prática profissional, parece ser a tônica para uma formação profissional consciente. (p. 04)

Analisar o currículo do ensino superior significa verificar que a tríade universitária Ensino-Pesquisa-Extensão faz parte de um trabalho de design dos currículos, que leva em consideração a pesquisa como um princípio básico para o desenvolvimento de atividades acadêmicas. Conforme apontam Gesser e Ranghetti (2011, p. 07), “a pesquisa ou as ações do tipo investigativo superam o modelo hierárquico em que a teoria antecede a prática”. Outros itens, como participação colegiada e reconhecimento de teoria e prática foram constatados como presentes nos currículos pelos grupos. Contudo, analisou-se serem outros pontos distantes da realidade encontrada nas universidades, como a flexibilização curricular, a parceria entre universidade e entidades profissionais e a distribuição dos tempos e espaços.

Por conseguinte, a construção do currículo é um ponto basilar na docência do ensino superior, pois esse documento irá direcionar a formação dos profissionais e seres humanos os quais estarão integralmente comprometidos com o desenvolvimento social e a realidade defrontada. A integração dos saberes nos currículos busca integrar a teoria e a prática para formar agentes laborais em suas áreas de atuação. “O currículo é o tecido que impulsiona os sujeitos a construir sua profissionalidade, abrindo ou fechando possibilidades de se autotranscenderem” (Gesser & Ranghetti, 2011, p. 20).

## **Descolonização da universidade: possíveis desafios transformadores da prática docente no ensino superior**

Para Santos (2008), “o que temos que buscar é a diversidade da experiência do mundo”. Isto é, reconhecer saberes e não invalidá-los, dentro das lógicas educacionais, por considerá-los fora do padrão eurocêntrico e ocidental de construção e compartilhamento do saber. Nesse sentido, é reducionista afirmar que a prática docente no ensino superior se limita à atuação em uma disciplina. Discutiu-se, neste trabalho, diversos aspectos que fundamentam essa afirmação. No entanto, ensinar e estar em sala de aula são parte significativa do trabalho docente. Essa tarefa implica em organizar, selecionar, analisar, resolver, conhecer e articular saberes.

Novamente tem-se a questão da formação do professor, pois a criatividade com os instrumentos didáticos é possível a partir do momento em que o profissional passa por uma construção pedagógica com vertente nas estratégias de licenciatura. Em algumas pós-graduações, a preparação para o magistério é desvalorizada em detrimento das atividades de pesquisa. Ou seja, muitas vezes não há uma preparação pedagógica com os pós-graduandos os quais, ainda no patamar de aprendizes, são majoritariamente estimulados à experiência na pesquisa e na vertente teórica.

É preciso reconhecer a relevância de formar professores na perspectiva pedagógica e a partir de uma lógica libertadora (Freire, 2000), pois os saberes específicos da área de atuação não significam necessariamente uma boa prática docente. Por exemplo, um bom jornalista não será obrigatoriamente um professor eficiente. A atenção a

este ponto é fundamental porque a formação dos professores reflete diretamente na qualidade do ensino.

Por conseguinte, é preciso trilhar estradas que façam com que a ação docente seja transformadora no contexto educacional, promovendo mudanças sociais pontuais que, somadas, contribuem significativamente para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. A formação continuada dos professores deve ser parte do panorama pedagógico de ensino nas universidades.

Um docente que atua na perspectiva decolonial deve interpretar o processo educativo não como uma ação de hierarquia, e sim como um *locus* de partilha, troca e descobertas. Para Spivak (2010, p. 97), “ignorar o subalterno hoje é - quer queira, quer não - continuar o projeto imperialista”. Abordando essa afirmação no contexto de uma docência transformadora, pode-se perceber que não é possível assumir uma postura decolonial na teoria e, contraditória e simultaneamente, apresentar práticas de dominação, invisibilização, violência simbólica, apagamento dos estudantes e/ou desrespeito pelos seus conhecimentos prévios e vivências. Afim a esse pensamento, Marques de Melo e Tosta (2008, p. 55) nos diz:

Assim, podemos afirmar que são nos processos de educação e comunicação, amparados na tradição sobretudo na oralidade e na imagem que recebemos e reelaboramos a cultura: a cultura dos outros, dos nossos ancestrais; a nossa cultura. Nessa dinâmica aprendemos a elaborar o novo, fazemos avançar a história, tendo esta, na palavra, um dos seus elementos mais fortes, porque é sustentáculo da “prática social solidificada”.

A formação do professor universitário amplia a discussão para outro ponto: o planejamento. Essa atividade envolve, segundo

Zabala (1998), características factuais, conceituais, atitudinais e procedimentais, conforme exposto em aula pelos docentes. O objetivo da prática docente, portanto, não é centralizado na ação a ser realizada pelo professor em si, e sim o que se pretende que o aluno aprenda.

As competências são o primeiro ponto do planejamento a ser considerado antes de delimitar os objetivos. A prática pedagógica por si só implica na execução de atividades voltadas para o ensino, pesquisa, extensão, planejamento, desenvolvimento metodológico, teórico e com o próprio saber ensinar.

Nessa perspectiva, os professores precisam promover uma reelaboração dos seus próprios saberes para organizar e delimitar a linha que vai seguir a sua prática pedagógica, levando em consideração a reciclagem permanente, visão interdisciplinar e que, embora a prática seja importante como fonte de conhecimento, não é suficiente.

Existe, ainda, a dimensão pessoal do docente no que tange ao seu nível de satisfação com a carreira profissional. A construção identitária do sujeito educacional envolve o seu ser/estar no mundo e também a construção de vínculos com o que se faz e com quem se trabalha. A docência é um processo coletivo entre a figura do professor, a instituição e os atores sociais que a compõe. Ou seja, o desenvolvimento docente caminha alinhado com o progresso institucional, pessoal e estudantil.

O professor é o mediador dos saberes e dos vínculos que os seus alunos estabelecem com a sociedade. De acordo com Zabala (1998), o sentido integral da prática docente envolve uma avaliação profissional no exercício da docência, verificando-se elementos como planejamento, aplicação dos conteúdos e avaliação. Para isso, a aprendizagem pode

ocorrer através das experiências e da reflexão profunda, em que os estudantes trazem seu contexto social para o processo educativo.

Para o docente, é também preciso saber reconhecer os limites do processo de construção do conhecimento. Ele, enquanto mediador dos saberes, não é o único responsável pelo aprendizado dos alunos. Ao mesmo tempo, não deve ser transferida a eles a culpa no caso de frustrações ou aprendizado insuficiente. Alguns profissionais colocam: “eu ensinei, o aluno e que não aprendeu”. Contudo, o professor não é unicamente transmissor da informação.

Na sociedade em que vivemos hoje, permeados por ubiquidade e conectividade em todos os níveis, em especial com a popularização de dispositivos móveis digitais – como *smartphones* e *tablets* – as respostas e o conhecimento pode ser acessado por quaisquer pessoas. Os estudantes, muitas vezes, vão à sala de aula com um grande arcabouço de contribuições e são capazes de problematizar, juntamente com o professor, as questões específicas trabalhadas em sala de aula.

É nesse sentido que o movimento necessário para se adaptar a esse contexto envolve o processo de ensinagem – no qual estratégias como assumir o caráter pedagógico do erro e o estímulo ao aluno em buscar sua própria construção do conhecimento.

Nessa espiral de ciclos de experimentação reflexiva, na qual se entrecruzam os momentos de ação e de reflexão, transformam-se a prática ao se modificar os participantes e a situação. Por meio da investigação/ação educativa, os professores/as transformam o cenário da aprendizagem (currículo, método de ensino e clima de escola) em um que capacite os estudantes a descobrirem e desenvolverem por si mesmos seu poder e suas capacidades (Sacristán & Gómez, 1998, p. 376).

Assim, a ensinagem aborda os processos de ensino e aprendizado como práticas imbricadas que envolvem estratégias, rotina, escolhas metodológicas, mediação e desafios tanto para o professor quanto para os alunos. A apresentação do conhecimento segue a lógica dialética e a construção e mobilização do conhecimento é feita coletivamente. A *práxis* é entendida como a relação entre teoria e prática no sentido de uma mudança/ transformação.

Além da ensinagem enquanto ferramenta de descolonização em sala de aula, há ainda que se considerar o processo que acontece após o momento de troca de informações no *locus* acadêmico: a avaliação. Essa tarefa faz parte da prática docente no ensino superior. No entanto, se por um lado pode apresentar um caráter positivista, pautado nos critérios de mensuração pré-estabelecidos e fechados, por outro também é possível refletir acerca de modos mais transformadores e justos de se avaliar, levando em consideração o processo educativo em uma perspectiva cíclica e completa.

Avaliar é um nó, é o que podemos pensar diante da responsabilidade de estabelecer critérios avaliativos para o trabalho de outrem. Destaca-se nessa discussão o vídeo do professor Cipriano Luckesi (Paic Mais, 2014) que afirma que o objetivo do ato de avaliar é conseguir avaliar uma experiência pelo resultado mais satisfatório.

Para ele, há um equívoco entre o ato de avaliar e o ato de ensinar. Sinteticamente, as características do ato de **examinar** são:

É **pontual**: quando estamos examinando, interessa o que está acontecendo aqui e agora, e não o antes e o depois. Exemplo: vestibular. Examina-se, pontualmente, o que foi feito naquele momento;

**É classificatório:** delimita-se os *status* de aprovado ou reprovado. Exemplos são notas, histórico escolar e médias;

**É seletivo:** deixa de fora grande parte da população escolar, visto que o exame, à medida em que seleciona, é um processo excludente.

O ato de avaliar tem características as quais se opõem ao de examinar. São elas:

**Não é pontual:** leva em consideração o antes, o agora e o depois. A postura do docente diante do aluno é “você AINDA não sabe, mas tem capacidade e condições de aprender”. O professor coloca-se à disposição do estudante para mediar e estimular o seu processo de produção do conhecimento;

**É dinâmico:** não classifica, diagnostica o que está acontecendo para trabalhar o desenvolvimento de competências em cima do resultado desse diagnóstico;

**É inclusivo:** sempre traz os estudantes para dentro do processo.

Portanto, a postura do professor deveria ser permanentemente a de avaliar. Para isso, enquanto docentes, temos de ter referenciais. Avaliar é um nó no qual estão envolvidos aluno, professor, conhecimento e nossa própria formação histórica e cultural. Trata-se de qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características recebem atenção de quem avalia. O elemento fundante da avaliação é a aprendizagem, portanto esse é o seu maior objetivo. Ao final da disciplina, concluiu-se coletivamente que embora seja uma atividade difícil dentro do contexto da docência, a avaliação não pode estar restrita ao espaço de sala de aula em si, pois é possível lidar com diversas formas de avaliação continuada para que o processo de ensinagem seja dinâmico, inclusivo e empático.

Além disso, uma prática descolonizadora na universidade deve levar em consideração a questão da inclusão. Formar-se docente, ter constante atualização dos saberes específicos e pedagógicos e saber lidar com a macroconjuntura político-econômico-social, conforme refletiu-se até este momento, são pontos importantes – e, ainda mais, fundamentais – para uma prática docente harmônica e eficiente. Entretanto, todos os saberes teórico-empíricos são minimizados caso o professor não busque desenvolver um senso de humanização em suas práticas. Um desses pontos a ser refletido é o acesso à universidade por pessoas com deficiências físicas e/ou mentais. Martins et al. (2015), analisam políticas públicas de educação especial e inclusiva no ensino superior brasileiro.

A princípio, dois documentos internacionais precisam ser destacados. A Declaração de educação para todos (UNESCO, 1990), que, em seu texto oficial, afirma que milhões de pessoas deixam de concluir a educação básica. Nessa direção, a revisão de metas e planos para a educação ocorre no sentido de promover a satisfação das necessidades de aprendizagem de crianças em idade escolar, mas que de alguma maneira se encontravam em situação de fracasso, evasão ou analfabetismo. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) propôs que a educação de pessoas com deficiência fosse considerada parte integrante do sistema educacional. A Declaração recuperou os apontamentos da Declaração de Direitos Humanos, fazendo com que a Educação Especial fosse vista como parte integrante da política educacional brasileira. (Martins et al., 2015, p. 987)

No Brasil, de acordo com os autores, o governo garante que as Instituições de Ensino Superior flexibilizem serviços educacionais, capacitação de recursos humanos e infraestrutura para atender às pessoas com necessidades especiais e com deficiência. Compreende-se, nesse sentido, acessibilidade como “a possibilidade e a condição de alcance

para utilização com segurança e autonomia dos espaços, mobiliários e equipamentos, das edificações e dos sistemas e meios de comunicação” (Martins et al., 2015, p.989).

Apesar disso, ainda é possível perceber que as universidades ainda possuem estruturas físicas e humanas limitadas para o atendimento às pessoas com deficiência. As barreiras estruturais são fatores os quais podem servir de desestímulo para pessoas que, como quaisquer outras, têm o direito de ocupar o espaço universitário e desenvolver habilidades acadêmicas e profissionais. A Universidade, como a própria palavra sugere, é universal. Portanto, nela não deve haver barreiras para pessoas com deficiência, sejam elas estruturais, arquitetônicas, morais ou comunicacionais.

Por conseguinte, deve haver, no espaço universitário, condições de acessibilidade a todas as pessoas que o ocuparem ou frequentarem. “o quadro de matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior evolui em termos numéricos, mas ainda representa uma camada mínima da população com deficiência efetivamente matriculada nessa etapa da escolarização” (Martins et al., 2015, p.1008). Existem políticas públicas para garantir o acesso a pessoas com necessidades especiais ao ensino superior, mas sabe-se que a procura delas por esse nível de formação é pequena devido à extensa dificuldade enfrentada por elas ainda no ensino básico. Garantir o direito ao acesso por essa camada social é democratizar e humanizar o ensino superior. Só há méritos quando há oportunidades.

## **Docência, decolonialidade e antirracismo**

A articulação entre docência, decolonialidade e antirracismo no ensino superior tem se tornado um campo fértil de reflexão e ação,

especialmente diante das desigualdades estruturais que persistem nas instituições educacionais. O racismo institucional, como parte da expressão do racismo estrutural (Almeida, 2019) persiste nas salas de aula. Combater a retroalimentação dessas dinâmicas é parte fundamental de uma prática docente que se propõe a ser decolonial e antirracista.

Pensar a docência enquanto prática para adiar o fim do mundo (Krenak, 2019) envolve elaborar caminhos decoloniais e antirracistas. Para Sousa (1983), as constantes violências vividas por pessoas negras as acompanham durante toda a vida, pois o racismo visa destruir suas identidades e apagar suas histórias. Logo, práticas docentes que caminham nessa direção devem buscar “a compreensão do mundo através de suas interioridades, de seu espaço geográfico e quer superar a modernidade europeia ao mesmo tempo que denuncia sua colonialidade” (Oliveira, 2016, p. 03).

As práticas docentes tradicionais, muitas vezes, são impregnadas de uma lógica eurocêntrica que marginaliza saberes, culturas e experiências de grupos historicamente subalternizados. Kilomba (2019) argumenta que a academia não deve ser vista como um espaço neutro ou meramente dedicado ao conhecimento, ciência e erudição. Ela ressalta que esse ambiente também é um local de violência, sublinhando a complexidade das dinâmicas sociais e das relações de poder que ali se manifestam. Nesse contexto, a decolonialidade emerge como uma proposta crítica que busca desafiar essas narrativas hegemônicas, promovendo uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural e a pluralidade de conhecimentos.

Para hooks (2020, p. 59), “ao compreender que a libertação é um processo contínuo, devemos buscar todas as oportunidades para

descolonizar a mente de nossos estudantes”. Assim, uma prática docente decolonial implica, primeiramente, na reavaliação dos conteúdos curriculares. É essencial que as disciplinas abordem não apenas perspectivas e autores ocidentais, mas também a contribuição de saberes de povos indígenas, africanos e de outras comunidades tidas como socialmente marginalizadas, visando combater o epistemicídio que, ao longo da história, suprimiu e invisibilizou saberes de povos não-brancos (Carneiro, 2011). Isso requer uma curadoria cuidadosa das fontes de conhecimento e uma disposição para incluir vozes que têm sido historicamente silenciadas, inclusive por dinâmicas racistas (Grosfoguel, 2016). Com isso, os educadores ampliam o horizonte de aprendizado e contribuem para a construção de uma identidade acadêmica mais inclusiva e representativa.

O antirracismo é uma dimensão vital que se entrelaça com a decolonialidade na prática docente – e, inclusive, são imbricadas, devem coexistir. Envolve a conscientização sobre as dinâmicas raciais que permeiam o ambiente educacional e a implementação de estratégias que visem não apenas a inclusão, mas a equidade. Isso significa criar um ambiente onde todas as vozes são ouvidas, em que as histórias únicas sejam substituídas por histórias múltiplas (Adichie 2019), ampliar as possibilidades de letramento racial e criar espaços seguros para a permanência de estudantes negros e indígenas onde o preconceito racial é ativamente combatido. Nesse sentido, a formação contínua dos docentes sobre questões de raça e racismo é fundamental para que possam reconhecer suas próprias posições e preconceitos, além de atuar de maneira efetiva na promoção de um ambiente antirracista, pois “reconhecer o racismo é a melhor forma de combatê-lo” (Ribeiro, 2019, p. 21).

Uma das práticas antirracistas que podem ser incorporadas na docência é a valorização de metodologias ativas que promovam o diálogo e a colaboração entre os estudantes. A educação dialógica (Freire, 2000) enfatiza a importância de um diálogo crítico onde os educandos possam trazer suas experiências e vivências, contribuindo para uma construção coletiva do conhecimento. Essa abordagem não apenas enriquece o processo educativo, mas também fortalece a autoestima dos alunos, permitindo que se vejam como agentes de mudança e protagonistas de suas próprias histórias.

Além disso, a formação de comunidades de aprendizado dentro da universidade pode ser uma estratégia interessante para implementar práticas docentes decoloniais e antirracistas. Essas comunidades podem reunir docentes e discentes para discutir e refletir sobre as práticas educacionais, compartilhar experiências e desenvolver projetos que visem à transformação do ambiente acadêmico. Inspiradas no aquilombamento, visam romper com a dominação hegemônica em todos os campos, inclusive na educação. Durante a escravidão, a resistência negra se manifestou em diversas formas, tanto em experiências individuais quanto coletivas. Segundo Abdias Nascimento (2019, p. 282), há uma “ideia-força” que se originou nas comunidades africanas e que ainda hoje serve de inspiração para modelos de organização, especialmente no Brasil: os quilombos. Logo, aquilombamento é o quilombo posto em prática, uma herança deixada pela ancestralidade para que povos negros resistam em qualquer lugar em que haja necessidade. No contexto educacional, a troca de saberes e a construção de uma rede de apoio são essenciais para a consolidação de uma educação que valorize a diversidade e combata as desigualdades raciais.

O termo ‘aquilombar-se’ vem a cada dia tornando-se mais popular em movimentos de resistência ativista da cultura negra brasileira. Para esses grupos, o quilombo parte de uma importante prática ancestral coletiva que possibilitou a sobrevivência da identidade e culturas negras. (Meirinho, 2021, p. 164)

Portanto, uma vez inspirada no aquilombamento, a articulação entre decolonialidade e antirracismo na docência não é apenas uma questão pedagógica, mas também uma responsabilidade ética. Os educadores têm o papel fundamental de contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes, que reconheçam a importância da diversidade e da inclusão. Essa responsabilidade se estende à formação de um ambiente acadêmico onde todos se sintam respeitados e valorizados, e onde o racismo e a discriminação não tenham espaço.

Kilomba (2019, p. 50) nos provoca a examinar como a autoridade racial se entrelaça com os conceitos de ciência, erudição e conhecimento. Ela destaca que a visão eurocêntrica tende a apresentar as contribuições científicas europeias como universais e definitivas, limitando, assim, o reconhecimento de outras matrizes de saber que não são racializadas. Logo, a prática docente deve ser um espaço de resistência e transformação, onde a decolonialidade e o antirracismo se tornem princípios orientadores e haja uma fuga ativa às imagens de controle (Collins, 2019). Repensar os métodos de ensino, os conteúdos abordados e as dinâmicas de interação dentro da sala de aula faz com que os educadores possam contribuir significativamente para a construção de um outro caminho possível para a docência que se distancie cada vez mais das lógicas subalternizantes. Essa é uma tarefa desafiadora, mas necessária,

que exige comprometimento, formação contínua e um olhar atento às realidades sociais e culturais que permeiam o ambiente educacional.

## **Conclusão**

Para que a prática docente se configure verdadeiramente como decolonial e antirracista, é necessário enfrentar uma série de desafios que frequentemente são amplificados por barreiras institucionais. Essas barreiras podem incluir currículos engessados, falta de suporte administrativo e a resistência a mudanças por parte de algumas estruturas acadêmicas, por exemplo. Afinal, sabe-se que a relação com os discentes é dialógica e colaborativa. Embora os docentes não tenham controle total sobre todo o processo de ensino, é essencial que mantenham um compromisso firme com a transformação de suas práticas pedagógicas. Esse compromisso implica a busca constante por alternativas que reconheçam e valorizem a diversidade de saberes e experiências, bem como a disposição para dialogar com os alunos sobre questões raciais e decoloniais, além do letramento racial, busca por diversidade cognitiva e um posicionamento ativo contra o racismo.

Ademais, essa jornada não se trata apenas de implementar novas estratégias de ensino, mas sim de cultivar uma cultura de respeito, acolhimento inspirada no quilombamento no ambiente acadêmico (Nascimento, 2019). A prática docente deve ser um exercício contínuo de reflexão e aprendizado, onde os educadores se veem como agentes ativos que podem auxiliar a construção de um espaço que valorize as subjetividades dos estudantes. Essa caminhada, embora repleta de obstáculos, é fundamental para que se construa um ensino superior verdadeiramente inclusivo e transformador, que forme profissionais

competentes e, além disso, cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Refletir acerca da docência no ensino superior a partir de uma vertente decolonial e antirracista representa um passo significativo, mesmo que ainda incipiente. Trata-se de um processo autorreflexivo e de constante construção, desconstrução e reconstrução da ideia daquilo que é ser professor. É possível que exista uma visão limitada de que a docência se resume basicamente à atuação em sala de aula. No entanto, a docência transformadora é aquela vista enquanto uma atividade de troca, solidariedade e respeito às diferenças - visto que elas nos caracterizam (Santos, 2009).

Por conseguinte, nossas reflexões nos levam a ver a prática docente como uma construção coletiva, decolonial e antirracista, na qual o professor atua como um agente educador, em vez de ser o centro. Inspirado na perspectiva freireana e no aquilombamento, esse papel valoriza saberes e expressões diversas, reconhecendo subjetividades e marcas ancestrais. O objetivo é humanizar o ensino e estimular os estudantes em sua formação ativa e crítica, combatendo o racismo e outras formas de opressão a busca incessante pela sua própria formação ativa e crítica.

## **Referências**

Adichie, C. N. (2019). *O perigo de uma história única*. Companhia das Letras.

Almeida, S. L. (2019). *O que é racismo estrutural*. Pólen.

Carneiro, S. (2011). *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. Selo Negro.

- Collins, P. (2019). *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política de empoderamento*. Boitempo.
- Cunha, M. I. da. (2009). O lugar da formação do professor universitário: O espaço da pós-graduação em educação em questão. *Revista Diálogo Educacional*, 9(26), 81-90.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora UNESP.
- Gesser, V., & Ranghetti, D. S. (2011). O currículo no ensino superior: Princípios epistemológicos para um design contemporâneo. *Revista e-Curriculum*, 7(2).
- Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49. <https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00025.pdf>
- hooks, b. (2020). *Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática*. Editora Elefante.
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Editora Cobogó.
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Cia das Letras.
- Paic Mais. (2014, setembro 27). *Luckesi OEB Avaliação wmv f5oxHVJuM5I mpeg1 video* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=mb8XeOWriWo>

- Martins, D. A., Leite, L. P., & Lacerda, C. B. F. (2015). Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: Uma análise de indicadores educacionais. *Revista Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, 23(89), 984-1014.
- Meirinho, D. (2021). Aquilombamentos artísticos contemporâneos. *Revista Contemporânea de Comunicação e Cultura*, 19(3), 157-178. <https://periodicos.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/45810/26713>
- Melo, J. M. de, & Tosta, S. P. (2008). *Mídia & Educação*. Autêntica Editora.
- Nascimento, A. (2019). *O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista* (3a ed.). Editora Perspectiva.
- Oliveira, C. K. de. (2016). *Breve introdução ao giro decolonial: poder, saber e ser*. II Seminário Científico da Facig - sociedade, ciência e tecnologia. <http://www.pensaracademico.facig.edu.br/index.php/semariocientifico/article/viewFile/53/38>
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Ed.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 107-126). Colección Sur Sur, CLACSO.
- Ribeiro, D. (2019). *Pequeno manual antirracista*. Cia das Letras.
- Sacristán, J. G., & Gómez, A. A. P. (1998). *Compreender e transformar o ensino* (4a ed.). Artmed.
- Santos, B. de S. (2018). *Na oficina do sociólogo artesão*. Cortez.

Santos, B. de S., & Meneses, M. P. (Orgs.). (2009). *Epistemologias do Sul*. Almedina.

Souza, N. S. (1983). *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Edições Graal.

Spivak, G. C. (2010). *Pode o subalterno falar?* Editora da UFMG.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: Como ensinar*. Artmed.

# AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA: ENTRE O REAL E O NECESSÁRIO

*Valtemir dos Santos Rodrigues<sup>1</sup>*  
*Andrea Cristina Versuti<sup>2</sup>*

O digital tornou-se parte intrínseca na vida moderna, especialmente no pós-pandemia de Covid-19, decretada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 2020. Na ocasião, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) assumiram papel fundamental para a continuidade das mais diversas atividades: comunicação, trabalho, consumo, relacionamentos e, claro, os processos de aprendizagem. Ficou demonstrado o quão elas estão presentes na vida das pessoas na contemporaneidade e reforçaram o seu papel essencial em nos manter

- 
1. Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Servidor Técnico Administrativo na Universidade de Brasília.  
[valtemir.rodriques@gmail.com](mailto:valtemir.rodriques@gmail.com)
  2. Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Doutora em Educação pela Universidade de Campinas.  
[andrea.versuti@gmail.com](mailto:andrea.versuti@gmail.com)

conectados. A intensificação desses usos gerou a necessidade de repensar práticas em várias áreas, incluindo o campo da Educação.

Com o isolamento, as instituições escolares permaneceram vários meses em regime de aulas remotas ou híbridas. Com a virtualização do ensino, as instituições e os docentes tiveram de buscar nas tecnologias digitais as condições para garantir a continuidade do processo formativo dos estudantes. “Em muito pouco tempo, soluções emergenciais do universo digital vieram à tona, cada uma escolhida de acordo com as circunstâncias e disponibilidade, seja o *Moodle*, *Teams*, *Zoom*, *Meet* ou até mesmo o *Whatsapp*” (Santaella, 2020, p. 19).

Junto à ratificação da presença do digital na vida das pessoas, vários outros desafios foram escancarados, como, por exemplo, escolas sem acesso à internet, infraestrutura tecnológica deficiente onde ela existe, e a falta de habilidade para realizar atividades educacionais com o uso de TDICs. Dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) corroboram essas informações. Dados de 2022 apontam que apenas 45% dos entrevistados disseram ter cursado alguma disciplina sobre o uso de computador e internet em atividades de ensino e aprendizagem na faculdade.

Essa problemática nos motivou a pensar sobre a formação inicial docente para o uso pedagógico das tecnologias digitais, especialmente nos cursos de Pedagogia. Nessa itinerância, nos alinhamos ao pensamento de Kenski (2012), ao lembrar que a escola tem a tarefa de preparar os alunos para integrar a sociedade e dela fazer parte não apenas como consumidor e reproduzidor de informação e conhecimento, mas como um sujeito ativo, que questiona e propõe mudanças no meio em que

está inserido. Entendemos que para o cumprimento desse propósito o professor assume um papel de protagonismo.

A escola representa na sociedade moderna o espaço de formação não apenas das gerações jovens, mas de todas as pessoas. Em um momento caracterizado por mudanças velozes, as pessoas procuram na educação escolar a garantia de formação que lhes possibilite o domínio de conhecimentos e melhor qualidade de vida. (Kenski, 2012, p. 19)

Ainda de acordo com esse entendimento, consideramos importante que os profissionais da educação estejam aptos a desenvolver práticas didáticas e pedagógicas que contribuam para que a informação acessada e consumida pelos sujeitos se transformar efetivamente em aprendizagem. Além disso, é preciso que a tecnologia deixe de ser apenas um meio para a diversão ou a instrumentalização das práticas em sala de aula e passe a ser utilizada como um caminho para a construção de novos conhecimentos e aprendizados. Outro ponto importante é romper com as marcas de uma educação passiva, aproximando a educação colaborativa, com protagonismo dos estudantes.

Para esse professor de agora, é esperado competência digital que o permita ensinar não apenas como lidar com os algoritmos, mas também para que seu educando tenha pensamento crítico e a capacidade de lidar com os desafios de sua época. No intuito de conduzir os processos educacionais nessa direção, foi instituída a Política Nacional de Educação Digital (PNED) estabelecendo como obrigatória a promoção de ações para formação de professores com enfoque nos fundamentos da computação e em tecnologias emergentes e inovadoras (*Lei nº 14.533*, 2023). Para que tal determinação seja, de fato, posta em prática, vários

desafios precisarão ser superados, como o alinhamento dos currículos dos cursos de formação inicial de professores às reais demandas do contexto atual.

Há mais de 20 anos, Valente (2001) já nos dizia que o grande desafio para uma mudança pedagógica consistente era a formação de recursos humanos. Municidados de um conhecimento ampliado, segundo o autor, os profissionais seriam capazes de transcender uma pedagogia tradicional, diretiva e reprodutora, adotando uma pedagogia ativa, criativa, dinâmica, libertadora, apoiada na descoberta, na investigação e no diálogo. Nessa mesma direção, Santos (2019, p. 33) acrescenta que “de nada adiantam as potencialidades comunicacionais favoráveis à educação em nosso tempo se o professor se encontra alheio ao que passa no atual cenário sociotécnico.”

De acordo com Santos (2019), é fundamental que os professores e os demais profissionais da educação dialoguem com os objetos técnicos, artefatos culturais e outros praticantes culturais em contextos multirreferenciais de trabalho e aprendizagem. Para a autora, em tempos atuais é preciso investir em pedagogias que lancem mão das mídias sociais, dos aplicativos e de soluções específicas para *tablets* e *smartphones*. Nessa perspectiva, entendemos que a apropriação das TDICs durante a formação inicial, especialmente para os pedagogos, é uma oportunidade que pode fazer a diferença na construção de sua relação com as tecnologias digitais, refletindo em sua atuação futura em sala de aula.

Na busca por respostas a essa questão, propusemos-nos a analisar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Pedagogia com o objetivo de identificar neles em que medida TDICs são contempladas. Para o estudo,

foram selecionados os cinco cursos mais bem ranqueados no Censo da Educação Superior de 2021, realizado pelo Ministério da Educação, um de cada região brasileira. Essa escolha foi feita para contemplar os diferentes cenários de formação no País. Na seleção, foram considerados como critérios o desempenho na avaliação, a condição de instituição pública federal de ensino e a disponibilidade de documentos em suas plataformas digitais. Dessa filtragem, chegou-se à seleção das seguintes IES: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA); Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

### Quadro 1

#### *Instituições escolhidas para análise dos cursos de Pedagogia*

Nome	Sigla	Campus	Região	CPC
Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT	Cuiabá	Centro-oeste	3,955
Universidade Federal Rural do Semi-Árido	UFERSA	Angicos	Nordeste	3,925
Universidade Federal do Oeste do Pará	UFOPA	Santarém	Norte	3,196
Universidade Federal de São Carlos	UFSCAR	Sorocaba	Sudeste	3,907
Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	Santa Maria	Sul	3,770

INEP (2021).

Para o ranqueamento, foi considerado o Conceito Preliminar de Curso (CPC), que mensura a qualidade dos cursos de graduação dentro de uma escala que varia de um a cinco, sendo cinco o mais alto. O indicador é o somatório de notas do desempenho dos estudantes (nota dos concluintes no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - Enade,

e nota do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado - IDD<sup>3</sup>); do corpo docente (nota da proporção de mestres, da proporção de doutores e do regime de trabalho); e da percepção discente sobre as condições do processo formativo (nota referente à organização didático-pedagógica, à infraestrutura e instalações físicas, e às oportunidades de ampliação de formação acadêmica e profissional).

### **Aspectos metodológicos**

Com o objetivo de compreender em que medida os cursos contemplam as tecnologias digitais na formação inicial em Pedagogia, analisamos os PPCs dos cursos de cada uma das Instituições de Ensino Superior selecionadas. O Projeto Pedagógico de Curso é o instrumento de gestão que orienta o currículo para o perfil do egresso / profissional desejado com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Esse documento contempla, além do caráter oficial, legal e formal, a intencionalidade, os objetivos educacionais, profissionais, sociais e culturais, os rumos para o curso respectivo e o perfil do egresso pretendido (INEP, 2015, p. 45).

Sendo assim, o intuito foi identificar nos currículos a presença e/ou ausência de práticas e de processos com as mídias e as TDICs, que considerem o cenário de convergência tecnológica do contexto contemporâneo e que demandam uma atuação pedagógica mais alinhada aos novos tempos. Para tanto, foi realizada uma análise documental

---

3. O IDD é um indicador de qualidade que busca mensurar o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, considerando seus desempenhos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como medida proxy (aproximação) das suas características de desenvolvimento ao ingressarem no curso de graduação avaliado (*Base Nacional Comum Curricular*, 2018).

e interpretativa dos cinco currículos, nos quais foram observadas as ementas, os conteúdos e as bibliografias dos componentes curriculares específicos para a formação com as TDICs e mídias.

Para a interpretação, foram utilizadas as matrizes e os documentos oficiais que fundamentam os currículos de cada uma das Instituições de ensino superior. Dentre eles estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; o Plano Nacional de Educação, que define as diretrizes, os objetivos e metas, relativas à formação profissional inicial para docentes da Educação Básica; e as DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica. Os currículos dos cursos de Pedagogia são estruturados com base nas Diretrizes curriculares (*Resolução CNE/CP n° 1, 2006*), que enfatizam o exercício das funções do magistério em seu artigo 4º, respeitando ainda as diversidades nacionais e de autonomia das instituições que as (re)formula e/ou propõe.

A partir dessas referências, adotamos, como ponto focal para esta investigação, os componentes curriculares relacionados às tecnologias digitais de informação e comunicação, disciplinas nomeadas nas matrizes curriculares de cada curso, tanto aquelas no formato presencial quanto online. Para entender de maneira mais aprofundada a presença do digital nas práticas e didáticas desses cursos, analisamos também as ementas, documentos que descrevem os conteúdos programáticos previstos para cada disciplina. Dessas análises, pretendeu-se, inicialmente, identificar a presença das TDICs nos documentos reguladores e, estando presente, verificar de que forma aparecem.

No processo de análise dos documentos, a estratégia adotada foi identificar a ênfase dada ao uso de recursos tecnológicos no contexto de formação inicial docente; a maneira como a utilização de ferramentas

e recursos de aprendizagem é abordada; como as aplicações do digital na educação são exploradas; se é feita alguma análise crítica, ética ou cidadã das tecnologias; se tematizam a inclusão digital; se contemplam os desafios e as limitações que o uso das tecnologias impõem aos cidadãos mais vulneráveis ou sem o acesso à internet; e, por fim, a discussão de questões contemporâneas como letramento midiático, cidadania digital, plataformização da educação, *cyberbullying*, desinformação, racismo algorítmico.

Para a interpretação dos dados da pesquisa, elegemos a análise das categorias de conteúdo, segundo Bardin (2011).

O termo designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 47)

De acordo com a autora, a maioria dos procedimentos de análise organiza-se “ao redor de um processo de categorização.” Entendendo que o processo analítico requer organicidade e rigor na sua execução, seguiremos as etapas de análise propostas por Bardin (2011) composta por três fases: a pré-análise, a exploração do material, e o tratamento dos resultados e interpretação. Nessa perspectiva, os dados serão organizados e agregados em unidades de significado e categorias para que assim seja possível estabelecer classificações em relação às informações coletadas, agrupando-as, para melhor compreendê-las.

Na fase inicial, o objetivo foi organizar e sistematizar os conteúdos dos PPCs, das grades curriculares e das ementas das disciplinas

que tratem de tecnologias de cada um dos cursos de Pedagogia visando levantar indicadores que auxiliem na interpretação. Em um segundo momento, a proposta foi a de agrupar as informações em categorias, considerando a correlação entre elas, a relevância das questões apresentadas e a aproximação que possuem com o nosso objeto de análise. Por fim, na terceira etapa de análise, foram feitas as inferências e a interpretação com a interlocução com as bases teóricas utilizadas na investigação e as diretrizes e os documentos reguladores dos cursos de formação de professores, visto que “para interpretar os resultados, o pesquisador precisa ir além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em terão algum sentido” (Gil, 2008, p. 178).

### **Mapeamento das matrizes curriculares sobre TDICs**

Para o levantamento das matrizes curriculares, focalizamos na presença de disciplinas obrigatórias e eletivas que mencionaram, nos títulos, a utilização e/ou aplicação das tecnologias digitais como também nas disciplinas optativas. Também mapeamos os componentes optativos, pois entendemos que visam ao aprofundamento de estudos específicos, propiciando ao estudante construir um currículo com ênfase em uma área de atuação profissional de seu interesse.

Nos Projetos Pedagógicos de Curso, foram identificados 13 componentes curriculares, 9 obrigatórios e 4 optativos. Das disciplinas obrigatórias presentes nos documentos, mais da metade é ofertada na reta final de curso. Em três dos cinco cursos pesquisados, a oferta se dá do primeiro ao terceiro semestre, conforme o Quadro 2. A Universidade Federal Rural do Semi-Árido é a instituição que possui maior quantidade de componentes curriculares de tecnologias em seu curso

de Pedagogia, ou seja, três no total. Já a Universidade Federal de Mato Grosso é a que mais oferta componentes eletivos, três das quatro que integram o fluxo curricular.

## Quadro 2

### *Mapeamentos dos componentes curriculares*

Universidade	Disciplinas	Tipo de oferta	Carga horária	Fluxo
UFERSA	Tecnologias Aplicadas à Educação	Obrigatória	60h	7º semestre
	Práticas Pedagógicas integrativas VI	Obrigatória	60h	7º semestre
	Práticas Pedagógicas integrativas VII	Obrigatória	90h	8º semestre
	Inclusão Digital e EJA	Optativa	30h	Livre
UFMT	Tecnologias Educacionais	Obrigatória	64h	3º Semestre
	Educação, Comunicação e Mídias	Optativa	48h	Livre
	Educação em Rede e na Rede	Optativa	48h	Livre
	Informática na Educação	Optativa	48h	Livre
UFSCAR	Educação, Comunicação e Tecnologias I	Obrigatória	60h	9º semestre
	Educação, Comunicação e Tecnologias II	Obrigatória	60h	10º semestre
UFMS	Tecnologias Educacionais	Obrigatória	60h	1º semestre
UFOPA	Lógica, Linguagem e Comunicação	Obrigatória	90h	1º semestre
	Tecnologia Educacional	Obrigatória	30h	3º Semestre

Elaborado pelos autores

No curso de Pedagogia da UFRSA, a atualização curricular mais recente é datada de 2016, ocasião em que foi estruturado para uma duração de cinco anos e carga horária total de 3.435 horas/aulas. A formação do pedagogo foi estruturada em três núcleos principais: núcleo de estudos de formação geral, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, e núcleo de estudos integradores. No que se refere às tecnologias, é proposto no PPC valorizar o espírito inovador de estudantes e docentes para o desenvolvimento de novas técnicas e tecnologias, voltadas à resolução dos problemas para o processo de ensino-aprendizagem e a sociedade como um todo.

A proposta do Projeto Pedagógico de Curso da UFMT, atualizado em 2022, é formar os pedagogos a partir de três dimensões: trabalho pedagógico, ancorado na realidade educativa da escola e no princípio da construção coletiva e interdisciplinar do conhecimento profissional; a construção da polivalência como busca da compreensão da totalidade da formação básica; e a formação ético-política, ou seja, a identificação do licenciando com um projeto de sociedade. Nessa direção, o documento norteia a formação inicial do pedagogo numa perspectiva crítica e transformadora de si e dos envolvidos no processo de ensinar e aprender no período regular de oito semestres e carga horária total de 3.344 horas.

Formar os estudantes de Pedagogia para o domínio dos processos didático-pedagógicos e das tecnologias da informação, com atitudes propositivas e investigativas sobre a realidade social e cultural, é o propósito da UFSCAR, campus Sorocaba, conforme descrito no PPC. O documento, de 2021, propõe um itinerário formativo em uma perspectiva interdisciplinar em três etapas: estudos básicos; aprofundamento e diversificação de estudos; e estudos integradores. Nesse percurso, é

exigido o cumprimento de 223 créditos ou 3.665 horas/aula entre atividades curriculares obrigatórias, optativas e complementares.

As práticas interdisciplinares também estão como foco de atenção especial do curso da Universidade Federal de Santa Maria. No documento, de 2019, é proposta a formação dos estudantes de pedagogia por meio de projetos integrados de ação conjunta, os quais visam romper a superposição de saberes e propõem uma articulação entre saberes e fazeres, de modo transversal. São nove eixos integradores que compõem o curso: profissão pedagogo; saberes do campo profissional docente; desafios do pedagogo no campo da diversidade; vivências e saberes no cotidiano escolar; docência - tempos/espços na Educação Infantil; docência - tempos/espços nos anos iniciais do Ensino Fundamental; práticas docentes - vivências e saberes; saberes e fazeres da docência na Educação Básica; e profissão docente: vivências e saberes. Os componentes são em distribuídos em uma carga horária total de 3320 horas/aula.

No projeto da UFOPA, dentre as competências e habilidades esperadas para o egresso do curso de Pedagogia, estão a compreensão e valorização das diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas e de sua função na produção do conhecimento; a capacidade para dominar processos e meios de comunicação em suas relações com os problemas educacionais; e a capacidade para desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas. Elas estão intrinsecamente ligadas às TDICs, e, para que tais feitos sejam alcançados, o curso se organiza, segundo seu PPC atualizado em 2015, a partir da flexibilidade curricular por meio das atividades

complementares e pela realização dos seminários integradores. Para sua conclusão, é necessário o cumprimento de uma carga horária de 3.290 horas/aula em 8 semestres.

### Quadro 3

#### *Ementas das disciplinas dos cursos de Pedagogia*

Disciplina	Ementa
Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFRS	
Tecnologias Aplicadas à Educação	<p>Conceito de Tecnologia. Evolução tecnológica na educação. Influências das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) no ensino brasileiro. Recursos computacionais aplicados à educação: ambientes virtuais de aprendizagens (AVA), aplicativos, internet, multimídia, jogos e outros. Novos papéis dos aprendizes e dos educadores em ambientes de aprendizagem baseados nas TIC's. Impactos das TIC's em diferentes contextos educacionais. Objetos Virtuais de Aprendizagem. Educação a Distância (EaD): fundamentos, sistemas, legislação e redes de EaD. Marco teórico legal da EaD no Brasil. Gestão em EaD. Relações entre comunicação, tecnologia e educação. Requisitos educacionais e tecnológicos para a EaD. Experiências brasileiras de educação a distância: cenário atual. Introdução à robótica educacional, conceitos gerais.</p>
Práticas Pedagógicas integrativas VI	<p>Histórico da robótica na mitologia, na ficção e na ciência. Histórico da robótica educacional. Fundamentos pedagógicos e benefícios da robótica educacional. Aplicações da Robótica. Kits de robótica educacional. Motores, sensores e controladores. Robótica livre. Construcionismo. Inclusão digital com robótica. Metodologias de robótica educacional. Planejamento de oficinas de robótica educacional com montagem de robôs para crianças do Ensino Fundamental I. Controle e programação de robôs. Modelos robóticos com caixas de diferentes tamanhos e latas de formas arredondadas, estimulando a criatividade individual e em pequenos grupos. Trabalho no Laboratório de Informática com programas instrucionais de material de montagem para os alunos realizarem programação dos protótipos construídos de acordo com o manual de orientações (adquirir kits de robótica).</p>

Práticas Pedagógicas integrativas VII	Conceitos básicos de Objetos Digitais de Aprendizagem, tecnologias para construção, princípios básicos de design. Tipos de objetos digitais. Uso dos objetos digitais de aprendizagem na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional de forma articulada com o currículo, permitindo que professores e alunos aproveitem o potencial da tecnologia para conferir mais criatividade, interatividade e estímulo aos processos de ensino-aprendizagem. Uso de bibliotecas virtuais, aplicativos para celulares e tablets, aulas digitais, história em quadrinho, infográficos, entre outros. Produção de vídeos digitais. Construção de projetos utilizando objetos digitais de aprendizagem.
Inclusão Digital e EJA	Cibercultura e Redes Sociais: tendências e debates. Políticas Públicas de Inclusão Sociodigital. Inclusão Digital e Acessibilidade. A exclusão digital de jovens, adultos e idosos no semiárido. Tecnologias Digitais e Aprendizagem na EJA. Letramento digital e inclusão social. Desafios da EJA: o uso do computador como ferramenta de aprendizagem.
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT	
Tecnologias Educacionais	Tecnologias da Comunicação e da Informação: Conceito, contextualização e Aplicação em contextos educacionais. Tecnologias Digitais de Rede: conceito e tecnologias digitais. Educação em Rede. Modelos Pedagógicos de Comunicação e de Informação. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Design Educacional. Metodologias Ativas na Educação.
Educação, Comunicação e Mídias	Educação e Comunicação como práticas culturais. Mídias como expressão simbólica das diferenças culturais. Abordagens teóricas e metodológicas de mídia e educação e sua contextualização histórica. Mídia e escola: funções e perspectivas.
Educação em Rede e na Rede	Rede. Ciência das redes. Teoria das redes. Tecnologias digitais de rede. Educação em rede. Processos de ensino e aprendizagem em rede. Redes sociais. Redes sociais na educação. Análise de redes sociais na educação.
Informática na Educação	Introdução à informática na educação. História da informática na educação. Tecnologias na educação. Tecnologias da informação e comunicação na educação. Instrumentalização dos recursos digitais básicos da informática.
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR	
Educação, Comunicação e Tecnologias I	Comunicação como um direito humano. Comunicação, Cultura e Consumo. Meios de Comunicação Social tradicionais e alternativos, digitais ou não como promotores de educação informal. Educomunicação, histórico e vertentes. Redes sociais e Educação. O objetivo é refletir sobre a Comunicação e as Tecnologias (em seus diversos gêneros, suportes e linguagens) como atividade presente no cotidiano contemporâneo, constituindo-se um determinante fator de educação dos sujeitos e sociedades.

Educação, Comunicação e Tecnologias II	Gêneros, linguagens e suportes de produção midiática. Práticas educacionais em vídeo, áudio, site, blog, redes sociais. Tecnologias nas práticas escolares e não-escolares. O objetivo geral é pesquisar e produzir coletivamente, na perspectiva da Educomunicação, peças comunicativas em diversos gêneros, linguagens e suportes.
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	
Tecnologias Educativas	Tecnologias e construção do conhecimento: Ferramentas de comunicação e compartilhamento de informações online; segurança na internet: legislação, crimes cibernéticos, orientações para professores, pais e estudantes. As tecnologias da informação e da comunicação na escola: Inclusão digital - tecnologias e o papel da escola; Objetos de aprendizagem, Tecnologias assistivas; softwares educacionais e Recursos educacionais abertos. As TIC nas modalidades educacionais: As TIC como apoio ao ensino presencial; Educação a Distância (EaD) e Ambientes virtuais e aprendizagem a distância. O objetivo é compreender o papel das tecnologias da informação e comunicação na sociedade atual, bem como, as implicações legais, econômicas, sociais, culturais, cognitivas e afetivas do uso destas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem.
Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA	
Lógica, Linguagem e Comunicação	Tecnologias da Informação e da Comunicação: Conceito de Tecnologia. Aspectos sociais e políticos implicados no controle e acesso à informação. Padrões tecnológicos e controle de espectros. Tecnologias de Informação Contemporâneas. Reflexões sobre usos e apropriações das TIC nos processos de ensino-aprendizagem e suas possibilidades para a construção do conhecimento na cultura digital. Serviços, ambientes e evolução de padrões e técnicas na internet: Histórico, WEB 2.0, redes sociais e blogosfera, compartilhamento e disseminação de informação, criação e produção de conteúdos digitais. Implicações das redes digitais para a convergência e massificação cultural. Semiótica/Português: Introdução à Semiótica: produção do significado e sentido, linguagem e comunicação. Construção do pensamento lógico, Lógica Formal.
Tecnologia Educativa	Tecnologias e educação, história e perspectivas. A utilização das tecnologias (digitais) na educação. Estudo teórico-prático dos recursos computacionais aplicados na educação (aplicativos, internet, multimídia e outros). Aplicações dos recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem. Análise de experiências em curso.

Elaborado pelos autores.

Acerca das Tecnologias Digitais, as DCNs de 2015 destacavam que a formação dos profissionais do magistério deve assegurar o uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural. Também evidencia que o egresso de Pedagogia deve estar apto a relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias para o desenvolvimento da aprendizagem (*Resolução CNE/CP n. 02/2015, 2015*).

Dada a necessidade de aprimoramento, o Conselho Nacional de Educação instituiu a BNC Formação, em 2019, em substituição às diretrizes de 2015. No campo da Educação Digital, estão previstas nove habilidades relacionadas a algumas competências específicas:

- I. Conhecer o desenvolvimento tecnológico mundial, conectando-o aos objetos de conhecimento, além de fazer uso crítico de recursos e informações;
- II. Realizar a curadoria educacional, utilizar as tecnologias digitais, os conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à prática pedagógica, para potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e estimular uma atitude investigativa;
- III. Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens utilizando os recursos tecnológicos disponíveis;
- IV. Usar as tecnologias apropriadas nas práticas de ensino;
- V. Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades

consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais;

- VI. Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes;
- VII. Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais;
- VIII. Trabalhar coletivamente, participar das comunidades de aprendizagem e incentivar o uso dos recursos tecnológicos para compartilhamento das experiências profissionais;
- IX. Saber comunicar-se com todos os interlocutores: colegas, pais, famílias e comunidade, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação (*Resolução CNE/CP n° 2, 2019*).

Todos os projetos analisados baseiam-se na Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006, que instituiu as DCNs para o Curso de Pedagogia, licenciatura e, de forma particular, na Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015, que define as diretrizes para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

### **Análise e discussões**

Nos documentos analisados, foi possível identificar a presença de alguns desses elementos, conforme os quadros 2 e 3. No curso de

Pedagogia da UFERSA, por exemplo, são dedicadas 240 horas/aulas da sua grade total para a formação na área das tecnologias, correspondendo a 6,9% da carga horária total. Também considerando as disciplinas optativas, a UFMT dedica 6,2% ou 208 horas/aula da sua grade curricular para a formação nessa perspectiva. A UFSCAR, por sua vez, destina 120 horas/aula para os componentes curriculares em tecnologias, equivalente a 3,6% de todo o curso. Na UFSM, é ofertada apenas uma disciplina de 90h representando 2,7% da sua grade curricular integral. Por fim, na UFOPA, o índice alcançado é de 3,6% com as duas disciplinas ofertadas, que juntas somam 120 horas/aula.

Não existe, nas diretrizes curriculares, uma determinação formal de quantas horas/aulas são exigidas, apenas fazem referência ao cumprimento de ter uma disciplina obrigatória ligada à temática tecnológica. Os componentes optativos são entendidos como possibilidade de construir percursos diferenciados de formação que responda às aspirações subjetivas dos estudantes e que melhor os habilitem a enfrentar a dinâmica do campo profissional em frentes específicas. Portanto, todas as instituições contemplam as tecnologias digitais em seus projetos de curso com uma média de 155,6 horas/aula e um índice de oferta equivalente a 4,63%.

Acerca do momento de oferta das disciplinas dentro da estrutura curricular do curso, acreditamos que, quanto antes forem cursadas, mais proveitoso será para o estudante, pois oportunizará a ele a integração dos elementos, das linguagens e das ferramentas relacionadas às tecnologias com os demais componentes curriculares. Conforme destaca Macedo (2014), é fundamental mobilizar conhecimentos plurais que dialoguem, não em uma perspectiva homogênea e de justaposição, mas

em ações formativas multirreferenciais. Nesse sentido, a partir de percurso formativo que inclua pautas da vida cotidiana e práticas sociais das quais os estudantes participem, dentro da perspectiva do processo de ensino, fará mais sentido ao estudante.

Essa inferência baseia-se naquilo que os jovens em formação já fazem para além das fronteiras da universidade com o uso do digital seja consumindo informação ou produzindo conhecimento. Os dados do Comitê Gestor de Internet do Brasil (CGI) nos dão uma ideia ao apontar que, em 2022, cerca de 24 milhões jovens usavam a internet, correspondendo a 92% de crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos. As estatísticas apontam que 86% dos entrevistados possuem perfis em redes sociais; 55% utilizam a TV para acessar a internet; 80% assistem vídeos, programas, filmes ou séries *online*; e 43% postam nas redes conteúdos de sua autoria (CETIC, 2023).

Quanto às nomenclaturas dos componentes curriculares, cabem algumas considerações. Percebe-se a predominância dos termos “educação” e “tecnologia”, com seis referências; “comunicação”, quatro vezes; e “educacionais”, três vezes. Isso nos induz a pensar que as ementas foram construídas considerando a inter-relação entre educação, tecnologias e comunicação, alinhando-se ao propósito de discutir o papel das tecnologias da comunicação em diferentes dimensões da sociedade contemporânea. Também se nota a presença de outros termos como mídias, digital, rede, linguagem e lógica, o que denota que abordagens específicas são consideradas nas disciplinas ofertadas aos licenciandos. A presença da palavra informática nos induz a acreditar em uma abordagem de cunho mais histórico ao passo que inclusão e integrativas nos remete a discussões mais atuais que sintonizam com o

contexto da cibercultura, isto é, a cultura na qual a circulação de informações acontece cada vez mais em rede e na qual há uma convergência de territórios “físicos” e digitais (Santos, 2019).

A partir da análise das ementas e das características gerais dessas disciplinas, é possível identificar uma ampla discussão acerca dos conceitos de tecnologia, seu processo e evolução históricos, o estreitamento com o campo da Educação, as possibilidades educativas mediadas pelas tecnologias, os processos educacionais em rede, os aspectos sociais e políticos implicados no controle e acesso à informação, as apropriações das TIC nos processos de ensino-aprendizagem, o uso do computador como ferramenta de aprendizagem, e a relação das TDICs com a era da ubiquidade, definida por Pérez Gómez (2015) como contexto em que a informação tem participação efetiva e interativa dos sujeitos da aprendizagem. Nessa perspectiva, as abordagens estão mais direcionadas a um paradigma de racionalidade técnica, isto é, voltado mais para saber fazer o uso das tecnologias do que necessariamente pensar acerca dessa utilização e dos impactos que causam na sociedade.

O debate acerca do ensino tradicional, centrado na racionalidade técnica, na simples transmissão e assimilação de saberes, em que o professor é o único detentor do conhecimento e, o aluno um ser passivo no processo de ensino e aprendizagem, perde lugar diante das demandas da sociedade contemporânea, impulsionadas pela globalização e pelas tecnologias de informação e comunicação. (Vargas & Araújo, 2020, p. 236)

Na busca por modificar essa tendência, os projetos políticos dos cursos analisados incluem em seu ementário propostas de aulas interdisciplinares e expositivas, articulação entre atividades teóricas e

práticas, que contemplem análise, reflexão crítica e desenvolvimento de propostas de ensino que integrem as tecnologias digitais. Dentre as indicações estão a produção de vídeos digitais; a construção de projetos utilizando objetos digitais de aprendizagem; a produção de peças comunicativas em diversos gêneros, as linguagens e suportes; e as aplicações dos recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem. São ações baseadas na racionalidade prática, tendo em vista que analisam e vivenciam situações educativas teóricas e práticas que utilizam as TDICs na educação básica.

Quanto às temáticas mais relacionadas ao contexto de avanço da web 2.0, na qual os indivíduos maciçamente habitam o digital, os documentos dão destaque às redes sociais, tecnologias digitais de rede, inclusão digital, criação e produção de conteúdos digitais, blogosfera, a robótica educacional bem como ao compartilhamento e à disseminação de informação. Entretanto, algumas lacunas foram identificadas, especialmente em relação à cultura audiovisual, redes e globalização; às comunidades de aprendizagem e trabalho colaborativo na sociedade mediatizada; e às linguagens midiáticas – visuais, sonoras, audiovisuais, impressas e informáticas, em uma perspectiva crítica e criativa. Outra ausência notada nos documentos é o trabalho com os multiletramentos, como possibilidade para a construção do conhecimento por meio da ampliação do repertório cultural dos sujeitos, conforme recomenda a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), de 2018:

Utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos

que levem ao entendimento mútuo. (*Base Nacional Comum Curricular*, 2018)

Na PNED, também é proposto uma educação digital escolar voltada para professores e alunos, por meio da qual se estimulem e reforcem o letramento digital e as competências digitais em todos os níveis de escolaridade e como parte da aprendizagem ao longo da vida. Para concretizar tais propósitos, as estratégias são: a formação dos professores; práticas de educação em ambientes digitais; promoção de tecnologias digitais; e o incentivo à inovação pedagógica no ensino.

Nessa perspectiva, Rojo (2012) propõe a pedagogia dos multiletramentos, que consiste na adoção de práticas pedagógicas específicas para a formação de professores, baseada na valorização da multiplicidade de linguagens e culturas, bem como na incorporação de gêneros textuais que surgiram com as novas tecnologias. Segundo a autora, os multiletramentos são os letramentos para essa sociedade contemporânea, que preparam os alunos para transitarem por entre os diversos espaços e situações do mundo globalizado, onde as realidades locais sofrem influências dos fluxos de informações globais e se traduzem em uma multiplicidade de espaços sociais, nos quais diferentes identidades e realidades circulam.

Essa estratégia poderia ser mais bem explorada nos cursos, uma vez que todos se propõem a realizar uma formação por meio de práticas interdisciplinares. Na UFERSA, por exemplo, a disciplina “Linguagem, Alfabetização e Letramento” poderia adotar tal estratégia. O mesmo poderia se dar nos componentes: “Metodologia de Linguagens e letramento”, da UFMT; “Leitura, interpretação e Produção de Textos”,

“Metodologia do Ensino da Alfabetização e Letramento”, e em “Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental”, da UFSCAR; em “Leitura e Produção Textual” e em “Processos de Leitura e Escrita”, da UFSM; e em “Pedagogia em Ambientes Não Escolares”, da UFOPA.

Apesar de não focar diretamente na educação digital, vários componentes curriculares exploram indiretamente o tema. Na UFERSA, a disciplina “Educação Especial e Inclusiva” contempla as tecnologias assistivas. Na disciplina “Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências Naturais II”, o curso de Pedagogia da UFMT propõe o trabalho com as notícias falsas, o negacionismo e o antiecológico político e “Vivências em Contextos Pedagógicos - Educação e Diversidades” indica-se a utilização do cinema como dispositivo educacional. Em “Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental”, a UFSCAR inclui os letramentos multimodais como conteúdo programático, bem como insere referências sobre mídias e linguagens na bibliografia. Nas demais instituições de ensino, os conteúdos sobre TDICs se restringem a uma abordagem histórica, voltada à instrumentalização e aos usos das tecnologias como ferramentas.

## **Considerações**

A partir das análises, percebeu-se que todos os cursos contemplam elementos relacionados às tecnologias digitais de informação e comunicação em seus projetos. No entanto, no fluxo curricular, esses componentes são ofertados majoritariamente da metade do curso para o final. Considerando a carga horária total, são ofertadas, em média, mais de 150 horas/aula, considerando os componentes obrigatórios e os

optativos. Em relação às abordagens, nota-se que, nas ementas e nos conteúdos programáticos das disciplinas, elas estão mais direcionadas ao tecnicismo, isto é, voltadas predominantemente à apropriação e ao uso do que, de fato, as discussões críticas. Além disso, identificamos a ausência de temáticas como cinema e educação, cidadania digital, alfabetização midiática, vigilância contemporânea, e os usos e impactos da inteligência artificial. Outro aspecto é que, mesmo propondo uma interdisciplinaridade, os cursos não exploram temas transversais como letramento e linguagens midiáticas, por exemplo.

Ainda que tenha apontado componentes curriculares com a temática de tecnologias em suas matrizes, avaliamos que o grande desafio é a integração da cultura digital ao currículo. Os multiletramentos podem, por exemplo, perpassar os vários componentes curriculares assim como o trabalho com o audiovisual, as linguagens e o pensar pedagógico com o digital. Esse processo é importante não só para a preparação e formação da prática profissional do licenciando, mas também para o estímulo ao uso crítico e ético das tecnologias, direcionando os estudantes para um processo de educação contemporânea com qualidade social. Conforme explicita Santos (2019, p. 41), no contexto atual, o papel do professor deve ser o de mediador da ampliação dos repertórios culturais em rede, com professores e alunos aprendendo juntos. Para ela, as tecnologias digitais em rede ampliam em potência nossa autoria, uma vez que ler e escrever são ações corriqueiras que fazemos com esses dispositivos.

Para entender melhor o contexto de formação dos estudantes de Pedagogia na perspectiva da educação digital e midiática, é necessário ir além dos projetos pedagógicos de curso. Avaliamos como importante ouvir a percepção dos estudantes sobre sua formação, bem como ouvir

os coordenadores de curso para entender a questão com mais profundidade. De todo modo, a análise dos documentos reguladores dos cursos nos permite compreender melhor o descompasso entre os currículos e a real necessidade das escolas e dos estudantes. Acerca disso, Gatti (2010) nos diz que para a formação dos licenciandos

é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos, pois é preciso considerar a função social própria à escolarização, isto é, ensinar às novas gerações não só o conhecimento acumulado, mas consolidar valores e práticas coerentes com as práticas sociais vividas pelos sujeitos. (p. 1375)

Acreditamos que a formação do estudante de pedagogia precisa considerar os processos de comunicação e suas tecnologias em diferentes dimensões da sociedade, contemplando as possibilidades e os desafios para a formação do cidadão nos tempos atuais. É salutar que os documentos norteadores considerem, em seus conteúdos programáticos, as TDICs nos múltiplos aspectos: sociais, culturais e estéticos. Também é importante destacar as abordagens relacionadas à cultura audiovisual, às comunidades de aprendizagem em rede, ao trabalho colaborativo na sociedade midiaticizada e, principalmente, às linguagens dentro de uma perspectiva crítica. Nesse caminho, acreditamos ser possível não só oportunizar ao estudante de Pedagogia uma apropriação criativa das tecnologias de comunicação no desenvolvimento de práticas pedagógicas, mas também o desenvolvimento de uma leitura crítica da mídia e das tecnologias, bem como a capacidade de reflexão acerca do contexto social ao qual pertence.

Inspiramos em Freire (2011, p. 28) quando nos diz que aprender é uma aventura criadora e que precisa ser mais que um mero processo de repetir a lição dada. Acreditamos que as tecnologias digitais de informação e comunicação podem trazer outras dinâmicas para a prática pedagógica em um contexto que exige uma formação qualitativa diferenciada. Ao fazer delas é possível focar em experiências de colaboração, múltiplas linguagens, desafios, interação, criatividade. No processo de formação inicial de Pedagogos, a presença tem importância dupla, isto é, no seu itinerário formativo enquanto discente e para a sua ação futura como docente.

## Referências

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

*Base Nacional Comum Curricular*. (2018). Ministério da Educação. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

Comitê Gestor da Internet no Brasil. (2022). *TIC Educação - 2021 Professores*. CGI.

Comitê Gestor da Internet no Brasil. (2023). *TIC Kids online Brasil 2021*. CGI.Br.

Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Gatti, B. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1355-1379.

Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4a. ed.). Atlas.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2022). *Censos do Ensino Superior*. INEP.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2015). *Instrumento de Avaliação de cursos de graduação - presencial e a distância*. INEP.

Kenski, V. M. (2012). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação* (8a ed.). Papirus.

*Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023* (Institui a Política Nacional de Educação Digital). Presidência. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20232026/2023/Lei/L14533.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20232026/2023/Lei/L14533.htm)

Macedo, R. S. (2014). Multirreferencialidade: o pensar de Jacques Ardoino em perspectiva e a problemática da formação. In R. S. Macedo, J. G. Barbosa, & S. Borba (Orgs.), *Jacques Ardoino e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Pérez Gómez, Á. I. (2015). *Educação na era digital: a escola educativa*. (M. Guedes, Trad.). Penso.

*Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006* (Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia). Conselho Nacional de Educação. [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf)

*Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015* (Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em

nível superior e para a formação continuada). Conselho Nacional de Educação. <http://portal.mec.gov.br/cne/>

*Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019* (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Conselho Nacional de Educação.

Rojó, R. (2012) Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In R. Rojo, & E. Moura (Org.), *Multiletramentos na Escola*. Parábola.

Santaella, L. (2020). A aprendizagem não pode parar. In A. C. Habowiky, & E. Conte (Orgs.), *Imagens do Pensamento - sociedade hipercomplexa*. Pimenta Cultural.

Santos, E. (2019). *Pesquisa-formação na cibercultura*. EDUFPI.

Valente, J. A. (2001). Uma alternativa para a formação de educadores ao longo da vida. In J. A. Valente (Org.), *Formação de Educadores para o uso da informática nas escolas*. Artmed.

Vargas, R., & Araújo, M. C. (2020). A construção de um novo paradigma educacional e sua relação com as tecnologias de informação e comunicação. *Revista Insignare Scientia - RIS*, 3(1), 235-256. <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2020v3i1.11335>

# A EDUCAÇÃO MUDIÁTICA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ANÁLISE DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO SUDESTE DO PARÁ<sup>1</sup>

*Camila Rocha Gusmão<sup>2</sup>  
Elaine Javorski Souza<sup>3</sup>*

De acordo com Aguaded (2015), é necessário aprender a lidar com os meios de comunicação e todos os aspectos positivos e negativos que eles trazem. Entretanto, é crucial que a educação voltada para a “infocidadania” desenvolva estratégias específicas para promover um consumo adequado dos conteúdos. O autor aponta que o atual ecossistema comunicacional e digital é inundado por conteúdos supersaturados,

- 
1. Esta pesquisa é financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão - FAPEMA
  2. Graduada em Jornalismo pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Mestranda em Comunicação pelo PPGCom da Universidade Federal do Maranhão. [camila.gusmao@discente.ufma.br](mailto:camila.gusmao@discente.ufma.br)
  3. Professora adjunta do curso de Jornalismo da Universidade Federal do Maranhão. Doutora em Ciências da Comunicação e dos Media pela Universidade de Coimbra. [elaine.javorski@ufma.br](mailto:elaine.javorski@ufma.br)

midiamorfoses e pseudo-conteúdos. Portanto, é preciso criar barreiras de proteção que ajudem a combater ou, pelo menos, a reduzir os efeitos da desinformação. Nesse sentido, a Educação Midiática se apresenta como uma ferramenta importante para instruir os cidadãos a consumir a mídia de maneira responsável, evitando a passividade, a inércia e a ingenuidade diante das mensagens das redes digitais. Como defendido por Fantin (2008), a escola desempenha um papel crucial nesse processo, enfrentando os desafios das novas linguagens e as complexidades do mundo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). A inclusão da Educação Midiática no currículo escolar tem sido tema de intenso debate (Berna, 2009). Considerando a crescente presença das mídias digitais na vida de crianças e jovens, mesmo antes de seu contato com o ambiente escolar, torna-se fundamental discutir a inserção desse conceito como disciplina obrigatória na formação básica dos estudantes (Buckingham, 2019).

No Brasil, no contexto das políticas educacionais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, define um conjunto de competências e habilidades essenciais a serem desenvolvidas em todas as fases da educação, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. O documento serve como orientação de competências das mais gerais às específicas sobre a formação dos estudantes em toda a sua trajetória escolar e deve ser seguido por escolas públicas e particulares do país. Para a realização deste estudo, focamos na análise da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias para o Ensino Médio, que prioriza cinco campos de atuação social: campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e campo artístico. Destes, será damos um enfoque

maior à competência específica 7, que trata das práticas de linguagem em ambientes digitais (Base Nacional Comum Curricular, 2017). Para a área em questão, espera-se que os estudantes tenham a capacidade de compreender diversas situações como a impossibilidade da neutralidade total dos fatos, saber checar informações, identificar diferentes pontos de vista, se posicionar de forma ética diante de questões sociais, além de produzir textos jornalísticos.

No Ensino Médio, os jovens precisam aprofundar a análise dos interesses que movem o campo jornalístico midiático, da relação entre informação e opinião, com destaque para o fenômeno da pós-verdade, consolidar o desenvolvimento de habilidades, apropriar-se de mais procedimentos envolvidos na curadoria de informações, ampliar o contato com projetos editoriais independentes e tomar consciência de que uma mídia independente e plural é condição indispensável para a democracia. (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 495)

Rondon do Pará, foco desta pesquisa, é um município com 53.143 habitantes (IBGE, 2022), localizado no sudeste do Pará, na região da Amazônia Oriental. A formação do município está ligada à política do governo da Ditadura Militar (1964-1985) para a Amazônia, cujo lema era “Integrar para não entregar”, conforme aponta Morais (2000, p. 59). Em 1968, foi iniciada a construção da rodovia PA-70, que atraiu imigrantes de várias partes do país. Esses migrantes se estabeleceram em acampamentos ao longo da rodovia, dando origem a um pequeno povoado. Esse processo foi marcado por conflitos, especialmente por disputas de terra entre os recém-chegados e as populações indígenas que já habitavam a região.

A cidade conta com apenas duas emissoras de rádio, sendo uma comunitária e outra comercial, mas sem programação jornalística. Não há registro de nenhum veículo impresso, revista ou jornal que circule na cidade. O único departamento de assessoria de comunicação da cidade, na prefeitura, não tem equipe formada por jornalistas profissionais. Algumas páginas de informações estão presentes nas plataformas de mídias digitais, mas o conteúdo não se caracteriza como jornalístico e sim entretenimento. Apesar desse cenário, com a criação do curso de Jornalismo na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), produtos informativos de caráter local têm circulado no município, como jornais laboratórios impressos semestrais, portal de notícias com abastecimento de redes sociais e projetos audiovisuais e sonoros.

Diante disso, este estudo é estruturado com base em dois objetivos principais: 1) Relacionar a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias presente na BNCC com os fundamentos da Educação Midiática, tomando como referência as contribuições de Buckingham, Hobbs e Aguaded; 2) Avaliar a incorporação dos princípios da Educação Midiática e analisar como as diretrizes da BNCC estão sendo aplicadas na escola. Cada um desses objetivos corresponde a uma etapa analítica da pesquisa. Na primeira fase, utilizamos a análise documental como metodologia (Sá-Silva et al., 2009), confrontando os resultados com o referencial teórico. Na segunda, realizamos entrevistas semiestruturadas (Gil, 2010) com dois docentes da escola em questão, com o intuito de verificar o grau de implementação da BNCC, complementando os achados da etapa anterior. Com base nesses objetivos, também buscamos compreender as dificuldades inerentes à região Norte, particularmente no Sudeste paraense, levando em conta que um mesmo currículo escolar

foi planejado para contemplar diferentes realidades socioeconômicas do Brasil. Notamos, a partir deste estudo, que a implementação das diretrizes sugeridas para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias enfrenta desafios, especialmente no que se refere à competência específica 7. Esses entraves decorrem tanto da falta de recursos tecnológicos adequados quanto da formação dos docentes, que ainda estão em processo de adaptação ao novo currículo.

## Revisão de Literatura

Diversos estudos sobre novas tecnologias, especialmente mídias digitais e internet, são frequentemente acompanhados por debates sobre os benefícios e desafios que essas ferramentas podem trazer em diferentes contextos sociais. Segundo Buckingham (2021), essas avaliações são recorrentes, principalmente quando se trata de jovens. Vistos como “nativos digitais”<sup>4</sup> devido à sua convivência natural e contínua com o ambiente digital desde cedo, eles são frequentemente considerados habilidosos no uso dessas ferramentas, mas, ao mesmo tempo, são vistos como suscetíveis a riscos. O autor ressalta, entretanto, a importância de explorar as múltiplas possibilidades que emergem desse cenário, evitando generalizações, pois os aspectos positivos e negativos das mídias estão intrinsecamente conectados. Em vez de demonizar as tecnologias, é crucial capacitar os usuários para que tomem decisões conscientes e

---

4. O termo foi desenvolvido por Marc Prensky, em 2001, em seu livro *Digital Natives, Digital Immigrants*. O autor considera que a geração de jovens que nasceu e cresceu com a presença marcante das tecnologias digitais, como o acesso rápido às informações encontradas online por meio da rede de computadores, pode ser considerada composta por Nativos Digitais devido à maior disposição para lidar com essas tecnologias.

responsáveis. “As pesquisas mostram que os jovens que usam essas tecnologias com mais intensidade e competência também são os que têm maior probabilidade de serem expostos a riscos, embora o risco não necessariamente se traduza diretamente em dano” (Buckingham, 2021).

À luz disso, Aguaded et al. (2022) ressaltam que, com o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, o acesso ao conhecimento foi amplamente expandido. Para Cortes, Martins e Souza (2018), essas transformações impactam diretamente as interações sociais, pois a produção, recepção e disseminação das informações alteram a forma como os indivíduos se constituem em relação ao outro e aos dispositivos técnicos. Hoje, as pessoas têm à sua disposição uma quantidade vasta de conteúdos sobre economia, cultura, criatividade e transformações globais, de maneira mais rápida e acessível. Esses novos mecanismos trouxeram mudanças significativas no cotidiano e no papel que a educação desempenha na sociedade, uma vez que ela está estreitamente ligada às transformações geradas pelas tecnologias emergentes. Nesse contexto, surgem propostas que buscam orientar o uso dessas ferramentas. “A educação midiática, assim, surge como resposta à clara influência dos dispositivos eletrônicos e da tecnologia digital na sociedade” (Aguaded et al., 2022, p. 1).

Neste estudo, propomos uma reflexão sobre as definições conceituais que cercam o tema da Educação Midiática, explorando também outros termos e suas particularidades. No meio acadêmico, observamos diversas abordagens que envolvem diferentes autores, os quais utilizam nomenclaturas como Alfabetização Midiática, Letramento Midiático, Mídia-educação, Literacia, Educomunicação, entre outras. Apesar de apresentarem semelhanças, essas expressões carregam distinções

conceituais importantes. Além disso, é cada vez mais comum a produção de documentos oficiais que tratam da interseção entre Comunicação e Educação, ressaltando a importância de integrar essas duas áreas (Cortes et al., 2018). Um marco significativo nesse contexto foi a Declaração de Grunwald, realizada em 1982 na Alemanha Ocidental, durante um congresso promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Esse evento é amplamente reconhecido como um divisor de águas para a área (Boler et al., 2023; Mateus & Andrada, 2019; Soares, 2018; Tornero et al., 2012). A conferência reuniu representantes de 19 países para discutir a importância dos meios de comunicação e a forma como os sistemas educativos estavam integrados a esse fenômeno, enfatizando o papel da educação em capacitar as pessoas para entenderem essas ferramentas. Durante o evento, foi aprovada a adoção do termo “Media Education” (Cortes et al., 2018), considerado um avanço significativo para o campo, especialmente em países da América Latina. “Esse evento marca o início da convergência dessas áreas e destaca a necessidade de educadores, comunicadores e a sociedade civil unirem esforços para desenvolver planos no campo da educação e ética midiática” (Sayad, 2021).

Como discutido anteriormente, o conceito de mídia-educação, com influências europeias, emergiu no contexto das práticas de ensino, sendo formalmente estruturado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) durante o congresso de Grunwald, em 1982. Segundo Bévort e Bellon (2009), o termo refere-se a práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de competências que capacitem a sociedade, especialmente os jovens, a utilizar e produzir informações de maneira crítica e reflexiva. Por sua

vez, a educomunicação é um conceito intimamente relacionado à comunicação nos ambientes educativos, visando à gestão dos recursos informacionais por toda a comunidade escolar. “ Para tanto, faz-se útil e necessário o domínio de metodologias de análise em comunicação, em projetos voltados para a educação em direitos humanos, além do exercício da prática comunicativa a partir do protagonismo dos sujeitos sociais” (Soares, 2018, p. 12). Segundo Soares (2018), os campos da mídia-educação e da educomunicação passaram por alguns conflitos ao longo das últimas décadas, principalmente devido às diferentes origens de seus conceitos. A educação midiática foi desenvolvida a partir de uma abordagem mais formal da educação, tendo como objeto principal a mídia, criando a partir disso uma série de referências para dar suporte no enfrentamento do impacto que as mensagens causam nos estudantes. Já a educomunicação tem suas raízes na América Latina, fortemente influenciada pela educação popular e pela comunicação alternativa, reconhecendo a expressão e a comunicação como direitos universais e enfatizando os processos comunicativos. No entanto, “ tais especificações não têm impedido uma mútua colaboração entre os promotores dos dois conceitos” (Soares, 2018, p. 12).

Na América Latina, a educação midiática possui uma longa história. Apesar de haver políticas e iniciativas governamentais relacionadas ao tema, muitos projetos têm origem em esforços individuais, tanto de pesquisadores acadêmicos quanto de grupos comprometidos em promover a educação midiática em suas comunidades (Garro-Rojas, 2019). Segundo Soares (2019), os primeiros programas datam da década de 1960. Esses projetos, frequentemente desenvolvidos em universidades ou instituições religiosas, estavam baseados na análise crítica de

filmes. “ Foi justamente o forte interesse pela produção cinematográfica que justificou a introdução da análise cinematográfica como parte das atividades culturais infantis em muitas escolas” (Soares, 2019, p. 185).

Ao analisar o panorama da educação midiática na América Latina, Mateus et al. (2019) destacam que, apesar das especificidades dos projetos desenvolvidos em cada país, existem características comuns que influenciam as ações implementadas. Geralmente, as nações latino-americanas enfrentam um contexto sociopolítico de instabilidade, caracterizado por ditaduras, golpes de Estado e grandes crises econômicas que afetam diversos setores da sociedade. Além disso, a concentração da mídia e as dificuldades de acesso a tecnologias, frequentemente consideradas de alto custo e de qualidade inferior, ampliam as desigualdades que persistem no Sul Global. Também é importante mencionar a falta de equidade na conectividade entre áreas urbanas e rurais desses países. Embora o número de usuários tenha aumentado, “mais da metade da população ainda não tem acesso à Internet. A velocidade média é quatro vezes mais lenta do que nos países da OCDE, e os cidadãos pagam 43% a mais pelo serviço” (Mateus et al., 2019, p. 5).

A evolução do movimento de educação midiática no Brasil apresenta semelhanças com o que ocorre em outros países da América Latina. Após o fim da ditadura em 1985, o Brasil vivenciou uma intensa necessidade de transformação, que levou ao surgimento de movimentos em favor de eleições diretas e ao posicionamento da mídia, especialmente do jornalismo, em busca de maior liberdade de expressão e na denúncia de crimes e corrupções perpetrados durante o regime militar (Fantin, 2019). Nesse contexto de demanda por mudança, a educação é vista como um componente crucial para o processo de autonomia dos

indivíduos, e “e a integração das tecnologias da informação e comunicação (TICs) e o uso pedagógico das mídias eram percebidos como condições necessárias para o alcance da Educação de Qualidade para Todos” (Fantin, 2019, p. 49). Nesse sentido, Soares (2014) aponta que os esforços voltados para a educação midiática no Brasil estão, em grande parte, centrados em projetos de ONGs ou núcleos acadêmicos. No entanto, algumas dessas iniciativas conseguiram penetrar no setor público, como é o caso do projeto Nas Ondas do Rádio. Iniciado em parceria com o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Universidade de São Paulo (USP), o projeto foi transformado em lei municipal na cidade de São Paulo e agora atende alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio, desenvolvendo diversas atividades além da rádio escolar, como uma Agência de Notícias e jornal mural, entre outras.

Dando continuidade à discussão sobre políticas públicas, destacamos dois momentos cruciais para a educação no Brasil. O primeiro é a Constituição de 1988, que estabelece as bases para a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O segundo é a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define uma base comum nacional para orientar os currículos do ensino fundamental e médio. Anos depois, em 2015, ocorreu o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNCC, um evento que reuniu assessores especiais e especialistas da área com o intuito de desenvolver a base, que só foi finalizada em 2017. Embora o documento ainda não constitua uma medida efetiva, pois sua implementação depende de diversas condições, como as desigualdades regionais existentes no país e a formação adequada dos professores para

atender às novas demandas, ele se propõe a incluir no currículo escolar questões relacionadas à educação para as mídias.

## **Metodologia**

A análise documental é uma metodologia amplamente utilizada em diferentes áreas do conhecimento, com destaque nas Ciências Sociais Aplicadas, onde se situa este estudo (Junior et al., 2021). Trata-se de um método que permite explorar e interpretar documentos variados, utilizando técnicas específicas para extrair dados relevantes. Segundo Sá-Silva et al. (2009), essa abordagem vai além da análise de textos escritos, englobando também outros tipos de documentos, como vídeos, fotografias, registros audiovisuais, leis, dentre outros. No caso desta pesquisa, o foco está na análise BNCC de 2017, voltada para o Ensino Médio. Trata-se de um documento normativo que estabelece as habilidades e competências para serem trabalhados nas escolas de todo o país. Este estudo, por meio da análise documental, nos auxilia a investigar como as diretrizes educacionais propostas estão organizadas, particularmente na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Para contribuir com a análise da proposta regional a partir do município de Rondon do Pará, no sudeste paraense, utilizamos entrevistas semiestruturadas com professores da instituição. Esses depoimentos permitiram que eles compartilhassem suas percepções sobre a implementação currículo escolar na realidade local. Conforme aponta Duarte (2004), as entrevistas são ferramentas essenciais quando se busca mapear práticas, implicações e valores dentro de determinados contextos sociais, proporcionando ao pesquisador uma compreensão mais profunda do objeto de estudo, nesse sentido, as entrevistas permitem que haja o levantamento de

“informações consistentes que lhe permitirão descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados” (Duarte, 2004, p. 215).

## **Resultados**

Conforme tem sido evidenciado, a comunicação é um elemento essencial na educação, tornando imprescindível a discussão de estratégias voltadas para políticas educacionais. Atualmente, as escolas enfrentam diversos desafios relacionados à comunicação, à mídia e às tecnologias, com a tarefa complexa de preparar os indivíduos para a vida. Nesse contexto, um dos maiores obstáculos é a disseminação rápida e massiva de desinformação em toda a sociedade. Por isso, a educação midiática tem sido considerada uma alternativa viável para enfrentar esse problema. É fundamental destacar que a vida cotidiana está profundamente conectada à internet. Anteriormente, utilizavam-se termos como “navegar” e “ciberespaço” para indicar que o uso da rede implicava a transição de um ambiente para outro. Contudo, essa distinção praticamente desapareceu. “Não falamos mais em presença digital, apenas presença, porque estamos simplesmente presentes” (Ochs, 2023). A geração atual, que cresceu com o uso da internet, aprende em diversos espaços além da sala de aula tradicional, o que resulta em um perfil diferenciado dentro da escola. Nos últimos anos, debates sobre o uso de dispositivos têm ganhado força, considerando que o uso excessivo pode gerar consequências negativas. Como ressalta a educadora Mariana Ochs (2023), “Usar tecnologia pode ser problemático, usá-la

de maneira inadequada também, mas não utilizá-la pode ser igualmente um problema”.

A UNESCO divulgou recentemente um relatório global intitulado “A Tecnologia na Educação: Uma Ferramenta a Serviço de Quem?”, destacando a importância de ensinar as crianças a interagir com a tecnologia de maneira equilibrada – tanto em ambientes com dispositivos tecnológicos quanto em contextos sem eles. O documento ressalta a necessidade de preparar os alunos para navegar com segurança no mundo digital, desenvolvendo um olhar crítico e responsável. “Privar os estudantes de novas e inovadoras tecnologias pode colocá-los em desvantagem. É fundamental abordar essas questões com uma visão voltada para o futuro e estar preparado para se adaptar às mudanças globais” (Educamídia, 2023). Além disso, a UNESCO alerta que estudantes em situação de vulnerabilidade enfrentam maiores desafios no acesso às tecnologias, o que limita suas oportunidades de aprender a gerenciar informações de forma segura e eficaz.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2017, reconhece a importância da escola em promover o cuidado necessário no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Entre as competências relacionadas à educação midiática, destacam-se: (1) a capacidade do jovem de realizar uma análise crítica da mídia e (2) o domínio, por parte do estudante, dos elementos essenciais para uma produção midiática que seja democrática e participativa (BNCC, 2017). Essas diretrizes reforçam o papel das escolas na formação de cidadãos conscientes e aptos a interagir de maneira responsável e ativa no ambiente digital. Nesse sentido, os docentes entrevistados na Escola Dionísio Bentes de Carvalho relatam que temas relacionados à educação

midiática estão começando a ganhar espaço na formação continuada oferecida aos professores. Esses cursos complementares visam a inserção de novas práticas pedagógicas, com o objetivo de atualizar os conhecimentos dos docentes e aprimorar sua aplicação em sala de aula. Em relação à proposta da BNCC, os professores remetem às dificuldades encontradas no processo de implementação das atividades propostas no documento.

As referências abordadas não conseguem englobar a realidade das diversas regiões, como o norte do Brasil. A BNCC pensa muito numa proposta para o sul e sudeste, mas aqui pra gente o que é colocado para trabalhar a mídia nas escolas é muito distante. Esse mundo do digital é muito lento para as nossas regiões. (Cristiane, 2023, comunicação pessoal).

A escola Dionísio Bentes de Carvalho é uma instituição pública que recebe, anualmente, cerca de 1200 estudantes para as três séries do Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano), atendendo nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo a única instituição no município a ofertar o Ensino Médio. Além da modalidade regular, a escola oferece o Ensino para Jovens e Adultos (EJA). Ademais, o corpo docente é formado por 29 professores, um coordenador pedagógico e uma psicóloga para atender os estudantes. A estrutura é composta por 15 salas de aula, além de uma sala de informática, uma sala com equipamentos de rádio, uma biblioteca e um auditório. No entanto, o laboratório de informática não consegue atender as turmas, que possuem cerca de 45 alunos. O número insuficiente de computadores, aliado à inoperância de algumas máquinas, compromete a capacidade de oferecer acesso às atividades de tecnologia que utilizam o computador. Durante ações que requerem o uso

desses equipamentos, os estudantes precisam se agrupar em equipes de até sete pessoas por computador. A conexão com a internet, apesar de ser fornecida via fibra óptica, não comporta a quantidade de pessoas simultaneamente conectadas, o que dificulta a aplicação de tarefas que dependem do de internet, inclusive algumas incluídas em nosso plano de ensino. Como resultado, o objetivo estabelecido na BNCC de integrar ferramentas digitais para pesquisas e práticas pedagógicas não é alcançado de forma efetiva. Os estudantes enfrentam dificuldades até mesmo para realizar pesquisas básicas no ambiente escolar, o que compromete o desenvolvimento de habilidades essenciais em um mundo cada vez mais digital. Em consonância com a realidade local, é fundamental reconhecer as diversas deficiências que ainda persistem para implementar as exigências educacionais. Para abordar determinados assuntos de forma eficaz, é necessário possuir uma estrutura apropriada. No entanto, recursos básicos, como datashows e caixas de som, são escassos em algumas escolas, o que dificulta a realização de atividades pedagógicas mais dinâmicas. Além disso, um problema identificado na formação dos docentes é a lacuna na capacitação para abordar esses temas. Essa combinação de limitações estruturais e formativas atrapalha estratégias educacionais, como as da BNCC, sejam plenamente atingidas.

Os professores observam que a quantidade de estudantes com uma visão crítica em relação à mídia ainda é bastante reduzida. Eles destacam que a discussão sobre esse tema começou a ser incorporada nas salas de aula apenas recentemente, especialmente após o surto de desinformação que se intensificou após as eleições de 2018 no Brasil. Durante esse período, as atividades destinadas aos alunos estavam, em sua maioria, focadas na busca de informações relacionadas às disciplinas

escolares. Ao abordar temas como big data e algoritmos, ficou claro que os estudantes não estavam cientes de como eram influenciados a consumir determinados conteúdos. Em relação à formação dos docentes e utilização de recursos didáticos, os professores enfatizam que enfrentam dificuldades significativas.

A gente tem bastante dificuldade em relação a isso [utilizar recursos didáticos], primeiro começa pela internet, que é ruim, ou seja, falta de acesso na escola. Mas tem algo também que eu acho que é essencial, que é a nossa preparação [dos professores] para usar isso daí. Apesar que já tem algumas informações, mas é uma coisa que a maioria de nós tem primeiro uma resistência, como eu disse, muitos anos trabalhando de forma presencial e de repente você é inundado com o universo midiático e você tem que aprender aquilo ali, tem que aprender para trabalhar. Uma das coisas que dificulta é a falta do conhecimento sobre os próprios recursos midiáticos, como trabalhar. O aprendizado é para o aluno e para o professor também, no sentido de aprender para ensinar. Aprender com funciona para ensinar como utiliza. Então eu vejo essa dificuldade (Evangelista, 2023, comunicação pessoal)

## **Conclusão**

Neste estudo, foi possível identificar que a BNCC contém elementos relacionados à Educação Midiática, mesmo que não estejam explicitamente mencionados ou direcionados ao campo específico. Da mesma forma que o currículo escolar atual se mostra atento a questões relacionadas à cultura digital e ao consumo crítico de mídia, a Educação Midiática também foca no estudo sobre os meios de comunicação e incentiva uma análise crítica de seu conteúdo. Isso revela uma preocupação comum entre ambas as abordagens, no que se refere a promoção do processo reflexivo e crítica dos estudantes em relação à

mídia. Por outro lado, a implementação de políticas públicas educacionais enfrenta diversos desafios, especialmente em regiões específicas do Brasil, como o norte do país. Essas dificuldades foram evidenciadas nas entrevistas realizadas com os docentes da escola analisada neste estudo. Observamos que, além da necessidade de uma formação docente mais alinhada ao contexto local, há obstáculos na inserção das demandas da BNCC. Tais dificuldades decorrem tanto da estrutura física das escolas, que apresenta problemas, quanto do próprio currículo, que não foi elaborado levando em consideração as particularidades da região. Além disso, o tempo de adaptação às novas exigências também se mostra insuficiente para uma implementação eficaz. Este estudo destaca a importância de pesquisas mais robustas sobre o tema, com o objetivo de enriquecer o campo de investigação e fornecer subsídios para o desenvolvimento de políticas públicas.

## Referências

- Aguaded, I., & Romero-Rodríguez, L. M. (2015). Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: Alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 44-57. <https://doi.org/10.14201/eks20151614457>
- Aguaded, I., Civilá, S., & Vizcaíno-verdú, A. (2022). Cambios de paradigma y nuevos retos para la educación mediática: Revisión y mapeo científico (2000-2021). *Profesional de la información*, 31(6).
- Base Nacional Comum Curricular. (2018). Ministério da Educação. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

- Berna, R. (2009). Aportes curriculares para la educación en medios: un proceso en construcción. *Comunicar - Revista Científica de Educomunicación*, 16(32), 31-40.
- Bévort, E., & Belloni, M. L. (2009). Mídia-Educação: Conceitos, História e Perspectivas. *Educação & Sociedade*, 30(109), 1081-1102. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400008>
- Boler, M., Trigiani, A., & Gharib, H. (2023). Media education: history, frameworks, debates and challenges. *International Encyclopedia of Education*, 2, 01-312. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.08058-1>
- Buckingham, D. (2019). *Manifesto pela Educação Midiática*. Ed. Sesc.
- Freitas, F., & Silva, J. (2023). As traduções e recontextualizações da BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 5149(104) 01-17. <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2151621>
- Gil, A. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Ed. Atlas.
- Hobbs, R., Moen, M., Tang, R., & Steager, P. (2022). Measuring the implementation of media literacy instructional practices in schools: community stakeholder perspectives. *Learning, Media and Technology*, 49(2), 170–185. <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2151621>
- Fantim, M. (2008). Os cenários culturais e as multiliteracias na escola. *Comunicação e Sociedade*, 13, 69-85.

- Fantim, M. (2019). Media education in Brazil. Dilemmas, limits and possibilities. In J. C. Mateus, & P. Andrada (Orgs.), *Media Education in Latin America*. Routledge.
- Buckingham, D. (2019). *The Media Education Manifesto*. Polity Press.
- IBGE. Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística . Censo Brasileiro de 2022.
- Morais, M. J. (2000). *Rio Branco - Ac, uma cidade de fronteira: o processo de urbanização e o mercado de trabalho, a partir dos planos governamentais dos militares aos dias atuais* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Cortes, T. P. B. B., Martins, A. O., & Souza, C. H. M. (2018). Media Education, Educommunication And Teacher Training: Parameters Of The Last 20 Years Of Research On Scielo And Scopus Databases. *Educação em Revista*, 34.
- Tornero, J. M. P., Paredes, O., & Simelio, N. (2012). La media literacy in Europa. Dalla promozione della digital literacy alla Direttiva sui servizi dei media audiovisivi europei. *Form@re*, 10(70), 12-20.
- Sayad, A. (2021, novembro 24). Deveria a educação midiática tornar-se um Direito Humano universal? *Futura*. <https://futura.frm.org.br/conteudo/midias-educativas/artigo/deveria-educacao-midiatica-tornar-se-um-direito-humano-universal>
- Garro-Rojas, L. (2020). Alfabetización mediática en América Latina. Revisión de literatura: temas y experiencias. *Revista Educación*, 44(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37708>

Sá-Silva, J., Almeida, C. D. de, & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1(1) 1- 15.

Soares, I. O. (2013). *Educação Midiática E Políticas Públicas: Vertentes Históricas Da Emergência Da Educomunicação Na América Latina* [paper]. V Encontro Brasileiro de Educomunicação: educação midiática e políticas públicas, São Paulo, SP, Brasil. <https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/download/19/16/618-1?inline=1>

Soares, I. O. (2018). Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil. *Comunicação & Educação*, (1), 7-24.

# NEGACIONISMO CLIMÁTICO EM TELAS: A FUNÇÃO PEDAGÓGICA DO JORNALISMO AUDIOVISUAL NA COBERTURA DAS ENCHENTES NO RIO GRANDE DO SUL

*Leticia Nery de Paula<sup>1</sup>*  
*Jhonatan Alves Pereira Mata<sup>2</sup>*

Em 2024 Rio Grande do Sul, no Brasil, foi afetado pelo que foi considerado por autoridades como o maior desastre ambiental da história do estado. Mas, para além dos impactos envolvendo mortes, pessoas feridas, desabrigadas e desalojadas, no campo da comunicação também foram percebidos impactos significativos.

- 
1. Bacharel em Jornalismo pelo Centro Universitário UniAcademia. Mestranda em Comunicação na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). [leticianerydepaula@gmail.com](mailto:leticianerydepaula@gmail.com)
  2. Doutor em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) [jhonatanmata@yahoo.com.br](mailto:jhonatanmata@yahoo.com.br)

Embora a enchente tenha ocasionado em uma tempestade de solidariedade por uma grande parte da população mundial, um outro impacto foi o lamaçal de desinformação que invadiu todo o país. O Laboratório de Estudos de Internet e Redes Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NetLab) publicou um relatório com análises de publicações feitas durante o período da enchente no Rio Grande do Sul. O objetivo era “Analisar a desinformação envolvendo a emergência climática no Rio Grande do Sul em publicações nas redes sociais, bem como fraudes e golpes em anúncios do Meta Ads” (Netlab, 2024, p. 4).

Entre as principais narrativas contendo informações falsas levantadas pelo estudo estão a de que o atual presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, não estaria contribuindo com recursos para os reparos nas cidades afetadas, o que foi desmentido pela secretaria de comunicação do governo federal.

Sites e publicações nas redes sociais davam conta de que o show da cantora Madonna, que aconteceu no Rio de Janeiro, em Maio de 2024, tinha sido realizado com recursos disponibilizados pelo governo federal, que poderiam ter sido repassados ao estado do Rio Grande do Sul. Também circularam informações de que o presidente Lula e a primeira dama Janja teriam comparecido ao show. As informações também foram desmentidas em nota oficial publicada pelo governo brasileiro no dia 05/05/2024.

Discursos inverídicos de que a Polícia Rodoviária Federal estaria exigindo nota fiscal para a passagem dos caminhões com doações que chegavam ao estado afetado também constam na lista de Fake News divulgadas pelo estudo do NetLab (2024).

Saindo do foco direto às enchentes no sul do país, publicações também traziam narrativas falsas que negavam a existência de uma crise climática.

Narrativas que negam a crise climática ou que buscam outras explicações para fenômenos extremos também aparecem em publicações que não citam diretamente a tragédia do sul do país. Esse tipo de conteúdo foi verificado em uma coluna da Revista Oeste e também em publicações do TikTok e mensagens do Telegram. Não é possível afirmar que houve um crescimento em relação ao negacionismo climático já existente nessas redes, mas é possível que a proeminência do tema incentive uma resposta por parte de negacionistas. (NetLab, 2024, p. 16)

Diante disso, os meios de comunicação tradicionais, como a TV, reagiram à onda de desinformação. A cobertura de telejornais tradicionais seguiu o fluxo do que acontecia no sul do país, aderindo ao atípico. O Jornal Nacional, produto jornalístico entre os mais assistidos pelos brasileiros, trouxe uma proposta igualmente inédita: saindo dos estúdios e ancorando as notícias do local das enchentes. Nosso objetivo com este trabalho é analisar de que maneira este formato proposto cumpriu a função pedagógica do telejornalismo e dos materiais jornalístico audiovisuais de combate a desinformação.

## **A maior catástrofe ambiental da história do Rio Grande do Sul**

Antes de nos aprofundarmos nas análises acerca dos impactos e transformações comunicacionais, cabe aqui explicarmos melhor os fatos que se desenrolaram ao longo de semanas no estado do Rio Grande do Sul.

O temporal que atingiu o sul do Brasil em Abril de 2024 não foi o primeiro, mas foi considerado o maior da história na região e chegou a ser citado por autoridades como sendo a maior catástrofe ambiental do estado. A chuva começou a cair no dia 27 de Abril de 2024 em Santa Cruz do Sul e se estendeu por mais de dez dias. A tempestade incessante sobrecarregou as bacias dos rios Taquari, Caí, Pardo, Jacuí, Sinos e Gravataí, que transbordaram e invadiram as cidades por onde passam. Interligadas, as bacias afetaram também o rio Guaíba, em Porto Alegre, e a Lagoa dos Patos, em Pelotas e Rio Grande.

Segundo a defesa civil do estado, em agosto de 2024, haviam sido contabilizados 478 municípios afetados dentre os 497 municípios de todo o estado. O número corresponde a mais de 96% das cidades. No boletim divulgado pelo órgão estadual em 20/08/2024 consta que mais de 2 milhões de pessoas foram afetadas, 806 ficaram feridas, 183 morreram e 27 estavam desaparecidas.

Com os impactos registrados à época, os olhares se voltaram para o sul do Brasil e a tragédia noticiada atraiu auxílio dos quatro cantos do país e do mundo: ONGs, pessoas públicas, influenciadores digitais, artistas e empresas se mobilizaram com doações e ajuda direta no resgate aos desabrigados e desalojados. Mas, ainda que a onda de solidariedade também tivesse alcançado as cidades afetadas, o papel do Estado permanecia fundamental no reparo aos danos à população e à infraestrutura dos municípios.

De acordo com Rizzoto et al. (2024), a solidariedade desempenha um papel fundamental em momentos de crise, mas ela não pode substituir a responsabilidade do Estado na coordenação de ações para a recuperação dos danos.

Sem investimentos públicos, não há como recuperar a infraestrutura destruída (estradas, pontes, aeroportos, escolas, serviços de saúde etc.) nem estimular a recuperação do setor produtivo (comércio, indústria, agricultura e outros), tampouco garantir a transferência de recursos financeiros às famílias. (Rizzotto et al., 2024, p. 1)

Em situações como a enchente no Rio Grande do Sul, os esforços coletivos da sociedade civil, como doações e o trabalho voluntário, são importantes, mas insuficientes para lidar com a reconstrução das infraestruturas públicas e a revitalização da economia local. Rizzotto et al. (2024) enfatizam que a falta de investimentos em infraestrutura, como estradas, pontes e sistemas de saúde, somada à ausência de políticas preventivas, pode amplificar os impactos negativos de um desastre, prolongando o sofrimento da população afetada e retardando o retorno à normalidade.

Para além dos impactos, é importante buscarmos entender as causas da situação de chuva intensa que pairou por semanas sobre o Rio Grande do Sul. De acordo com o Instituto Nacional de Meteorologia (INMET), no período compreendido entre o final do mês de Abril e o início de Maio de 2024, havia uma forte influência do fenômeno El Niño<sup>3</sup> o que ocasionou em um bloqueio do avanço de frentes frias pelo país. Com isso, as áreas de instabilidade ficaram concentradas sobre a região do Rio Grande do Sul causando chuva mais intensa em parte do estado gaúcho e sul de Santa Catarina.

Além dessa condição, a temperatura do Oceano Atlântico Sul bem mais elevada, próximo da faixa equatorial, também contribui para a umidade, intensificando as chuvas. O transporte de umidade a partir da Amazônia e o contraste térmico com o

---

3. O El Niño, segundo o Instituto Nacional de Meteorologia (INMET) é um fenômeno meteorológico caracterizado pelo aquecimento anormal das águas do Oceano Pacífico

ar mais aquecido ao norte da Região Sul, além de ar mais frio ao sul do Rio Grande do Sul também ajudou a fortalecer as tempestades. (INMET, 2024, par. 8)

## **Tragédia anunciada**

Como explicitado anteriormente, situações de enchente no Rio Grande do Sul não são novidade e essa não foi a primeira grande enchente a assolar o estado do sul do Brasil. Em 1941 um temporal em Porto Alegre durou mais de 22 dias e deixou mais de 70 mil desabrigados, época em que, segundo Eberspacher (2024) o Rio Grande do Sul contava com 272 mil habitantes.

No ano de 2023, no mês de Setembro, um desastre ambiental ocasionado por um ciclone vitimou mais de 50 pessoas na capital gaúcha.

Uma reportagem realizada pelo G1, portal de notícias da Rede Globo, e publicada no dia 07/05/2024 buscava responder os motivos que podem levar Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, a enfrentar enchentes durante períodos de chuva. Entre os fatores citados estão o relevo do município, a formação topográfica das regiões do entorno, a bacia hidrográfica da área e o efeito das tempestades no Oceano Atlântico.

Em um link ao Vivo para a TV Globo, anexado à reportagem do G1, a Jornalista Ana Paula Araújo, anuncia uma reportagem que promete explicar os problemas da região, o motivo dos alagamentos e o motivo da demora para a diminuição dos níveis da água durante as enchentes. Ana Paula Araújo é jornalista na Rede Globo há mais de 20 anos e apresenta o programa Bom Dia Brasil, um telejornal que vai ao ar de segunda a sexta-feira, às 8h30.

Na reportagem exibida, o repórter narra que:

Junto com as mudanças climáticas, há alguns fatores que ajudam a explicar as inundações no Rio Grande do Sul. O primeiro deles é o volume de chuva: caiu muita água, de forma contínua, por vários dias. O segundo fator: a chuva se concentrou nos mesmos lugares, potencializando a tragédia. (Coutinho, Rede Globo, 2024, 00:14)

Em sua passagem<sup>4</sup>, o repórter explica a distribuição das bacias hidrográficas da região. Ele aponta para um mapa interativo em um telão que ilustra sua fala:

Cinco bacias hidrográficas receberam a água dos fortes temporais que atingiram o Rio Grande do Sul desde o fim de Abril. Elas ficam na parte alta do estado, numa região muito grande, e seguem em direção ao lago Guaíba, onde está Porto Alegre. Segundo especialistas, em grandes volumes, é uma descida brusca, como num tobogã, por vales estreitos e cânions. E quando essa água chegou na parte baixa, provocou inundações em várias cidades. A água do lago Guaíba escoava para a lagoa dos Patos, a maior da América do Sul, com 265 km de extensão. E é bem neste ponto, no município de Rio Grande, que ela deságua no mar. Dependendo do nível da maré, a água fica represada, sem escoamento em toda essa região” (Coutinho, Rede Globo, 2024, 00:41)

A reportagem conta com entrevistas de especialistas, entre eles, Rualdo Menegat, professor do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que embasa teoricamente a fala do repórter.

---

4. Passagem: “é a imagem do repórter olhando para a câmera e falando uma parte da notícia” (Nodari, 2014, p.1)

Fica evidente desta forma, que havia uma predisposição a enchentes na região, além de um histórico de outros eventos climáticos relatados no local ao longo dos anos. Para além disso, os caminhos que levaram às enchentes de Abril de 2024 não foram percorridos às cegas.

A Defesa Civil do Estado do Rio Grande do Sul publicou, entre o dia 02 de Março de 2024 e o dia 27 de Abril de 2024, data em que a chuva teve início no estado, pelo menos 60 alertas relacionados a temporais, chuvas fortes e riscos de alagamento.

No ano de 2015, a então presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, encomendou um relatório que custou aos cofres públicos mais de 3 milhões de reais, que demonstrasse as mudanças climáticas no país. O “Brasil 2040” foi elaborado com o principal objetivo de criar possibilidade de desenvolvimento de políticas públicas e ações de prevenção relacionadas às mudanças climáticas. O relatório que detalha anomalias de precipitação previstas ao longo dos anos no Brasil, destaca um aumento de mais de 15% no nível de precipitações no extremo sul do país.

No dia 25 de Setembro de 2023, a Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural (Agapan) publicou uma carta aberta ao governador e aos deputados do Rio Grande do Sul. O documento trazia um questionamento: “Diante das tragédias ocorridas no Estado, continuarão insistindo em retrocessos ambientais?” (Agapan, 2023, par. 1) A carta traz outros alertas sobre a situação climática vivida no Brasil:

Há pelo menos 30 anos, desde a conferência do Rio de Janeiro, realizada em 1992, que colocou as mudanças climáticas na pauta mundial, a Ciência tem apontado, com inúmeros estudos, que os potenciais impactos no mundo decorrentes das mudanças climáticas cresceriam em intensidade e frequência caso não se alterasse o modelo de economia predominante. [...] Atualmente,

todas as mídias do mundo mostram, todos os dias, que a mudança do clima já é uma realidade. Negar a emergência climática se torna até vexatório, indício de alienação a respeito da realidade ou má fé com interesses escusos. (Agapan, 2023, par. 6)

Segundo Eberspacher (2024), embora haja uma crise climática anunciada em todo o mundo, é importante ressaltar o papel e a responsabilidade do governo no que tange ao desenvolvimento de ações preventivas para reduzir os impactos para a população.

Em entrevista à BBC News, publicada em 18 de Maio de 2024, o governador do estado do Rio Grande do Sul, Eduardo Leite, afirma que foi notificado pela sala de situação da Defesa Civil Municipal sobre alertas de tempestades e alagamentos no dia 29 de Abril. Questionado pelo repórter se se sentia responsável pelos impactos causados à população, o governador respondeu que emitiu alertas a tempo e que foi recomendado aos moradores das áreas de risco que evacuassem os locais. Ele afirma que não houve demora no alerta aos gaúchos.

Em 2012, o Governo Federal assinou convênios com o Governo do Estado do Rio Grande do Sul e com a Prefeitura de Porto Alegre para projetos de prevenção a enchentes. Quase 11 anos depois, quando o estado foi atingido pelo considerado maior desastre ambiental da história do país, muitos deles estavam atrasados e não saíram do papel.

Em entrevista ao Podcast “O Assunto”, do G1, conduzido pela jornalista Natuza Nery, a Urbanista, Advogada, doutora em Ciência Política e coordenadora de Políticas Públicas no Observatório do Clima Sueli Araújo afirma que:

O estado do Rio Grande do Sul tem alterado a sua legislação ambiental de uma forma negativa e com mudanças que têm

efeitos gravíssimos. Em 2019 o atual governador já era titular do cargo e ele aprovou alterações, na verdade elaborou, aprovou e apoiou alterações no código ambiental do estado que significaram retrocessos muito grandes. (Araújo, G1, 2024)

Entre as alterações feitas está a licença ambiental por compromisso, que permite que empresários alterem o funcionamento de atividades enviando informações pela internet, desde que se comprometa a respeitar a lei.

Nessa alteração de 2019 eles suprimiram as regras de educação ambiental, suprimiram as regras do fomento às atividades de proteção para tirar a responsabilidade do estado de ter que apoiar com recursos [...], facilitaram a parte de mineração, [...] e recentemente o governador sancionou uma lei que facilita a construção de reservatórios nas áreas de preservação permanente ao longo dos cursos d'água, nas matas ciliares. E as matas ciliares, as áreas de preservação permanente hídricas, elas têm uma função importantíssima, não só de proteger a biodiversidade, garantir o fluxo da fauna e da flora. Ela tem uma função importantíssima de segurar a terra, se não assoreia os rios e na hora da enchente de ajudar, pelo menos, a barrar um pouco da água. (Araújo, G1, 2024)

A lei citada por Sueli Araújo (2024) é a Lei nº 16.111 que data de 9 de Abril de 2024, dias antes da enchente afetar o estado. Ela altera a Lei nº 15.434, de 9 de janeiro de 2020, que institui o Código Estadual do Meio Ambiente do Estado do Rio Grande do Sul. Na alteração, a lei diz que:

Para fins de licenciamento ambiental, ficam classificadas como de utilidade pública as obras de infraestrutura de irrigação e de interesse social as áreas destinadas ao plantio irrigado, na forma do art. 2º desta Lei, ficando condicionada a intervenção em Áreas

de Preservação Permanente - APPs - à inexistência de alternativa técnica e/ou locacional à atividade proposta (Lei nº 16.111 de 09 de Abril de 2024)

## **Negacionismo Climático**

Tendo compreendido melhor o cenário desenhado no Rio Grande do Sul ao longo dos anos e os impactos do temporal de Abril de Maio de 2024, cabe aqui, ainda antes de seguirmos com a análise jornalística proposta centralmente neste artigo, nos contextualizarmos e conceituarmos um problema capaz de afetar um país inteiro: o negacionismo.

Para isso, usaremos o conceito empregado à definição da palavra pelo próprio dicionário. A Academia Brasileira de Letras define a palavra Negacionismo como “Atitude tendenciosa que consiste na recusa a aceitar a existência, a validade ou a verdade de algo, como eventos históricos ou fatos científicos, apesar das evidências ou argumentos que o comprovam” (ABL, 2024)

Acerca dos fatos registrados no Rio Grande do Sul, apesar de alertas climáticos e evidências geográficas a recusa por parte da população e por parte do poder público em aceitar um desastre iminente se propagou na mídia.

De acordo com o relatório de análise de desinformação relacionada às enchentes no Rio Grande do Sul produzido pelo NetLab da UFRJ, entre as principais narrativas falsas que circularam na internet entre 27 de Abril e 10 de Maio está a de que “As chuvas são um castigo de Deus” (NetLab, UFRJ, 2024), apontando uma perspectiva de que a enchente seria uma consequência da ação divina como uma punição aos gaúchos que seguem religiões de matriz africana. O discurso negacionista,

rejeita as evidências de uma crise climática e as consequências da ação do homem, da negligência e da falta de prevenção, além de disseminar o ódio e o preconceito.

Outro discurso negacionista apontado como um dos mais disseminados é o de que a tragédia foi planejada. “Em menor escala, conteúdos conspiracionistas alegam que culpar as ações humanas sobre o clima é um pretexto do governo e da mídia para ocultar a verdade: que o desastre foi planejado” (NetLab, UFRJ, 2024)

Conteúdos que não citam diretamente a tragédia no Rio Grande do Sul também ganharam destaque nas redes sociais e, até mesmo, em veículos de comunicação. A Revista Oeste publicou uma coluna em 05 de Maio de 2024. A coluna é assinada por Ricardo Felício e o artigo publicado recebe o título de “A nova bobagem agroclimática: achar que o homem faz alterações na escala planetária é muita prepotência e soberba”.

Não é nossa intenção, neste trabalho, detalhar o conteúdo negacionista reproduzido na coluna ou em quaisquer outras publicações, visto que os impactos de informações tiradas de contexto, podem ser drásticos. Para além disso, não é nossa intenção dar voz e espaço à desinformação. Mas é importante ressaltar que o autor da coluna publicada pela Revista Oeste poucos dias após a enchente arrastar pessoas e seus lares no sul do Brasil, dissemina o mesmo discurso nas redes sociais. No Instagram especificamente, até 02 de Outubro de 2024, ele acumulava mais de 40 mil seguidores.

Outro perfil nas redes sociais citado na análise do Netlab (2024) é o do influenciador digital e atual candidato a Prefeito de São Paulo, Pablo Marçal, que se destacou na internet ao divulgar a informação

falsa de que a Polícia Rodoviária Federal estava impedindo a chegada das doações às vítimas. Ele foi desmentido em uma reportagem da Globo News e, a partir disso, passou a atacar a Rede Globo em suas publicações, ainda segundo a publicação do NetLab (2024).

De acordo com Shut. et.al (2017) o termo Fake News define conteúdos noticiosos sem autenticidade, ou seja, inverídicos e que são elaborados com o propósito de enganar ou induzir ao erro. Além disso, há a presença do discurso de ódio nos bastidores da narrativa, seja por meio de falas preconceituosas e discriminatórias ou no ataque à imprensa e aos veículos de informação que desmentem as falsas publicações.

Shut et al. (2017) exploram o fenômeno das Fake News e seu impacto destrutivo em tempos de crise. Eles argumentam que, além de desinformar, as Fake News corroem a confiança pública nas instituições e nos meios de comunicação tradicionais, criando um ambiente de incerteza e polarização. Durante a tragédia no Rio Grande do Sul, esse tipo de desinformação não só minou os esforços de ajuda humanitária, como também retardou a resposta emergencial ao confundir o público sobre as verdadeiras causas e consequências do evento. Shut et al. (2017) destacam que as Fake News são, muitas vezes, desenhadas para explorar as vulnerabilidades emocionais das pessoas, disseminando ódio e preconceito — como no caso de mensagens falsas que associavam a enchente a um “castigo divino” ou a teorias de conspiração. Essas narrativas distorcem a realidade e afastam o debate público de soluções concretas, como a implementação de políticas ambientais e medidas de prevenção que poderiam mitigar futuros desastres.

No dia 14 de Maio de 2024, o Senado Federal publicou que as Fake News impactavam o socorro às vítimas no Rio Grande do Sul.

Na publicação, o órgão informava um aumento no número de pedidos no Programa Senado Verifica<sup>5</sup> para verificação de informações relacionadas às enchentes. Na publicação, o Senado alertava que, além das dificuldades materiais para salvar vidas e levar socorro à população, havia um trabalho árduo de combate à desinformação que seria responsável por desestimular mobilizações, atrasar entregas de doativos e colocar em risco a população gaúcha.

### **O papel pedagógico do telejornalismo**

A mobilização em torno das enchentes no Rio Grande do Sul não se restringiu aos movimentos de reparação por parte dos setores públicos ou ao movimento de solidariedade por parte de empresas, ONGs, instituições e da população brasileira em geral. O jornalismo também reuniu esforços para a cobertura dos impactos causados pelo temporal.

Especificamente no que diz respeito ao telejornalismo, a maneira como grande parte dos telejornais brasileiros escolheu noticiar as informações relacionadas à enchente também foi um marco histórico. Diante de um desastre ambiental considerado o maior de todos os tempos no Brasil, o Jornal Nacional, um dos principais telejornais do país, optou por tirar seu apresentador do estúdio e ancorar as notícias no local das enchentes. Essa foi a primeira vez, desde sua estreia em 1969, que o Jornal Nacional foi apresentado fora dos estúdios da Rede Globo.

Embora estejamos inseridos, atualmente, em um cenário multitelas, em que a internet ganha força como meio de comunicação e

---

5. O “Senado Verifica” um canal criado pelo Senado Federal com o objetivo de promover a checagem de informações a partir de denúncias da população

fonte de informação, a televisão ainda é um dos principais veículos de notícias do país. Embora o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em sua pesquisa mais recente, aponte uma ascensão da internet nos lares brasileiros diante de uma queda do consumo de conteúdo pela TV, há que se considerar que 94,3% da população brasileira tem acesso à televisão (IBGE, 2023).

Para além disso, é preciso levar em consideração a credibilidade dos produtos jornalísticos veiculados na TV ou mesmo de um jornalismo audiovisual que se expande para além de aparelhos de televisão, invadindo smartphones e outros dispositivos. Em um contexto em que a internet pode ser vista como “Terra de Ninguém”, ou seja, um espaço onde a responsabilização pela circulação de informações é mais complexa, a TV ganha protagonismo, permitindo ao telespectador uma segurança maior a respeito do conteúdo compartilhado.

Essa lógica, segue a reflexão de Porcello (2006), que sobre a credibilidade do conteúdo divulgado na televisão, diz que “Se apareceu na TV, então aconteceu” (Porcello, 2006, p.146; 2008, p. 51)

Por outro lado, em estudos mais recentes, Cláudia Emerim e Flávio Porcello (2018) discorrem sobre a convergência digital na atualidade. De acordo com a publicação, a televisão se interliga com outros meios e plataformas digitais e o avanço tecnológico traz mudanças para a maneira de se produzir um telejornal. No que tange à credibilidade, no novo cenário que não é tão novo assim considerando-se a velocidade das transformações, a TV enfrenta desafios que ultrapassam a necessidade de atualização e mudança das narrativas e pesam sobre a importância de manutenção da credibilidade dos telejornais.

Emerim & Porcello (2018) enfatizam que a televisão, apesar da ascensão das redes sociais como principal fonte de informação para muitos, ainda mantém um papel fundamental na formação da opinião pública devido à sua credibilidade. Eles argumentam que o telejornalismo precisa continuar investindo na transparência e ética para preservar a confiança do público já que a facilidade de disseminação de notícias falsas e desinformação nas redes sociais ameaça a confiança do público nos veículos tradicionais.

Emerim & Porcello (2018) também destacam o papel do jornalista e apresentador como figura mediadora nesse relacionamento entre veículo e telespectador. A construção da imagem de autoridade da figura do âncora de um telejornal é colocada como crucial para manter a confiança do público no telejornalismo tradicional, conforme veremos a seguir em nosso recorte.

## **O Jornal Nacional e a cobertura das enchentes no Rio Grande do Sul**

No dia 06 de Maio de 2024 a Rede Globo publicou um vídeo do jornalista e apresentador do Jornal Nacional, William Bonner, anunciando sua viagem para o Rio Grande do Sul. Na legenda da publicação, a emissora informou que Bonner embarcou com destino à cidade de Canoas a bordo de um avião que levava doações para a região. A legenda também dizia que “Bonner vai apresentar o Jornal Nacional desta segunda-feira (6) direto do RS para mostrar esse momento tão dramático do estado.” (Rede Globo, 2024)

A edição de segunda-feira, 06 de Maio é o objeto de estudo deste trabalho. Para análise dos materiais, será utilizada a metodologia da Análise da Materialidade Audiovisual proposta por Iluska Coutinho

(2016), em que o produto audiovisual é considerado como uma unidade, analisando-se imagem, som e voz, texto e informação escrita e edição.

O material empírico é composto pelo vídeo disponibilizado na plataforma Globoplay, com a íntegra do Jornal Nacional exibido no dia 06/05/2024, recortados nos trechos específicos entre os minutos 00:00:00 e 00:24:36, em que os temas noticiados são relacionados à enchente no Rio Grande do Sul. Nosso objetivo principal é compreender de que maneira a narrativa construída nesta edição do telejornal, se inclina para o reforço da credibilidade da informação e de que maneira isso demonstra resistência do jornalismo ético e comprometido com a objetividade num cenário de disseminação de notícias falsas.

Para esta pesquisa também foi considerada a análise do Paratexto, necessária para a observação de alguns pontos importantes, conforme explica Coutinho (2016):

O paratexto é um conceito descrito por Gérard Genette (2009), e refere-se ao material que acompanha o texto, e que contribui para sua leitura/ interpretação. Este se dividiria em dois grandes subconjuntos, peritexto e epitexto, sendo o primeiro anterior à obra e o segundo referido a materiais que circulam fora dela. No caso de um livro, por exemplo, capa, orelha e eventualmente blogs, resenhas, seriam elementos paratextuais. Em relação a uma materialidade audiovisual dados como chamadas, vinhetas, a programação do canal, a escalada de abertura e mesmo o texto do apresentador poderiam constituir-se em paratextos, à depender da unidade, objeto empírico em análise. (Coutinho, 2016, p. 10)

Iniciamos a análise pela abertura, levando em consideração a narrativa construída na apresentação do telejornal. A escalada<sup>6</sup> que

---

6. No contexto telejornalístico, a escalada é o nome dado a uma sequência de manchetes ou destaques apresentados no início de um telejornal

normalmente é compartilhada entre os dois apresentadores na bancada, mantém o formato de dupla, porém os jornalistas Ana Luiza Guimarães e William Bonner aparecem separados: ela nos estúdios da Rede Globo e ele, ao vivo de Porto Alegre. Bonner aparece utilizando um microfone de mão da afiliada da Globo no Rio Grande do Sul. Um detalhe que chama a atenção é a construção da imagem do apresentador. Ele está no local da enchente e, ao fundo, é possível ver pessoas caminhando em um espaço alagado. Bonner, diferentemente do usual, utiliza uma roupa básica, abandonando o terno e o traje social. A mudança, considerando a perspectiva de Emerim & Porcello (2018) sobre o papel do apresentador no relacionamento com o público, transmite uma proposta de proximidade, quando o principal apresentador do telejornal sai do estúdio e vai até o local dos fatos, se colocando próximo à população afetada. A roupa utilizada por Bonner quebra a barreira da formalidade e propõe uma aproximação com o telespectador.

A abertura do telejornal concentra informações e imagens de áreas afetadas no estado do sul do Brasil. Outros destaques que fogem ao tema são anunciados pela jornalista Ana Luiza Guimarães, do estúdio, que, depois de informar todos os principais assuntos que serão trazidos na edição, reforça que William Bonner ancora o Jornal Nacional daquela noite diretamente de Porto Alegre.

Durante toda a abertura, permanece no *background* a música oficial de abertura do telejornal, exceto na primeira frase dita pela jornalista Ana Luíza Guimarães, que inicia o Jornal Nacional anunciando sem música de fundo: “Boa noite. A catástrofe climática no Rio Grande do Sul” (Guimarães, Rede Globo, 2024, 00:01) e em seguida William Bonner anuncia que Porto Alegre enfrenta a maior enchente da história

do estado, já com a música de fundo inserida. O silêncio inicial dá um destaque ainda maior à fala da apresentadora e gera uma expectativa no telespectador do conteúdo que virá a seguir. Além de ser elemento para a construção de uma linguagem que implica em seriedade, reforçando a noção de gravidade do tema abordado.

A vinheta do Jornal Nacional se mantém conforme o padrão e não sofre alterações. Segundo Flávio Lins (2007), a vinheta de um telejornal tem papel essencial na definição de identidade de um programa e na atração da atenção dos telespectadores. Ela não apenas apresenta a emissora ou o programa, mas também funciona como uma transição que marca a organização do tempo televisivo. Neste caso, manter a vinheta conforme o padrão é uma forma de manter a atenção e o foco do telespectador, que já está habituado com o marco de início de telejornal.

Após a vinheta, William Bonner inicia a apresentação do telejornal com sua narração coberta por imagens do cenário que está ao fundo do apresentador: equipes de resgate, equipadas com coletes e capacetes em uma área alagada. Bonner inicia o telejornal justificando a mudança de cenário do estúdio para o local dos fatos:

A partir de hoje o desastre que os brasileiros viram se avolumando desde a semana passada no Rio Grande do Sul passa a ser apresentado pelo Jornal Nacional aqui onde os fatos estão se desenrolando. Porque ao contrário de outras tragédias climáticas que nós já testemunhamos, essa, ao longo dos dias foi piorando em vez de melhorar. [...] Nesse momento o drama que o povo gaúcho está enfrentando tem uma gravidade absolutamente incomparável, até mesmo por causa das previsões da meteorologia para os próximos dias. Nós viemos aqui, eu não vim sozinho, eu vim com uma equipe de profissionais colegas. Nós todos viemos aqui para prestar nossa solidariedade ao povo gaúcho e para apoiar o trabalho dos nossos colegas da RBS, afiliada da Globo aqui

na região. Não há oportunidade mais clara para demonstrar a importância fundamental de uma parceria na cobertura jornalística deste porte. Do porte que esses acontecimentos exigem. (Bonner, Rede Globo, 2024, 01:15)

A mensagem percebida vai além da ênfase dada aos fatos que acontecem no Rio Grande do Sul. O fato do deslocamento de uma equipe de um dos principais telejornais do Brasil, já demonstra a relevância e a magnitude dos acontecimentos. Mas, para além disso, há que se observar que, em um cenário de tragédia e risco iminente, sair de uma zona segura e colocar-se na linha de frente, exige coragem. E, neste caso, cria-se uma narrativa de que o Jornal Nacional, ao enviar seu principal apresentador, assume riscos em prol da notícia e, principalmente, em prol de seu público, reforçando a ideia de credibilidade e confiança.

A primeira reportagem anunciada por Bonner atualiza os números de mortos, desaparecidos, desabrigados e desalojados. Ela é assinada por mais de um repórter e mostra pontos diferentes de alagamentos em todo o estado, com imagens de ruas e pontos conhecidos da capital gaúcha completamente tomados pela água.

Ao término da primeira reportagem, Bonner reforça em narração, enquanto são exibidas imagens de resgates com barcos, que o cenário que se apresenta é onde ele está. Depois de enfatizar a magnitude da enchente com dados, ele anuncia uma entrada ao vivo de uma repórter da afiliada da Globo que mostra de perto do cenário que aparece ao fundo do apresentador: áreas de atendimento às vítimas e o trabalho de voluntários no resgate à população de Porto Alegre.

Em seguida, ele chama outro repórter, também ao vivo mas, dessa vez, de Roca Sales, no Vale do Taquari, no Rio Grande do Sul.

Ele atualiza os dados de mortos, desalojados e desabrigados e também do trabalho de resgate às vítimas na cidade, enquanto são exibidas imagens que mostram a situação da enchente no município.

Dando continuidade, William Bonner anuncia que os impactos da chuva atingem não apenas os municípios de Porto Alegre e Roca Salles, mas todo o estado e dá a deixa para uma reportagem exibida que traz uma narrativa sentimental: por meio de relatos em entrevistas e imagens de casas desabadas, além de imagens de famílias abraçadas e pessoas chorando, o conteúdo enfatiza as perdas materiais e imateriais da população gaúcha, o que reforça ainda mais a proximidade com o público, que se vê representado naquele cenário exibido.

Após a reportagem, William Bonner entrevista ao vivo o governador do estado do Rio Grande do Sul, Eduardo Leite. O apresentador pergunta ao governador: quais as principais necessidades do povo gaúcho naquele momento; o que o estado demanda para além de recursos financeiros; e abre espaço para que o governador deixe uma mensagem à população do Rio Grande do Sul. Neste momento, Eduardo Leite cita as Fake News disseminadas na internet:

A máquina pública faz um esforço para chegar em todos os cantos, mas não consegue. É impossível chegar em todos os lugares. Então os voluntários estão fazendo enorme esforço, eu sou muito grato a cada um deles, o povo gaúcho está mostrando as suas melhores qualidades. Infelizmente tem aqueles também que mostram seus piores defeitos, que brigam, que xingam, que usam para lançar Fake News, até aplicar golpes nesse momento. Mas é muito maior a solidariedade, é muito maior o esforço, isso nos anima e me dá confiança de que nós vamos sair dessa. (Leite, Rede Globo, 2024, 17:46)

Na sequência, o apresentador anuncia a previsão do tempo que é demonstrada do estúdio da Globo, que começa enfatizando as chances de novas tempestades sobre o Rio Grande do Sul. A apresentadora fala sobre o risco alto de inundação em cidades do estado. Ela explica o bloqueio atmosférico que ocasiona uma onda de calor nos demais estados do Brasil enquanto concentra as frentes frias na região sul do país.

Em seguida, de volta a Porto Alegre, William Bonner anuncia uma reportagem que explica os eventos climáticos no Brasil e o aquecimento global. A reportagem narra a situação das enchentes de modo generalizando, enquanto imagens são exibidas retratando desastres no Rio Grande do Sul. O texto caminha para justificar que situações como a vivida pelos gaúchos, fazem parte de uma série de eventos climáticos atípicos relacionados a problemas ambientais no Brasil.

A reportagem conta com entrevista de um especialista do Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais (Cemaden) que explicita motivos que levam a cenários como este: degradação de áreas ambientais. A repórter Renata Marques assina a reportagem em uma passagem gravada de São Paulo, onde ela relata altas temperaturas devido à onda de calor ocasionada pelo bloqueio atmosférico.

Em entrevista, o diretor do Instituto de Ambiente e Energia da USP, fala sobre a importância de prevenção dos municípios diante de situações de alerta. Em uma análise paratextual, relembramos a reflexão de Mata (2017), sobre a figura do especialista na narrativa audiovisual. Para o autor, o especialista desempenha um papel essencial na criação de uma narrativa mais coesa e legitimada, capaz de manter o fluxo discursivo e fornecer uma análise mais profunda e estruturada dos eventos. Além disso, Mata (2017) reforça a relação estabelecida de confiança e

credibilidade entre o especialista e o telespectador: “o vínculo do público com os especialistas é estabelecido numa relação de confiança mútua: o povo confia na legitimidade do especialista que, por sua vez, precisa dessa confiança popular para validar seu discurso” (Mata, 2017, p. 124)

## **Conclusão**

Reunidos, os conteúdos exibidos no Jornal Nacional no dia 06/05/2024 em formato inédito, reforçam a ideia de um acontecimento igualmente atípico. Para além disso, a ordem dos conteúdos traz consigo uma narrativa importante e pedagógica: os telespectadores comecem por ver “de perto” pelo olhar de um apresentador que chegou a ser considerado, em 2010, segundo pesquisa a pesquisa “Marcas de Confiança” realizada pelo Ibope, como sendo um dos apresentadores com mais credibilidade da TV nacional, os impactos causados pela enchente. Ao longo do telejornal, outros conteúdos como reportagens explicativas sobre as mudanças climáticas no Brasil e a previsão do tempo, dão conta de explicar ao telespectador os motivos pelos quais aquele cenário retratado se formou.

Para além disso, o telejornal cumpre sua função social ao especificar de que maneira a população pode transformar esse cenário, evidenciando a importância de um novo olhar sobre o planeta e, também, da prevenção, capaz de minimizar os danos diante de alertas climáticos.

A partir da análise dos materiais e da bagagem teórica que demonstra a importância do conteúdo dos telejornais, concluímos que o audiovisual cumpre uma função pedagógica importante em situações de crise.

Por meio da possibilidade de recursos de imagem de áudio a população se aproxima da realidade, o que garante a credibilidade aos veículos de televisão. Para além disso, concluímos que o papel do apresentador é de extrema importância no laço construído com o telespectador: com força para buscar dissolver a desinformação por meio de fatos e dados apurados que, quando transmitidos por uma figura que transmite confiança e capaz de se colocar em um lugar empático e humano, próximo do público, constroem uma narrativa robusta que, minimamente, oferece ferramentas para que as notícias falsas sejam questionadas.

Nesse contexto, o conceito de paratexto, conforme formulado por Gérard Genette (2009), desempenha um papel central na construção da credibilidade e na maneira como a informação é recebida pelos telespectadores.

A presença de William Bonner diretamente no local da tragédia, vestindo roupas casuais em vez de seu tradicional terno, é um claro exemplo de como o peritexto<sup>7</sup> é utilizado para aproximar o público da realidade dos fatos. Essa estratégia paratextual reforça o vínculo emocional com o telespectador, criando uma narrativa de proximidade e confiança, o que é essencial em tempos de crise, quando a credibilidade da informação é frequentemente desafiada por discursos negacionistas e pela disseminação de Fake News.

Além disso, a construção do peritexto visual é cuidadosamente elaborada para reforçar o impacto da mensagem. As imagens de áreas

---

7. Segundo Genette (2009), o peritexto inclui todos os elementos, sejam eles gráficos ou textuais que acompanham o texto e que, apesar de não serem o texto principal, são cruciais para a interpretação da mensagem pelo público

alagadas e equipes de resgate funcionam como elementos que legitimam o discurso verbal.

No que se refere ao epitexto<sup>8</sup> o telejornal estendeu sua narrativa para além da televisão, utilizando redes sociais e plataformas digitais para ampliar o alcance e o impacto da mensagem. O vídeo de Bonner embarcando para o Rio Grande do Sul, publicado nas redes sociais da Rede Globo antes da transmissão, é um exemplo de epitexto que serve para antecipar e reforçar a importância do conteúdo noticiado. As chamadas e postagens nas redes sociais contribuem para preparar o público, criando uma expectativa sobre a cobertura, e ampliam a percepção de que a emissora está comprometida em cobrir o evento de maneira robusta e responsável.

Por fim, a cobertura do Jornal Nacional no dia 06 de maio de 2024, ao relatar o desastre ambiental no Rio Grande do Sul, oferece mais do que apenas informações sobre uma tragédia climática. Ela também ilustra como o telejornalismo pode se valer de recursos narrativos e audiovisuais para construir uma narrativa que vai além do mero relato factual, contribuindo de maneira ativa para a conscientização do público e o combate à desinformação.

## Referências

Academia Brasileira de Letras. (n.d.). *Negacionismo*. Academia Brasileira de Letras. <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/negacionismo>

---

8. Segundo Genette (2009), o epitexto se refere aos elementos externos à obra em si, como entrevistas com o autor e publicações em outras plataformas, por exemplo

Agapan. (2023, setembro). Carta aberta ao governador e deputados do RS. Agapan. <https://www.agapan.org.br/post/carta-aberta-governador-deputados-rs-set-2023>

BBC News Brasil. (2023). *A crise climática no Brasil*. BBC News. <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c4n1gx9pkw4o>

Coutinho, I. (2016). *O telejornalismo narrado nas pesquisas e a busca por cientificidade: a análise da materialidade audiovisual como método possível*. Anais XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, USP.

Defesa Civil do Rio Grande do Sul. (s.d.). Página inicial. Defesa Civil do Rio Grande do Sul. <https://defesacivil.rs.gov.br/inicial>

Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul. (2024). Matéria sobre política ambiental. <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=985097>

Eberspacher, A. M. G. (2023, outubro 5). Enchentes no Rio Grande do Sul: Tragédia ou negligência? *Instituto Humanitas Unisinos*. <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/639517-enchentes-no-rio-grande-do-sul-tragedia-ou-negligencia-artigo-de-aline-mara-gumz-eberspacher>

Emerim, C., Costa, C. F., & Porcello, F. C. (Orgs.). (2017). *Desafios do telejornalismo: Ensino, pesquisa e extensão* (1ª ed.). Insular.

G1. (2024, maio 7). *O descaso da política com a crise climática*. G1 Podcast O Assunto. <https://g1.globo.com/podcast/o-assunto/>

[noticia/2024/05/07/o-assunto-1208-o-descaso-da-politica-com-a-crise-climatica.ghtml](#)

G1. (2024, maio 7). *Temporais no RS: Entenda como o relevo de Porto Alegre e as marés de tempestade travam escoamento*. G1 Meio Ambiente. <https://g1.globo.com/meio-ambiente/noticia/2024/05/07/temporais-no-rs-entenda-como-o-relevo-de-porto-alegre-e-as-mares-de-tempestade-travam-escoamento.ghtml>

Genette, G. (2009). *Paratextos editoriais*. Ateliê.

Globoplay. (2024). *Jornal da Globo: Crise climática no RS*. Globoplay. <https://globoplay.globo.com/v/12575935/?s=0s>

Globoplay. (2024). *Jornal Nacional: Temporais no RS*. Globoplay. <https://globoplay.globo.com/v/12573668/>

Instituto Nacional de Meteorologia. (2024, outubro 4). *Chuva acima de 100 milímetros atinge o norte do Rio Grande do Sul*. Instituto Nacional de Meteorologia. <https://portal.inmet.gov.br/noticias/chuva-acima-de-100-mil%C3%ADmetros-atinge-o-norte-do-rio-grande-do-sul>

IBGE. (2023). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: 2023*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html>

Laboratório de Estudos de Internet e Redes Sociais (Netlab). (2024). *Enchentes no Rio Grande do Sul: uma análise da desinformação multiplataforma sobre o desastre climático*. UFRJ.

- Mata, J. A. P. (2017). *O amador no audiovisual: A incorporação de conteúdos gerados por cidadãos comuns às produções jornalísticas da televisão brasileira* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro].
- Nodari, S. (2014). Off - o mal (des)necessário: A produção de reportagens sem locução. *Dito Efeito*, 5(7). <https://doi.org/10.3895/rde.v5n7.2704>
- Porcello, F. (2008). *Mídia e poder: os dois lados de uma mesma moeda: A influência política da TV no Brasil*. Vozes.
- Rizzotto, M. L. F., Costa, A. M., & Lobato, L. V. da C. (2023). Crise climática e os novos desafios para os sistemas de saúde: o caso das enchentes no Rio Grande do Sul/Brasil. *Saúde em Debate*, 47(141), 296–308. <https://doi.org/10.1590/0103-1104202314119>
- Senado Federal. (2024, maio). *Onda de fake news atrapalha socorro ao Rio Grande do Sul*. Senado Verifica. <https://www12.senado.leg.br/verifica/materias/2024/05/onda-de-fake-news-atrapalha-socorro-ao-rio-grande-do-sul>
- Shu, K., Silva, A., Wang, S., Tang, J., & Liu, H. (2017). *Fake news detection on social media: A data mining perspective*. Arxiv.

# ***NXPLOERS FRENTE O LETRAMENTO MIDIÁTICO CRÍTICO***

*Leandro Marlon Barbosa Assis<sup>1</sup>  
Alexandre Farbiarz<sup>2</sup>*

Na interface entre educação pública e interesses privados, emerge um cenário complexo que demanda análise crítica e reflexão aprofundada. O avanço de parcerias público-privadas no campo educacional, embora apresente potenciais benefícios, também suscita questionamentos sobre as influências exercidas por interesses empresariais na formação de educadores e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, o presente estudo se propõe a investigar como esses interesses corporativos moldam iniciativas de formação privada e suas

- 
1. Doutorando em Mídia e Cotidiano (PPGMC/UFF). Doutorando em Sociologia Política com bolsa CAPES (PPGSP/UENF). Professor de História SEEDUC/RJ.  
[leandromarlon@id.uff.br](mailto:leandromarlon@id.uff.br)
  2. Doutor em Design. Professor do Curso de Jornalismo e do PPGMC da Universidade Federal Fluminense (UFF).  
[alexandrefarbiarz@id.uff.br](mailto:alexandrefarbiarz@id.uff.br)

parcerias com redes públicas de ensino, utilizando como lente analítica a perspectiva do Letramento Midiático Crítico.

A interseção entre os interesses corporativos e a formação docente, portanto, revela-se como um terreno fértil para a reprodução de ideologias hegemônicas, muitas vezes travestidas de inovação e progresso. Assim, não se pode limitar as ações no sentido de ajustes superficiais ou à mera incorporação acrítica de ferramentas tecnológicas. Ao contrário, exige-se uma reconfiguração radical da própria concepção de educação e do papel do educador. Como nos alerta Gramsci, a luta pela hegemonia se dá também - e talvez principalmente - no campo da cultura e da formação intelectual. Assim, a práxis pedagógica, longe de ser um mero instrumento de transmissão de conhecimentos, deve se constituir como um espaço de resistência e de construção de contra-hegemonias.

O foco desta pesquisa recai sobre o programa educacional *NXplorers*, patrocinado pela Shell, uma iniciativa global que se concentra na interconexão entre alimento estratégico com o objetivo declarado de promover mudanças nas escolas e comunidades envolvidas (Shell, s.d.). Ao utilizar teorias de complexidade, pensamento sistêmico, planejamento de cenários e teoria da mudança, o *NXplorers* se apresenta como uma ferramenta inovadora para capacitação de educadores e educandos.

No entanto, a hipótese central deste trabalho é que tais políticas de formação, oriundas da sociedade civil e influenciadas pelo setor empresarial, podem orientar condutas e projetos a serem aplicados em escolas públicas de modo acrítico ou com o mascaramento de situações concretas de contradição. Esta premissa nos leva a questionar como os interesses empresariais influenciam a formação de iniciativa privada e a criação de parcerias com redes públicas de ensino. Mais: a maneira

pela qual tais influências estabelecem baias ideológicas que limitam o potencial do letramento na prática docente.

Para abordar estas questões, este estudo se propõe a realizar uma análise documental do programa *NXplorers*, focando nas apresentações e vídeos ofertados aos educadores inscritos para a formação realizada no primeiro semestre de 2024 no município de Campos dos Goytacazes. O objetivo é identificar padrões, tendências e influências presentes nas propostas direcionadas aos docentes, especialmente nas ferramentas de trabalho do programa (*NXplorers*, 2024).

Para isso, a abordagem adotada para esta pesquisa será qualitativa, uma vez que o objetivo é compreender em profundidade como as ferramentas pedagógicas disponibilizadas pelo programa *NXplorers*, especialmente suas ferramentas, influenciam a prática docente e o desenvolvimento do Letramento Midiático Crítico, pois em um contexto onde a educação é cada vez mais afetada por interesses variados, é essencial desenvolver uma visão crítica que permita distinguir entre iniciativas que inspirem ao modelo de sociedade que acreditamos e aquelas que, mesmo que não intencionalmente, possam perpetuar desigualdades ou restringir o potencial transformador da educação.

Nas próximas seções, apresentaremos a fundamentação teórica que sustenta nossa análise, descreveremos a metodologia utilizada pelo programa e discutiremos nossa interpretação sobre sua aplicação na busca de contribuir com o processo de formação de educadores ofertado na rede.

### **Letramento Midiático Crítico: ponto de partida de observação**

O Letramento Midiático Crítico (LMC) é uma prática que se destaca por sua natureza social, histórica, técnica, processual e simbólica,

indo além da mera utilização de tecnologias. Ele busca transformar a vida cotidiana por meio de práticas reflexivas, diferenciando-se de abordagens que apenas se limitam a adaptar indivíduos às condições econômicas existentes, sem promover questionamentos ou reflexões sobre os processos envolvidos. Essa perspectiva visa desenvolver a capacidade dos indivíduos de compreender e analisar criticamente as mensagens midiáticas, o que lhes permite tomar decisões informadas e participar ativamente dos debates públicos, contribuindo para a superação das desigualdades sociais.

A Educação Crítica para as Mídias (ECM), como discutido por Assis e Farbiarz (2018), é apresentada como uma responsabilidade do ser social, transcendendo a prática utilitária da tecnologia (Feenberg, 2002, 2010a, 2010b). Nesse contexto, o papel da escola, que tradicionalmente tem se voltado para a reprodução dos valores capitalistas (Gramsci, 2022 [1929-1932]; Nosella, 2004; Schlesener, 2016), precisa ser reavaliado para promover uma compreensão crítica das dinâmicas comunicacionais e incentivar práticas reflexivas. A abordagem do LMC reconhece a importância de ir além das noções tradicionais de leitura e escrita, vendo o texto como uma construção situada em um contexto discursivo e cultural.

Inspirando-se em Soares (2009), buscamos pluralizar os referenciais, alinhando-nos à compreensão bakhtiniana da polifonia e da dialogia. Ampliamos nosso conceito ao entender que um texto e sua situação discursiva transcendem os atos de ler e escrever; vão além da individualidade dos sujeitos e da simples codificação e decodificação de mensagens. A questão do letramento, vista como um conjunto de

práticas socialmente construídas, possui o poder de reforçar ou questionar valores, tradições e relações de poder.

Ao analisarmos os aspectos característicos da realidade vivenciada pelos indivíduos e os processos comunicacionais que ocorrem no cotidiano, aprofundamos nossa compreensão sobre como as técnicas midiáticas são introduzidas intencionalmente na vida diária. Para isso, apoiamo-nos na distinção de Lefebvre (1991[1968]), que vincula a cotidianidade aos processos contemporâneos, especialmente em relação ao controle econômico e às interferências culturais (Kellner, 2001).

Aprofundando nossa análise dos aspectos característicos da vida dos sujeitos e dos processos comunicacionais na escola, podemos compreender como as técnicas midiáticas são introduzidas através das intencionalidades da cotidianidade, ligando-as a processos contemporâneos de controle econômico, cultural e social, associados aos setores hegemônicos da sociedade (Coutinho, 2021[2011]). Assim, nossa concepção de letramento se posiciona como um processo interacional, social, cultural e político (Lemke, 2010; Soares, 2009).

Esse ciclo dialético de problemas e não-problemas, interligados pelos significados compartilhados pelos indivíduos na construção de sua vida cotidiana, torna-se evidente no contexto do consumo. Esse processo, por sua vez, naturaliza a entrada de uma lógica externa à vida cotidiana, mesmo que haja reflexões críticas a respeito – como Heller (2016 [1970]) analisa em sua abordagem dialética sobre vida cotidiana/cotidianidade. A naturalização desses mecanismos, impulsionada pelo excesso ou pela velocidade, tende a sistematizar as incorporações como se fossem naturais. Esse processo acelerado permite observar a práxis e o letramento midiático que buscamos desenvolver na formação de

educadores, a fim de revelar os problemas que enfrentamos e combater a dominação cultural e o empobrecimento do pensamento que fragilizam as experiências formativas, reduzindo as mídias a meras fórmulas pré-formatadas a serem ensinadas e replicadas.

Com essas inquietações, buscamos desenvolver o letramento midiático crítico como conceito para a análise das propostas que fazemos, tensionando sua relação com agências externas ao sujeito e expondo sua complexidade. Nesse sentido, Lemke (2010, p. 467) argumenta que é necessário “dar voz, dignidade e poder a pessoas híbridas reais”, questionando um sistema ideológico que limita as identidades pessoais a categorias socialmente aprovadas. Assim, procuramos promover a emergência de um sujeito ativo, crítico e engajado, que se reconhece na objetivação de seu mundo e no reencontro com o outro e sua cultura (Freire, 2015[1968]).

Portanto, ao utilizar a palavra “letramento”, consideramos seu envolvimento relacional e ideológico, conforme abordado por Soares (2009), no que diz respeito às intenções atribuídas a ele. Segundo o autor, “a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, tanto para o grupo social em que é introduzida quanto para o indivíduo que aprende a utilizá-la” (Soares, 2009, p. 17).

Essa abordagem se mostra especialmente necessária, pois, como afirma Selwyn (2017), a pesquisa acadêmica sobre tecnologias na educação é frequentemente superficial e carente de rigor. Assim, nosso objetivo é oferecer uma análise das formações que intensifiquem a interpretação dos educadores, contribuindo para sua subjetividade como projetistas (Vieira Pinto, 2005), permitindo que atribuam significados às suas práticas e interações cotidianas na escola de maneira intencional.

Ao considerar a perspectiva crítica proposta por Feenberg (2003), notamos que a ideia de neutralidade científica é uma ilusão, e o progresso não é um destino fixo. Assim, é essencial questionar tanto os aspectos positivos quanto os negativos das tecnologias, reconhecendo que elas são resultado do trabalho humano, conforme discorre Vieira Pinto (2005). Para isso, adotar uma postura crítica em relação às manipulações dos sujeitos, tanto produtores quanto usuários, é fundamental. Assim, uma formação em letramento midiático crítico representa uma resistência à visão mercadológica e reducionista das tecnologias, como enfatizam Habowski et al. (2019).

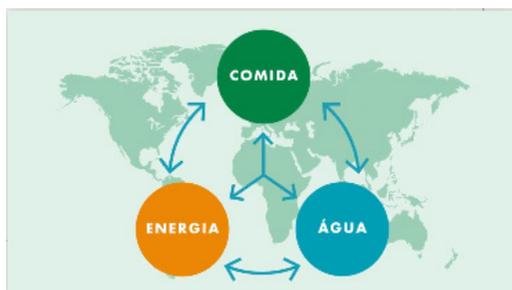
O nosso percurso em direção ao letramento midiático crítico requer, inicialmente, a observação do diálogo, da polifonia e da interatividade, seguidos pela intervenção no mundo, visando experimentar situações diversas, analisar apropriações conceituais e avaliar a realidade. Nossa proposição não é estanque, pois exige um processo dialético em que os dados e os postulados permitem a criação efetiva de eventos singulares que transformam a realidade em atos, seguindo a compreensão bakhtiniana (Sobral, 2005).

Assim, a interação humana com a tecnologia não deve ser vista de maneira neutra ou determinista, mas sim como um processo dinâmico de construção social, cultural e histórica (Feenberg, 2003). Nesse sentido, a educação deve desempenhar um papel fundamental na promoção de uma compreensão crítica e reflexiva das tecnologias, permitindo que os sujeitos do cotidiano escolar compreendam e transformem a realidade tecnológica em que estão inseridos. Portanto, não buscamos um modelo de letramento que não esteja acompanhado de um processo de escolarização real e de uma rica oferta de material multimidiático para

leitura. Acreditamos que o letramento não pode ocorrer sem os recursos necessários para um exercício diário de leitura e análise da mídia no cotidiano escolar.

### Imagem 1

*Interconexões do nexo proposto pelo pensamento Nx*



Vídeo introdutório apresentado aos cursistas (0:48).

Esse é o ponto central da nossa construção teórica, que busca entender o letramento além de um processo limitado que pode ser ensinado em um modelo bancário de técnicas, que apenas adapta os sujeitos às estruturas sociais, sem oferecer os meios necessários para reflexão e transformação. Acreditamos que a compreensão do letramento deve incluir aqueles que não executam nossa proposta, mas que justificam essa não ação, abrindo espaço para outras pesquisas sobre adequação ou conformação. Assim, buscamos entender como a apropriação da escrita ocorre, de modo que sejam desenvolvidos significados particulares, intencionais e próprios ao sujeito. O ato de projetar, conforme indica Vieira Pinto (2005), é a criação de novas realidades por meio de ações concretas no mundo físico. Aceitar um encaminhamento que leve à adaptação, seja em sentido conformista ou reformador, sem

alterar a materialidade do social, resulta em sujeitos passivos. Por isso, consideramos necessária uma transformação ativa da realidade pelos indivíduos, exercitando sua humanidade através do significado, da ação, da transformação e da criação.

## O Programa *NXplorers*

O *Shell NXplorers* é um Programa de Educação Científica que busca o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade para solucionar problemas tidos como complexos a partir da conexão de três temáticas: energia, água e alimentos (Imagem 1). Desde 2014, educadores e educandos da rede pública de ensino são convidados a participar da elaboração de projetos inovadores com temática sobre a sustentabilidade por meio do desenvolvimento do pensamento Nx (Imagem 2). Sua proposta, então, reside justamente na fundação de um perfil de ação para transformar por meio da inovação, da gamificação e de desafios propostos.

### Imagem 2

*Pensamento Nx e seu encadeamento de ações.*



Vídeo introdutório apresentado aos cursistas (0:53)

Destinado a educandos do Ensino Fundamental II (6º ao 9ºano) e do Ensino Médio, especificamente na educação básica da Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) e da Secretaria da Educação do Espírito Santo (SEDU), o *NXplorers* utiliza uma metodologia se propõe como investigativa, tomando a realidade local como ponto de partida de problemas relacionados à sustentabilidade, especialmente oriundos das temáticas do programa.. Essa flexibilidade amplia seu alcance e permite sua aplicação em diversos cenários ao redor do mundo, facilitando a sua inserção em distintas realidades educacionais.

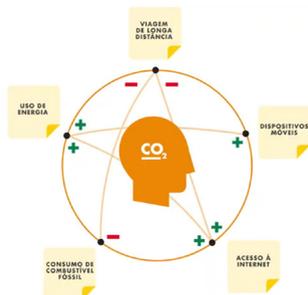
O programa está presente em 19 países e sua metodologia está dividida da mesma forma: (1) explorar, quando são investigadas causas e consequências; (2) criar, quando são desenvolvidas ideias para soluções pautadas na pesquisa anterior; e (3) mudar, quando é implementado o plano de ação e executado o trabalho proposto. O programa é estruturado em torno de um conjunto de objetivos e princípios voltados para preparar os participantes para os desafios do futuro. Assim, se estabelece a formação de indivíduos que pensem criticamente e liderem iniciativas voltadas para a construção de um futuro sustentável por meio do protagonismo no sentido de mudanças positivas no mundo.

Interessa-nos, aqui, o processo formativo ofertado aos educadores em três encontros formativos para que sejam replicados no desenvolvimento dos projetos nas escolas. Assim, analisaremos as ferramentas propostas aos educadores para cada uma das fases da jornada *NXplorers*. Para esse estudo, não avançaremos na fase gamificada ou de reconhecimento das iniciativas. Restringiremos essa observação para investigar como esses interesses corporativos moldam iniciativas de formação

privada e suas parcerias com redes públicas de ensino, utilizando como lente analítica a perspectiva do Letramento Midiático Crítico.

### Imagem 3

#### *Círculo de Conexões estruturado*



Vídeo da ferramenta apresentado aos cursistas (1:49).

### Ferramentas propostas aos educadores

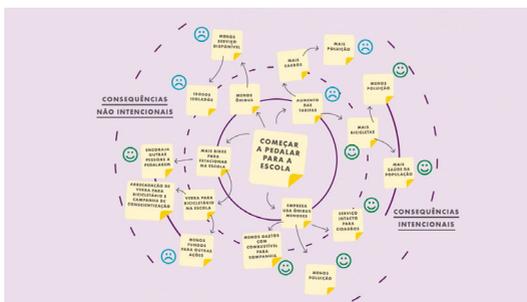
Ao longo dos três encontros formativos, cinco ferramentas foram apresentadas, testadas e indicadas para aplicação nas salas de aula pelos educadores cursistas, a saber: o Círculo de Conexões, o Círculo de Perspectivas, o Efeito de Propagação, o Funil de Viabilidade e o Quadrante de Cenários. Cada uma dessas ferramentas possui seus mecanismos de aplicação, mas se alinham na propaganda de gerir e buscar soluções para a complexidade dos problemas do mundo atual.

O Círculo de Conexões (Imagem 3) e o Círculo de Perspectivas, como seus nomes propõem, possuem uma base visual circular, propondo interconexões de elementos diversos. No primeiro, há o enfoque nas relações entre aspectos dos problemas, buscando identificar os pontos de maior incidência e, assim, nevrálgicos para a atuação dos

proponentes de projetos. No segundo, as opiniões de sujeitos envolvidos nos pontos estratégicos permitem o desenvolvimento da integração de partes interessadas na solução do problema e, ainda, possibilidade de novas ideias e propostas serem ofertadas na dinâmica de solucionar as demandas que tenham iniciado o processo de observação dos problemas. Ambas as ferramentas se complementam ao oferecer visões distintas, mas igualmente importantes, de um problema. Enquanto o primeiro ajuda a mapear a estrutura do problema, o segundo enriquece essa análise com as nuances humanas e sociais envolvidas.

### Imagem 4

#### *Efeito de Propagação*



Vídeo da ferramenta apresentado aos cursistas (2:40).

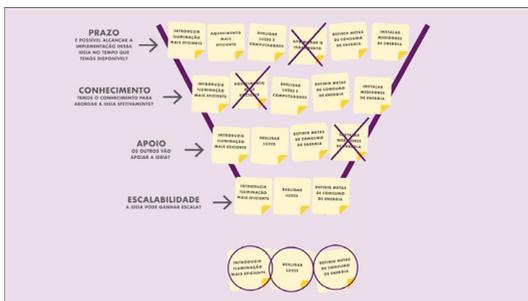
Quando tratando da ferramenta Efeito de Propagação (Imagem 4), busca-se identificar ramificações dos problemas e suas consequências, esperadas ou não. A partir do exercício de pensar em uma relação de causa-consequência, uma cadeia virtuosa ou viciosa pode se formar. Nesse esquema, torna-se possível identificar, inclusive, cenários não imaginados anteriormente pelo Círculo de Conexões, por exemplo. Esta ferramenta compartilha com o Círculo de Conexões a ênfase nas

interrelações, mas se distingue ao focar especificamente nos impactos em cadeia de ações específicas. O Efeito de Propagação é particularmente valioso para antecipar consequências não intencionais, complementando assim os *insights* obtidos com as ferramentas já mencionadas.

Enquanto as três primeiras ferramentas focam na análise e compreensão, o Funil de Viabilidade (Imagem 5) e o Quadrante de Cenários direcionam-se mais para a fase de tomada de decisão e planejamento estratégico. Ao tratarmos do funil, busca-se filtrar e priorizar ideias aplicáveis ao cotidiano dos proponentes dos projetos. Ele encontra uma possibilidade real para que a estrutura pensada anteriormente possa encontrar meios concretos para execução, estabelecendo etapas a serem tomadas como parâmetros de filtragem. Por exemplo: tempo para executar uma ideia. Caso uma ideia necessite de dois meses e só tenham duas semanas, essa proposta para no funil enquanto outras mais exequíveis possam ser viabilizadas.

### Imagem 5

*Funil de Viabilidade*



Vídeo da ferramenta apresentado aos cursistas (2:21).

O Quadrante de Cenários, por sua vez, tende a sintetizar elementos de todas as etapas anteriores. Ele incorpora a análise de interconexões do Círculo de Conexões, a consideração de diferentes perspectivas do Círculo de Perspectivas, a previsão de impactos do Efeito de Propagação e a avaliação prática do Funil de Viabilidade. Ao mapear possíveis futuros baseados nos pontos centrais do Círculo de Conexões, ele proporciona uma visão estratégica que integra os insights gerados pelas outras ferramentas.

Ao utilizar essas ferramentas de forma integrada, organizações e comunidades podem, segundo seus propositores, desenvolver uma abordagem mais completa para enfrentar desafios contemporâneos. A combinação dessas metodologias permite uma análise tida como profunda, uma consideração cuidadosa das consequências, uma avaliação prática das opções e um planejamento estratégico informado.

## **Experiência de uso das ferramentas**

Souza e Silva (2020) aponta que essa metodologia integra teorias de forma que os estudantes compreendam os problemas de modo multifacetado na promoção de soluções inovadoras para eles. Para a autora, os materiais formativos são de grande valia no que ela considera um sucesso de aplicação, pois integram práticas e interações colaboracionistas no interior das comunidades.

Sendo um educador da rede estadual da SEEDUC, resolvi aplicar o material proposto foi ser replicado em duas turmas de Ensino Médio em que leciono um componente curricular que integra tecnologia, inovação e ambiente durante os meses de abril, maio e junho de 2024. Por sua perspectiva crítica quanto aos impactos tecnológicos na

natureza, julguei-as adequadas aos exercício docente de minha sala de aula, especialmente para contribuir com o pensamento de identificação de problemas e proposição de projetos escolares. O total de educandos envolvidos foi de 20 jovens e a experiência de utilizar as ferramentas propostas pelo programa *NXplorers* revelou-se ambivalente. Por um lado, havia uma promessa de inovação e a perspectiva de desenvolvimento de um olhar sistêmico que parecia bastante interessante. No entanto, a aplicação prática tendeu à superficialidade. Ao levar as cinco ferramentas para a sala de aula — Círculo de Conexões, Círculo de Perspectivas, Efeito de Propagação, Funil de Viabilidade e Quadrante de Cenários — educandos, embora compreendessem as propostas iniciais, encontraram dificuldades para abstrair e conectar os pontos necessários à sua efetiva utilização. Isso limitou o desenvolvimento do pensamento sistêmico, que é o principal objetivo do programa.

As dificuldades de leitura e compreensão, comuns no ambiente escolar, somadas à superficialidade na formação dos educadores, tornaram-se obstáculos. Durante a formação inicial, por exemplo, uma atividade preliminar buscava solidificar conceitos essenciais para a aplicação das ferramentas. No entanto, surgiu uma constante divergência de interpretações, o que gerou debates entre os educadores cursistas e certo desconforto entre os proponentes. Percebia-se uma expectativa de que houvesse uma única resposta “correta”, o que evidenciava baias ideológicas na abordagem formativa ou mesmo direcionamentos teóricos que não poderiam ser questionados. Por exemplo, fica em aberto se seria possível discutir sustentabilidade sem criticar a presença de empresas de energia nos debates enquanto parte do problema; e, se a promoção de projetos individuais seria suficiente para enfrentar desafios globais

complexos que estão intrinsecamente ligados a um sistema sustentado por iniciativas privadas e capitalistas.

Em termos de impacto no desenvolvimento do pensamento crítico dos educandos, acreditamos que as ferramentas, isoladamente, não influenciaram significativamente. Durante os exercícios propostos, o avanço dos educandos estava mais relacionado à dinâmica da sala de aula e às experiências pessoais trazidas pelos educadores cursistas do que propriamente pelas ferramentas ou metodologia do programa. As ferramentas, em alguns momentos, acabavam por restringir o progresso, uma vez que exigiam situações materiais concretas, o que dificultava a visão crítica mais ampla e dialética, como a proposta por teóricos como Henri Lefebvre (1991[1968]).

Por fim, embora as ferramentas do *NXplorers* não tenham revolucionado minha prática pedagógica, elas se somaram ao meu repertório de possibilidades. Em conversas com os proponentes da formação, houve uma certa surpresa quando se pontuava sobre a possibilidade de adaptação das ferramentas, inclusive em sentidos contrários aos inicialmente propostos. Essa flexibilidade de uso, aliada à reflexão crítica, pode ser um caminho para superar as limitações ideológicas e pragmáticas do programa.

Compreendendo as limitações do programa *NXplorers*, faz-se necessário vislumbrar alternativas que não apenas complementem, mas fundamentalmente ressignifiquem a proposta inicial, alinhando-a com uma perspectiva verdadeiramente crítica e emancipatória. Nesse sentido, propomos uma reflexão que transcenda a mera adaptação instrumental, buscando uma reconfiguração estrutural do programa.

Ao nos debruçarmos sobre as ferramentas propostas pelo *NXplorers*, é imperativo reconhecermos que, apesar de sua aparente utilidade, estas carregam consigo as marcas indelévels da lógica empresarial e da racionalidade técnica que as conceberam. Tais características não são meros acidentes, mas sim reflexos diretos da hegemonia do capital no campo educacional, como bem nos alertou Gramsci (2022[1929-1932]) em suas análises sobre a formação do consenso.

### **Reflexões quanto aos usos e as propostas**

Frente a esse cenário, uma alternativa concreta e urgente se apresenta: a incorporação deliberada e sistemática de elementos da pedagogia crítica e da educação popular, na esteira do pensamento de Freire (2015 [1968]), nas dinâmicas de utilização dessas ferramentas. Tomemos, por exemplo, o Círculo de Conexões. Esta ferramenta, longe de ser neutra, poderia - e deveria - ser expandida para abarcar uma análise profunda das relações de poder e das contradições sociais que permeiam os problemas abordados. Afinal, como nos lembra Vieira Pinto (2005), a tecnologia não é um fim em si mesma, mas um produto histórico das relações sociais.

Nessa perspectiva, torna-se não apenas desejável, mas fundamentalmente necessário, introduzir de forma explícita e sistemática o estudo da economia política da mídia e da tecnologia no bojo dessas formações. Tal abordagem permitiria aos educadores e educandos desvelarem as forças econômicas e políticas que moldam, muitas vezes de forma velada, o desenvolvimento tecnológico e sua aplicação no campo educacional. Assim, as ferramentas do *NXplorers* seriam não apenas

aplicadas mecanicamente, mas criticamente analisadas em sua gênese e propósito, possibilitando uma práxis verdadeiramente transformadora.

Outra proposta concreta seria a criação de espaços de diálogo e construção coletiva entre educadores, educandos e comunidade, nos moldes dos círculos de cultura freireanos. Nesses espaços, as problemáticas locais seriam discutidas em sua complexidade histórica e social, superando a visão tecnicista e despolitizada que muitas vezes permeia iniciativas como o *NXplorers*. As ferramentas do programa poderiam, então, ser reapropriadas e ressignificadas a partir dessas discussões coletivas.

É crucial, portanto, desenvolver mecanismos de avaliação crítica do próprio programa e de seus impactos. Isso implica ir além dos indicadores quantitativos de “sucesso”, buscando compreender como o *NXplorers* afeta as relações de poder na escola, a percepção dos educandos sobre os problemas socioambientais e sua capacidade de ação coletiva. Tal avaliação deve ser conduzida de forma participativa, envolvendo todos os atores do processo educativo.

### **E a práxis pedagógica? Elementos para algumas considerações**

Ressaltamos o predomínio da pequena política, especialmente promovida pela Terceira Via de Giddens (2001) que reduz a sociedade civil ao voluntariado e à filantropia, priorizando interesses particulares sobre demandas sociais coletivas, o que resulta em uma regressão cultural por meio de barbáries tecnológicas (Schlesener, 2016). Além de aplicar conceitos gramscianos, adotamos o marxismo como método, propondo uma análise concreta de situações concretas, conforme Nosella (2004) e Manacorda (2019) destacam. Assim, identificamos a formação do

Estado Ampliado em sua função educadora, onde a estabilização social está intimamente ligada aos interesses hegemônicos da classe dirigente. Isso se manifesta na proposição de uma nova linguagem científica dominante e no desenvolvimento de intelectuais orgânicos representados por especialistas dos setores empresariais em curso.

Os ajustes pedagógicos da Terceira Via a partir da década de 1990 foram uma resposta aos efeitos negativos do neoliberalismo e às suas deficiências, representadas pela social democracia europeia. Isso resultou em um refinamento do neoliberalismo, como indicado por Neves (2005), que aponta para a busca por estabilidades que não favorecem os trabalhadores, nem abordam questões fundamentais como a mais-valia. Neves também destaca as críticas da Terceira Via ao socialismo, por não considerar o homem como um sujeito político dirigente e por negar a luta de classes na sociedade. Isso resulta em uma desumanização do processo sócio histórico, tratando-o como algo externo aos indivíduos e impedindo a emancipação social, mantendo a sociedade em um ciclo de manutenção e reformas que servem aos interesses de uma direção intelectual e moral subalterna (Schlesener, 2016), por meio da conformação social.

No contexto do trabalho pedagógico, essa abordagem tende a empobrecer o pensamento e distorcer a questão da formação do operariado (Nosella, 2004). Ressalta-se importância de uma abordagem interdisciplinar no contexto do trabalho pedagógico, argumentando que a negligência dessa interdisciplinaridade pode empobrecer o pensamento e distorcer a compreensão da formação dos setores mais pobres. Ao limitar-se a uma única disciplina ou mesmo proposição, corre-se o risco de simplificar demasiadamente os processos envolvidos na formação dos

trabalhadores, negligenciando aspectos cruciais moldados por influências sociais, culturais e econômicas. Esse ponto ganha destaque ao considerarmos a linguagem como base na luta pela hegemonia (Schlesener, 2016). A linguagem desempenha um papel central na construção de significados, identidades e relações de poder na sociedade. Ela molda não apenas a forma como percebemos o mundo, mas também as estruturas sociais que o governam. No entanto, de acordo com o pensamento gramsciano, é importante distinguir entre os aspectos técnicos e formais da cultura letrada e a maturidade ético-intelectual dos educandos (Nosella, 2004). Este ponto enfoca a participação dos educadores no embate cultural relacionado à implementação das tecnologias como uma ideologia promovida pela direção hegemônica. Ao reconhecer a linguagem como um instrumento de luta pela hegemonia, torna-se evidente a necessidade de uma compreensão mais ampla e crítica das práticas educacionais voltadas para o operariado, que leve em conta não apenas as dimensões sociológicas e antropológicas, mas também as nuances da linguagem e da comunicação nas dinâmicas de poder e resistência. Portanto, a intersecção entre os insights de Nosella (2004) e Schlesener (2016) destaca a importância de uma abordagem interdisciplinar e contextualizada no enfrentamento dos desafios educacionais e na promoção de uma formação mais emancipatória e consciente para os trabalhadores.

Aqui, cabe-nos perceber que a Terceira Via se instaura enquanto proposta para novas ideologias a serem desenvolvidas e acordadas socialmente. As incertezas se apresentam como artificiais, pois encontram-se muitas verdades que fundamentam os direcionamentos propostos pelos grupos dirigentes da hegemonia normativa. Naturaliza-se

o capitalismo, deslocando-o dos processos históricos e constitutivos da ação humana para algo inumano e, portanto, que não compete buscar direções ou mesmo superações por conta da não possibilidade de mudança. Nessa nova construção de reflexividade social, as informações adquiridas pelos sujeitos são fundamentais para um reordenamento em que todos são considerados “inteligentes”, “ativos”, “criativos” e “interativos” na execução de seus papéis sociais.

“Afastar-se de uma leitura da realidade como processo e síntese de múltiplas determinações permite à Terceira Via idealizar a sociedade civil como uma esfera autônoma do mercado e do Estado, um espaço de colaboração e promoção do bem comum” (Neves, 2005, p. 54). Esse alinhamento entre a Terceira Via e a doutrina liberal compartilha princípios que incentivam o espírito empreendedor, a autoconfiança e a gestão de riscos como práticas centrais dessa nova era, superando a dependência de um Estado de bem-estar social e suas políticas sociais. Isso atomiza o sujeito, atribuindo-lhe o papel de agente de sua própria salvação e valorizando uma lógica de mercado onde a pequena política tem uma influência poderosa. Essa abordagem reforça uma lógica de mercado que ressoa com grande força na pequena política, limitando a formação de uma consciência de classe e a luta por demandas sociais mais amplas.

Aqui, “a solução dos problemas e a realização de demandas deveriam ser buscadas na mobilização social de pequenos grupos e por intermédio de ‘parcerias’ com a aparelhagem estatal e outros organismos da sociedade civil, e não mais nas políticas universalizantes” (Neves, 2005, p. 63). Ao se agrupar por interesses pontuais e temporários, fragiliza-se a compreensão de classe e sai fortalecida concepções de “capital

social” e de “capital cultural” na medida em que se estabelecem novas referências sociais de ação.

Tal cenário é traduzido por Frigotto (2010, p. 18) ao discutir a produtividade desse modelo aplicado às escolas, referindo-se à aplicação de “novas categorias de sociedade do conhecimento, formação de competências e empregabilidade que [...] efetivam [...] capital humano”. Frigotto aponta que “a subordinação unidimensional do educativo aos processos capitalistas de produção permanece intacta, ainda que de forma mais sutil, velada e, por isso, mais violenta”. Essa visão crítica ressalta como o sistema educacional é moldado para servir aos interesses do capitalismo, focando na formação de competências e empregabilidade como formas de capital humano. O modelo de sociedade do conhecimento promove a ideia de que a educação deve ser direcionada para atender às demandas do mercado, subordinando-se aos processos capitalistas de produção. Embora essa subordinação seja mais disfarçada e sofisticada, Frigotto argumenta que ela se torna ainda mais perniciosa e agressiva na sua sutileza de sua implementação.

Essa destruição de consciências se instaura em paralelo com a inserção da ciência e da tecnologia na produção social, especialmente se considerarmos o desenvolvimento e fortalecimento do que Vieira Pinto (2005) apresenta como sendo o maravilhamento pela era tecnológica vigente. Tais recursos se apresentam enquanto sinônimos de uma modernidade inquestionável que, estando fora da historicidade humana, apresenta uma aura de neutralidade e progresso que reveste seus críticos ou interpretes como que sendo ultrapassados, retrógrados ou mesmo como inimigos de um bem comum que foi estabelecido, fundado e calcado em bases conservadoras de um sistema que alterou

nomenclaturas e que ainda representa-sustenta as violências do capital sobre a sociedade. Como aponta Schlesener (2016, p. 46), isso nos leva ao significado de uma “luta de classes, luta que se renova com outras nuances no movimento de colocação e superação das contradições econômicas, sociais e políticas que formam, na sua articulação e entrelaçamento, a estrutura da sociedade”.

### **Considerações finais**

Ao analisarmos as nuances do programa *NXplorers*, deparamo-nos com uma teia complexa de interesses que se entrelaçam no cotidiano escolar. A proposta, revestida de uma aura de inovação e sustentabilidade, revela-se, sob um olhar mais atento, como mais um tentáculo do capital em sua busca incessante por hegemonia no campo educacional.

As ferramentas apresentadas - Círculo de Conexões, Círculo de Perspectivas, Efeito de Propagação, Funil de Viabilidade e Quadrante de Cenários - embora aparentemente neutras, carregam em si as marcas indelévels da lógica empresarial. Ao propor soluções “inovadoras” para problemas complexos, o programa negligencia as contradições fundamentais que permeiam nossa sociedade, reduzindo questões estruturais a desafios pontuais a serem superados pela criatividade individual.

Nesse cenário, o Letramento Midiático Crítico emerge não apenas como uma ferramenta analítica, mas como um imperativo ético-político. Conforme nos alerta Gramsci (2022 [1929-1932]), a linguagem é o campo de batalha onde se trava a luta pela hegemonia. Assim, cabe-nos questionar: a quem serve essa nova linguagem proposta pelo *NXplorers*? Que visão de mundo ela busca naturalizar?

A práxis pedagógica, nesse contexto, não pode se limitar à mera aplicação acrítica de ferramentas pré-fabricadas. Ao contrário, devemos construir como um espaço de resistência e criação, onde educadores e educandos possam, juntos, desvelar as contradições do real e vislumbrar possibilidades de transformação.

Longe de nos rendermos ao fascínio tecnológico ou ao pragmatismo imediatista, urge reafirmarmos o papel da educação como prática da liberdade, no sentido freireano. Isso implica em reconhecer os limites e possibilidades das parcerias público-privadas, sem perder de vista o horizonte mais amplo da emancipação humana.

Em suma, o *NXplorers*, em sua proposta de “explorar, criar e mudar”, pode inadvertidamente reforçar as estruturas que perpetuam desigualdades. Cabe a nós, educadores críticos, subverter essa lógica, transformando essas ferramentas em instrumentos de conscientização e luta. Afinal, como nos lembra Vieira Pinto (2005), a verdadeira inovação não está na técnica em si, mas na capacidade humana de reinventar-se e reinventar o mundo.

## Referências

- Feenberg, A. (2003). *O que é a filosofia da tecnologia*. Conferência para educandos universitários de Komamba.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia do oprimido*. Paz & Terra. (Trabalho original publicado em 1968).
- Frigotto, G. (2010). *A produtividade da escola produtiva: Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. Cortez. (Trabalho original publicado em 1989).

Giddens, A. *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da socialdemocracia*. Record.

Gramsci, A. (2022). *Cadernos do cárcere, volume 2: Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo*. Civilização Brasileira. (Trabalho original publicado entre 1929-1932).

Heller, A. (2016). *O cotidiano e a história*. Paz & Terra. (Trabalho original publicado em 1970).

Lefebvre, H. (1991). *A vida cotidiana no mundo moderno*. Ática. (Trabalho original publicado em 1968).

Lemke, J. (2010). Letramento metamidiático: Transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 49(2), 455-479.

Manacorda, M. (2019). *O princípio educativo em Gramsci: Americanismo e conformismo*. Alínea.

Neves, L. (Ed.). (2005). *A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso*. Xamã.

Nosella, P. (2004). *A escola de Gramsci*. Cortez.

Schlesener, A. (2016). *Grilhões invisíveis: As dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci*. Editora UEPG.

Selwyn, N. (2017). Educação e tecnologia: Questões críticas. In G. Ferreira, L. Rosado, & J. Carvalho (Orgs.), *Educação e*

*tecnologia: Abordagens críticas* (pp. 85-103). SESES/Universidade Estácio de Sá.

Shell. (s.d.). *NxPplorers Brasil*. NxPplorers. <https://nxplorers.shell.com.br/>

NXplorers. (2024). *Formação do Shell NXplorers em três encontros presenciais*.

Soares, M. (2009). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Autêntica Editora.

Souza-e-Silva, C. M. de. (2020). *Parcerias público-privadas em educação básica: uma análise sistêmica com ênfase no fazer docente* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].

Street, B. (2014). *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Parábola Editorial.

Vieira Pinto, A. (2005). *O conceito de tecnologia: Volume 1*. Contraponto.

# O QUE FAZER COM QUE FIZERAM CONOSCO

*Marcelo Bolshaw Gomes<sup>1</sup>*

*A Contribuição à crítica da economia política* (Marx, 1977, pp. 49-50), quando se refere ao conjunto da sociedade, distingue a existência concreta dos homens de suas formas de consciência social. A existência concreta equivale à infraestrutura econômica e às forças produtivas resultantes da interface entre o Homem e a Natureza; e as formas de consciência social, à superestrutura e às relações dos homens entre si, à luta política e cultural entre as classes sociais.

Lá para tantas, Marx pergunta: “são os homens que fazem a história ou a história que faz os homens?” E ele mesmo responde que a práxis é a dialética entre a ação humana e o contexto estrutural, a revolução, quando “os homens tomarem as rédeas da própria história”.

---

1. Professor titular do Programa de Pós Graduação em Estudos da Mídia, Departamento de Comunicação Social do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (DECOM/CCLHA/UFRN).  
[marcelobolshaw@gmail.com](mailto:marcelobolshaw@gmail.com) e [marcelo.bolshaw@ufrn.br](mailto:marcelo.bolshaw@ufrn.br)

Para Marx, infraestrutura e superestrutura se condicionam mutuamente, mas, que, ‘em última instância’, as necessidades predominam sobre as formas de consciência. As mudanças sociais, nessa perspectiva, ocorrem inicialmente na infraestrutura produtiva (as relações entre as classes e organizações); e, em um segundo momento, na reprodução das condições de produção: a superestrutura (as interações no presente, no aqui-e-agora).

Segundo essa perspectiva, existiriam duas correntes polares: o Idealismo (os homens fazem a história) e o mecanicismo determinista (a história faz os homens). O idealista sonha: “Não somos o que nos aconteceu. Somos o que escolhemos nos tornar”. No entanto, bem entendida a liberdade de escolha de todos, as pessoas são formadas pelos acontecimentos de suas vidas. Por outro lado, há também o ponto de vista determinista: “O homem é uma folha em branco” escrita pela sociedade (Hume e Locke), produto do contexto social, histórico e geográfico, incapaz de mudar.

O pensamento político de Lenin associa os termos ‘estratégia’ e ‘tática’ à distinção marxista entre o estrutural e o conjuntural. A estratégia defende mudanças históricas; a tática luta pelo imediato, pela sobrevivência. A ortodoxia marxista-leninista é esse foco duplo estrutural.

*O Estado e a Revolução* (Lenin, 2017) argumenta simultaneamente contra a socialdemocracia menchevique, cuja a estratégia se resumia a chegar a um governo democrático liberal, e o anarquismo cuja estratégia era lutar imediatamente a uma sociedade sem estado. Para ele, os mencheviques não tinha uma proposta histórica estrutural,

só tática imediata; e os anarquista (depois substituídos pelos trotskistas), ao inverso, não tinham uma política realista apenas um objetivo final<sup>2</sup>.

Gramsci traz de volta o foco para sociologia e para tema da práxis definido por Marx. Gramsci e o eurocomunismo, no entanto, são idealistas e defendem uma estratégia de chegar ao poder pela via eleitoral, a conquistar as instituições da superestrutura primeiro para depois fazer as mudanças econômicas infra estruturais. Gramsci distingue duas ações sociais: o agir, atividade consciente individual, superestrutural; e o fazer histórico das classes, infra estrutural. A práxis seria então a união do agir com o fazer.

Bourdieu (2000) promove uma reunificação dos contextos e chama de práxis à interação entre as condições objetivas e os esquemas subjetivos postos em uma única perspectiva. Acredita superar assim tanto o objetivismo estruturalista (com ênfase no condicionamento social) como o idealismo fenomenológico (que crê na preponderância dos seus esquemas subjetivos). A práxis são as práticas sociais, a reprodução em constante adaptação.

Porém, foi Jean Paul Sartre (2002, p. 15) que, levando a práxis de volta para o pessoal (e para o ‘menos estrutural’), fez a observação mais relevante para nosso contexto atual: “Não importa o que fizeram conosco. O que importa é o que fazemos com o que fizeram de nós”. Ou seja: como nossa consciência pode reverter nosso condicionamento

---

2. Outra forma de caracterizar a ortodoxia leninista é dizer que ela é equidistante às éticas weberianas, se colocando entre a ética da responsabilidade (em que ação social é orientada por objetivos) e a ética da convicção (que compreende a ação social orientada por crenças e valores). O leninismo está sempre à esquerda da responsabilidade e à direita das convicções.

social, como escapar da identidade cultural em que somos aprisionados pela sociedade, pela comunidade e pela família.

A liberdade individual (diante da estrutura imposta pelas vontades de poder coletivas) se torna uma forma de resistência pessoal: não se entregar ao consumo midiático, não se entregar ao entretenimento, não se entregar a ilusão ideológica e a ‘imagem invertida’ da realidade produzida para mascarar as injustiças e desigualdades. Sobreviver ao sistema significa se libertar do condicionamento social.

### **Consciência e condicionamento**

O conflito entre determinismo causal e idealismo continuou. No campo da psicopedagogia, o determinismo se fortaleceu com o behaviorismo (o adestramento corporal baseado em prêmios e castigos), mas também com o pensamento crítico de Foucault e Bourdieu – que entendem o ensino tradicional como disciplina e adestramento do corpo e da mente.

Foucault (2009) apresenta a escola como uma instituição de confinamento da sociedade disciplinar, e, assim como a fábrica e o hospital, funciona sob o design modelo da instituição penitenciária, o panóptico, um regime de visibilidade em que o carcereiro vê todos os presos isolados. Essa centralidade do poder em relação aos dominados pode ser vista na imagem do professor falante diante de uma sala com filas de cadeiras de estudantes passivos. E o objetivo das instituições de confinamento é adestramento dos corpos em relação aos desejos; é impor rotinas de vida uniformizadas, produzindo o cotidiano como cultura. A escola é uma instituição de confinamento e disciplina.

Outra visão crítica importante é a de Bourdieu (2014a, 2014b). Para ele, a escolar tem uma dupla função: transmitir capital cultural entre as gerações e reproduzir e ampliar as desigualdades sociais entre as classes. A escola manifesta uma ‘indiferença às diferenças’ no processo de transmissão do capital cultural. Todos são tratados como ‘iguais’ embora sejam ‘diferentes’. Esse enquadramento simbólico de todos à igualdade é um fator violento de desqualificação da maioria. A uniformização das diferenças é uma violência simbólica, uma imposição dos dominantes diante da submissão voluntária dos dominados. No caso da escola (pública e gratuita) francesa estudada, Bourdieu argumenta que transmissão primária de capital cultural é feita dentro da família e que a educação escolar é uma transmissão secundária que amplia o capital daqueles que os já detém e que desqualifica a maioria que dele carece. Assim, ele reforça culturalmente uma desigualdade social já existente, a transmissão de capital cultural através do entorno familiar e produz desigualdade em relação ao entorno escolar<sup>3</sup>.

Enquanto o determinismo sufoca a ideia de liberdade individual diante das estruturas coletivas, o idealismo também ressurgiu desta vez na forma das psicopedagogias construtivistas.

## **Pedagogia através da Comunicação**

O primeiro grande passo em direção à elaboração de pedagogia da comunicação é a contribuição do professor francês Celestin Freinet.

---

3. A internet e a telefonia móvel também promovem uma renovação ampliada desta injustiça! Quem tem acesso a dispositivos eletrônicos, tem acesso a mais interações e a um aprendizado melhor. A desigualdade na transmissão de capital cultural familiar anterior à escola torna-se ainda maior.

Isto porque ele não ‘ensinava comunicação’ para adultos e sim porque ensinava ‘através da comunicação’ para crianças (Fonseca & Tosta, 2017).

Há várias atividades e técnicas criadas por Freinet: Aula-Passeio (reportagem); Biblioteca (da sala e da própria escola); Cantos de Atividades (laboratórios, oficinas, ateliers de artes); Correspondência Interestelar (dos alunos com alunos de outras escolas, de outros países); Estudo do Meio (observação dos contextos); Fichário Autocorretivo (caderneta individual preenchida pelo próprio aluno); Fichário Escolar Cooperativo (correspondência entre os pais e o professor); Imprensa na Escola (uso de jornais impressos e outras mídias na sala de aula); Jornal Escolar (fanzine mimeografado da turma sobre a escola); Jornal Mural (da turma para turma); Livro da Vida (livro anual de cada aluno, com seus trabalhos e pesquisas); Planos de Trabalho (planejamento do mês e do semestre discutido com a sala de aula); e o Texto Livre, exercício de redação criativa (ou de outras formas de expressão) feita sempre com tema livre.

Essas práticas pedagógicas que tinham como objetivo aproximar a escola da vida. As aulas-passeio vinculava os alunos com a comunidade, com meio ambiente e com a vida social, econômica e cultural da região. Os debates eram registrados no Livro da Vida. A imprensa escolar, em que os alunos elaboravam jornais compartilhados com amigos e familiares, surgiu como uma forma de ter voz diante da sociedade. A correspondência interestelar ampliava ainda mais o universo dos alunos, que enviavam fotos, desenhos, cartas, jornais para colegas distantes. A livre expressão era muito valorizada. Nos ateliers de arte os alunos exercitam a criatividade exprimindo seus sentimentos. Para realizar todas essas atividades, os alunos desenvolviam uma série de habilidades: atenção,

observação, análise, síntese, capacidade de organização de ideias, poder de argumentação, habilidades de expressão oral e escrita.

O trabalho/jogo é a principal atividade pedagógica: os trabalhos manuais tem tanta importância quanto os intelectuais, a disciplina e a autoridade resultam do trabalho organizado. Freinet considera as tarefas escolares repetitivas e enfadonhas, opostas aos jogos e às atividades lúdicas, reproduzindo, dentro da escola, a dicotomia trabalho/prazer da sociedade capitalista industrial. Devido a problemas de saúde, Freinet não podia falar muito e isso contribuiu para que seu trabalho delegasse todo protagonismo do processo de aprendizado aos próprios alunos. Além disso, em virtude de seus ideais políticos, ele professava os princípios da cooperação, solidariedade e autonomia. Para ele, a escola é uma cooperativa entre famílias (Kanamaru, 2014).

Infelizmente o movimento freinetiano tornou-se muito midiático e artesanal, criticando a massificação decorrente do desenvolvimento dos meios de comunicação e agora da internet. No entanto, é muito mais fácil desenvolver jornais nas páginas da web, é muito mais simples trocar correspondência internacional por e-mail, é muito mais lógico ter perfis com os livros da vida de todos os alunos nos servidores da escola, criando assim uma memória virtual para toda vida. A auto-gestão colaborativa ainda é uma saída para conjugar a escola pública com a família e comunidade.

## **O enquadramento sócio histórico**

O sócio construtivismo é um avanço no campo da pedagogia em vários aspectos. É pioneiro em considerar o papel do contexto externo e de suas mediações em conjunto com o desenvolvimento cognitivo, o

primeiro a levar em conta o papel dos alunos entre si e a função de mediação do professor. A ideia do aprendizado social desorganizado, fora da escola-funil, como um processo complexo de fatores interligados, é outro feito notável dessa abordagem, que ficou escondida por muitas décadas.

A obra de Vygotsky é contemporânea dos primeiros trabalhos de Piaget, ainda que o conjunto do seu vasto contributo científico só tenha sido objeto de tentativas coerentes de aplicação e de desenvolvimento no Ocidente a partir de meados dos anos setenta e no início dos anos oitenta, embora tenham sido publicadas anteriormente traduções de trabalhos seus nos Estados Unidos, em 1929 e 1934, em proeminentes revistas científicas. Na antiga União Soviética, o pensamento de Vygotsky, por ter entrado em choque com a ortodoxia, foi praticamente banido até ao colapso do comunismo, sendo o seu legado apenas conhecido e estudado em meios académicos restritos. (Fino, 2001, p. 1)

Nos textos sobre a história da psicopedagogia, há sempre duas comparações muito comuns entre Vygotsky com Piaget.

A primeira, superficial, é que Piaget dá mais ênfase ao desenvolvimento cognitivo, enquanto Vygotsky também leva em conta a mediação dos contexto social, de várias formas: através da linguagem; através do professor (do planeamento, da avaliação, do exemplo a ser imitado); através da interação com outros alunos e com o ambiente escolar. A outra analogia entre os pensadores, decorrente desta primeira, é sobre a forma como se dá a aquisição de conhecimento. Para Piaget, o conhecimento se dá por auto regulação do sujeito, com momentos de assimilação por acumulação gradativa alternados com momentos de acomodação e auto-organização sistêmica.

Na perspectiva de Vygotsky, a auto regulação é precedida por uma regulação exterior, metacognitiva. Aliás, para Vygotsky não conhecemos

o mundo diretamente, conhecemo-lo através da linguagem, os signos são ferramentas simbólicas culturalmente construídas, impregnadas de valores da sociedade. Assim a linguagem media o contexto social. Também é importante devido ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e as estratégias combinadas de desenvolvimento do aprendizado cognitivo e de treinamento comportamental. Vygotsky afirma que o processo de desenvolvimento não coincide com o processo de aprendizagem. Pelo contrário, existe um descompasso entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem: a ZPD, uma área de dissonância cognitiva que corresponde ao potencial do aprendiz. A ZDP representa a diferença entre o que o aprendiz pode fazer individualmente e aquilo que é capaz de fazer com a ajuda.

Porém, o ponto central é a ideia do aprendizado grupal, que as atuais redes sociais reconfiguram (Mello & Teixeira, 2001). Nessas formas de aprendizagem mediada pelos pares, a responsabilidade pelo controle exterior é transferida do professor para o par-tutor, devendo essa transferência de controle promover aprendizagem autorregulada. Ao ajudar ao aluno destreinado, o tutor aumenta ainda mais sua destreza e confiança no que ensina e essa interação horizontal aumenta ainda mais a auto regulação do grupo como conjunto. No ensino remoto ou híbrido, essa aprendizagem mediada pelos pares passa a ser ainda maior, junto com a necessidade de planejamento.

## **Teoria psicogenética do desenvolvimento infantil**

Wallon faz uma revisão de Piaget e de outras abordagens, oferecendo uma síntese que aborda o desenvolvimento da criança como um

todo, de forma integral, levando em conta aspectos que outros autores enfatizaram de modo particular.

Na teoria psicogenética, o desenvolvimento cognitivo da criança se dá através de *Campos Funcionais* de atividades cognitivas. São eles: Campo do Movimento (o primeiro a se desenvolver, base dos outros campos); Campo da Afetividade (fase primitiva do desenvolvimento, anterior à cognição); Campo da Inteligência (vinculada a fatores biológicos e sociais); e o Campo da Pessoa (campo funcional que gerencia os outros) (Assis et al., 2022).

Wallon trabalha com a ideia de integração funcional desses campos, pois eles são complementares e atuam de forma integral. Os campos vão sendo construídos em sequência mas de forma não linear, podendo existir retornos e repetições. O aprendizado/desenvolvimento de quatro campos cognitivos sucessivos, sem uma fixação etária rígida, correspondem aos cinco estágios wallonianos: Estágio Impulsivo-Emocional, Estágio Sensório-Motor e Projetivo, Estágio do Personalismo, Estágio Categorical e Estágio da Puberdade e da Adolescência.

## **A reunião das abordagens**

Assim, de um lado temos Skinner e o behaviorismo, o estruturalismo crítico de Foucault e Bourdieu, o determinismo; e, do outro, as pedagogias construtivistas, a psicologia cognitivista e o interacionismo simbólico, que veremos adiante.

E, reunindo essas duas abordagens opostas em uma única, a teoria social cognitiva (Bandura, 2008) defende a primazia do sujeito aprendiz e de sua modelação de comportamento (principalmente através da ‘crença na auto eficácia’) sobre o condicionamento externo, mas



as interações valham a pena, que “as recompensas percebidas compensem seus custos”, para que sejam conscientemente incorporadas ao comportamento. Para entender esse ponto, no entanto, é preciso estudar diretamente as interações.

## **Interação e interacionistas**

Max Weber foi o primeiro a definir ‘Interação Social’ como sendo uma Ação Social mútua e recíproca entre dois (ou mais) atores ou sujeitos. A interação é dita social não apenas por produzir significado, mas também por ser uma prática social e se inscrever num contexto que influencia as ações.

De um ponto de vista epistemológico mais amplo, o termo foi e é utilizado de diferentes formas em diferentes áreas: há interação gravitacional, interação nuclear, interação eletromagnética.

Devido seu caráter de reciprocidade mútua-consciente (ou reativa-involuntária), ‘interação’ era o oposto de ‘unidirecional’ ou de ‘causalidade’. Em ciências sociais, utiliza-se o conceito de Interação Social de diferentes formas: Parsons usou a interação social como cimento do funcionalismo sistêmico, Habermas a interpretou como ação comunicativa, Goffman a utilizou como estratégia cognitiva; mas para todos ela representa uma troca imediata, de curto prazo (Primo, 1999).

Atualmente, em oposição a essa noção genérica de Interação Social, o termo ‘Relação Social’ aponta para trocas sociais recorrentes de longo prazo. As ‘relações sociais’ são políticas, religiosas, culturais, familiares e pessoais. Em sociologia, as ‘relações’ são com atores coletivos e em contextos que partem da estrutura social como um todo para entender o local; enquanto outros olhares fazem o sentido oposto, vendo

a sociedade como um conjunto de interações recorrentes e consolidadas, uma perspectiva “do particular para o geral”.

George Herbert Mead é o principal expoente da interacionismo simbólico crítico às ideias de Skinner e ao comportamentalismo pedagógico.

O livro *Mente, self e a sociedade* (2021) considera a escola como um espaço protegido para o desenvolvimento do Self, a partir das interações entre o Eu e o Outro. O objetivo da educação nessa versão é aprender a se colocar no lugar dos outros - tanto no desenvolvimento pessoal como na perspectiva de evolução humana. Quando estabelecemos uma relação interpessoal com alguém, temos roteiros prontos que devem ser seguidos durante o processo. Dependendo da reação do outro, alteramos o roteiro em função da interação (é o “role-taking”, um mecanismo de interação não proposital). Além dos outros imediatos da interação, considera-se também o Outro generalizado, correspondente ao grupo social como um todo, envolvendo os valores e comportamentos naturalizados na sociedade.

Mead vê três instâncias de identidade: o I (eu), o me (mim) e o self (o si mesmo). O ‘Eu’ é o agente (sujeito do enunciado); o ‘Mim’ é o produto dos condicionamentos sociais (o sujeito da enunciação); e o Self é o resultado da relação entre o agente e o sujeito passivo. O aprendizado acontece (dentro e fora do entorno escolar) quando o indivíduo consegue tomar a si mesmo como objeto de reflexão das três instâncias simultaneamente: o Eu, o Self e o Outro generalizado.

A ideia embutida no interacionismo simbólico é que podemos romper com o condicionamento (de mim) através da reprogramação das rotinas cognitivas (do Eu) e da integração progressiva do Outro no

Self. Ou seja, é possível romper com o condicionamento social imposto indiretamente através das interações imediatas.

Para responder nossa questão central, que é como interagir com o condicionamento de forma ampliar a liberdade, três pensadores são particularmente úteis: Goffman, Vygostsky e Landowski.

Erving Goffman é um cientista social canadense, autor de livros importantes, tais como *Manicômios, Prisões e Conventos* (sobre as “organizações totais” e o efeito do confinamento); *Estigma: Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada* (em que estuda os mecanismo de auto exclusão social); e *A Representação do Eu na Vida Cotidiana* (1985) – seu trabalho mais importante, em que utiliza conceitos teatrais, como performance e fachada, para compreender situações e eventos da vida social.

Goffman é um analista das interações, do que acontece quando duas ou mais pessoas se encontram face a face. ‘Inter-ação’ entre o Eu e o Outro (dentro de mim). Os especialistas (Nizet & Rigaux, 2016) indicam que ele estuda a interação através de quatro modelos: o teatro, o ritual, o audiovisual e o jogo. Além do Eu e do Outro, existem também no campo das interações uma audiência, um público, os olhares que apenas observam a ação dentro do jogo das interações. E, havendo público, há também o palco e os bastidores; o espaço de exposição e os locais de recolhimento.

O palco é composto por quatro elementos: a) expressões explícitas (comunicação verbal), b) expressões indiretas (gestos, faces, posturas corporais), c) objetos (figurino, acessórios) e d) cenário (representando os contextos). Há dois níveis de representação da interação. O primeiro é o imediato: um professor e seus alunos – por exemplo. No segundo

nível, representa-se o conjunto dos professores diante da juventude. O segundo nível de representação é a própria realidade social simbolizada no interior da interação. Outra distinção chave é entre o palco (a visibilidade pública) e os bastidores (muitas vezes comparado ao inconsciente). A dicotomia é semelhante ao par figura/fundo da teoria da imagem da Gestalt. O fundo é tudo o que está fora de foco. A figura é o foco da percepção.

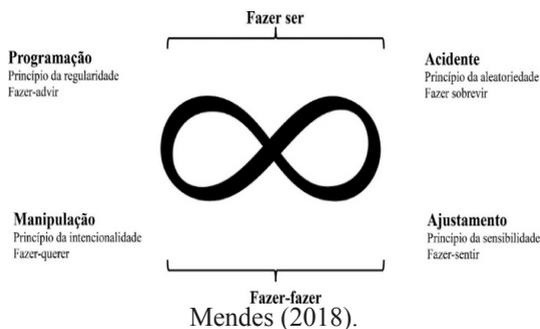
Lev Semionovitch Vygotsky foi um psicólogo russo, marxista, responsável por uma das importantes sínteses teóricas, o sócio construtivismo. Seu trabalho, no entanto, foi renegado pelo regime soviético, preservado por seus alunos e chegou ao ocidente com um atraso de muitas décadas. Assim como Bandura, Vygotsky e seus seguidores (1988) também levam em conta o condicionamento do meio externo combinado ao aspecto cognitivo, através da mediação da escola e do professor e das interações dos alunos entre si.

Para nós, o ponto mais importante é o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZPD), que consiste em uma janela no aprendizado entre um ponto de conhecimento real e um ponto de conhecimento potencial. Posso observar uma pessoa andar de bicicleta e me sentir capaz de também fazê-lo, porém, apenas após de algum treino poderei realizar na prática meu pensamento inicial. Essa desconexão entre aprendizado e desenvolvimento é um intervalo de treinamento, em que várias práticas parciais podem ser executados. As dissonâncias entre ‘o que se fala’ (ou ‘se pensa’) e ‘o que se é’ (ou ‘o que se faz’) são também resultantes do conflito entre consciência e comportamento no aprendizado extra escolar.

E, finalmente, a Semiótica das Interações (Landoski, 2014) que associa a perspectiva estrutural à ótica fenomenológica ressaltando os ajustes e os riscos. A teoria sócio semiótica é formada por 4 regimes de interações: a programação (a interação constante e contínua, um algoritmo regular); a manipulação ou a intencionalidade (a interação inconstante e contínua); o ajuste (constante e descontínua); e o fator imprevisível, acidental, o aleatório (o aspecto inconstante e descontínuo).

**Figura 2**

*Os regimes de interação*



## Sócio semiótica do aprendizado

Eric Landowsky foi aluno e colaborador de Greimas. Suas ideias derivam diretamente da Semiótica Narrativa de seu mestre; e sua teoria das formas de interação é uma ampliação sociológica da teoria dos quatro níveis de significação, desenvolvida em perspectiva linguística pela Escola de Paris. O metamodelo de Landowsky, além de sair do texto (e da teoria de significação) para construir “uma analítica de vida”,

também transforma o quadrado semiótico em uma espiral no formato do símbolo do infinito, alterando o diagrama de Greimas.

No texto *As interações mediadas pela tecnologia - Notas para uma Semiótica do Aprendizado* (Gomes, 2020) aplica-se a teoria dos regimes de interação ao processo de ensino-aprendizado. Landowski considera que os dois regimes de programação e manipulação não existem de forma independente, que estão sempre intrincados um no outro, mas os distingue metodologicamente como modos de interpretar, como a combinação de um modelo estrutural determinista como uma abordagem fenomenológica da intencionalidade; do condicionamento social do comportamento corporal com o desenvolvimento da autonomia subjetiva dos atores.

E essa duplicidade complementar das perspectivas comportamentais e cognitivas é semelhante a Teoria Social Cognitivo de Bandura e pode ser adaptada ao conceito de Zona Proximal de Vygotsky.

Os regimentos de interações por ajustamento e por risco funcionam como ‘pontes’ ou ‘andaimes’ de aprendizado, regimes em que a programação algorítmica e a motivação manipulada passam por adequações.

O ajuste mede e compensa a dissonância entre cognitivo e comportamental; o risco desafia sua superação. Para nós, esses regimes de ajuste e risco correspondem aos elementos descritos narrados por Goffman. O regime de ajustamento é composto de interações narrativas (chamadas de teatrais/presenciais e audiovisuais por Goffman), janelas descontínuas, com várias durações e intensidades. As narrativas são simulações, treinos no processos de aprendizado e de superação de uma dissonância entre o saber e o ser.

As interações de risco (chamadas de ‘lúdicas’ por Goffman) integram tanto o perigo objetivo de morte e das perdas (ou de fim da regularidade) quanto o medo de não ser amado (e/ou de não ser manipulado), a perda da confiança em si, da capacidade de auto programação individual e coletiva.

Interações Lúdicas sempre implicam em decisões de desempenho (vitórias, derrotas, empates), por isso podem ser consideradas ‘interações de avaliação’ em oposição às Interações Narrativas (ou de ajuste), que são exercícios de simulação. Além disso, o diagrama de Landowski permite visualizar que, no lado de cima (e de fora), o aleatório é uma ruptura na regularidade; e, no lado de baixo (e de dentro), o ajuste compensa a Si pelo Outro enquanto a manipulação adequa o Outro a Si. O lado esquerdo representa a continuidade e o lado direito, os eventos descontínuos, ajustes e choques.

Os regimes de interação da sócio semiótica permitem trabalhar as abordagens de Bandura, Goffman e Vygotsky integradas, observando a interpretação imediata como estratégia de investigação, o duplo caráter cognitivo e comportamental e o conceito de zona proximal como uma janela de aprendizado, formada por ajustes narrativos e riscos lúdicos diversos. E essas são as nossas ferramentas de libertação do condicionamento.

## **Conclusão**

A práxis individual é uma dialética entre a consciência e a identidade externa formada pelo condicionamento. É como diz a conhecida prece: “Força de vontade para mudar o que pode ser mudado; humildade para aceitar o que não pode; e consciência para discernir entre as

duas”. O que pode ser mudado, os 40% das sinapses móveis entre os neurônios, é a Personalidade. E os outros 60%, formados pelos circuitos cerebrais fixos, é a Individualidade<sup>5</sup> (Silva, 2009), nossa ‘infraestrutura’ genética. A Personalidade é uma ‘superestrutura’ identitária construída para atender às expectativas dos outros<sup>6</sup>.

A revolução social e a transformação pessoal começam com a mudança nas formas de consciência: para mudar as coisas precisamos mudar antes a forma como as interpretamos. A natureza, no entanto, ainda é irreversível em grande parte, seja pela genética, seja pela limitação ecológica de matérias-primas do meio ambiente. A economia, o corpo, a dureza material do mundo é o limite do sonho humano.

A profecia marxista de superação definitiva do conflito entre o determinismo e o idealismo não vingou. Aliás, a contradição continuou dentro do próprio marxista com autores mais deterministas (como Poulantzas e Althusser) e outros mais idealistas (como Gramsci e Sartre).

Na psicopedagogia, o conflito ganhou força, por um lado, com o movimento behaviorista (e também com estruturalismo crítico de Foucault e Bourdieu); e, por outro, com o movimento cognitivista e o interacionismo simbólico.

A reunificação dos contextos estruturais em uma perspectiva proposta por Bourdieu também não prosperou, porque as práticas

---

5. Ter filhos, grandes amores, mortes de parentes e outras perdas também podem provocar pequenas mudanças na Individualidade.

6. A função da Personalidade é interpretar a Individualidade e não a esconder ou reprimir. É como uma vitrine que apresenta ao conteúdo da loja, não adianta quebra-la ou subtraí-la, é preciso reorganizá-la. Atores e atrizes de teatro costumam ‘se trabalhar’ escolhendo personagens com aspectos semelhantes aos de suas personalidades, como forma de reinterpretá-los e superá-los, lapidando a Individualidade.

sociais dos agentes coletivos variam segundo a cultura e os valores individuais. Bourdieu pensou as práticas sociais engendrada pela cooperação/competição dos agentes em torno da disputa de diferentes tipos de capital (econômico, cultural, simbólico), em diversos campos específicos simultaneamente.

Foi com Bandura e Vygotsky que chegamos a sobreposição entre o cognitivo e o comportamental. Com Goffman, a noção de interação é interpretada como ferramenta de libertação dos contextos. As relações recíprocas entre o Eu, o Outro, a Audiência, os bastidores criam narrativas e jogos, ajustes de conduta e riscos de incompreensão.

E, foi com Landowski que integramos esses autores em um único esquema. Podemos, a partir dessas analogias, repensar o modelo dos regimes de interação.

Mudar de ambiente, de contexto, de lugar; mudar as rotinas inserindo novas atividades ou trocando a ordem das existentes – são exemplos de mudanças no regime de Programação, na regularidade algorítmica que condiciona o corpo. Bandura sugere um registros das condutas como forma de auto-observação. Hoje, em dia, graças às redes sociais, os perfis fazem parte deste registro da regularidade algorítmico.

O regime de Manipulação ou intencionalidade, por sua vez, seria composto por rituais cognitivos de motivação, exercícios físicos, dietas, meditações; prêmios e castigos auto impostos em troca de objetivos e desafios. Bandura sugere o uso de ‘autocontratos’, declarações de compromisso com um plano de mudanças, com suas recompensas e castigos detalhados, escritos na frente de testemunhas (para o nosso terapeuta, por exemplo) e com detalhes devem ser muito bem especificados.

O regime de ajustamento é formado por momentos em que as contradições entre a regularidade e a intencionalidade compensam seus desequilíbrios. E, finalmente, o regime do Acidente representa o princípio da incerteza, a abertura para o inesperado. É o que torna a liberdade, a autonomia relativa, possível. O uso de celular pode ajudar, tanto com o uso aplicativos de agendamento e registro, com através da participação de grupos e de monitoramento remoto.

Eis o modelo dos regimentos de interação social, acrescido da ZDP de Vygotsky e das ferramentas teatrais e audiovisuais de Goffman.

Mas, sejamos francos: ninguém muda sozinho! Toda mudança individual implica em algum tipo de grupo de apoio. E os poucos grupos que pretendem romper com o condicionamento social acabam, em pouco tempo, reproduzindo e até aperfeiçoando o condicionamento da sociedade sobre o indivíduo. Há um enquadramento institucional que modela os comportamentos.

A questão então é como educar de forma libertadora.

## **Referências**

- Bandura, Alber (2008). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Artmed.
- Bourdieu, Pierre. Passeron, Jean-Claude. (2014a). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Vozes.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (2024b). *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Editora da UFSC.
- Bourdieu, P. (2000). *A distinção: crítica social do julgamento*. Edusp.

Fonseca, C. C., & Tosta, S. P. (2017). O campo da comunicação no pensamento educacional de Célestin Freinet: uma abordagem comparada. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(esp. 1), 629-643. <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.1.2017.9668>

Foucault, M. (2009). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Vozes.

Araujo, E. (2017, setembro 14). Objetivismo. *GoConqr*. <https://www.goconqr.com/mapamental/10369422/objetivismo>

Goffman, I. *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. Vozes, 1985.

Gomes, M. B. (2020). Interações mediadas pela tecnologia - Notas para uma Semiótica do Aprendizado. *Eikon, revista multidisciplinar sobre Semiótica e Cultura*. LABCOM, Universidade Beira Interior (UBI). <https://ojs.labcom-ifp.ubi.pt/eikon/article/view/815>

Goffman, I. (1985). *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. Vozes.

Gramsci, A. (2000). *Cadernos de Cárcere*. Civilização Brasileira.

Habermas, J. (2012). *Teoria do Agir Comunicativo Racionalidade da ação e racionalidade social*. WMF Martins Fontes.

Kanamaru, Antonio Takao (2014). Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet: fundamentos de uma pedagogia solidária internacional... *Educ. Pesqui.*, 40(3), 767-781. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014005000007>

- Landowski, E. (2014). *Interações Arriscadas*. TEstação das Letras e Cores, Centro de Pesquisa Sociossemióticas.
- Lenin, V. I. (2017). *O Estado e a revolução: a doutrina do marxismo sobre o Estado e as tarefas do proletariado na revolução*. Boitempo.
- Marx, K. (1977). *Contribuição à crítica da economia política*, Martins Fontes.
- Mead, G. H. (2021). *Mente, self e sociedade*, Vozes.
- Mendes, C. (2018). Semiótica discursiva e comunicação: questões sobre linguagem, texto e interação. *Estudos Semióticos*, 14(3), 16-32. [https://www.researchgate.net/publication/330695048\\_Semiotica\\_discursiva\\_e\\_comunicacao\\_questoes\\_sobre\\_linguagem\\_texto\\_e\\_interacao](https://www.researchgate.net/publication/330695048_Semiotica_discursiva_e_comunicacao_questoes_sobre_linguagem_texto_e_interacao)
- Nizet, J., & Rigaux, N. (2016). *A Sociologia de Erving Goffman*. (Coleção Sociologia: pontos de referência)
- Primo, A. F. T., & Cassol, M. B. F (1999). Explorando o conceito de interatividade: definições e taxonomias. *Informática na educação: teoria & prática*, 2(2). <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/6286>
- Sartre, J.-P. (2002). *Crítica da razão dialética: precedido por questões de método*. DP&A.
- Silva, F. G. da. (2009). Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural.

*Psicologia da Educação*, 28, 169-195. <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/issue/view/2179>

Weber, M. (2004). *Ciência e Política: duas vocações*. Martin Claret.

Vygotsky, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone Edusp.

## **PARTE 2 - OBSERVAÇÃO**

# BAKA GAIJIN E A APRENDIZAGEM AUTÔNOMA NA ERA DO AUDIOVISUAL SELVAGEM: PENSAR PEDAGOGIAS CONTEMPORÂNEAS

*Renato Naves Prado<sup>1</sup>*

Baka Gaijin, segundo o conteúdo de seus vídeos, é um paulistano que, em determinado momento, decidiu se mudar para o Japão, mais especificamente para Tóquio, por se sentir atraído por grandes metrópoles e pelo subgênero ficcional conhecido como *cyberpunk*. Este subgênero inclui livros, cinema, jogos, HQ, animes, entre outros, e tem cenários futuristas fortemente marcados pela estética asiática. Seu canal de *YouTube*, uma de suas presenças como produtor de conteúdos na internet, conta, no momento em que escrevo, com cerca de 916.000 inscritos. A produção de Baka Gaijin se enquadra perfeitamente no conceito de “audiovisual selvagem”, que pretendo desenvolver neste texto.

---

1. Mestre em Comunicação, Arte e Cultura. Professor EBTT no Instituto Federal de Goiás, doutorando no programa de Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás.

Discutir os vídeos desse autor no *Youtube* é particularmente interessante, pois é possível relacionar o estilo desenvolvido por ele com a pedagogia de videorrelatos desenvolvida por mim, a partir da tese no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás. Tanto os videorrelatos quanto a produção audiovisual de Baka Gaijin utilizam, ou pelo menos assim pretendem, a produção audiovisual para construção de conhecimento de uma maneira politécnica.

Para pensar e propor a metodologia como a de videorrelatos, que tem a pretensão de ser contemporânea sem a intenção de substituir pedagogias precedentes, mas que propõe a diversificação dos trabalhos em sala de aula a partir da observação dos contextos vividos por discentes que a animam, foi necessário alicerçar a pesquisa em premissas da educação profissional, técnica e tecnológica cujos direcionamentos convergissem para um objetivo principal: a emancipação intelectual, técnica e tecnológica.

A educação profissional, técnica e tecnológica (EPT) é o contexto de partida da tese sobre videorrelatos, uma vez que sou docente efetivo dos cursos de Cinema e Audiovisual do Campus Cidade de Goiás do Instituto Federal de Goiás (IFG). Pensar pedagogias contemporâneas precisa ser um esforço que considere as premissas estabelecidas e que assuma os riscos de ser contemporâneo para experimentar, mas sem prejudicar as pessoas que participam da sala de aula. Até porque o risco de não dialogar com a sala de aula de uma maneira compreensível ou interessante é uma ameaça ainda maior à qualidade da aprendizagem.

Ao analisar o estilo da produção de Baka Gaijin é possível discutir elementos que dialogam com os princípios da EPT e que podem ser utilizados de diversas maneiras para se pensar pedagogias

contemporâneas, tais como os tipos de trabalho presentes na sociedade em que vivemos e o seu impacto quando temos o trabalho como princípio educativo. As opções criativas que temos para desenvolver estratégias para se ter a pesquisa como princípio pedagógico e as necessidades de promover a instrumentalização técnicas e tecnológica podem ser, ao mesmo tempo, instrumentos de facilitação da vida ou de exclusão de populações sem acesso.

É diante desses paradigmas desafiadores que proponho a necessidade de se pensar pedagogias contemporâneas de maneira crítica.

### **O Audiovisual “Selvagem”**

Indicar o que quero dizer com o termo “audiovisual selvagem” é particularmente importante porque se trata de uma condição relativamente nova, como um todo que une elementos daquilo que já foi classificado como produção “amadora” por conter características que, historicamente, ajudaram a diferenciar a produção amadora da profissional, a saber, os ganhos monetários com a prática. Será preciso abordar, entretanto, outro aspecto que diferencia a produção audiovisual selvagem contemporânea – que é um tipo de produção profissional para os tempos atuais – da produção audiovisual profissional da área de comunicação social a que estávamos acostumados até o princípio da década de 2010.

A produção audiovisual “clássica” da comunicação social foi um desdobramento natural do advento do rádio, do cinema e da televisão. O conceito da difusão de informações em formato de notícias já existia pelo meio impresso e os meios audiovisuais seguiram a mesma trajetória, cada um com suas particularidades. A relação entre publicidade paga e

jornalismo já era marcante (do ponto de vista da viabilidade econômica do jornalismo) desde o século XIX (Freund, 1995). Também nesta época, folhetins impressos com narrativas seriadas já eram publicados com o objetivo de aumentar a atenção dispensada aos veículos de comunicação e, por consequência, se tornar um produto mais atrativo aos anunciantes de publicidade. Em síntese, os veículos de comunicação disputam a atenção da população para vender produtos publicitários desde, pelo menos, o século XIX e isto permanece até hoje.

Como os aparatos de produção, mais especificamente os aparatos de produção audiovisual, e de circulação/distribuição da comunicação social clássica estiveram historicamente concentrados em uma parcela muito pequena da população, a maneira para se escolher qual conteúdo seria vinculado nos veículos de difusão é bem sintetizada na figura dos *gatekeepers*. Wolf (2009), explica que a função de *gatekeeper* é ser responsável por fazer a seleção final dos conteúdos vinculados, algo como a figura de editor(a) chefe de uma redação de jornalismo, mas aplicado também a outros conteúdos (publicidade, telenovelas, *shows* de entretenimento).

Como os veículos de comunicação social foram regulados ao longo do tempo e dependiam fortemente de sua credibilidade para manter o mecanismo atenção-credibilidade em funcionamento, a escolha dos *gatekeepers* refletia também certas rotinas de produção dos conteúdos para que estivessem dentro de um padrão considerado apto à vinculação em seus respectivos veículos de comunicação. Dessa maneira, a formação profissional para exercício do jornalismo pressupunha o estudo dessas rotinas que incluíam (e incluem até hoje) formatos de reportagem e conduta ética para produção da mesma. O mesmo era estudado nas demais

áreas de comunicação social, ou seja, se a produção de comunicação profissional era feita visando conformar as mensagens a um padrão que pudesse ser aceito por *gatekeepers* e somente após essa aceitação poderiam figurar nos meios de comunicação tradicionais, a formação para o exercício profissional pressupunha necessariamente o conhecimento desta cadeia de funcionamento. Para além de estudar a técnica de utilização de equipamentos, no caso do audiovisual, estuda-se (ainda hoje) as rotinas de produção que incluem a otimização de orçamentos (sempre) e os padrões estéticos e éticos aceitáveis.

A popularização dos equipamentos digitais de produção audiovisual unida à possibilidade de circulação de arquivos digitais pela internet e o lançamento de plataformas de distribuição como o *Youtube*, que são arranjos que confluíram no princípio dos anos 2000, diversificaram o fluxo da lógica de aprovação dos *gatekeepers*, que ainda continua a existir para os veículos de “comunicação social” que vieram do século passado. Hoje, porém, disputam a atenção da audiência com um universo de proporções oceânicas de toda sorte de conteúdos audiovisuais – incluindo formatos em vídeo, textuais, fotográficos, ilustrados e áudios.

Para vincular uma produção audiovisual em plataformas digitais, na maioria das vezes, basta ter uma conta gratuita na plataforma pretendida. O *Youtube*<sup>2</sup>, por exemplo, tem um sistema de monetização de conteúdos pioneiro, ainda que sofra constantes atualizações, para incentivar a criação em sua rede. Trabalhos como o de Moreno Acosta (2019)

---

2. Utilizarei o *Youtube* como referência principal porque seria exaustivo falar das especificidades das diversas opções disponíveis para se vincular conteúdos. Na verdade, é difícil até mesmo elencar todas as opções disponíveis, tendo em vista que não param de surgir, mas também porque o objetivo é apresentar uma lógica macro de funcionamento e não as pequenas especificidades de cada plataforma.

abordaram a tendência da produção *amateur* e de *homecasting* e suas implicações ao longo da década de 2010. Os termos estrangeiros utilizados pela autora não são por falta de recurso linguístico em sua língua materna, o espanhol, mas enfatizam denominações já existentes e suas variações a partir da cultura digital contemporânea. Seu estudo fala sobre proliferação de vídeos caseiros, vídeos de gatos, vídeos de todas as maneiras e da busca dessas produções “de toda sorte” por viralização (termo também apropriado para a cultura digital) e, conseqüentemente (supostamente), fama e dinheiro.

A mediação em relação a ética e aos formatos de conteúdos vinculados na lógica digital das plataformas ainda existe, mas segue outra rotina. Alguns temas são mais facilmente identificáveis e banidos, sobretudo das maiores plataformas, como apologias ao nazismo, ao racismo (e outros *ismos* de mesma estirpe) e o que hoje se tenta definir como “discursos de ódio”. Esse tipo de verificação é feita tanto pelas plataformas (que ganham cada vez mais apoio da inteligência artificial) quanto pela própria comunidade participante, que com frequência exerce seu poder de denúncia. Isso, no entanto, é geralmente feito após a vinculação do conteúdo, ou seja, é possível certas vinculações amplamente condenáveis apareçam e se espalhem antes de serem banidas de alguns lugares e, potencialmente, ainda podem estar em algum lugar das redes digitais.

Excluindo a preocupação com a legalidade (relativa à lei) de certos conteúdos, as demais características de formatos e vinculações são livres. Esteticamente, isso resulta na coexistência dentro das plataformas de uma infinidade de produções que vão de uma câmera caseira (que pode ser o celular) até produções com aparato audiovisual robusto.

Em termos de possibilidade de trabalho e remuneração, qualquer pessoa pode “tentar a sua sorte” para atrair a atenção e tentar transformá-la por meio de várias opções disponíveis em ganhos financeiros e/ou de reconhecimento pessoal. Diante desse contexto, classificar como amadora uma pessoa que produz conteúdo audiovisual, mas que não segue as rotinas de trabalho clássicas da comunicação social, ou que tampouco teve formação técnica e/ou tecnológica específica, mas que consegue ligar a câmera de seu bolso e contar com grandes audiências que geram rendimentos monetários, em uma quantidade considerável de casos, muito acima da média da classe trabalhadora, seria algo que descreve nosso contexto real?

O termo “audiovisual selvagem” é uma maneira de tentar dar forma conceitual a esta produção que é múltipla e diversificada e, geralmente, é aperfeiçoada a partir de padrões e estímulos definidos pelos funcionamentos algorítmicos das plataformas de conteúdo. É razoável supor que muitas pessoas presentes nessas plataformas estão lá para se divertir, para consumir conteúdo e para compartilhar situações de suas vidas sem grandes pretensões monetárias. É observável também que a possibilidade de ganhos monetários atrai uma quantidade significativa de pessoas, seja por não terem outras opções de trabalho, seja pela vontade de produzir conteúdo ou ser *digital influencer* ou obter riqueza e/ou fama. Independentemente se por diversão ou por profissionalização, saber as rotinas dos algoritmos, as *trends*<sup>3</sup> do momento, as palavras-chaves de

---

3. O termo em inglês *Trend* já é uma abreviação de *Trend Topic*, que indica os assuntos mais comentados em determinadas redes em um espaço de tempo. Produzir conteúdo sobre o que já tem milhões de buscas é uma das estratégias utilizadas pelas pessoas que visam aumentar seu alcance nas redes.

certos nichos de conteúdos e interagir com a comunidade é o caminho das produções que visam alcançar o máximo de audiência possível.

O *Youtube*, por exemplo, alimenta quem produz vídeos em sua plataforma enviando uma *newsletter* semanal e/ou mensal e fornecendo vários dados sobre a audiência de seu canal como: que outros vídeos sua audiência assiste; quais vídeos indicaram seus vídeos; a faixa etária e o gênero das pessoas que assistem; quantas pessoas são inscritas no seu canal e quantas não são; de que local mundo estão acessando os seus conteúdos e muitas outras informações. Na verdade, quanto maior sua audiência, mais acesso a essas informações a plataforma consegue te fornecer.

A produção audiovisual “selvagem” típica é, em síntese, a produção vinculada na internet por uma pessoa cujo o aprendizado da realização foi, em sua maioria, por meio da própria internet ou de outra maneira autodidata inspirada por ela, baseada na cultura de conteúdos digitais e na lógica de circulação das plataformas da internet, e cujo principal parâmetro de avaliação de sua produção é a própria interação com comunidades na internet.

No cenário em que o audiovisual selvagem prospera, a barreira inicial para se publicar um conteúdo é baixa. É possível dizer que os principais empecilhos são o próprio acesso a um dispositivo como um *smartphone* e à internet e não a publicação em si. A crítica ou impedimento de um conteúdo são realizados pela própria comunidade das redes ou pelo algoritmo em casos específicos. Se o objetivo é atingir mais público, basta seguir as dicas dos comentários e das próprias plataformas, além de acompanhar as atualizações algorítmicas.

Para as plataformas de conteúdo é um fluxo conveniente, porque seu interesse é que as pessoas passem o maior tempo possível em seus domínios, o que se reflete em diversas oportunidades de negócios. Em uma analogia simplista, pode-se dizer que uma plataforma é o equivalente digital de um *Shopping Center* com maior ênfase na área de entretenimento. Por isso é vital para as plataformas darem boas informações a quem produz conteúdo ali, uma vez que se empenharão mais em suas produções e alcançarão maior audiência em um ciclo perfeito de um dos negócios mais lucrativos da contemporaneidade.

### **Baka Gaijin, trabalho e o cyberpunk filosófico**

Baka Gaijin<sup>4</sup> (2021) é um pseudônimo que quer dizer, em tradução livre do japonês, “estrangeiro estúpido”. Ele não teria sido escolhido para personificar uma tendência neste texto se não tivesse desenvolvido um próprio estilo de audiovisual selvagem. Não seria produtivo, do ponto de vista da cultura visual, hierarquizar sua produção segundo sua originalidade, invenção ou disrupção em termos artísticos, até porque seu conteúdo no *Youtube* não é colocado como arte, assim como grande parte do conteúdo que por ali circula.

Os aspectos que o aproximaram desta comunicação estão ligados à estética por meio da qual ele expressa seus estudos pessoais, mais especificamente os de *conteúdo filosóficos* (esta denominação sim, segundo o autor), as características de relações de trabalho que

---

4. Em seu canal de Youtube e sua conta no Instagram, Baka Gaijin não dá mais detalhes de ser verdadeiro nome, idade ou outros detalhes do tipo. Em seu livro ficcional disponível na Amazon, ele assina como Eduardo Baka.

percebemos em nosso tempo histórico e um caminho para a construção de conhecimento de maneira emancipada.

O conteúdo padrão das “análises filosóficas” de Baka Gaijin são imagens de ruas e becos de Tóquio com uma câmera que parece acooplada ao corpo de uma pessoa que caminha – similar à câmera subjetiva na cultura cinematográfica – com uma narração por cima (*voice over*). Com frequência os vídeos têm mais de 20 minutos de duração. Isso é uma espécie de padrão neste momento pois, apesar de não estarmos a analisar seu trabalho em outras plataformas, é mencionado em diversos vídeos de seu canal de *Youtube* que ele faz *lives*<sup>5</sup> em que ele fala diretamente com as pessoas enquanto faz as caminhadas com sua câmera em primeira pessoa (câmera subjetiva).

As imagens de seus vídeos no *YouTube* têm um tratamento especial de pós-produção para que os tons de cores se assemelhem à estética do subgênero de ficção *cyberpunk*. No caso específico da estética para câmeras, o filme que “fundou” as bases da estética fotográfica do *cyberpunk* foi *Blade Runner* (Scott, 1982), baseado no livro de Philip K. Dick. Importante notar também que, mesmo sendo uma história que se passa nos Estados Unidos, sempre houve muita estética de metrópoles asiáticas, inspiradas em cidades como Hong Kong e Tóquio, pelo exercício de um “futurismo” que considerava o grande desenvolvimento populacional asiático. Depois disso, muito foi criado dentro sob essa estética que apresenta futuros um tanto quanto distópicos com característica de *hi tech & low life* (alta tecnologia e baixas

---

5. *Live* ou *Lives*, é o termo mais popular no Brasil para indicar um conteúdo ao vivo transmitido pela internet. Talvez seja mais um caso de estrangeirismo, já que o termo “ao vivo”, que quer dizer a mesma coisa, já existia e era bem conhecido.

condições de vida). Sendo um gênero ativo desde os anos de 1980, muitos ganchos filosóficos apresentados por Baka Gaijin analisam de maneira livre aquilo que vem se tornando realidade com o avanço do capitalismo e a dominação das grandes corporações supranacionais de vários aspectos da nossa vida.

A análise *livre* do *audiovisual selvagem* de Baka Gaijin consiste, basicamente, em afirmar, categoricamente, que ele não é “especialista em nada” e que está apenas desempenhando ali um livre exercício de pensamento que, ao que parece, encontra ressonância em uma quantidade considerável de pessoas. Não que essas pessoas necessariamente concordem com suas opiniões e análises, mas podemos dizer que encontram algum elemento de valor ali, já que as visualizações têm aumentado (validação da própria comunidade).

O autor diz ler várias coisas que vão das ficções *cyberpunks*, passam pela física quântica e filosofia para analisar a vida contemporânea enquanto leva a audiência por uma caminhada em Tóquio (com variações esporádicas de cidade). A liberdade também é expressa através da escolha de suas pautas, por onde fará suas caminhadas, pelo fato de não precisar se comprometer com um método científico. O limite da liberdade é o retorno da comunidade.

Quando alguém que produz conteúdo necessita de um retorno financeiro ou mesmo de uma validação que lhe garanta alguma espécie de validação ou *status*, normalmente é preciso fazer algumas concessões para o cultivo da audiência. Isso se dá através de comentários, avaliações, análises de desempenho do conteúdo (fornecidas pelas plataformas) e por outras métricas de retorno financeiro a depender do nível de profissionalização envolvido, lembremos que há grandes

empresas com canais de comunicação na internet. É justo dizer que o resultado estético de sua produção é uma média entre aquilo que ele quer expressar e aquilo que a audiência mostrou a ele que queria saber, dentro do universo em que ele propôs inicialmente, uma vez que embora a cultura japonesa em si seja algo popular no mundo, de uma maneira geral, seu conteúdo tem um nicho específico, em língua portuguesa e com referências constantes à cultura brasileira.

Baka Gaijin comenta coisas de ordem pessoal ao longo de seus vídeos, como o fato de trabalhar para uma empresa japonesa, o que lhe garante a permanência legalizada no país, e a promoção de seu livro de ficção, de cultura *cyberpunk*, disponível na *Amazon*. Ele também já postou música de sua autoria no canal. O aspecto mais interessante para essa comunicação, no entanto, está em como ele se utiliza desse aparato de maneira *selvagem* para relatar suas experiências de vivência e de estudos pessoais que, mesmo sem ter qualquer afiliação com o estudo desenvolvido em minha tese doutoral, classifico parte de seus vídeos como videorrelatos, e como isso faz parte de seu processo de emancipação intelectual e profissional.

Não se trata do tipo de videorrelatos que desenvolvo especificamente em minha tese doutoral, mas são videorrelatos no sentido amplo: um relato estruturado de experiências pessoais de aprendizagem em formato de vídeo. Nesse caso, mais do que apenas sua aprendizagem pessoal, Baka Gaijin encontrou uma maneira de unir aspectos de trabalho contemporâneo que lhe rende ganhos monetários e oportunidades de carreira em um mundo que se complexifica, que precariza o trabalho apesar dos “avanços” tecnológicos. Talvez o *cyberpunk* seja, afinal, uma metáfora social com boas doses de realidade.

É bom ressaltar que um *cyberpunk*, como personagem ficcional, é uma figura social que atua sob a lógica disruptiva na sociedade. Sua vida está ligada ao submundo, ao contrabando de tecnologias, à luta para sobreviver em meio ao domínio de uma classe social mais alta, normalmente grandes corporações supranacionais que estão acima do governo. Entre ficção, filosofia e metafísica, acredito que muitos professores de filosofia, literatura e física adorariam ter a escuta atenta de estudantes que Baka Gaijin conseguiu cativar.

Para Baka Gaijin a produção audiovisual se tornou algo que faz parte de seu trabalho, de sua maneira de se comunicar com as pessoas e de comunicar suas experiências, o que reforça seu aprendizado na medida em que precisa estruturar os relatos de seus estudos e suas vivências. Sendo sua produção de *origem selvagem*, ou seja, sem formação formal específica para tanto, é um elemento politécnico utilizado para sua emancipação intelectual e profissional. Ou seja, mesmo não sendo formado para isso, a utilização dos aparatos tecnológicos e culturais contemporâneos disponíveis o auxilia a utilizar o trabalho para criar melhores condições de vida para si mesmo.

### **Videorrelatos como proposta contemporânea e seus paradigmas**

O elo entre a prática de Baka Gaijin e a proposta pedagógica de videorrelatos está na utilização da realização audiovisual como meio de organizar as ideias, de externalizar as experiências que, no momento do relato, se tornam um conhecimento sintético de quem as comunica, ou seja, a síntese de uma experiência de aprendizagem, assim como um saber se torna científico quando é relatado e aceito pela comunidade científica. Existem diversas maneiras de expressar nossas experiências

de maneira organizada e elas nos ajudam a perceber e a tomar posse de nossos próprios pensamentos com uma feição mais palpável ao mesmo tempo que podem circular como peça de comunicação para outras pessoas.

É impressionante como, ao tentar explicar algo que já temos a certeza de que sabemos, é necessário desenvolver estratégias para que a mensagem chegue de uma maneira compreensível a outra pessoa. Com frequência percebemos que não podemos apenas ir direto ao ponto e vemos a necessidade de abordar uma série de outros pequenos pontos que alicerçam nossa compreensão, como ocorre neste texto e, de maneira geral, nas comunicações de experiências científicas ou empíricas.

Na contemporaneidade da pedagogia de videorrelatos existe o conceito de inacabamento docente proposto por Freire (2019) em que é preciso, como condutores de processos de aprendizagem, que não paremos de aprender e, inclusive, que aprendamos com nossas turmas de estudantes sempre que possível. Necessitamos pensar que respeitar e valorizar os conhecimentos das pessoas em sala de aula não pode ser algo de fachada, é necessário escutar e compreender aspectos da realidade que julgarem relevantes. Como saber mais sobre discentes em situações de aprendizagem? Bem, você pode perguntar a eles.

O videorrelato é um caminho possível, dentre a infinidade de estratégias que docentes podem adotar, e que serve, justamente, para quem acredita que a utilização da linguagem audiovisual em sua sala de aula possa ser uma boa opção, mas não sabe ao certo por onde começar ou não tem, ainda, outra estratégia pedagógica para motivar a turma. É certo que a produção audiovisual não é o único caminho, ou o melhor e, em verdade, o mais provável é que não exista *a melhor* maneira.

O relato como forma de organização da aprendizagem crítica, reflexiva e que dialoga diretamente com a realidade discente é, no entanto, uma ótima alternativa pedagógica na medida em que pode alinhar o tratamento da realidade, a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo. O vídeo, portanto, como elemento da contemporaneidade, é também um elemento profissional cada vez mais utilizado por todas as profissões que, de alguma maneira, estão presentes na internet, e se, em alguns casos, o audiovisual não se relaciona com certas profissões, a habilidade de relatar continua a ser um elemento vital para a emancipação intelectual que, em última instância, é o grande objetivo das instituições de ensino – ou deveria ser.

Não é possível ignorar, como nos lembra Luis (2022) que a tecnologia é, ao mesmo tempo, facilitadora de processos sociais e elemento de exclusão de população que não a acessam ou o fazem de maneira muito precária. O ideal da politecnicidade retomado na pedagogia histórico-crítica de Saviani (2012) é justamente o esforço de emancipação intelectual, técnica e tecnológica promovido pela escola para que as pessoas da chamada classe trabalhadora consigam acessar os aparatos culturais e tecnológicos da sociedade.

A compreensão de Ciavatta (2015) sobre se ter o trabalho como princípio educativo ou como princípio pedagógico elucidada a diferença entre, na primeira opção, educar para a autonomia e para a utilização do trabalho como meio de melhoria das condições de vida ao compreendê-lo de maneira ampla ou, na segunda opção, oferecer treinamentos técnicos pontuais para resolver problemas de empresas. As mudanças tecnológicas, como sabemos, são cada vez mais frequentes e tornam obsoletos determinados processos de trabalho juntamente com a própria

força de trabalho das pessoas que necessitarão, novamente, de treinamentos pontuais por falta de autonomia para se desenvolverem.

Os videorrelatos, que em sua síntese mais simples, podem ser descritos como relatos em formato de vídeo sobre experiências de aprendizagem, propõem um caminho para a produção audiovisual por discentes, mediada por docentes, para, ao mesmo tempo, conhecer o universo das pessoas em sala de aula, trabalhar a investigação como estratégia educativa de construção do conhecimento e as técnicas audiovisuais como elementos de linguagem (expressão pessoal de pensamento organizado) e de apropriação de tecnologias disponíveis no mundo contemporâneo. Como adicional de jornada, os vídeos ainda podem ser replicados e circular na internet para fomentar diálogos sobre infinitas opções de abordagem temática.

O videorrelato é uma proposta de pedagogia contemporânea baseada na realização, na intervenção, na atitude perante uma situação de aprendizagem. Dominar intelectualmente a situação em que se encontra já é um bom caminho para se imaginar novos futuros porque precisamos da imaginação para nos guiar para algo de bom que ainda não foi, mas que pode ser uma referência de horizonte.

Navegar por mares pouco navegados pode ser desafiador e por isso é necessário coragem para sermos contemporâneos, como ressalta Agambem (2009). O custo de não tentar, a todo tempo, novos caminhos para dialogar com a sala de aula de uma maneira que ela compreenda e se sinta valorizada e capaz de construir sua aprendizagem, já pode ser notado nas exclusões diárias travestidas de estatísticas cruéis que às vezes são sucedidas pelos noticiários de futebol – ou outra distração. Ou o ato educativo é feito para beneficiar as pessoas em situação de

aprendizagem ou ele é apenas um ato de adestramento para um esquema social maior, o dominante em cada momento histórico, que normalmente se autoavalia e se justifica como sendo o correto inclusive pela suposta ordem natural biológica e/ou, pior, por desígnios religiosos.

O que tenho ressaltado através de minha pesquisa é que a linguagem audiovisual é um dos grandes elementos politécnicos de nossa contemporaneidade e que a produção por discentes pode, ao mesmo tempo, ser a catalisadora da aprendizagem – o que por si só já seria um grande motivo para ser adotada – e uma habilidade que poderá servir para melhoria de vida profissional, cumprindo assim o papel de estimular a emancipação intelectual e profissional por meio do uso dos aparatos tecnológicos e culturais disponíveis.

### **Considerações finais**

Comparar a produção de *audiovisual selvagem* de um *youtuber* com a pedagogia de videorrelatos tem por objetivo mostrar que muito pode ser feito, em termos pedagógicos, a partir da observação daquilo que nos rodeia e que é objeto de interesse da sala de aula. A verdade é que a metodologia em si importa pouco perante o objetivo final. Se falo aqui dela, é tão somente para ressaltar um caminho possível e para lembrar que a pedagogia não se cristalizou a partir de propostas didáticas específicas de décadas atrás. Para nós docentes, em nosso momento histórico específico, os princípios que alicerçam as didáticas continuam a ser importantes, mas o diálogo com a sala de aula contemporânea pouco se assemelha aos desafios encontrados por quem estava em sala de aula há 30, 40 ou 50 anos.

Por ser um docente da área de audiovisual imbuído de ensinar no ensino médio técnico, crio pedagogias através da realização audiovisual e enxergo nela amplo potencial de integração de disciplinas, de politecnia e de construção do conhecimento.

Estou certo de que, independentemente de quantas pessoas assistam aos vídeos de Baka Gaijin e do que ele consiga transmitir à sua audiência em termos de experiência e conhecimento, ele, mais do que qualquer outra pessoa que assista, aprende e se desenvolve a partir de sua produção audiovisual. Ou seja, ele é um sujeito que pode construir experiências para si, que consegue aprender, que consegue elaborar e que consegue, através de seu trabalho, direcionar sua vida da maneira que lhe apraz ante as condições materiais que encontramos no mundo em que vivemos – e que não escolhemos antes de começarmos a viver.

A pedagogia como elemento escolar deve ser boa, antes de tudo, para as pessoas em situação de aprendizagem, mesmo que isso signifique reduzir a conveniência de docentes que às vezes colocam suas conveniências acima dos objetivos educacionais. O que se revela trágico em vários resultados escolares que, muitas vezes, querem se justificar pela culpabilização unilateral de discentes.

É preciso aceitar que o sucesso e o fracasso escolar são multifatoriais e que, no que se refere a docentes, o domínio do conteúdo em si não é garantia alguma de êxito escolar. Talvez os videorrelatos, como método narrativo, possam ajudar inclusive a docentes que tenham, porventura, problemas de expressão e/ou de serem compreendidos. Embora a metodologia não tenha sido pensada para a produção docente, esse tipo de aventura expressiva pode acabar por oxigenar direta ou indiretamente as ideias pedagógicas, as estratégias didáticas e, com sorte,

o desempenho em sala de aula. O que sabemos é que sem interesse a chance de aprendizado é mínima e que o fato de estar em sala de aula com a turma não garante por si só o interesse necessário. É a partir desse desafio que a docência precisa estabelecer suas estratégias diárias.

## Referências

Agamben, G. (2009). *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Argos.

Ciavatta, M. (2015). *O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional*. Lamparina.

Freire, P. (2019). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Freund, G. (1995). *Fotografia e Sociedade*. Editorial Veja.

Gaijin, B. (2021, maio 27). *Início* [Canal de Youtube]. YouTube. Recuperado em 2024, maio 20, de <https://www.youtube.com/@BakaGaijinn>

Luis, E. S. B. (2022). Desigualdad y acceso. Debates pendientes en el uso crítico de la tecnología en el aula. Em A. M. Moreno Acosta, E. S. B. Luis, & M. F. Reyna (Orgs.), *Experiencias TIC en educación: desigualdad, inclusión y acceso* (1a ed., pp. 17-31). Universidad Autónoma de Coahuila.

Fresquet, A. (2017). *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Autêntica Editora.

Migliorin, C. (2015). *Inevitavelmente Cinema: educação, política e mafuá*. Beco do Azougue.

Moreno Acosta, A. M. (2019). Producción audiovisual amateur: variaciones y continuidades en la era digital. *INTERdisciplina*, v. 7, n. 18, p. 199-217 – mai./ago. ISSN: 2395-969X.

Mirzoeff, N. (2016). *How to see the world: An introduction to Images, from Self-Portraits to Selfies, Maps to Movies, and More*. Basic Books. (E-book)

Prado, R. N. (2022). Audiovisual, Docência E Ciberespaço: um novo vernáculo? In A. Versuti, & G. Scareli, (Coords.), *Comunicação na Educação* (pp. 15-34). Ria Editorial. <https://www.riaeditorial.com/livro/comunicação-na-educação>

Saviani, D. (2012). *Escola e Democracia*. Autores Associados.

Scott, R. (1982). *Blade Runner – O caçador de Andróides*. Warner Bros.

Wolf, M. (2009). *Teorias das Comunicações de Massa*. WMF Martins Fontes.

# DA LEITURA CRÍTICA DA MÍDIA À LEITURA CRÍTICA DA PLATAFORMIZAÇÃO: ABORDAGENS DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA COM O JOGO *FARSANTE*

*Mariana Ferreira Lopes<sup>1</sup>*  
*Ana Paula Martins<sup>2</sup>*  
*Milena dos Santos Marra<sup>3</sup>*

O fenômeno da plataformação tem reconfigurado práticas sociais e culturais em torno das plataformas digitais, representando uma crescente dependência de diversos setores sociais em relação a infraestruturas digitais como as *Big Five*<sup>4</sup>. Conforme Van Dijck et al. (2020), a

- 
1. Doutora em Comunicação pela FAAC Unesp. Professora da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília. [lopes.mariana@unb.br](mailto:lopes.mariana@unb.br)
  2. Doutoranda em Estudos de Linguagens pelo Cefet-MG. [apaulamartinsp@gmail.com](mailto:apaulamartinsp@gmail.com).
  3. Doutoranda em Comunicação pela UnB e mestre pela UFG. [milena.bmarra@gmail.com](mailto:milena.bmarra@gmail.com).
  4. Conhecidas por *Big Five*, são as maiores empresas desse setor econômico: *Alphabet-Google, Amazon, Apple, Meta e Microsoft*.

plataformização permeia diferentes aspectos do cotidiano, consolidando-se na formação de uma “sociedade plataformizada”. Esse processo transforma mercados e relações de trabalho, também altera práticas sociais e cívicas, além de influenciar diretamente os processos democráticos. Nesse contexto, é possível identificar a plataformização não apenas do trabalho, como da educação, da saúde, do lazer, entre outras áreas.

Sob essa perspectiva, busca-se refletir sobre o jogo *Farsante*, criado pelos discentes da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília (FAC/UnB)<sup>5</sup>, com o objetivo de investigar de que forma sua aplicação como estratégia e ferramenta de educação midiática pode contribuir ao desenvolvimento de uma leitura crítica das dinâmicas de plataformização. O *Farsante* possui foco prático e pedagógico, explora questões contemporâneas relacionadas à mídia, tecnologia e seus impactos sociais. Visa a capacitar os participantes, especialmente jovens, a refletirem sobre como lidar com esses fenômenos e adotarem posturas mais fundamentadas e conscientes no ambiente digital.

Em termos teóricos, adotam-se as perspectivas de ecologia das mídias, educação midiática e plataformização. O desenho metodológico deste estudo parte de uma abordagem dedutiva de caráter qualitativo com a revisão narrativa da literatura e a sistematização da experiência de criação e desenvolvimento do jogo *Farsante para a leitura crítica da plataformização*.

---

5. No âmbito da disciplina Tecnologias da Comunicação ministrada pela prof<sup>a</sup>. Mariana Ferreira Lopes no 1º/2023.

## **Educação midiática na ecologia das mídias**

A ecologia de mídias averigua como os meios de comunicação influenciam percepção, entendimento, sentimentos e valores humanos. Trata-se de uma esfera de conhecimento multidisciplinar criada nos Estados Unidos, a partir da década 1950, e que ganhou visibilidade com os estudos de Marshall McLuhan. O termo “ecologia das mídias como ambientes”, especificamente, foi cunhado por Neil Postman em 1970 (Strate et al., 2019).

Segundo Postman (*What Is Media Ecology?*, s.d., pars. 16-17), “a palavra ecologia implica o estudo de ambientes: sua estrutura, conteúdo e impacto sobre as pessoas. Um ambiente é, afinal, um sistema de mensagens complexo que impõe aos seres humanos certas formas de pensar, sentir e se comportar”. A ecologia de mídias lida com a metáfora biológica, considerando o ambiente midiático pelo prisma evolutivo do ecossistema (Scolari, 2015, p. 14).

Essa abordagem explica que as mídias – novas e antigas – convivem e se estruturam conforme um bioma, habitando o mesmo espaço, expandindo-se ou se retraindo, moldando-se à nova composição do ambiente midiático com a inserção de um novo membro. Assim, a noção de uma organização evolutiva linear dos meios de comunicação – com o fim de um para o início de outro – é ultrapassada, pois eles continuam coexistindo e se autoinfluenciando. O surgimento de uma mídia não exclui a anterior. De acordo com Scolari (2015), o aparecimento de novos meios força os antigos a se ajustarem para continuarem sobrevivendo. Por sua vez, os novos também precisam buscar similaridade com as mídias existentes para conseguirem aceitação do público: “um meio afeta e é afetado por outros”.

A compreensão desses ambientes, considerando a coexistência de velhas e novas mídias, torna-se um dos objetivos da educação midiática. Esse campo de intervenção, fruto da interface entre Comunicação e Educação, desdobra-se em frentes de atuação e reflexão diversas, com objetivos e fundamentos teórico-metodológicos ora convergentes ora divergentes, observando contextos particulares. Interessa-nos, em especial, as práxis de leitura crítica, que podem ser denominadas de educação para a comunicação ou educação midiática, cujo objetivo reside no entendimento do papel e espaço que as mídias ocupam na sociedade, seus impactos e transformações (Soares, 2011).

Huergo (1997) explica que tal perspectiva se inicia em atuação marcadamente funcional-progressista com a ideia de que os receptores seriam salvos das artimanhas desses meios, passando a configurar-se na educação para recepção articulada tanto às novas abordagens dos estudos latino-americanos de comunicação relacionados a recepção, mediações e subjetividade, como ao entendimento da educação emancipadora de Paulo Freire.

A educação midiática não se caracteriza por um conjunto de procedimentos instrumentais para aprender sobre as mídias, mas é voltada a análise, reflexão e avaliação críticas de modo amplo, considerando questões sociais, culturais e econômicas em sua relação com o ecossistema midiático e tecnológico (Buckingham, 2003). O entendimento das tecnologias não apenas como instrumentos mas como parte da tessitura social contemporânea (Martín-Barbero, 2004) nos permite compreender transformações articuladas ao seu desenvolvimento, seja pelos processos de desterritorialização e destemporalização do saber (Martín-Barbero, 2014), seja pelas características que esse ambiente assume.

É importante ressaltar que, em uma perspectiva global, condutas protecionistas ou de “profilaxia” e de “contrapropaganda” de educação midiática se mantenham até os dias atuais com iniciativas para resistência, desmistificação e rejeição de conteúdos midiáticos como forma de imunização contra os efeitos da mídia. Buckingham (2022) ainda traz uma terceira concepção focada na criatividade e na noção de nativos digitais, para a qual a leitura crítica é deixada de lado em favor da autoexpressão proporcionada pelas novas tecnologias e pela web 2.0.

Diante dos três âmbitos que denominam de armadilhas pedagógicas, o autor propõe uma abordagem que articule leitura como análise textual, escrita como produção criativa e análise contextual integrando teoria e prática para uma educação midiática pertinente e necessária no cenário atual de intensas transformações tecnológicas.

Defender a educação midiática como direito se respalda, entre outros aspectos, na própria definição de políticas públicas sobre o tema. No Brasil, o lançamento da Estratégia Brasileira de Educação Midiática em 2023 (2023a) é um dos marcos nesse sentido. O documento – que traz frentes de atuação e diretrizes para implementação de iniciativas à promoção de um ambiente digital mais seguro e saudável – aponta para a importância de a educação midiática ser vista como a leitura da *palavramundo*, “movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos”, ao qual se refere Paulo Freire (1986, p. 22) sobre possibilidade de escrita e reescrita do mundo, ou seja, de transformação. Precisamos, assim, desenvolver e fortalecer uma leitura crítica não apenas da mídia, mas do fenômeno da plataformação, na qual o jogo Farsante é tido como possibilidade de ferramenta pedagógica, cuja criação e desenvolvimento são apresentados a seguir.

## O jogo *Farsante* e a leitura crítica da plataformização

O jogo *Farsante* é um produto desenvolvido a partir da demanda por um material que proporcione discussões sobre a percepção e as vivências de adolescentes nas ambiências digitais. A proposta é ser utilizado em oficinas de educação midiática com esse público, sendo pensado inicialmente para o *Educom.ComCom*<sup>6</sup> – projeto de extensão da FAC UnB em curso cujo objetivo é fortalecer a cidadania comunicativa por meio de ações educacionais. Em 2023, essas iniciativas foram realizadas em parceria com o Instituto Federal de Brasília (IFB) e voltadas a 25 estudantes entre 15 e 18 anos do curso técnico de eventos integrado ao Ensino Médio.

A criação do jogo e o desdobramento de seu uso têm origem em um duplo processo de reconhecimento de características sobre o atual ambiente digital, especialmente com base no fenômeno da plataformização. As discussões realizadas no decorrer da disciplina em uma perspectiva problematizadora sobre as intensas transformações sociais provenientes desse fenômeno. De acordo com Poell et al. (2020, p. 4), as plataformas são “infraestruturas digitais (re)programáveis que facilitam e moldam interações personalizadas entre usuários finais e complementadores” e envolvem processamento algorítmico, monetização e circulação de dados. A leitura crítica da plataformização parte, do entendimento desses novos ambientes como dimensão central da sociedade atual.

Buckingham (2022), ao refletir sobre o panorama geral de coexistência entre novas e velhas mídias, argumenta que a educação midiática

---

6. Projeto que integra o Programa de Extensão de Ação Contínua Comunicação Comunitária da Faculdade de Comunicação da UnB. Participam da ação professores e estudantes extensionistas da graduação e pós-graduação.

precisa ultrapassar uma visão meramente instrumental das tecnologias e assumir a necessidade de entendimento crítico sobre suas formas de representar o mundo, suas lógicas de produção e configurações de uso, pois, “entender a mídia hoje exige o reconhecimento da complexidade das formas modernas de ‘capitalismo digital’” (Buckingham, 2022, p. 19), ou seja, de um capitalismo de plataforma.

A leitura crítica da plataformização proposta a partir do jogo *Farsante* contribui para o fortalecimento de competências críticas para o conhecimento, a análise e a participação nas ambiências digitais, fundamentado em conhecimentos, atribuições e características de uso dessas tecnologias pelos participantes. Trata-se de uma abordagem que busca fugir tanto da perspectiva verticalizada de um protecionismo frente aos riscos impostos, como de um encantamento ingênuo sobre as potencialidades de criação e produção abertas pela web 2.0. Por isso, para a criação do jogo, também houve o reconhecimento da importância desses debates considerando o contexto dos estudantes da oficina.

Para o levantamento do perfil dos participantes, foi aplicado um questionário com base em questões elaboradas pela pesquisa TIC Kids Online Brasil 2023<sup>7</sup>. Os dados apresentados demonstram que a casa e a escola são os locais onde os estudantes mais acessam a internet, 100% e 96% respectivamente, sendo o celular o dispositivo utilizado por todos os respondentes para essa conexão, seguido do computador portátil (64%) e da televisão (64%). Todos indicaram ter acesso ao wi-fi em

---

7. Pesquisa realizada desde 2012 pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). Em 2023, o estudo foi aplicado com 2.704 crianças e adolescentes com idades entre 9 e 17 anos, bem como seus pais e responsáveis, abrangendo indicadores sobre acesso, habilidades para uso da internet e atividades na internet. Saiba mais: <https://cetic.br/pt/pesquisa/kids-online/>

casa, e 64% utilizam tanto o wi-fi como os dados móveis. A frequência de acesso é de mais de uma vez ao dia para 92%, enquanto 4% responderam pelo menos uma vez ao dia, e outros 4% que “não sabem”. Ao levarmos em conta a faixa etária dos respondentes, observamos que os estudantes acessam a internet há pelo menos quatro anos. O primeiro acesso foi aos seis anos ou menos para 36%, sete anos para 12%, oito e nove anos para 4% cada, 11 anos para 16%, enquanto 28% não souberam responder ou não se lembram.

O entretenimento é o principal objetivo do uso da internet para a totalidade dos estudantes, seguido pela intenção de sanar a curiosidade sobre assuntos diversos (95,8%), passar o tempo quando não tem nada para fazer ou está esperando algo (87,5%), pesquisar temas ligados aos trabalhos e conteúdos escolares (79,2%), relacionar-se com outras pessoas e procurar por cursos e outras atividades formativas (75%). Já as buscas por manter-se atualizado, informações sobre saúde, ler ou assistir notícias foram mencionados por 58,3% cada. A procura por informações acerca do local onde mora foi mencionada por 45,8%, enquanto 33,3% procuram por oportunidades de emprego.

No tocante à frequência de uso de redes sociais, as plataformas com maior acesso diário são o *Instagram* (15), *WhatsApp* (8), *Tik Tok* (1) e *X* (1), que são as mais características do que Poell et al. (2020, p. 6) chamam de plataformas que frustram as tentativas dos usuários finais de saírem dela e que, por esse motivo, também possuem um mercado altamente concentrado. Quando questionados sobre a rede social que acessam pelo menos uma vez ao dia, o *Tik Tok* foi a mais mencionada (8), seguida pelo *YouTube* (6), *Instagram* (4), *WhatsApp* (4), *Facebook* (2) e *Snapchat* (1). Quanto às redes sociais não utilizadas, o *Facebook* foi a

mais citada (8), depois *Instagram* (5), *Snapchat* (4), *X* (3), *Tik Tok* (2), enquanto o *YouTube* foi a única rede utilizada por todos os estudantes. Ainda sobre a frequência de atividades na internet, destaca-se que 52% costumam compartilhar conteúdos produzidos por outras pessoas mais de uma vez ao dia. Por outro lado, apenas 12% afirmaram compartilhar conteúdos produzidos por si mesmo mais de uma vez ao dia ou pelo menos uma vez ao dia. A postagem de vídeos, fotografias, textos e outras produções de autoria própria é mais frequente pelo menos uma vez ao mês (24%), pelo uma vez na semana (20%), menos de uma vez por mês (20%) e nunca (16%). Pode-se inferir que o status desses adolescentes nas redes sociais se caracteriza mais como consumidores do que necessariamente produtores de conteúdo, especialmente quando se considera a finalidade de uso para o entretenimento. Trata-se de um novo cenário diante dos comportamentos infocomunicacionais, resultante principalmente dos novos hábitos comportamentais dessa geração.

Nesse contexto, 44% dos respondentes afirmaram assistir a séries, filmes e programas mais de uma vez ao dia, 20% pelo menos uma vez ao dia, 28% pelo menos uma vez ao mês e 8% pelo menos uma vez por mês. Já lives, a frequência de visualização é distinta, visto que 44% disseram que nunca assistem, 32% assistem pelo menos uma vez ao mês, 16% pelo menos uma vez por semana e 8% pelo menos uma vez ao dia. Jogar online conectados ou não a outras pessoas é uma atividade realizada pelo menos uma vez ao mês para 28% dos estudantes, pelo menos uma vez por semana para 16% e 12% mais uma vez ao dia, já 32% afirmaram nunca jogar e 12% não sabem. Ouvir música na internet é uma atividade cotidiana, sendo que 76% dizem ouvir música pela internet mais de uma vez ao dia, 20% pelo menos uma vez ao dia

e 4% pelo menos uma vez por semana. Ainda que a pesquisa não tenha abordado quais plataformas são mais utilizadas para essas atividades, 100% dos respondentes dizem já ter baixado filmes, séries, músicas e jogos da internet.

Outras práticas na internet mencionadas estão ligadas à comercialização de produtos, relacionamento e apoio, participação em mobilizações e discussões políticas. Assim, 92% dos estudantes afirmaram já terem realizado compras e 40% já terem vendido coisas pela internet; 60% já conversaram sobre política ou problemas da sua cidade ou seu país; e 48% participaram de campanhas e protestos online. Além disso, 76% participaram de páginas e grupos com outras pessoas para conversar sobre coisas que gostam e 56% buscaram apoio emocional na internet. De acordo com Poell et al. (2020, p. 7), isso é natural, pois, “as plataformas não apenas orientam as transações econômicas, mas também as interações dos usuários”.

As questões ligadas à autopercepção de habilidades e competências dos estudantes sobre e nas ambiências digitais foram importantes indícios para as abordagens de educação midiática no decorrer das oficinas, incluindo o jogo *Farsante*. Assim, cabe, dentro das possibilidades postas<sup>8</sup>, a análise desse levantamento exploratório relacionando às competências transmidiáticas apresentadas por Scolari (2018), que englobam produção; performance; narrativas e estéticas; gestão; meios e tecnologias; e prevenção de risco, ideologia e ética. Os dados

---

8. A análise das competências de letramento transmidiático parte de um conjunto de instrumentos desenvolvido pelo projeto *Transmedia Literacy* (<https://transmedialiteracy.org/>) e que não foram aplicados neste estudo devido à sua finalidade. No entanto, entendemos que as respostas levantadas pelo questionário baseado na TIC Kids Online Brasil 2023 fornecem pistas que possibilitam o reconhecimento de tais competências.

levantados possibilitam o reconhecimento de certos aspectos das três últimas competências – conforme exposto no quadro a seguir:

### Quadro 1

*Competências de letramento transmídia reconhecidas em estudantes participantes das oficinas de educação midiática*

Competência de gestão de conteúdo			
Competência geral	Competência específica	Descrição pergunta	Dados
Buscar, selecionar e baixar	Saber onde buscar conteúdo ou produtos de interesse	Você sabe como encontrar um site que visitou antes?	É muito verdade 36% É verdade 36% É um pouco verdade 20% Não é verdade 8%
		Você sabe escolher que palavras usar para encontrar algo na Internet?	É muito verdade 44% É verdade 40% É um pouco verdade 12% Não é verdade 4%
	Baixar	Você sabe baixar ou instalar aplicativos?	É muito verdade 72% É verdade 24% É um pouco verdade 4%
Gerir a difusão de conteúdo	Gerir como compartilhar conteúdos	Você sabe postar na internet vídeos ou músicas de autoria própria?	É muito verdade 28% É verdade 36% É um pouco verdade 12% Não é verdade 24%

<b>Competências com os meios e tecnologias</b>			
<b>Competência geral</b>	<b>Competência específica</b>	<b>Descrição pergunta</b>	<b>Dados</b>
Reconhecer e descrever	Reconhecer e descrever estratégias de marketing e publicidade	Qual a sua opinião sobre a afirmação: “Empresas pagam pessoas para usar seus produtos nos vídeos e conteúdos que publicam na Internet”?	Concorda: 88% Discorda: 4% Não concorda e nem discorda: 4% Não sabe: 4%
		Você sabe como diferenciar conteúdo patrocinado e não patrocinado online, como em um vídeo ou em uma postagem em redes sociais?	É muito verdade: 60% É verdade: 28% É um pouco verdade: 8% Não é verdade: 4%
	Reconhecer e descrever características técnicas das redes sociais	Qual a sua opinião sobre a afirmação: “A primeira publicação que vejo nas redes sociais é a última que foi postada por um dos meus contatos”?	Concorda: 12% Discorda: 32% Não concorda e nem discorda: 24% Não sabe: 32%
		Qual a sua opinião sobre a afirmação: “Todos encontram as mesmas informações quando pesquisam coisas na Internet”?	Concorda: 8% Discorda: 56% Não concorda e nem discorda: 32% Não sabe: 4%
		Qual a sua opinião sobre a afirmação: “Usar hashtags aumenta a visibilidade de uma publicação na Internet”?	Concorda: 72% Discorda: 8% Não concorda e nem discorda: 12% Não sabe: 8%

<b>Competências de ideologia e ética</b>			
<b>Competência geral</b>	<b>Competência específica</b>	<b>Descrição pergunta</b>	<b>Dados</b>
Avaliar e refletir	Avaliar e refletir sobre a legitimidade e precisão de fontes de informação	Você sabe verificar se uma informação encontrada na Internet está correta?	É muito verdade: 24% É verdade: 24% É um pouco verdade: 48% Não é verdade: 4%
		Você sabe como verificar se um site é confiável?	É muito verdade: 24% É verdade: 28% É um pouco verdade: 44% Não é verdade: 4%
		Qual a sua opinião sobre a afirmação: “O primeiro resultado de uma pesquisa na Internet é sempre a melhor fonte de informação”?	Concorda: 4% Discorda: 76% Não concorda e nem discorda: 20%
<b>Competências na prevenção de riscos</b>			
<b>Competência geral</b>	<b>Competência específica</b>	<b>Descrição pergunta</b>	<b>Dados</b>
Reconhecer e descrever	Ser consciente dos riscos da autoexposição nas redes sociais	Qual a sua opinião sobre a afirmação: “Curtir ou compartilhar uma publicação pode ter um impacto negativo em outras pessoas”?	Concorda: 56% Discorda: 20% Não concorda e nem discorda: 20% Não sabe: 4%
		Você sabe quais informações deve ou não deve compartilhar na Internet?	É muito verdade: 56% É verdade: 44%
	Reconhecer e descrever como funcionam a segurança e a privacidade em hardware, software, aplicativos e nas redes sociais	Você sabe proteger o celular ou o tablet, como, por exemplo, com um PIN, padrão de tela, impressão digital ou reconhecimento facial?	É muito verdade: 64% É verdade: 32% Não entendeu: 4%
		Você sabe colocar senha para que outras pessoas não consigam mexer no celular ou no tablet?	É muito verdade: 76% É verdade: 24%
		Você sabe ajustar as configurações de privacidade, como por exemplo nas redes sociais?	É muito verdade: 52% É verdade: 36% É um pouco verdade: 12%

Aplicar	Denunciar práticas ilegais ou anti-éticas	Você sabe como denunciar um conteúdo ofensivo relacionado a criança ou adolescente ou a pessoas com quem convive?	É muito verdade: 48% É verdade: 40% É um pouco verdade: 8% Não é verdade: 4%
---------	---	---	---

Autoria própria.

As competências de gestão, tanto gerais como específicas, organizam-se em gestão individual, social e de conteúdo. A primeira refere-se à autogestão de recursos, tempo e identidade pelos adolescentes e jovens; a segunda às habilidades de comunicação, coordenação, organização, liderança e aprendizagens colaborativas; e a terceira à administração de conteúdos em diferentes plataformas (Koskimaa, 2018). No levantamento exploratório, observamos aspectos interessantes quanto à gestão dos conteúdos. Se, por um lado, os estudantes afirmaram saber como realizar buscas na internet e manejar aplicativos; por outro, há indícios de que o conhecimento sobre como usar plataformas para a disseminação dos conteúdos produzidos por eles mesmos não é uma habilidade partilhada no mesmo grau por todos.

As competências com meios e tecnologias se referem ao conhecimento sobre as ambiências digitais, ou seja, “esta dimensión incluye todas las habilidades relacionadas con el conocimiento de la economía de los medios, la própria dieta mediática y los rasgos y lenguajes tecnológicos” (Gaspard & Horst, 2018, p. 57). Desdobram-se, também, em sua aplicação a exemplo de estratégias para escolha e validação de informação, hardwares, softwares, aplicativos e plataformas de redes sociais para a realização de determinadas atividades.

As respostas dadas pelos estudantes fornecem pistas sobre o reconhecimento de certas características técnicas dessas ambiências. Apesar de os respondentes identificarem que nem todos os usuários recebem as mesmas informações em buscas na internet, parece haver ainda incertezas quanto às lógicas de funcionamento de plataformas de redes sociais. A sua identificação não necessariamente significa o conhecimento sobre o seu funcionamento, percepções que podem ser trabalhadas por meio do jogo *Farsante*.

Outro conjunto de saberes abordados refere-se às estratégias de marketing e publicidade nas redes sociais. Os estudantes afirmaram saber reconhecer conteúdos patrocinados e a presença de publicidade nesses ambientes. É importante ressaltar ações de proteção de crianças e adolescentes dos efeitos nocivos da publicidade dirigida a esse público, como a Resolução nº. 163 (2014). do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda). Ela estabelece como abusiva toda a comunicação mercadológica e publicidade direcionadas às crianças, bem como os desafios em torno de novas práticas vivenciadas nas ambiências digitais desde coleta sistemática de dados, sistemas de recomendação e modulação algorítmica (Souza et al., 2021) ao trabalho de influenciadores digitais mirins.

Por fim, as competências de ideologia e ética e prevenção de riscos que englobam os riscos envolvendo as tecnologias digitais, assim como seu uso ético e reconhecimento de cunho ideológico. Relacionam-se, assim, à capacidade de constatar e empregar estratégias para a garantia da privacidade, segurança e integridade da informação nas ambiências digitais, de identificar e avaliar representações culturais e questões éticas e legais. As respostas levantadas apontam três frentes: legitimidade e precisão de fontes de informação; segurança e privacidade

em hardware, software, aplicativos e nas redes sociais; e práticas ilegais ou antiéticas (Masanet & Establés, 2018).

Sobre a primeira, observamos ainda não ser consenso o reconhecimento de fontes de informações confiáveis. Diante de um contexto de desordem informacional, a educação midiática é importante estratégia para o fortalecimento da integridade da informação. Verificar o que os estudantes entendem por desinformação e quais ações empreendem para o seu combate (por exemplo, a verificação de fatos) configurou-se um dos eixos do jogo *Farsante*. Isso se torna fundamental à medida que se percebe o fenômeno da plataformização como um terreno fértil para a desinformação e o discurso de ódio (Poell, 2020, p. 8).

Os estudantes afirmaram ter conhecimento sobre configurações de privacidade em aparelhos como celular e tablet. Porém, ainda parece haver dúvidas sobre o funcionamento desses mecanismos em redes sociais. Nesse sentido, cabe ressaltar que a Lei Geral de Proteção de Dados (*Lei nº 13.709, 2018*) possui uma seção específica sobre o tratamento de dados de crianças e adolescentes no reconhecimento das especificidades no tocante a esse grupo como a base legal do melhor interesse, consentimento específico e esclarecimento sobre esse tratamento de forma acessível e condizente com suas possibilidades de compreensão (*Lei nº 13.709, 2018*). A proteção de dados de crianças e adolescentes deve estar articulada a estratégias de educação midiática como direito para a cidadania comunicativa que possibilitem o reconhecimento das lógicas e desdobramentos da datificação nas vivências cotidianas desses sujeitos nas ambiências digitais e das ações necessárias para uso e exposição conscientes nesses espaços.

Durante a etapa de planejamento das oficinas do *Educom.ComCom* com professores e gestores do IFB, foi levantada a necessidade de ações direcionadas não somente à reflexão crítica sobre as ambiências digitais, mas também aos desdobramentos em torno do comportamento desses adolescentes e de questões relativas à saúde mental. É importante destacar que o planejamento das atividades do *Educom.ComCom*, entre abril e julho de 2023, deu-se no contexto de ataques às escolas no Brasil. A educação midiática é identificada na proposta de ações para prevenção e enfrentamento de casos de violência extrema em espaços educativos estabelecidos pelo relatório “Ataque às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para ação governamental” (Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas, 2023b), ao apontar a promoção de ações para:

Desenvolver a educação midiática e informacional, de forma a assegurar os conhecimentos e a fortalecer as habilidades necessárias para que as crianças, adolescentes e jovens enfrentem a cultura da desinformação e possam reconhecer e combater as violações de direitos e injustiças sistêmicas presentes nas mensagens de mídia e no próprio funcionamento dos ambientes digitais. (2023b, p. 115)

A concepção do *Farsante* foi organizada em três momentos. Partiu-se do objetivo e das demandas e informações levantadas para a realização de um *brainstorming* a fim de construir uma proposta inicial colaborativa. Com a definição dos aspectos centrais do jogo, os estudantes se organizaram em grupos de trabalho divididos para: estudo da jogabilidade e definição de regras; pesquisa sobre os temas a serem abordados; criação visual. As abordagens e os avanços eram debatidos coletivamente para alinhar e testar as proposições apresentadas.

A proposta de o jogo ser integrado a iniciativas de educação midiática demandou a elaboração de um guia que contemplasse, além das regras, alguns fundamentos sobre os temas abordados e questões para a reflexão.

## Quadro 2

### *Informações contidas nas cartas do jogo Farsante*

<b>Tema</b>	<b>Descrição</b>	<b>Perguntas-dicas</b>
Bolha informacional	Bolha informacional é um fenômeno criado por algoritmos para personalização de conteúdo a partir das interações de cada pessoa, gerando isolamento e reforço de opiniões.	Como os algoritmos personalizam o conteúdo consumido?
		Qual efeito de só ter acesso a opiniões iguais a sua online?
		Qual a consequência de curtir sempre os mesmos conteúdos?
		Como um algoritmo pode garantir seu engajamento na internet?
		Como um usuário pode lutar contra “fake news”?
		Por que as pessoas na internet parecem não ter empatia?
Dados, privacidade e segurança	Dados são informações pessoais que nós compartilhamos de forma online e offline. Sua proteção é importante contra crimes cibernéticos e na garantia de privacidade dos usuários.	O que são cookies?
		Que cuidados podem ser tomados para o bem-estar dos usuários?
		Qual a função da Lei Geral de Proteção de Dados?
		Como o compartilhamento de dados pode impactar no nosso cotidiano?
		Qual a diferença entre dados pessoais e dados pessoais sensíveis?
		Que dica você daria para maior segurança de um novo usuário da internet?

Desinformação	A desinformação ocorre quando alguém cria e compartilha informações falsas propositalmente ou não. Isso afeta toda a sociedade, principalmente usuários de redes sociais.	Como e por que as <i>fake news</i> são compartilhadas nas redes sociais?
		Quem ganha dinheiro com essa situação?
		Quem é responsável por fazer isso?
		Alguém realmente se beneficia (não financeiramente)?
		As redes sociais são ou não afetadas?
		O que pode ser feito para evitar essa situação?
Inteligência artificial	IAs são sistemas computacionais que utilizam dados e algoritmos para resolver problemas complexos, automatizando tarefas e tomando decisões inteligentes.	De qual forma isso está ligado ao reconhecimento facial?
		Se isso pudesse te ajudar a dirigir, como seria?
		O que isso é capaz de criar ou reproduzir?
		Tem capacidade de destruir a humanidade?
		Você acha que no futuro veremos profissões sendo substituídas por isso?
		Com que frequência as pessoas utilizam isso?
Redes sociais	As redes sociais são como arenas globais de socialização, com semelhanças e diferenças entre elas. Postagens, curtidas e comentários direcionam nosso olhar sobre o mundo.	Essas plataformas evidenciam o pior dos seres humanos?
		Que tipo de pessoa suas plataformas dizem que você é?
		Curtidas e comentários influenciam o seu gosto?
		Fazer o que quiser dentro dessas plataformas é liberdade?
		Existe autenticidade nas <i>trends</i> de internet?
		A internet facilita ou estressa mais a vida?
Saúde mental	A saúde mental pode ser afetada negativamente pelo uso intenso de redes sociais. É importante lidarmos conscientemente com esses impactos individuais e sociais.	Como lidar com a pressão online constante?
		A conexão digital substitui a conexão emocional?
		Como a dependência de smartphones prejudica a mente?
		Os filtros de beleza online afetam a autoestima?
		Como estabelecer limites saudáveis online?
		A tecnologia melhora ou prejudica o bem-estar mental?

Autoria própria.

O jogo foi organizado em uma dinâmica de perguntas e respostas, estruturada em seis conjuntos temáticos de cartas: bolha informacional; privacidade e segurança de dados; desinformação; inteligência artificial; saúde mental; e redes sociais digitais. Cada grupo de participantes utiliza um conjunto específico de cartas, distribuídas por um(a) mediador(a). Cada conjunto é composto por cartas que contêm informações relacionadas ao tema (Quadro 2), acompanhadas de um QR code que direciona para material de pesquisa, além de uma carta denominada “farsante”, a qual não apresenta qualquer indicação temática e contém um QR code que redireciona para uma página em branco. Na dinâmica do jogo, os participantes têm um tempo inicial para pesquisa, após esse período devem formular perguntas entre si. Os detentores das cartas temáticas precisam identificar quem é o farsante; enquanto o farsante busca descobrir o tema do conjunto de cartas utilizado.

Os dados, conforme Kalil (2020), representam “uma das matérias-primas mais fortes do capitalismo” no século XXI, o que reafirma a importância de se abordar a privacidade e a segurança no *Farsante*. No âmbito da sociedade plataformizada, os dados se consolidaram como um dos principais recursos estratégicos para o lucro. Há setores particularmente interessados na extração dos dados e na monopolização deles para objetivos diversos. Podem “otimizar processos produtivos, acessar preferências dos consumidores, controlar trabalhadores, oferecer novas mercadorias e serviços e vender produtos para anunciantes” (Kalil, 2020, p. 76).

O uso frequente de Inteligências Artificiais (IAs) trouxe questões éticas fundamentais, além de desafios como a reprodução de preconceitos e a exclusão digital. A IA tem o potencial de realizar tarefas anteriormente

exclusivas de seres vivos, o que modifica práticas sociais e interação com o meio ambiente. O *Farsante* propõe principalmente a discussão acerca das capacidades das IAs sobre a humanidade, já que durante a interação humana com *chatbots*, por exemplo, esses sistemas coletam uma quantidade significativa de informações pessoais e sensíveis. De acordo com *AI Index 2024*, os *chatbots* coletam dados pessoais em excesso, podem ser suscetíveis a usos indevidos e oferecem medidas de proteção de dados inadequadas, incluindo dados relacionados à saúde, como informações de saúde sexual, uso de medicações prescritas e informações sobre cuidados de afirmação de gênero.

A análise das questões relacionadas ao compartilhamento de *fake news* nas redes sociais possibilita aos estudantes uma compreensão das dinâmicas que envolvem a disseminação de informações e os fatores emocionais e sociais que influenciam esse fenômeno. Cabe ressaltar que, nesse ponto do jogo, importa a reflexão sobre a responsabilidade ética atribuída a indivíduos, empresas de tecnologia e governos diante das *fake news*, ao mesmo tempo em que é essencial a identificação dos interesses econômicos que sustentam a disseminação da desinformação. O objetivo é que o participante seja capaz de pensar na capacidade das notícias falsas moldarem opiniões públicas e os comportamentos sociais.

O *Farsante* também pautou as redes sociais online. No contexto do jogo, os participantes são instigados a refletirem sobre sua interação com as plataformas digitais, uma vez que estas se apropriam e potencializam as lógicas de conexão como parte de uma estratégia, predominantemente comercial, que visa a incentivar os usuários a deixarem rastros de suas relações, preferências e afins (d'Andréa, 2020, p. 18). Busca-se que os participantes desenvolvam a capacidade de analisar

sua identidade em relação às plataformas, problematizando os impactos que essa dinâmica pode acarretar em seus aspectos físicos.

Por fim, o *Farsante* propõe que os participantes reflitam sobre a saúde mental no contexto das plataformas digitais, que é particularmente relacionada às regras e práticas de governança que se articulam com as interações dos usuários. Conforme d’Andréa (2020, p. 41), “estabelecer regras, negociar condutas, identificar e decidir o que é ou não publicável” são ações que sustentam o funcionamento dessas plataformas online que, frequentemente, apresentam-se como espaços democráticos. No entanto, por trás dessa retórica, existe um extenso conjunto de mecanismos para garantir um “bom uso” dos serviços, regulando as interações de modo que possam impactar diretamente a saúde mental dos usuários.

A implementação do jogo e seus desdobramentos na oficina de educação midiática são descritos a seguir.

### **Percepções e desdobramentos do jogo**

A aplicação do jogo *Farsante* ocorreu no início da sequência de oficinas de educação midiática com os estudantes do IFB realizadas no segundo semestre de 2023, conduzidas pelos extensionistas do projeto *Educom.ComCom* e por alunos da disciplina de Comunicação Comunitária na FAC UnB. Durante a dinâmica do jogo, os participantes foram divididos nos seis grupos temáticos de cartas com a presença de dois mediadores – extensionistas ou estudantes da disciplina – responsáveis por organizar o grupo, incentivar o debate e registrar as percepções dos jogadores.

A promoção das discussões tendo o jogo como instrumento pedagógico foi benéfica por estruturar-se na horizontalidade e proporcionar o diálogo em um ambiente seguro e sem julgamentos. Isso possibilitou que os jogadores se sentissem à vontade para trazerem dúvidas, levantarem novas questões e compartilhem aspectos de suas vivências nas ambiências digitais. Outro ponto colocado pelos mediadores foi a importância de partir do conhecimento e das práticas dos adolescentes nesses espaços, entendendo as aprendizagens estabelecidas e compartilhadas.

No tocante à bolha informacional, o grupo iniciou a discussão ponderando sobre as características positivas e negativas das redes sociais, que podem tanto trazer um conteúdo de qualidade como manipular opiniões sobre o mundo. Os participantes evidenciaram como a mídia é capaz de moldar o caráter de uma pessoa com base no que ela consome e debateram os riscos de se manter dentro de uma bolha informacional, consumindo apenas o que é recomendado pelos algoritmos, além da necessidade de se criar estratégias para rompê-la e, com isso, saber respeitar opiniões diversas.

Outro ponto ressaltado foi a desinformação e a importância de saber verificar as fontes de informação, buscar por sites confiáveis e pesquisar mais. O grupo com o tema desinformação reconheceu que as redes sociais são um ambiente de propagação de *fake news* e aquelas pessoas que acreditam nesse tipo de conteúdo o fazem por não saberem como analisar a veracidade dos fatos. Os estudantes lembraram o contexto das eleições presidenciais de 2022 com a disseminação de informações falsas sobre candidatos e sobre o sistema eleitoral brasileiro. Quando abordaram as suas atitudes frente à desinformação, os participantes afirmaram que não costumam informar-se por links fáceis

que circulam pelo *WhatsApp*, mas indicaram não terem conhecimento sobre checagem de fatos e confiabilidade de canais de informação. Eles explicaram que, apesar de reconhecerem a importância da educação midiática, não sabem onde buscar informações necessárias para o desenvolvimento dessas competências.

Com o tema das redes sociais, levantou-se uma discussão inicial sobre a regulamentação das plataformas digitais, assunto sobre o qual os participantes demonstraram dúvidas e dificuldades para compreender as lógicas de funcionamento das *big techs*. Nesse sentido, foi observado que há um reconhecimento sobre as redes sociais terem aspectos positivos e negativos com o compartilhamento de percepções sobre *cyberbullying*, comportamento consumista incitado por influenciadores digitais e impactos prejudiciais à saúde por meio do relato de situações vivenciadas nesses ambientes e por decorrência do uso excessivo de telas. Contudo, as causas de tais questões relacionadas à lógica da plataformação, a exemplo da programabilidade e datificação, ainda são territórios opacos.

Impressão esta corroborada pelos debates promovidos com os grupos de algoritmos e inteligência artificial e dados, privacidade e segurança. Durante a dinâmica, um participante relatou ter medo dos algoritmos das redes sociais por não conseguir separar o que de fato tem interesse das recomendações algorítmicas enquanto outro concluiu que a inteligência artificial faz as pessoas pararem de pensar.

Quando questionados sobre os procedimentos relacionados a essas tecnologias, os participantes disseram não entender completamente seus mecanismos. O mesmo foi percebido nas discussões sobre privacidade, quando os participantes foram em busca de mais informações

sobre o que são *cookies*, tendo em vista que observam que as páginas nas quais costumam navegar trazem informações sobre essa política de dados.

Quanto à saúde mental, tema sugerido pelos professores e gestores do IFB, os mediadores observaram que um tópico recorrentemente abordado pelos participantes foi o direcionamento dos algoritmos a fim de tornar o ambiente digital, especialmente as redes sociais, mais saudável e proveitoso. Nesse sentido, os jogadores compartilharam suas práticas para seleção de conteúdos, como o uso de *hashtags* para pesquisa de temáticas desejadas e acompanhamento de perfis que geram identificação pessoal, bem como a necessidade de adquirir conhecimento sobre os malefícios à saúde mental no uso das redes sociais.

Após a rodada do jogo, os participantes compartilham as suas impressões sobre a dinâmica e os temas debatidos. Além das questões já abordadas, outras percepções foram compartilhadas como racismo algorítmico, necessidade de compreender estratégias para a garantia da privacidade, mudanças nas formas de buscar informações e aprender, além de outros espaços onde já haviam discutido tais temas.

Como desdobramento do jogo, as oficinas de educação midiática posteriores objetivaram a elaboração de fanzines sobre os temas abordados. No desenvolvimento desses produtos, os estudantes realizaram pesquisas e discutiram os pontos de vista que abordaram em cada publicação. Como produto final, os participantes criaram um novo jogo, o *Cibernavegantes – navegando por águas seguras* com foco na promoção de um ambiente digital mais seguro e saudável. O jogo de tabuleiro, também uma ferramenta de educação midiática, traz um

conjunto de perguntas e situações-problema sobre privacidade e segurança, inteligência artificial, desinformação e comportamento.

### **Considerações finais**

No decorrer deste artigo, foi o *Farsante*, jogo de cartas organizado em perguntas e respostas, com seis conjuntos temáticos. Com base em estudos sobre ecologia das mídias e educação midiática, refletiu-se acerca de como o produto é capaz de incitar uma leitura crítica das dinâmicas de plataformização das mídias. Ele possibilita que os participantes mergulhem nos conceitos essenciais para a vivência midiática e informacional, especialmente considerando um universo de ecologia de mídias, debatam sobre esses aspectos e se tornem novos formadores em educomunicação em suas próprias rotinas e seus ambientes escolares e familiares, por exemplo.

A proposta deste artigo foi traçar uma sistematização da experiência de criação e aplicação do jogo *Farsante* com foco na leitura crítica da plataformização. Com uma averiguação mais profunda do produto, percebemos novas possibilidades de análise relevantes para se observar o objeto de pesquisa em questão.

Um dos caminhos para pesquisas futuras é o estudo do jogo via a multimodalidade, uma abordagem que ultrapassa apenas a linguagem textual e examina os múltiplos modos de comunicação e criação de significado, como o design, ícones e figuras, além dos QR codes e hipertextos, dentro de um contexto de educação midiática. Ainda considerando esse cenário, outra alternativa de estudo do *Farsante* seria utilizá-lo como exemplo de gamificação para a aquisição de conhecimentos, fomentando o debate e a reflexão.

As possibilidades de observação do *Farsante* não se esgotam aqui. Ele pode servir de exemplo para outros tipos de jogos e produtos para públicos diferentes voltados para educação midiática e adaptados conforme cada realidade. Mais uma vez, a educação midiática se mostra como aspecto fundamental para o exercício da cidadania comunicativa na atualidade, considerando-a como possibilidade da leitura da *palavramundo* de Paulo Freire (1986) voltada à transformação por meio de práticas conscientes, ou seja, à leitura do mundoplataformizado na esperança de sua transformação e fortalecimento em um ambiente mais saudável e seguro para todos.

## Referências

- Buckingham, D. (2022). *Manifesto pela educação midiática*. Edições Sesc.
- Buckingham, D. (2003). *Media education – literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- d'Andréa, C. (2020). *Pesquisando plataformas online: conceitos e métodos*. (Coleção Cibercultura). EDUFBA. <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32043/7/4b44582c-ef3d-4c0a-b8b1-d8d5d1df2762.pdf>
- Estratégia Brasileira de Educação Midiática. (2023). [https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/10/estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica-apresenta-as-politicas-publicas-voltadas-para-a-populacao/2023\\_secom-spdigi\\_estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica.pdf](https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/10/estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica-apresenta-as-politicas-publicas-voltadas-para-a-populacao/2023_secom-spdigi_estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica.pdf)

Freire, P. (1986). *A importância do ato de ler* (13a ed.). Cortez.

Gaspard, I. & Horst, H. (2018). Competencias con los medios y la tecnología. In C. A. Scolari (Ed.), *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula* (pp. 57-64). Universitat Pompeu Fabra. [https://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL\\_Teens\\_es.pdf](https://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf)

Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas. (2023). *Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental*. <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf>

Huergo, J. (1997). *Comunicación/Educación: Ambitos, Prácticas y Perspectivas*. Ed. Periodismo y Comunicación, FPy CS (UNLP).

Kalil, R. B. (2020). *A regulação do trabalho via plataformas digitais*. Blucher. <https://pdf.blucher.com.br/openaccess/9786555500295/completo.pdf>

Koshimaa, R. (2018). Competencias de gestión. In C. A. Scolari (Ed.), *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula* (pp. 38-48). Universitat Pompeu Fabra. [https://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL\\_Teens\\_es.pdf](https://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf)

*Lei nº 13.709*, de 14 de agosto de 2018. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Lei/L13709.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13709.htm)

Martín-Barbero, J. (2014). *A comunicação na educação*. Contexto.

Martín-Barbero, J. (2004). *Ofício de cartógrafo*. Edições Loyola.

Masanet, M. J., & Establés, M. J. (2018). Competencias en la prevención de riesgos, ideología y ética. In C. A. Scolari (Ed.), *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula* (pp. 74-82). Universitat Pompeu Fabra. [https://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL\\_Teens\\_es.pdf](https://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf)

Maslej, N., Fattorini, L., Perrault, R., Parli, V., Reuel, A., Brynjolfsson, E., Etchemendy, J., Ligett, K., Lyons, T., Manyika, J., Niebles, J. C., Shoham, Y., Wald, R. & Clark, J. (2024). *The AI Index 2024 Annual Report*. AI Index Steering Committee, Institute for Human-Centered AI, Stanford University.

Poell, T., Nieborg, D. & Van Dijck, J. (2020). Plataformização. *Revista Fronteiras – estudos midiáticos*, 22(1), 2-10, Unisinos. <https://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2020.221.01/60747734>.

Resolução nº. 163. (2014, março 13). <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=4&data=04/04/2014>

Scolari, C. A. (Ed.). (2018) *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Universitat Pompeu Fabra. [https://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL\\_Teens\\_es.pdf](https://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf)

Scolari, C. A. (Ed.). (2015). *Ecología de los medios*. Entornos, evoluciones e interpretaciones. Gedisa Editorial.

- Soares, I. O. (2011). *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio*. Paulinas.
- Souza, J., Silveira, S. A. & Avelino, R. (2021). *A sociedade do controle: manipulação e modulação nas redes digitais* (2a ed.). Hedras.
- Strate, L., Braga, A., & Levinson, P. (2019). *Introdução à ecologia de mídias*. Ed. PUC-Rio; Edições Loyola.
- Van Dijck, J. (2020). *Governing digital societies: private platforms, public values*. *Comp Law Sec Rev* 36:105377. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0267364919303887>
- What Is Media Ecology? (s.d.). <https://media-ecology.wildapricot.org/What-Is-Media-Ecology>

# IMPLEMENTACIÓN DE REALIDAD AUMENTADA CON ROAR PARA POTENCIAR LA ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA DE COMUNICACIÓN

*Bryan Patricio Moreno-Gudiño<sup>1</sup>*

Uno de los desafíos que enfrenta la educación en el siglo XXI es la integración —efectiva— de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para el adelanto del conocimiento y el desarrollo de las competencias. Estas herramientas digitales no solo facilitan el acceso a la información, sino que también permiten una deslocalización del saber, situándolo en redes interconectadas que trascienden las limitaciones físicas. Este fenómeno, entonces, cambia la forma en que entendemos el aprendizaje, creando un entorno en el que el conocimiento puede ser intercambiado y adquirido en cualquier momento y

---

1. Docente a tiempo completo.  
Magíster en Comunicación Digital Interactiva.  
Magíster en Educación con Mención en Pedagogía en Entornos Digitales.  
Periodista e investigador ecuatoriano.  
[sr.bryan.moreno@hotmail.es](mailto:sr.bryan.moreno@hotmail.es)

lugar. Al democratizar el acceso a la información, las TIC se convierten en catalizadores de la formación autónoma y colaborativa, provocando un enfoque personalizado y adaptativo que responde a las necesidades/aspiraciones del alumnado; por lo que la validez de este proceso radicará en la posibilidad de crear espacios donde la interacción y colaboración sean factibles, promoviendo una práctica significativa.

Según Bindé (2002), la reevaluación de la educación implica, ante todo, la incorporación de una variedad de iniciativas, especialmente aquellas relacionadas con la ciencia y tecnología. En este contexto, es esencial que los programas académicos integren elementos que reflejen las dinámicas actuales. Al ser un fenómeno en constante evolución, las metodologías formativas deben adaptarse a estos avances —en los múltiples campos— para brindar una instrucción pertinente. Sin embargo, es alarmante que gran parte de los procedimientos didácticos y de evaluación implementados en las instituciones educativas aún se hallen desfasados con respecto a las realidades de la población. Este desajuste entre el contenido educativo y las exigencias del entorno no solo limita la efectividad del aprendizaje, sino que también ignora las dificultades que enfrentan los estudiantes. Por ende, es preciso que se aplique un enfoque creativo y reflexivo en el que las asignaturas contemplen la diversidad social y promuevan un ambiente de aprendizaje equitativo, donde las personas puedan desarrollarse plenamente.

La concepción contemporánea del conocimiento se presenta como un fenómeno dinámico y ubicuo, que no puede ser monopolizado. Este cambio de paradigma refleja una creciente comprensión de que la información y el saber deben ser accesibles y aplicables en una pluralidad de contextos. Esto exige que las tareas educativas se desarrollen de

manera global, contextualizada y situada, en lugar de seguir un enfoque —puramente— lineal. De acuerdo con la autora Mujica-Sequera (2020), tanto educadores como establecimientos deben replantear sus enfoques tradicionales, de manera que los docentes comprendan que la construcción y reorganización de la actividad cognitiva de sus educandos está intrínsecamente relacionada con las formas de experiencia social que emergen en la era digital. Este entendimiento implica que los métodos pedagógicos deben ser flexibles y receptivos a la diversidad de estilos de aprendizaje. En esta línea argumentativa, la sociedad demanda que los pedagogos posean competencias y estén alfabetizados, digitalmente hablando; es decir, que no solo comprendan el contenido que imparten, sino que también dominen las herramientas que permiten enriquecer el proceso educativo.

### **Perspectivas de la Realidad Aumentada en la educación**

En esta escena, la Realidad Aumentada (RA, por sus siglas) emerge como una herramienta transformadora que complementa las prácticas pedagógicas. Este enfoque implica la integración de tecnologías emergentes, conceptos vanguardistas y herramientas que redefinen la interacción, para personalizar el entorno, ajustándolo a las necesidades concretas de los estudiantes. Esta adaptabilidad permite que la experiencia educativa se ajuste en función de las elecciones y los comportamientos del usuario. La RA, entonces, se presenta como una de las innovaciones más importantes, caracterizada por su capacidad para integrar unidades digitales tridimensionales con el entorno físico y en tiempo real, creando una experiencia inmersiva que mejora la percepción del mundo que nos rodea (Álvarez Morales et al., 2016). Gracias a la utilización de distintos

dispositivos, entre ellos, pantallas, proyectores y dispositivos móviles, los usuarios pueden experimentar el resultado final de una mezcla de atmósferas, que es la esencia misma de la RA.

Día a día la demanda de herramientas virtuales en los procesos de aprendizaje se ha incrementado debido un sinnúmero de ventajas que se obtienen por sobre el uso de métodos de enseñanza tradicional. En este contexto emerge con un potencial muy grande de aplicación la tecnología de realidad aumentada (RA). Esta tecnología utiliza dispositivos electrónicos como tabletas o teléfonos inteligentes y por medio de la cámara integrada en estos se pueden enfocar distintos objetos como si se tomara una foto. (Gonzales-Zurita et al., 2023, p. 62)

A diferencia de la Realidad Virtual, que establece nuevos entornos completamente digitales (Sáez Martínez, 2023), la RA complementa la realidad existente, añadiendo elementos virtuales sin sustituir la naturaleza física. En este contexto, los usos de la RA son ilimitados, en el ámbito publicitario, por ejemplo, transforma la experiencia del consumidor, brindando interacciones que fomentan un vínculo más intenso con los productos. En la construcción, permite la creación de prototipos y maquetas a escala, evadiendo los elevados costos de producción; en la medicina, los profesionales de la salud pueden beneficiarse de representaciones guiadas que les asisten durante las cirugías, mejorando así la precisión y seguridad de las intervenciones; y en el sector automotor, la RA se manifiesta en tecnologías de apoyo a la conducción vehicular. Por tanto, estas dimensiones no solo enriquecen la experiencia sensorial, sino que posibilita una reinterpretación de los espacios cotidianos y no habituales. En este último particular, los entornos que presentan un bajo grado de familiaridad pueden ser comprendidos e integrados de

manera efectiva, favoreciendo una interacción positiva con el entorno circundante.

Si bien existe esta variedad de aplicaciones —entre otras que no se han señalado—, el estudio en cuestión se orienta hacia el campo educativo, donde este fenómeno se ha destacado como una de las innovaciones con mayor repercusión. En consonancia con el informe *Edutrends*, publicado en 2017 por el Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, desde el 2016 la RA dejó de ser un concepto limitado a los entusiastas de la tecnología para convertirse en un tema de interés global, integrándose gradualmente en diversas discusiones sobre el futuro de la formación. De hecho, las investigaciones han evidenciado un impacto positivo en los procesos de aprendizaje y enseñanza, que no solo favorece la comprensión de los conceptos complejos —al presentar contenidos interactivos y visualmente llamativos—, sino que, de la misma manera, promueve una mayor colaboración y motivación por parte del estudiantado. En adición, la RA facilita la experimentación práctica, al permitir que los alumnos interactúen con los objetos de estudio, suscitando un aprendizaje situado, al tiempo que proporciona una información inmediata sobre el desempeño de los estudiantes, lo que también ayuda a adaptar las estrategias pedagógicas (Martínez Pérez et al., 2021).

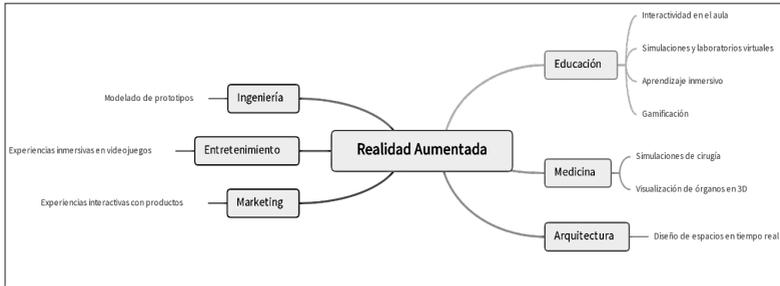
Prendes Espinosa (2015) identifica distintos niveles de RA que dependen de los sistemas de seguimiento, parámetros y técnicas aplicadas: en su forma más básica utiliza códigos de barra o QR (Quick Response, en inglés) que enlazan a la información digital mediante hipervínculos. Conforme avanza, la RA emplea marcadores, figuras geométricas impresas que, al ser escaneadas, despliegan contenido tridimensional. En un

nivel más desarrollado, la tecnología se apoya en el reconocimiento de imágenes y la geolocalización, utilizando la orientación y posición del dispositivo para mostrar información interactiva, como audiovisuales o modelos en 3D. A medida que se incrementa la sofisticación, se convierte en una práctica inmersiva, con dispositivos como gafas o proyectores que preparan un entorno virtual sobre el real. En etapas aún más adelantadas, la integración del Sistema de Posicionamiento Global consiente que el contenido de la RA se despliegue en función de la ubicación geográfica del usuario, al tiempo que las técnicas innovadoras transforman cualquier superficie en un entorno interactivo táctil para facilitar la manipulación directa con el contenido digital.

Ya en la escena formativa, la RA propicia experiencias atractivas, desde la educación infantil, donde se explican conceptos a través de cuentos interactivos en 3D; en la primaria y el bachillerato, donde los alumnos pueden explorar mapas o sistemas interactivos; hasta la educación superior, con aplicaciones que facilitan el estudio detallado de la ciencia y la realización de múltiples recorridos (López, 2024). Efectivamente, la RA tiene el potencial de generar una transformación en los modelos tradicionales, redefiniendo el proceso de aprendizaje, al ofrecer experiencias envolventes y fomentando un interés profundo en las materias. Por lo tanto, para garantizar que los sistemas de RA funcionen en entornos educativos, es esencial elegir los objetivos que se desean alcanzar, además de las características y necesidades de la audiencia a la que está destinada la aplicación. Como señala Kaufmann (2003), su implementación representa una opción que puede enriquecer ciertos contextos educativos, ofreciendo oportunidades valiosas cuando se acondicionan a los propósitos pedagógicos planteados.

**Figura 1**

*Aplicaciones clave de la realidad aumentada*



*Nota.* La realidad aumentada ofrece aplicaciones innovadoras en múltiples áreas, destacando en la educación con recursos interactivos y simulaciones inmersivas.

La RA está sentando las bases para un futuro educativo sin precedentes, donde la tecnología no solo complementa, sino que también prepara a los estudiantes para los desafíos de un entorno en constante metamorfosis. Billingham et al. (2001) reconocen el proyecto *MagicBook* como una de las primeras aplicaciones en el ámbito educativo. Esta iniciativa permitió que las personas interactúen con los libros a través de una pantalla sobre la cual se proyectaban modelos tridimensionales directamente sobre las páginas. Esta tecnología —inspirada en una lámina portátil, un ordenador y varios textos— no solo mejoró el contenido impreso, sino que también transformó la actividad lectora.

El estudio en cuestión dirige su atención hacia ROAR, una plataforma de RA que se distingue por su simplicidad de uso y su potencial para facilitar la creación de elementos, incluso, sin requerir dominios avanzados de informática. Para idDOCENTE (2021), esta herramienta permite integrar imágenes, íconos, sonidos, vídeos, botones interactivos, textos y modelos en 3D, colocados en puntos específicos

del espacio físico, creando así, un entorno de interacción que enriquece la interpretación de la realidad. La dinámica de uso es simple, puesto que los usuarios escanean una imagen predeterminada que sirve como marcador, a la que se le asocia el contenido seleccionado que, consiguientemente, se despliega en dispositivos como móviles, tabletas u ordenadores equipados con cámaras (Educación 3.0, 2022).

Este proceso, facilitado por el *software*, transforma la experiencia al permitir una interacción dinámica con los recursos y los llamados a la acción (*calls to action*, en inglés), promoviendo una participación más profunda del alumnado. Hernández Jiménez (2021) aborda el potencial de ROAR en la creación de experiencias en numerosos sectores, destacando su aplicación en la promoción de cintas, el desarrollo de marcas y la publicidad, donde la integración de elementos ofrece un nivel de interacción que rompe con lo cotidiano. Sin embargo, como subraya el articulista Moreno Parra (2021), uno de sus usos más representativos se encuentra en el ámbito educativo, en el que se puede llegar a tener una mejor comprensión de la información en las matemáticas, ciencias, la enseñanza de la lengua y otras áreas del saber.

De acuerdo con la indagación de Trejo González (2022), la plataforma ROAR ofrece diversas formas de integrar la RA, una de ellas es a través del uso de imágenes como detonadores, en donde se puede integrar contenido multimedia interactivo, botones o archivos de sonido. Este enfoque resulta útil para desarrollar recursos didácticos personalizados que se ajustan a los fines educativos. Otra opción es la integración con tecnologías como ARKit y ARCore, que permiten la manipulación de objetos tridimensionales, en este caso, los consumidores pueden incorporar modelos, ya sea desde su ordenador o mediante una

biblioteca de recursos disponibles en la web, lo que facilita la creación de escenarios más complejos y realistas. Además, la plataforma también ofrece la posibilidad de crear campañas interactivas a través de WebAR, una opción diseñada específicamente para su uso en sitios de internet.

Por consiguiente, el docente tiene la posibilidad de crear activadores que integren una amplia variedad de elementos para enriquecer las clases en el aula tradicional, sin necesidad de abandonar este entorno. Estos detonadores pueden incorporarse en materiales impresos que, al ser escaneados, despliegan contenido de RA, lo que da un valor añadido a la enseñanza interactiva sin salir del espacio educativo material. Dicha incorporación ofrece algunas posibilidades de acrecentar los recursos educativos que se utilizan, sumando material previamente elaborado. En la actualidad, estas herramientas son de utilidad para optimizar el proceso de construcción del conocimiento en diversas asignaturas, incluyendo la de Comunicación. Como recalcan Tejedor Calvo y Cervi (2017), esta área del conocimiento, impactada por el avance tecnológico, exigen una revisión exhaustiva de sus planes curriculares, tanto en términos de enfoque como en contenidos y metodologías.

Esta realidad exige que los programas educativos se adapten a las crecientes demandas formativas provenientes de la industria, logrando captar el interés de los estudiantes y alineándose con las dinámicas del entorno comunicativo, así como con las características de los nuevos usuarios digitales. Sin duda, la materia de Comunicación se propone dotar de las herramientas necesarias para que los educandos puedan potenciar sus habilidades para interactuar, basándose en un análisis profundo de los fenómenos personales y sociales, así como en la aplicación de diversas técnicas. En el contexto contemporáneo, donde la

web 4.0 ha transformado radicalmente la interacción y la difusión de la *data*, las personas se enfrentan a la imperiosa necesidad de adquirir un nuevo conjunto de habilidades, que les permitan el manejo eficaz de las herramientas digitales.

Las actividades didácticas basadas en la RA son especialmente provechosas en áreas como las humanidades y ciencias sociales, donde el contenido suele transmitirse de manera unidireccional a través de medios impresos (Cabero-Almenara et al., 2018); y, a menudo, demandan un mayor esfuerzo de abstracción por parte del alumnado. La incorporación de la RA transforma esta dinámica, permitiendo que el aprendizaje sea interactivo y estimulante, lo que facilita la comprensión y retención de los conceptos. En este marco temático, la RA emerge como una herramienta clave para revolucionar tanto el enfoque pedagógico como los objetivos de aprendizaje. Su utilización no solo facilita una redefinición de contenidos y competencias, sino que también impulsa una transformación en las metodologías, adaptando el proceso educativo a las demandas del entorno emergente. Esta orientación no solo fortalece el proceso formativo, sino que promueve una pedagogía centrada en el constructivismo y en la ubicuidad del conocimiento.

### **Metodología aplicada**

La metodología cualitativa se configuró como la más adecuada para explorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, tal como señala Cerrón Rojas (2019), quien afirma que este enfoque permite aplicar y proponer mejoras continuas a la estructura de la realidad social emergente en la formación de los estudiantes, docentes y la comunidad educativa, así como la implementación de ideas, acciones y materiales, los cuales,

mediante un proceso de revitalización, se corrigen, rectifican, modifican y renuevan. Johnson-Mardones (2017) destaca que tanto la educación como la investigación cualitativa se sustentan en la comprensión profunda de los sujetos y sus contextos específicos. Esta perspectiva permite alcanzar una visión más integral del fenómeno educativo, ya que no solo abarca las dinámicas formales del aula, sino también las influencias culturales, históricas y contextuales.

En esta escena, el profesor se convierte en un agente clave, cuya responsabilidad trasciende la transmisión de contenidos, por lo que es imperativo que reflexione de manera crítica, con el fin de convertir sus aulas en auténticos laboratorios de exploración educativa. Este enfoque promueve una continua revisión y adaptación con las necesidades cambiantes del entorno, innovando en los procesos educativos y fortaleciendo el vínculo entre la teoría y práctica. En el ámbito de esta investigación, se identificó que los estudiantes no estaban respondiendo de manera efectiva a las estrategias de enseñanza en la asignatura de Comunicación.

Mediante la técnica de observación, definida por Matos y Pasek (2008) como el registro sistemático, válido y confiable de conductas o comportamientos manifiestos, se llevó a cabo un análisis exhaustivo del entorno educativo en cuestión, que permitió identificar una falta de interés y participación por parte del estudiantado. Además, se reconoció una interacción limitada entre los estudiantes y los contenidos académicos presentados, subrayando la necesidad de implementar estrategias pedagógicas innovadoras que no solo capten la atención de los alumnos, sino que también promuevan un mayor compromiso con el proceso. Ante esta problemática, se exploró el uso de la RA como un soporte pedagógico, con el fin de mejorar la práctica formativa. Es así

que, la herramienta ROAR fue identificada como un recurso clave para transformar el proceso de enseñanza, al ofrecer un entorno interactivo y dinámico. Una implementación que no solo buscó la revitalización del interés de los participantes, sino también el potenciar sus habilidades comunicativas mediante la integración de la tecnología.

Las experiencias existentes han puesto de manifiesto la utilidad de la herramienta ROAR en la implementación estratégica de proyectos educativos, en particular, Moreno Parra (2021), identifica un proyecto aplicado en la materia de Matemáticas que ayudó a potenciar las habilidades y destrezas de los estudiantes, permitiéndoles interactuar de manera activa en el reconocimiento y la interacción con los signos y operaciones, en temas como las integrales, la derivada, el valor absoluto, entre otros. Ahora bien, este enfoque no solo puede aplicarse en el ámbito de las ciencias exactas, sino que también constituye un antecedente valioso que tiene el potencial de ser replicado en otras disciplinas, lo que enriquecería significativamente la propuesta educativa que se aborda en este texto.

### **Descripción de la propuesta y selección de materiales**

La disciplina de Comunicación se articula en torno a cuatro áreas temáticas que constituyen su estructura y enfoque pedagógico. La primera de estas esferas se encamina en la identificación y definición de los diversos elementos y tipos de comunicación, estableciendo así una base sólida que facilita la comprensión de las complejidades inherentes al proceso de interacción social. La segunda se centra en aspectos fundamentales de ortografía y redacción, esenciales para garantizar la precisión y claridad en la expresión escrita. La tercera, por su parte, se orienta al desarrollo de habilidades de comprensión lectora, lo que ayuda a que

los alumnos logren interpretar y analizar los distintos tipos de textos. Por último, la cuarta aborda la elaboración de escritos científicos, una competencia crucial para la formación integral de futuros profesionales en este campo, asegurando que estén equipados para contribuir en la producción de conocimientos de manera rigurosa y estructurada.

La propuesta en cuestión se fundamenta en el diseño de cuatro escenas de RA, utilizando la herramienta ROAR como plataforma para enriquecer la práctica formativa. Estos medios se sustentan en imágenes y marcadores de destino que permiten escanear una imagen para desbloquear y explorar el contenido interactivo. Sin duda, estos entornos han sido concebidos para reforzar la información que se transmite a lo largo de las temáticas del curso, integrando elementos —agregados— que están estrechamente vinculados con los contenidos estudiados. Este enfoque no solo transforma un entorno unidireccional, sino que también aspira a crear un espacio multifacético, en el que los participantes puedan interactuar con el material de estudio de manera significativa.

Los marcadores interactivos disponibles en la versión gratuita de la plataforma ofrecieron una selección limitada, pero adecuada para los objetivos del aula. Por plantilla, es posible incluir hasta diez bloques de texto, diez videos, diez modelos tridimensionales, diez imágenes y un archivo de audio. No obstante, en este caso, no se usaron todos los recursos disponibles en una sola presentación, sino que, en cada propuesta, se incorporaron de manera gradual, ya que el objetivo no consistió en saturar con información, sino en emplear los elementos esenciales que se alineen con las necesidades previamente identificadas.

## Figura 2

### *Escenas de RA aplicadas en la asignatura de Comunicación*

Gráfica de la propuesta	Tema	Descripción	Objetivo de aprendizaje
	Elementos y tipos de comunicación	<p>Este escenario de RA utiliza la herramienta ROAR para integrar dos elementos audiovisuales que fortalecen la comprensión sobre los componentes y categorías de la comunicación. Los estudiantes interactúan con un botón que los dirige a una actividad de gamificación en la plataforma Wordwall, donde deben aplicar los conceptos clave de los elementos comunicativos. Además, se ofrece un enlace interactivo a una lectura recomendada, incluida en el microcurrículo de la asignatura que, a su vez, ayuda a profundizar en los temas abordados en clase.</p>	<p>Desarrollar la capacidad de identificar y analizar los elementos y tipos de comunicación a través de la interacción con los recursos audiovisuales y las actividades de incorporadas en la herramienta ROAR.</p>
	Nociones de gramática y ortografía	<p>Este modelo integra un elemento tridimensional. Así mismo, se presentan dos videos: uno sobre la relevancia de una correcta redacción y otro que repasa las funciones gramaticales de las palabras en un texto. Adicionalmente, se muestra una imagen con reglas ortográficas fundamentales. Los estudiantes también acceden a un ejercicio de gamificación en Wordwall, donde deben ordenar palabras para construir oraciones con precisión gramatical.</p>	<p>Aplicar reglas gramaticales y ortográficas de manera efectiva mediante el uso de recursos interactivos de RA y ejercicios de gamificación.</p>



Comprensión de textos

Esta propuesta utiliza la herramienta ROAR para mejorar la comprensión lectora a través de cuatro botones interactivos que ofrecen acceso a lecturas de textos locales, nacionales, regionales e internacionales, aportando material diverso para la práctica. Por su parte, se incluyen dos audiovisuales que brindan estrategias, consejos y ejercicios orientados a potenciar la comprensión de textos de diversa índole.

Fortalecer la comprensión lectora mediante el acceso a lecturas variadas y recursos audiovisuales interactivos proporcionados por la herramienta ROAR.



Redacción de textos científicos

Este escenario incorpora un elemento tridimensional y un vídeo explicativo sobre la estructura y características esenciales de los textos científicos. Se incluye también un vídeo que explica cómo aplicar correctamente las normas APA (7ª edición) en citas y referencias. En adición, los estudiantes tienen acceso a un enlace directo a la última versión del Manual de Normas APA, que les permitirá realizar consultas adicionales.

Redactar textos científicos correctamente estructurados y aplicar las normas APA (7ª edición) mediante los recursos interactivos incluidos en la herramienta ROAR.

*Nota.* Esta propuesta integra la herramienta ROAR en el diseño de cuatro escenarios interactivos que refuerzan el aprendizaje en temas clave de la asignatura en cuestión.

Se debe acotar que, para su uso, es necesario descargar la herramienta ROAR en el dispositivo móvil. Esta acción permite escanear el código de respuesta rápida generado, facilitando así el acceso a la información y optimizando el aprovechamiento del contenido.

## Conclusiones y recomendaciones

A continuación, se presentan las principales conclusiones derivadas del estudio, seguidas de recomendaciones diseñadas para optimizar las aplicaciones de la RA en los entornos educativos:

La utilización —exclusiva— de estrategias unidimensionales en el contexto educativo emergente resulta poco provechosa, ya que limita la capacidad de los estudiantes para enfrentar un entorno de aprendizaje diversificado; por lo tanto, es imperativo adoptar métodos que integren recursos variados, promoviendo una formación que despierte el interés y la motivación, y que, adicionalmente, prepare a los estudiantes para en un entorno en constante transformación.

La integración de elementos multimedia y tridimensionales facilita una interacción con el contenido académico, trascendiendo la simple memorización para crear experiencias de aprendizaje inmersivas y multisensoriales, para lograr una retención significativamente mejorada del conocimiento y el desarrollo de habilidades de resolución de problemas, que son fundamentales para el éxito académico y profesional en la era digital.

La convergencia entre la pedagogía y la RA cataliza una metamorfosis que trasciende la digitalización para forjar ecosistemas hiperpersonalizados, una simbiosis tecnopedagógica que no solo reconfigura la transmisión de la información, sino que orquesta experiencias multidimensionales que catapultan la capacidad de abstracción y retención del alumnado, cultivando un terreno fértil para la germinación de competencias críticas en el alumnado.

La herramienta ROAR facilita la expansión de la narrativa pedagógica y redefine el propósito de las herramientas tecnológicas en

el aula, transformándolas de potenciales distractores en instrumentos de aprendizaje que facilitan la construcción del conocimiento y, simultáneamente, desarrollan habilidades digitales y de alfabetización mediática.

La integración de la RA depende en gran medida de la disposición tanto de los docentes como de las instituciones para renovar y ajustar sus enfoques pedagógicos, puesto que es fundamental que los educadores desarrollen las habilidades técnicas y didácticas necesarias para convertir sus aulas en sitios de aprendizaje interactivo, mientras que los establecimientos deben asumir la tarea de garantizar la provisión de los recursos, la infraestructura y el soporte técnico, promoviendo una implementación de esta tecnología emergente.

Así mismo, es preciso expandir el horizonte investigativo sobre la herramienta ROAR, desarrollando estudios metodológicamente rigurosos que evalúen su efectividad en un espectro más amplio de áreas académicas; este enfoque multidisciplinario no solo permitirá validar la versatilidad y adaptabilidad de la herramienta, sino que también facilitará la identificación y documentación de prácticas educativas innovadoras.

Para garantizar el éxito en la implementación de la RA en entornos educativos, resulta fundamental establecer un programa de formación docente que se centre en desarrollar una comprensión de la formación digital; abarcando no solo la familiarización con los materiales digitales, sino también el desarrollo de competencias pedagógicas específicas que permitan que los educadores puedan diseñar experiencias de aprendizaje significativas.

Es crucial que el profesorado se atreva a explorar con herramientas tecnológicas, como las de RA, muchas de las cuales no demandan un profundo conocimiento en informática, con el propósito de transformar

su entorno educativo y promover un proceso de enseñanza eficiente y duradero, que no solo se alinee con las exigencias actuales, sino que también trascienda en el tiempo, fortaleciendo de manera continua el aprendizaje del estudiantado y dejando un impacto sostenido en su formación.

## Referencias

- Álvarez Morales, E., Bellezza, A., & Caggiano, V. (2016). Realidad aumentada: Innovación en educación. *Didasc@ lia: didáctica y educación*, 7(1), 195-212. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6568046>
- Billingham, M., Kato, H., & Poupyrev, I. (2001). The MagicBook: a transitional AR interface. *Computers & Graphics*, 25(5), 745-753. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0097849301001170>
- Bindé, J. (2002). ¿Cómo será la educación del siglo XXI? *Perspectivas*, 32(4), 3-18. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129736\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129736_spa)
- Cabero-Almenara, J., Vázquez-Cano, E., & López-Meneses, E. (2018). Uso de la Realidad Aumentada como Recurso Didáctico en la Enseñanza Universitaria. *Formación universitaria*, 11(1), 25-34. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000100025>
- Cerrón Rojas, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2019.17.510>
- Educación 3.0. (2022). *Herramientas para crear contenidos con realidad aumentada*. <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/apps-para-crear-contenidos-con-realidad-aumentada/>

- Gonzales-Zurita, O., Rosero, R., Llumiquinga, C. y Rosero, M. (2023). Diseño e implementación de una aplicación de realidad aumentada enfocada a mejorar la educación tecnológica. *I+ D Tecnológico*, 19(1), 61-71. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/id-tecnologico/article/view/3778/4349>
- Hernández Jiménez, A. D. P. (2021). *Realidad aumentada como una herramienta comunicativa para generar una experiencia mejorando el empoderamiento de la mujer* [Trabajo de Grado, Fundación Universitaria del Área Andina]. <https://digitk.areandina.edu.co/server/api/core/bitstreams/0864bfd2-6a4f-4957-9632-013df7ffae8e/content>
- idDOCENTE. (2021). *Herramientas de realidad aumentada para educación*. Innovación y Desarrollo Docente. <https://iddocente.com/herramientas-realidad-aumentada-educacion/>
- Johnson-Mardones, D. F. (2017). Investigación cualitativa y educación: tensiones en su propuesta, desarrollo, escritura y publicación. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, 6, 83-88. <https://doi.org/10.22235/ech.v6iespecial.1455>
- Kaufmann, H. (2003). *Collaborative Augmented Reality in Education*. Institute of Software Technology and Interactive Systems. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/45413/realidad%20aumentada%20y%20educacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López, M. (2024). *Realidad aumentada en educación: transformando el aprendizaje*. Immune. <https://immune.institute/blog/realidad-aumentada-en-educacion-aplicaciones-practicas/>
- Martínez Pérez, S., Fernández Robles, B., & Barroso Osuna, J. (2021). Larealidad aumentada como recurso para la formación en la

educación superior. *Campus Virtuales*, 10(1), 9-19. <http://www.uaajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/644/426>

Matos, Y., & Pasek, E. (2008). La observación, discusión y demostración: técnicas de investigación en el aula. *Laurus*, 14(27), 33-52. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892003.pdf>

Moreno Parra, J. M. (2021). *La aplicación ROAR: fuera de la realidad*. Niixer. <https://niixer.com/index.php/2021/05/17/roar-una-aplicacion-fuera-de-la-realidad/>

Mujica-Sequera, R. (2020). La Enseñanza Tecnoemocional en la Educación del Siglo XXI. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 71-78. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.147>

Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2017). *Realidad aumentada virtual*. Edutrends, (pp. 1-36). <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/edutrends-realidad-virtual-y-aumentada.pdf>

Prendes Espinosa, C. (2015). Realidad aumentada y educación: análisis de experiencias prácticas. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, (46), 187-203. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i46.12>

Sáez Martínez, P. J. (2023). *AR vs VR: Diferencias entre realidad aumentada y realidad virtual*. Onirix. <https://www.onirix.com/es/ar-vs-vr/>

Tejedor Calvo, S., & Cervi, L. (2017). Análisis de los estudios de Periodismo y Comunicación en las principales universidades del mundo. Competencias, objetivos y asignaturas. *Revista Latina*

*de Comunicación Social*, 72, 1626-1647. <https://nuevaepoca.revistalatinacs.org/index.php/revista/article/view/626/843>

Trejo González, H. (2022). Análisis de recursos digitales para la integración de la realidad aumentada en la educación. *Sincronía, Revista de Filosofía, Letras y Humanidades*, 27(83), 282-319. [http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/83/282\\_319\\_2023a.pdf](http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/83/282_319_2023a.pdf)

# NOVAS ESTRATÉGIAS DE UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ E POLÍTICA PARA A GERAÇÃO Z: UM ESTUDO DE CASO DOS *VIDEOCASTS*

*Raquel Serra Rebouças<sup>1</sup>*  
*Marta Cardoso Andrade<sup>2</sup>*

Os hábitos de consumo e produção de multimídia têm sofrido mudanças constantes e imprevisíveis, moldando-se a uma digitalização implacável da vida humana. Vive-se, atualmente, no *off* e no *online* como se fossem um contínuo com fronteiras que já não existem mais.

Neste sentido, a percepção humana, como afirma Han (2022), se submete a esse cenário. O ser humano fica, assim, atordoado pelo mundo criado pela comunicação e informação. Essas forças destrutivas decorrentes de um “tsunami” de informações desencadeiam, dentro do

- 
1. Mestra em Direito, Governança e Políticas Públicas e Bacharel em Direito. [raquelsreboucas@outlook.com](mailto:raquelsreboucas@outlook.com)
  2. Pós-Doutora em Ciências da Comunicação e Doutora em Letras. Professora da Universidade Salvador. [dramartaandrade@gmail.com](mailto:dramartaandrade@gmail.com) e [marta.andrade@animaeducacao.com.br](mailto:marta.andrade@animaeducacao.com.br)

âmbito político, fraturas e disrupções massivas no processo democrático. O desenvolvimento dos jovens, dentro dessa realidade, resulta em uma geração embasada numa busca incansável de relações transparentes, as quais eliminam de si toda e qualquer negatividade, se tornando rasas e planas, se encaixando no curso raso do capital, da comunicação e da informação (Han, 2017).

Em contraponto a este movimento dos jovens da geração das mídias sociais, tem-se que uma educação emancipatória e política perpassa por uma formação de uma identidade individual e de classe, relacionando-se com a formação da cidadania, não sendo ler e escrever suficientes para perfilar a plenitude de ser cidadão (Freire, 2022d). Compreende-se, então, que se faz necessário que o processo educacional estabelecido, deve opor-se à crise provocada pelo cenário descrito, pressupondo uma visão crítica e cidadã frente as questões inerentes à pós-modernidade.

Com isso, discute-se como a Educação Emancipatória (EE) pode ser implementada dentro de um modelo de escola que valoriza a cidadania e o exercício da liberdade política do estudante principalmente quando se estuda uma geração que se desenvolveu junto às Mídias Sociais (MS), bem como busca-se relacionar como *videocasts*, dialogando com esta geração atual, abordando temas políticos e cidadãos, podem servir como promotores de uma educação emancipatória.

Nesta pesquisa, utiliza-se como estudo de caso o *videocast* intitulado de *Podpah*, aqueles que tiveram como convidados o atual presidente Lula, o rapper e ativista Mano Brown e a doutora Djamila Ribeiro.

Desse modo, tem-se como objetivo geral desta pesquisa: demonstrar como *videocasts*, em específico o *Podpah*, ao dialogar com esta geração atual, promove uma educação política e cidadã. A pesquisa justifica-se ao conceber como possibilidade de alteração desse cenário o desenvolvimento de ações educacionais pautadas no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) salientando a necessidade de uma compreensão das relações necessárias para a sua utilização como ferramenta política e cidadã.

Para além, é necessário demonstrar que os *influencers*, no caso em análise Igor Cavalari (Igão) e Thiago Marques (Mítico), apresentadores do *Podpah*, são adorados como modelos. Han (2022), neste sentido, disserta ao tratar dos influenciadores digitais, que estes assumem uma dimensão quase religiosa, com seguidores que se comportam como discípulos, participando de uma espécie de eucarística digital.

### **Noções de uma formação emancipatória**

Pensar a construção do conhecimento e formação humana através da educação atrai os estudos de uma cultura na qual se quebram os vínculos metafísicos que explicavam o homem e o mundo, tornando-se a razão a fonte da produção dos saberes e da ciência, buscando critérios de objetividades, se distanciando dos objetos ou dos poderes transcendentais (Santos & Lima, 2023).

O conceito de modernidade vem associado à condição social através da crença iluminista e na capacidade da ciência para proporcionar o domínio sobre a natureza, aperfeiçoando as instituições sociais, com vista à emancipação do homem (Fernandes, 2000). Dessa forma, a modernidade traz as “portas para o futuro” e a busca pela condição

de progresso. Assim, a era da racionalidade junto à modernidade, fundamenta não somente o conhecimento científico, como também as relações sociais, as relações de trabalho, a vida social, a própria arte, ética e moral (Santos & Lima, 2023).

Dessa forma, destaca Paulo Freire (2022a) a necessidade de termos, no Brasil, uma educação corajosa, que enfrenta a discussão com um homem comum, de seu direito àquela participação.

De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa em vez da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” não apenas do “eu fabrico”. (p. 93)

Neste ponto, o modelo já debatido entre os pensadores, irá valorizar e implementar devidamente essa relação entre educação, política e cidadania. O reconhecimento desse novo paradigma de escola cidadã auxilia na construção de um espaço público cada vez mais amplo e participativo, igualitário e, sobretudo, democrático que, articulado com as outras lutas sociais, forma uma sociedade cada vez mais livre e autenticamente humana (Tonet, 2005). Com isso, cria-se, então, um movimento de formação crítica do educando, com entendimento da sua sociedade e do seu papel, o que auxilia na sua percepção de mundo.

Para buscar a essência do entendimento do processo educacional, é necessário empenhar a problematização das situações vividas no cotidiano escolar, procurando demonstrar a importância de dedicar o estudo na formação, no processo de ensino e aprendizagem como espaço-tempo de aprofundamento dessas discussões, ou seja, é imprescindível esse

novo “olhar” sobre a leitura de mundo e da condição humana (Santos & Lima, 2023).

Ressalta-se ainda a importância do reconhecimento dessa liberdade através da educação, principalmente, no tocante em que a privação de liberdade, vincula-se estreitamente com a carência de serviços públicos e assistência social, ou de instituições eficazes para a manutenção da paz e da ordem local. Outrossim, a violação da liberdade resulta diretamente de uma negação de liberdades políticas e civis por regimes autoritários e de restrições impostas à liberdade de participar da vida social, política e econômica da comunidade (Sen, 2010). Portanto, a expansão da liberdade é vista como o principal fim e o principal meio para o desenvolvimento, sendo este uma eliminação de privações de liberdade que limitam as escolhas e as oportunidades.

Então, quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, estes sentir-se-ão mais desafiados, respondendo aos desafios, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado. Dessa forma, a compreensão resultante tornar-se crescentemente crítica, por isso desalienadora. A educação como prática da liberdade vai ser, para Freire (2022c), uma reflexão constante, por ser autêntica, não sendo sobre o homem em abstrações, nem sobre este mundo sem homem, mas sobre homens em suas relações com o mundo, relações estas em que consciência e mundo se dão simultaneamente.

Freire (2022d) defende que o papel dos seres humanos é negar, contundentemente, a decretação de uma história sem: classes sociais, ideologia, luta, utopia e sonho; repondo, assim, esse ser que: pensa, atua, fala, sonha, ama, odeia, cria e recria, sabe e ignora, se afirma e se

nega, constrói e destrói, é tanto o que herda quanto o que adquire no centro das suas preocupações. Busca-se a restauração e consequente significação profunda da radicalidade e essa radicalidade do ser o faz se entender para além da singularidade de um ângulo. Nesse sentido, não é possível

entender-me apenas como classe, ou como raça ou como sexo, mas, por outro lado, minha posição de classe, a dor de minha pele, e o sexo com o que cheguei no mundo não podem ser esquecidos na análise do que faço, do que penso, do que digo. Como não pode ser esquecida a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança. (Freire, 2022d, p. 19)

Essa identificação dos povos que marcam os distintos discursos não deve significar, entretanto, o afastamento do diálogo dos sujeitos que pensam e sonham diversamente. Freire (2022d) afirma que não existe crescimento democrático fora da tolerância e que a convivência entre dessemelhantes, não lhes nega, contudo, o direito de brigar por seus sonhos. O importante é que a pura diferença não seja razão de ser decisiva para que se rompa ou nem se quer se inicie um diálogo através do qual, mutualmente, concorram para o crescimento dos diferentes, acrescentando saberes.

Por isso, Freire (2022d) declara a educação como sendo um processo permanente, tendo em vista o estado inacabado deste ser “programado para aprender”, ser consciente de seu inacabamento, por isso, em permanente busca, sendo indagador, curioso em torno de si e na sua relação com o mundo. Um ser histórico, preocupado com um amanhã, como se achasse em condição necessária para estar inserido,

ingênua ou criticamente, num incessante processo de formação, de formatação, de educação.

Freire (2022d, p. 30) relaciona que “como não há educação sem política educativa que se estabelece prioridades, metas, conteúdos, meios e se infunde de sonhos e utopias”.

À vista disso, ao falar da alfabetização como instrumento da cidadania, Freire (2022d) discorre que a compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação aos seus projetos. Exige, desse modo, que os educadores assumam a politicidade por trás da sua prática, não bastando dizer que a educação é um ato político, assim como não basta dizer que o ato político também é educativo. É preciso que o educador assuma o espaço progressista das escolas.

Para mais, Freire (2022d) assevera que sem a intervenção democrática do educador, não há educação progressista. Todavia, a intervenção do educador se dá na relação em que estabelece com os educandos, na qual se cria um conhecimento de pura experiência.

A alfabetização, então, tem a ver com a identidade individual e de classe, tendo relação com a formação da cidadania, ponto muito importante destacado por Freire (2022d). Dessa maneira, é necessário que o ato de ensinar torne-se um ato político, jamais como um “que fazer” neutro.

Ao se debruçar no ato pedagógico, Freire (2022b) insiste que ensinar não é transferir conhecimento, um saber necessário não só ao educador, mas também pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica – sendo necessário ser constantemente testemunhado e vivido.

## O videocast

Numa sociedade em rede caracterizada pela mobilidade, o recurso aos novos dispositivos de comunicação é uma enorme oportunidade para a política e movimentos sociais. Dentro deste cenário, quando se analisa a participação de políticos e estudiosos em ambientes que dialogam diretamente com os jovens, aumentam a percepção de participação cívica dos cidadãos.

Segundo Araújo et al. (2018), o *videocast* assemelha-se ao *podcast*, entretanto, diferencia-se, pois, para além do som, inclui também o componente imagem ao áudio. Os mesmos autores acabam por definir aquele como modelo de mídia digital no formato de vídeo, postado na Internet e que pode ser utilizado como material didático.

Aguiar et al. (2009, p. 300) ratificam o afirmado e asseveram que

Atribuído inicialmente a qualquer conteúdo áudio digital distribuído através da Internet, o termo *podcast* pulveriza-se hoje noutras designações [...], em virtude dos formatos que adicionalmente pode adquirir. Assim, o recentemente adoptado conceito *audiocast* refere-se unicamente a um ficheiro áudio, quando o formato em vídeo é também contemplado deverá utilizar-se a designação *vodcast* (ou *vidcast*), ou então *screencast* no caso particular do ficheiro áudio ser associado a imagens do ecrã do computador. Alguns autores consideram ainda a existência do *enhanced podcast*, que conjuga o áudio com imagens fixas.

Com isso, tem-se como resultado que os avanços das Tecnologias da Comunicação e Informação e dos conteúdos multimédia, assim como o incremento gradual da facilidade de acesso e uso de ferramentas de produção e de reprodução destes conteúdos, têm potenciado a sua

disseminação e consumo por públicos e em contextos cada vez mais diversificados (Canavilhas, 2009).

Os *podcasts*, como também os *videocast*, com sua hibridização de pensamento, som e audio, e imagens e audio, cultiva uma revigoração da dialética, uma troca de ideias além do que é possível através do texto escrito puro. No contexto dos *podcasts*, a produção e criação de conteúdos comportam desafios e dilemas relacionados a questões políticas e sociais atuais. Por estarem na Internet, terminam por atrair a gerações que já nasceram imersas no mundo *online*, entre essas a Z.

Destaca-se ainda que o *videocast* é um instrumento midiático que, além do texto oralizado, ainda se presencia os gestos, microexpressões e posturas frente ao que está sendo verbalizado, o que resulta em um material com carga significativa expressiva.

## **A apoliticidade das redes sociais digitais e a formação das mazelas digitais**

Para estudar a possibilidade de formulação dos discursos emancipatórios para a atual geração das mídias sociais, faz-se necessário aprofundar nos estudos sociológicos que tratem do tema. Inicialmente, para se estudar as estruturas da nova forma de convivência, é necessário entender a mudança dos conceitos de comunidade para as chamadas redes. Bauman e Donskis (2019) afirmam que,

Em gritante oposição às comunidades, é tão fácil entrar como sair delas; em vez de negociar os princípios da convivência, como as comunidades são forçadas a fazer em função de sua densidade e da busca de duração, as redes tendem a contornar a necessidade de discutir e impor termos mediante a alternativa da divisão e separação, seguida pela quebra da comunicação. (p. 31)

Esses teóricos, ao analisar a modernidade líquida e a consequente formação do “mal líquido”, afirmam que esse mal vai estar à espreita nos incontáveis buracos negros de um espaço social profundamente desregulamentada. Mais ainda, Michea (2007 *como citado em* Bauman & Donskis, 2019) assevera que

é possível escapar à guerra de todos contra todos se a virtude é simplesmente uma máscara para o egoísmo, se não se pode confiar em ninguém e só se pode contar consigo mesmo? Essa é decididamente a questão inaugural da modernidade – essa estranha civilização que, pela primeira vez na história, pretendeu sustentar seus avanços na desconfiança metódica, no medo da morte e na convicção de que amar e doar são atos impossíveis. (p. 50)

O consequente produto da modernidade líquida de Bauman (2021) é uma geração embasada numa busca incansável de relações transparentes, as quais eliminam de si toda e qualquer negatividade, se tornando rasas e planas, se encaixando no curso raso do capital, da comunicação e da informação (Han, 2017). Em retrato desses jovens do TikTok, tem-se que

A pressão pelo movimento de aceleração caminha lado a lado com a desconstrução da negatividade. A comunicação alcança sua velocidade máxima ali onde o igual responde ao igual, onde ocorre uma reação em cadeia do igual. A negatividade da alteridade e do que é alheio ou a resistência do outro atrapalha e retarda a comunicação rasa do igual. A transparência estabiliza e acelera o sistema, eliminando o outro ou o estranho. (p. 11)

Atualmente, demonstra-se que o próprio algoritmo das redes sociais apresenta para o usuário apenas o que se baseia nas suas curtidas

anteriores, formando uma bolha de pessoas que compartilham dos mesmos pensamentos, excluindo, assim, à análise, o outro.

Nesse cenário,

A coerção por transparência estabiliza o sistema existente de maneira bastante afetiva. Em si a transparência é positiva. Dentro dela não se encontra qualquer negatividade que pudesse colocar em questão o sistema político-econômico vigente; ela está cega em relação ao lado exterior do sistema; simplesmente confirma e otimiza o que já existe. Por isso, a sociedade da transparência caminha de mãos dadas com a pós-política. Totalmente transparente só pode ser o espaço despolidizado. (Han, 2017, p. 23)

Desse modo, a falta de política e sociabilidade dentro da tida sociedade da transparência, bloqueia a alteridade e a empatia dos jovens, o que dá lugar a discursos de ódio e apagamento daquilo que é diferente.

Sendo assim, a apoliticidade nas relações dos jovens da geração Z, resulta na perpetuação de uma ideia de “subcidadania” com jovens guiados pelo apagamento do outro.

Ao se tratar de subcidadania, é necessário, primeiro, entender o que é “ser gente”. Souza (2023) reflete que os exemplos de desrespeito à dignidade mínima das pessoas são diariamente noticiados pela imprensa, então, como os humilhados são muitos, e, por razões aparentemente diferentes, a questão para compreender a desigualdade e toda a forma de injustiça social é saber o que causa a avaliação diferenciadora das pessoas.

Então, o rolar a tela para cima ou bloquear o outro que discorda da sua opinião, entre outros hábitos decorrentes das mídias sociais, reflete na realidade *offline*, com a busca de relações baseadas numa

bolha social e com discussões cada vez mais vazias de cidadania e a criação das desigualdades e periferias digitais, refletem na subcidadania da geração Z.

### **Novas estratégias da formação cidadã para os jovens das mídias sociais: o caso *Podpah***

Analisadas as bases formadoras deste estudo, é necessário relacionar com o caso estudado neste documento, que é o do *videocast* intitulado de *Podpah*.

Não se pode negar que o advento da Internet alterou significativamente a forma de se: pensar, comunicar, significar, enfim, e porque não dizer, viver na atualidade, pois possibilitou que a vida *offline* se mesclasse quase que totalmente com a *online*, como já mencionado. Desse modo, o que se experiencia é que as atividades humanas, ou pelo menos boa parte dessas, empreendidas nos ambientes de trabalho, entretenimento, estudo ou pesquisa, possuem ou a informática ou Internet presentes de alguma forma.

Ao tratar deste ambiente digital, é necessário destacar a construção do multiverso digital, Gabriel et al. (2022) afirmam que esse se concretiza por meio das tecnologias digitais, que apresenta as experiências virtuais em camadas que se inicia com uma dimensão (*e-mail*, mensagens); passa para a 2D (*sites*, imagens, vídeos, *e-commerce*, redes sociais); até chegar na 3D (espaços interativos, realidades mistas). Essas dimensões coexistem e ampliam as nossas experiências no mundo digital, projetando o nosso futuro como algo híbrido, em que as pessoas tendem a querer simultaneamente sempre o melhor dos dois mundos: tanto físico, quanto digital (Gabriel et al., 2022)

A redes sociais digitais se tornam atrativos por sua própria configuração de formação de comunidades virtual que se reúnem em torno de interesses comuns, como já citado. Também cabe assinalar que Recuero (2008) aponta a vinculação a grupos nessas redes como uma forma de declarar e de definir a identidade dos usuários, não somente como uma forma de participar desses agrupamentos, sendo nítida a conformação de novas comunidades por afinidades, além de proporcionar o compartilhamento de ideias e de vivências, o que termina por produzir certo senso de pertencimento e de identidade entre os seus integrantes.

É necessário, estabelecer uma metodologia comunicacional que estabeleça um desenvolvimento de ideias que ultrapasse os hipertextos, instigando o jovem consumidor das Mídias e Redes Sociais Digitais a desenvolver a sua cidadania. Para além, é necessário demonstrar que os influencers, são adorados como modelos para a geração Z. Han (2022) disserta, nesse sentido, que influenciadores digitais assumem uma dimensão quase religiosa, com seguidores que se comportam como discípulos, participando de uma espécie de ‘eucarística’ digital.

Para tanto, este trabalho, relaciona o caso *Podpah*, como esta nova metodologia comunicacional que relaciona discursos cidadãos e políticos para os jovens da geração Z.

O *Podpah*, funciona como um hub de conteúdo encabeçado pelos apresentadores Thiago Marques e Igor Cavalari, conhecidos como Mítico e Igão, e pelo CEO Victor Assis, o canal, que tem seis programas em seu portfólio, já atingiu o marco de 8 milhões de inscritos, número que também já foi ultrapassado na conta do Instagram do *Podpah*.

No que se diz respeito ao programa principal da grade do *Podpah*, sendo o *videocast* com título homônimo, os *hosts* já receberam nomes

como Lula, Mano Brown e Djamilla Ribeiro. A linguagem utilizada pelos apresentadores, mesmo ao se tratar de questões complexas como feminismo, racismo e políticas públicas, é simples, com utilização de gírias, o que aproxima os jovens dos temas discutidos, além de não promoverem o conteúdo de maneira maçante, sempre alternam essas grandes temáticas com assuntos com tom de humor, o que promove uma conversa fluida.

Um exemplo disso está no episódio de número 295, que teve como convidado o então candidato e atual Presidente da República, o bate papo com o presidente Lula chegou a ter mais de dez milhões de visualizações. Dentro dos tópicos desenvolvidos pelos entrevistadores, o planejamento de governo do candidato foi utilizado como pauta.

A educação emancipatória objetiva aproximar as questões de política e cidadania na linguagem daquele receptor da informação, assim, pode-se observar a utilização desta estratégia no desenvolvimento da conversa quando o tópico sobre participação política e importância do voto é debatido. O então candidato afirma que “nunca se pode esperar que alguém faça por você aquilo que você mesmo deve fazer”, questionando os apresentadores sobre o interesse deles nas pautas debatidas no Congresso. Lula afirma que, se o eleitor não pesquisa a origem, as pautas e interesses do seu candidato, aquele não vai saber votar.

Para além, Lula fala sobre a questão do desinteresse dos cidadãos em política, assim, afirma que:

Quando eu vejo um cara ser contra a política, eu não acho ruim, eu fico só imaginando que informação ele recebe todo santo dia. Tem só uma informação que eu falo para a juventude, o seguinte, você pode não gostar de política, você pode dizer que Lula é ladrão, Haddad é ladrão, Fernando Henrique Cardoso é ladrão e

Bolsonaro é ladrão. Você pode dizer tudo que você quiser, mas mesmo que você pense assim, você pensa o melhor para o seu povo, você pensa o melhor pra você, então se você acha que todo mundo não presta, você precisa decidir quem é o cara que presta, e quem vai decidir isso não ‘é os outros’, é você, Cara. Então, coloca o político que tem dentro de você pra fora e seja você um político decente e ‘porreta’ que você quer.

A falta de compromisso ideológico é discutida em formato de conversa e os apresentadores ainda falam sobre questões de a inocência do povo ser utilizada de maneira a promover políticos e partidos. Além disso, comenta-se que “o povo não tem raiva da política, eles não têm informação”.

Em análise dos comentários e engajamento do episódio em questão, tem-se mais de 34 mil comentários, com depoimentos acerca dos programas de acesso à educação promovidos durante os governos anteriores do Lula.

Assim, esse novo método de aproximação dos jovens as questões políticas dialoga diretamente com a sua formação crítica. É necessário, para a garantia de uma educação de qualidade, uma compreensão mais ampla e profunda possível, da situação do mundo atual e da lógica que preside fundamentalmente a sociabilidade regida pelo capital. Tonet (2005) destaca que o aluno deve estar atento as características essenciais da crise que passa esta forma de sociabilidade, das consequências que daí advêm para o processo de autoconstrução humana, da maneira como esta crise se manifesta nos diversos campos da atividade humana, a saber: na economia, na política, na ideologia, na cultura, na educação, ao mesmo tempo em que entende a forma como esta crise se apresenta na realidade nacional e local. Isto supõe, por parte de que

faz a educação, uma frequência constante e intensa ao saber produzido pelas ciências sociais.

Então, é necessário que se permita que a atividade educativa cumpra a sua função nesta forma de sociabilidade, uma sociabilidade mais cidadã, seguindo os ditames constitucionais de direitos e deveres fundamentais. Vale ressaltar, ainda, o pensamento do autor Ivo Tonet (2005, p. 236) ao tratar que a

articulação é, sem dúvida, necessária, mais ainda porque o avanço no cumprimento da tarefa mais essencial da educação que, como vimos, é a apropriação daquelas objetivações que constituem o patrimônio comum da humanidade, não depende só e nem principalmente da atividade educativa, mas no progresso na luta, realizada pelo conjunto das classes subalternas, para contrapor-se à hegemonia do capital. Ou seja, muitas das condições para a realização da atividade educativa são externas ao campo da própria educação e só podem ser conquistadas com uma luta mais ampla, no entanto a concretização desta articulação é, hoje, uma tarefa extremamente difícil e complexa. Por isso mesmo deve-se evitar que, como contraponto às dificuldades objetivas, se dê uma ênfase excessiva ao momento da subjetividade, caindo-se naquelas formulações baseadas em um dever abstrato.

Assim, o reconhecimento dessa escola cidadã e das novas estratégias de transmissão dos saberes, vai auxiliar na construção de um espaço público cada vez mais amplo e participativo, igualitário, e, sobretudo, democrático, que, articulado com as outras lutas sociais, forma uma sociedade cada vez mais livre, e autenticamente humana. Neste movimento de formação crítica do jovem, Tonet (2005) ainda discorre que se forma não apenas cidadão, mas cidadãos críticos, ou seja, pessoas que tenham consciência dos seus direitos e deveres, mas

que também sejam capazes de intervir ativamente na construção de uma ordem social mais justa.

Para além, o episódio 351, com o entrevistado Mano Brown, rapper e ativista, já conta com mais de 14 milhões de visualizações. Neste, questões referentes ao racismo e política também são debatidos em formato conversado.

Destaca-se que, em oposto ao movimento dos algoritmos digitais, nesta conversa, Mano Brown afirma que para ele é de extrema importância estudar todos os chamados “lados” políticos. Igãõ afirma que “tudo que é controverso ao que eu penso, me interessa em estudar”. Assim, ao tratar da eleição do então presidente Bolsonaro, Mano Brown afirma que: “Quando se estuda a história do país, ele conseguiu entender a eleição do candidato, não concordando, mas entende-se a própria formação política dos eleitores daquele viés político”. Este entrevistado ainda enfatiza que todas as opiniões devem ser respeitadas e o que importa “vai ser decidido no voto e acabou”.

Destaca-se, ainda, o trazido pelo apresentador Igãõ quando fala: “Você não acha que esse mergulho nosso que fez a gente chegar nesse momento? Eu tenho a impressão de que por a gente ter ficado tanto na nossa bolha, conversando com a gente mesmo, só com quem concorda mesmo, perdemos o fio da meada”, o que enfatiza a formação política baseada somente nos algoritmos das redes sociais. Essa fala conduz a uma reflexão sobre a responsabilidade de cada indivíduo de se inserir no debate e da necessidade do confronto de ideias tão defendido por Freire, como já citado.

Pode-se asseverar, com isso, que este *videocast* serve como divulgador da pedagogia emancipatória, conduzindo a reflexões que

nem sempre a escola consegue despertar. Isso pode ser explicado porque este formato aproxima o internauta e o coloca a consumir conteúdos no ambiente que lhe é agradável e de uso constante, bem como os apresentadores terminam funcionando como *influencers*.

Evidencia-se igualmente a linguagem adaptada ao seu público receptor, como também salienta-se a facilidade de transitar entre assuntos de fácil diálogo, como questões de futebol e música, com política, facilita a “digestão” dos temas. Além disso, ambos os apresentadores são de origem pobre, e utilizam deste lugar de fala para discutir questões referentes a pobreza e racismo.

Por fim, analisa-se o episódio com a ativista Djamila Ribeiro, detentor de temas como feminismo e racismo. Destaca-se que este foi patrocinado pela Chevrolet e a campanha “#elasnadireção”, o que demonstra como a plataforma deste *videocast* promove discussões interessantes para campanhas dita como sociais pelas marcas, mas que também serão traduzidas em engajamento e ganho para os patrocinadores.

Os entrevistadores enfatizam que é um “papo necessário” falar sobre questões de racismo, lugar de fala e antirracismo, principalmente quando se está frente a uma destas situações e não se entende qual deve ser o posicionamento. Assim, a convidada afirma que os temas não são ensinados nas escolas, então todo mundo precisa aprender, tendo em vista que, nas escolas, não se ensina o que é África antes da escravidão, nem questões referentes a letramento de raça e gênero.

Djamila Ribeiro conversa com Igã e Mítico sobre o fato de que essas unidades educativas não dialogam com a realidade, sendo espaços que reproduzem saberes “prontos”, os quais servirão para

responder apenas as questões da prova. Dessa maneira, as escolas não estão produzindo seres pensantes e sim memorizadores de fatos.

Neste sentido, é necessário destacar o pensamento de Freire (2022d) quando dispõe de que a prática educativa é uma dimensão necessária da prática social, como uma prática produtiva, cultural e religiosa. A diretividade e diversidade na prática educativa é o que a faz transbordar de si mesma, perseguindo um certo fim, um sonho, uma utopia, não permitindo sua neutralidade.

Quando se analisa o *videocast*, todo o cenário conta com elementos de aproximação com os jovens da geração Z, além disso, os cortes de imagem também aumentam a dinamicidade dos vídeos, que apesar de terem mais de duas horas de duração, consegue manter aqueles que são acostumados com vídeos de 15 segundos engajados até o final.

Assim, o caso do *Podpah* demonstra a necessidade de estudos voltados as novas metodologias comunicacionais voltadas para a adaptação dos discursos para os jovens da geração Z.

### **Considerações finais**

Diante do exposto, fica explícito que o tema estudado demanda, cada vez mais, pesquisas em que trate do tema abordado neste trabalho. Assim, este trabalho funciona apenas como um levantamento de um caso reflexivo diante da necessidade de pesquisas e desenvolvimento científico que o aprofunde.

Destaca-se o papel do *videocast Podpah* como propagador de conteúdos que envolvem questões complexas que devem ser debatidas e refletidas pelos indivíduos na sua função de cidadãos, cumprindo este papel de forma a aproximar os jovens e não os desestimular da

participação da discussão. Para tanto, usa estratégias das redes sociais, como é o caso da linguagem fácil. Assim, este se torna um concretizador e executor da pedagogia da emancipação. Daí está a importância da pesquisa empreendida neste artigo.

Por fim, destaca-se que cabe ainda pesquisas que versem sobre esta forma de envolver os jovens e torná-los críticos com o mundo que o circunda, seja este *off* ou *online*, bem como as que incentivem a descoberta destas novas metodologias de comunicação para esses jovens que já nascem imersos muito mais no multiverso do que na vida real, seus mundos estão em suas mãos.

Assim, ao se considerar que é através de trabalhos como este que a educação emancipatória vai ser concretizada, uma vez que se está buscando soluções extra muros escolares. Ressalta-se igualmente a necessidade de se rever o formato da transmissão de conteúdos e, mais ainda, a necessidade do reconhecimento de adaptação das escolas para englobar o demandado pela geração por ora enfocada neste artigo.

## Referências

- Araujo, P. M. P., Errobidart, N. C. G., & Jardim, M. I. A. (2017, 3-6 de julho). *Videocast: Potencialidades e Desafios na Prática Educativa segundo a literatura*. XI ENPEC. <https://abrapec.com/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0169-1.pdf>
- Canavilhas, J. (2009). *A Comunicação Política na Era da Internet*. Labcom. <https://arquivo.bocc.ubi.pt/pag/canavilhas-joao-comunicacao-politica-na-era-da-internet.pdf>

Bauman, Z. (2021). *Modernidade líquida*. Zahar.

Bauman, Z., & Donskis, L. (2019). *Mal líquido*. Zahar.

Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade: perspectivas curriculares*. Porto.

Freire, P. (2022a). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.

Freire, P. (2022b). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Freire, P. (2022c). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Freire, P. (2022d). *Política e educação*. Paz e Terra.

Gabriel, M., Kiso, R., & Kalil, L. (2022). *Trends: Marketing na era digital: o futuro do marketing*. Atlas.

Han, B. C. (2022). *Infocracia: Digitalização e a crise da democracia*. Vozes.

Han, B. C. (2017). *Sociedade da Transparência*. Vozes.

Recuero, R. (2009). *Redes sociais na Internet*. Sulina.

Santos, A. R. J., & Lima, C. B. (2023). Currículo e formação humana: dilemas da sociedade contemporânea. *Revista e-Curriculum*, 21,

1-19, 2023. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/55064>

Sen, A. (2010). *Desenvolvimento como liberdade*. Companhia das Letras.

Souza, J. (2023). *A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica*. Editora da UFMG.

Tonet, I. (2005). *Educação, cidadania e emancipação humana*. Unijuí.

# PROJETO EDUCACIONAL: CARTILHA SOBRE GOLPES E FRAUDES DIGITAIS<sup>1</sup>

*Carla Gonçalves Távora<sup>2</sup>*  
*Eduardo Martins Morgado<sup>3</sup>*

O avanço tecnologia e a possibilidade de uso do espaço virtual possibilitou e facilitou o cotidiano humano para a realização de pagamento, transferências, trabalhos acadêmicos, estudos, pesquisa e compra, etc. Em paralelo, há o aumento de criminosos estelionatários em busca de vítimas digitais para golpes financeiros e vantagem ilícita (Diniz et al., 2022). Apenas em 2022, a população sobre tentativa de golpe e fraudes a cada 8 segundos (Serasa Experian, 2022).

- 
1. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001
  2. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia (PPGMiT) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).  
[carla.tavora@unesp.br](mailto:carla.tavora@unesp.br)
  3. Professor Associado Doutor na Universidade Estadual Paulista (UNESP).  
Livre Docente na Universidade Estadual Paulista (UNESP).  
[eduardo.morgado@unesp.br](mailto:eduardo.morgado@unesp.br)

Nos últimos anos, há um aumento de fraudes e golpes digitais que geram prejuízos financeiros e emocionais, por isso, há tentativas de combater essa ameaça, como softwares, antivírus, *antimalwares*, e sistemas de autenticação de acesso, contudo, ainda há vítimas constantes, tornando essas medidas ineficientes. As autoridades brasileiras buscam proteger os dados pessoais das pessoas para evitar fraudes, como o Marco Civil da Internet e da Lei Geral de Proteção de Dados, tornando a obrigação do Estado em proteger dados pessoais, responsabilizando controladores e operadores de dados pessoais ao tratamento e controle dessas informações, os quais são responsáveis por ressarcimento de danos e o pagamento de indenizações em caso de não promover essa proteção. Porém, também não é suficiente diante da realidade. A ação mais eficaz é a realização de intensas e frequentes meios para promover a conscientização e esclarecimento (Polido, 2023).

A preocupação com formas de auxiliar o combate da criminalidade digital está relacionada com o reconhecimento do Brasil como o segundo país na América Latina que mais sofre ataques cibernéticos. O aprimoramento tecnológico possibilitou a facilidade de aprender a usar o espaço digital de forma negativa e surgimento de crimes digitais (Valério et al., 2023).

Como há um recente aumento de fraudes e golpes contra os usuários do sistema bancário, evidencia que a maioria desses acontecimentos podem ser alteradas com hábitos e ações de usuários (D'oria & Pereira, 2022). Por isso, a justificativa envolve em apresentar medidas de segurança para os usuários por meio de cartilhas de orientação e Educação sobre fraudes e golpes digitais para um maior entendimento da situação e conscientização da sociedade.

O objetivo é promover o Projeto Educacional sobre a cartilha de Educação sobre golpes e fraudes digitais.

## **Golpe e fraude digitais**

A tecnologia possibilitou inúmeras atividades, como trabalho, estudo, lazer e compras, inserindo as pessoas no meio virtual desde o nascimento. A tecnologia está em constante evolução, sendo um dos avanços mais significativos para a sociedade ao disponibilizar ferramentas e ultrapassar barreiras de comunicação, interação, trabalho, estudo, etc. (Pereira & Guerra, 2022).

A população enfrentou a pandemia da Covid-19, que dizimou milhares de vidas e repercutiu na economia, assim, o Governo Federal disponibilizou benefício de R\$150,00 a R\$1.200,00 para auxiliar a população nesse período, e os criminosos aproveitaram esse benefício. A empresa internacional de segurança cibernética, *Kaspersky*, identificou que existe 18 aplicativos fraudulentos na *Play Store* com o intuito de roubar dados das pessoas para conseguir roubar o benefício (Pereira & Guerra, 2022).

A Federação Brasileira dos Bancos [Febraban] descreve que com a pandemia, os criminosos precisaram migrar para o meio virtual por causa do isolamento social e o crescimento de transações digitais, tornando-se um mercado para a aplicação de golpes e fraudes. O levantamento da Febraban evidencia que ocorreu um aumento de 165% nos golpes no primeiro semestre de 2021, em comparação com o segundo semestre de 2020 (Febraban, 2021).

O crime de estelionato é classificado como comum na sociedade, pois, é constantemente praticado no espaço virtual, contribuindo para

o crescimento do número de vítimas, tornando a evolução tecnológica um benefício para ambos lados, atos lícitos e ilícitos (Oliveira; Brito; Ferreira Júnior, 2024).

A importância que a tecnologia se tornou para a sociedade, contribuiu para que “os cibercriminosos comecem a ver brechas na adoção de novos golpes, principalmente usando como vítimas pessoas com pouca experiência online” (Pereira & Guerra, 2022, p.11).

Os atos ilícitos presentes no espaço virtual é classificado, como estelionato virtual, o estelionato virtual é composto por sujeito ativo e passivo, o sujeito ativo que pratica a fraude ou golpe pelo espaço virtual com o objetivo de obter vantagem financeira de forma ilícita, essa prática não precisa de especialização, qualquer pessoa pode realizar. O sujeito passivo é a pessoa que sofre o prejuízo financeiro por causa do golpe ou fraude por meio virtual (Almeida, 2023).

O estelionato é a combinação de duas palavras gregas, *stelio* e *ipificado*, *stelio* tem o significado de uma espécie de lagarto que muda de cor, e *ipificado* representa delito que utiliza técnicas para enganar (Oliveira et al., 2024).

O crime de estelionato é frequentemente praticado na sociedade, em ambos ambientes (físico e virtual), estão classificados no Código Penal, Decreto-Lei nº 2.848/1940, Art. 171, como:

Art. 171 - Obter, para si ou para outrem, vantagem ilícita, em prejuízo alheio, induzindo ou mantendo alguém em erro, mediante artifício, ardil, ou qualquer outro meio fraudulento. Pena - reclusão, de um a cinco anos, e multa, de quinhentos mil réis a dez contos de réis. (*Decreto-Lei nº 2.848*, 1940)

A prática criminosa do golpe e fraude digital envolve a manipulação para conseguir vantagem ilícita, porém, não há violência ou

grave ameaça no crime de estelionato, a presença de grave ameaça ou violência junto do roubo é definido como crime de extorsão pelo Art. 158 do Código Penal. No estelionato, o criminoso consegue convencer e induzir a vítima a entregar dados e recursos financeiro, e a extorsão, o criminoso “toma” o recurso financeiro contra a vontade da vítima (*Decreto-Lei n° 2.848*, 1940; Oliveira et al., 2024).

Como a sociedade está em constante evolução é comum a adoção de aperfeiçoamentos para facilitar e contribuir no cotidiano humano, contudo, os criminosos buscam práticas ilícitas que dificulte a punição, como o meio virtual (Galindo, 2022). A prova disso são os crescentes casos de crimes de estelionato virtual, como demonstrado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2022) que indica que há 426,8 mil registros de prática de estelionato em 2018 que atingiu 1,26 milhão em 2022, ou seja, um aumento de 180% em 4 anos.

O Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2024) indica que em 2022 atingiu 1,816 milhões de Fórum Brasileiro de Segurança Pública e em 2023 alcançou 1,965 milhões. Tornando o crime de estelionato comum no Brasil com impactos na segurança pública.

A segurança pública no meio virtual está cada vez mais vulnerável e suscetíveis a erros em benefícios dos criminosos, e o Estado tem a responsabilidade de controlar, combater e reprimir essa situação para assegurar os direitos do cidadão (Galindo, 2022).

As instituições financeiras também têm responsabilidade sobre fraudes e golpes, contudo, recusam solucionar os problemas, ocasionando em pessoas buscando a restituição material e moral pelo Banco Central (por denúncia) e Poder Judiciário (ajuizando ações) (Saraiva et al., 2023).

As medidas de prevenção das instituições financeiras são insuficientes, além de que essa instituição não divulga as publicações sobre as vítimas de golpes financeiros e as práticas adotadas para enfrentar este problema (Koch, 2022).

Como o estelionato virtual tem uma ampla abrangência e frequência por causa da facilidade da tecnologia para contato, acesso, informações, etc., é evidente a falta de conhecimento sobre a segurança e o uso adequado da Internet (Dias, 2023).

## **Metodologia**

A metodologia é uma pesquisa de aplicabilidade da IA para a criação da cartilha educacional sobre Golpe e Fraude Digital, fazendo parte do projeto Educacional da pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética nº 76997524.8.0000.5663.

A cartilha foi desenvolvida a mão para a elaboração do rascunho, logo, foi desenvolvida e aprimorada no Canvas<sup>4</sup> para a disponibilização em websites e redes sociais. A cartilha foi desenvolvida em 8 páginas, em tons preto e cinza claros (em degrade), a primeira página é a apresentação do título e nossos nomes em preto. Na segunda página da cartilha é mostrado uma idosa no celular para relatar em cor branca o primeiro caso coletado de golpe digital. Na terceira até a sétima página são descritas em cor branca as medidas preventivas de golpes e fraudes digitais. Na oitava página convida os leitores a responder a pesquisa de Doutorado sobre os golpes e as fraudes digitais. E na nona página é o

---

4. [https://www.canva.com/pt\\_pt/ferramentas/gerador-imagem-ia/](https://www.canva.com/pt_pt/ferramentas/gerador-imagem-ia/)

agradecimento e meu e-mail em cor branca. Todas as páginas utilizaram imagens de pessoas com celulares.

Para o desenvolvimento da cartilha foi utilizado a Inteligência Artificial (IA) do website Canvas, no qual trouxe essa ferramenta gratuita para os usuários. O uso da IA foi realizado através da geração de diferentes imagens para a montagem da cartilha, a IA não consegue gerar uma única imagem que contemple toda a cartilha, ou seja, para cada página foi solicitado que a IA gere imagens diferentes. Para a geração de cada imagem foi realizado uma descrição para a produção, como: “preto e cinza (degrade), pessoa no celular”; “preto e cinza (degrade), idosa no celular”; “preto e cinza (degrade) e celular”.

## **Resultados e Discussões**

Os golpes e fraudes em idosos é um problema de saúde pública, pois, esses crimes promovem prejuízos financeiros que acarreta impactos negativos para a saúde mental e física, pois, ao perceberem que perderam dinheiro acabam ficando doentes e nervosos, como depressão (Scarpioni et al., 2016).

Diante dos fatos, é essencial compreender que a forma de utilização da tecnologia no cotidiano, tornando-os vulneráveis aos crimes virtuais (Guedes et al., 2023). O Ministério da Justiça e Segurança Pública publicado pelo website oficial Gov.com (2024) descrevendo que o ministro da Justiça e Segurança Pública e o presidente da Federação Brasileira de Bancos assinaram acordo de cooperação técnica para combater fraudes, golpes e crimes cibernéticos.

Para combater fraudes, golpes e crimes cibernéticos, foi desenvolvida a proposta do Projeto Educacional com o objetivo de promover

a Educação em golpes e fraudes digitais em forma de cartilha, apresentando o nosso primeiro caso de golpe digital coletado e as medidas preventivas. A Figura 1 apresenta a cartilha do Projeto Educacional.

**Figura 1**

*Cartilha do Projeto Educacional*



(1)



(2)



(3)



(4)

Compras em websites deve ser verificada a procedência dos mesmos, assim como procurar avaliações dos websites no Reclame Aqui[1];

Verificar o website no Site Confiável[2], pois, o mesmo verifica o tempo de registro.

Os websites fraudulentos tem pouco tempo de registro, como dias ou semanas, por causa de denúncias;

[1] <https://www.reclameaqui.com.br/>

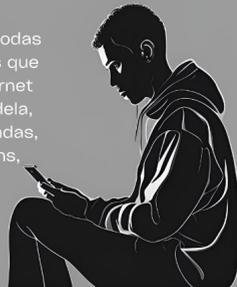
[2] <https://www.aiteconfiavel.com.br/>



(5)

É indicado pedir ajuda antes da realização de qualquer procedimento financeiro pela Internet;

É importante desconfiar de todas as informações que surgem na Internet ou em função dela, como propagandas, links, mensagens, ligações, etc.;



(6)

É importante entender que os criminosos podem se passar por familiares, amigos, gerentes de empresas, etc., para conseguir convencer a vítima a realizar procedimentos financeiros.



(7)

Convido você a participar da pesquisa de Doutorado, intitulado "Golpes e Fraudes Digitais em escala Global".

Em caso de **TENTATIVAS e/ou FOI VÍTIMA** de golpe e fraude digital **no BRASIL**, acesse:  
<https://forms.gle/5aVJQGmtkkMseYAk6>

Em caso de **TENTATIVAS e/ou FOI VÍTIMA** de golpe e fraude digital **fora do Brasil (INTERNACIONAL)**, acesse:  
<https://forms.gle/5aVJQGmtkkMseYAk6>



(8)



(9)

Legenda: (1) é a capa da cartilha; (2) o primeiro caso coletado da pesquisa; (3), (4), (5), (6) e (7) medidas preventivas para golpes e fraudes digitais; (8) convite para participar da pesquisa de Doutorado sobre golpes e fraudes digitais; (9) agradecimentos. Elaborado pelos autores.

Na Figura 1, item (1 e 9) são a capa e os agradecimentos da cartilha. O item (2) é descrito o primeiro caso de golpe digital, o qual foi publicado no livro “*Exploring Cyber Criminals and Data Privacy Measures*” junto de Morgado; Albino; Lima; Távora e Bucchianico (2023), sobre a idosa de 64 anos, vítima de golpe digital pelo smartphone. A vítima recebeu uma ligação, a qual atendeu e acreditou que estava falando com a Gerente do Banco, sendo informada que a sua conta foi hackeada e que realizaram transferências. A suposta Gerente instruiu a vítima a contratar um empréstimo e realizar procedimentos de transferência, como a vítima estava assustada e nervosa realizou todos os procedimentos, perdendo R\$1.500,00.

As medidas preventivas abordadas na Figura 1, nos itens (3, 4, 5, 6 e 7), descrevem orientação para o combate aos golpes e fraudes digitais, como Não divulgar ou falar dados pessoais (como nome completo, RG,

CPF, número da conta do Banco, senhas, números do cartão de crédito ou débito); e Bancos não ligam para clientes, não mandam mensagens e não mandam *links* (item 3); Bancos não pedem a realização de procedimentos (transferências, PIX, pagamento de boleto, empréstimo) no aplicativo ou website do banco; e Bancos não solicitam informações pessoais e financeiras (item 4); Compras em websites deve ser verificada a procedência dos mesmos, assim como procurar avaliações dos websites no Reclame Aqui (<https://www.reclameaqui.com.br/>); Verificar o website no Site Confiável (<https://www.siteconfiavel.com.br/>), pois, o mesmo verifica o tempo de registro; e Os websites fraudulentos têm pouco tempo de registro, como dias ou semanas, por causa de denúncias (item 5); É indicado pedir ajuda antes da realização de qualquer procedimento financeiro pela Internet; e É importante desconfiar de todas as informações que surgem na Internet ou em função dela, como propagandas, *links*, mensagens, ligações, etc. (item 6); e É importante entender que os criminosos podem se passar por familiares, amigos, gerentes de empresas, etc., para conseguir convencer a vítima a realizar procedimentos financeiros (item 7).

Na Figura 1, item (8) são convidados os leitores a participar da pesquisa de Doutorado sobre golpes e fraudes digitais por meio do *link* de acesso, como tentativas e/ou foi vítima de golpes e fraudes digitais no Brasil<sup>5</sup> e fora do Brasil (Internacional)<sup>6</sup>, essa participação é importante para um maior entendimento sobre as práticas ilícitas realizadas pelos criminosos. Também foi fornecido o *QR Code* da pesquisa para a

---

5. Golpes e Fraudes Digitais no Brasil: <https://forms.gle/Xv2u11TsXoq6Fof8A>

6. Golpes e Fraudes Digitais fora do Brasil: <https://forms.gle/xvhdtgsiqWp8DfBd9>

praticidade de acesso, além dos *links*, a leitura do *QR Code* na imagem acima. Essa cartilha será disponibilizada nas redes sociais e no Youtube.

A escolha dos tons de preto e cinza está relacionado com as categorias de crimes de acordo com tipo e cor, cifra azul representa crimes realizado por pessoas de classe econômica baixa; cifra rosa são crimes de contexto de homofóbico, cifra verde são crimes ambientais; cifra amarela são crimes executados por funcionário público, cifra cinza são ocorrências registradas sem solução do Estado, cifra dourada são crimes realizados pelas pessoas de alta sociedade, e a cifra negra são crimes que não chegam ao conhecimento do Estado (Alves et al., 2022). A cartilha aborda a cifra cinza e negra, pois, os golpes e fraude digitais não apresentam solução do Estado e muitos não chegam ao conhecimento do Estado, tornando-se um território benéfico para os criminosos.

A razão para o desenvolvimento da cartilha é para combater a presença constante de golpes e fraudes digitais. Mesmo que as instituições financeiras tenham um papel para a proteção dos clientes contra os crimes cibernéticos, podendo aplicar diferentes medidas, como criptografia, autenticação, monitoramento, antifraude, atualizações, Educação, canais de denúncias, e testes de segurança evidenciado por Nascimento et al., (2023, pp. 13-14), como:

Criptografia, as instituições financeiras utilizam técnicas de criptografia para proteger as informações sensíveis dos clientes, como senhas, números de contas e dados de cartões de crédito. A criptografia garante que os dados sejam transmitidos de forma segura e sejam armazenados de maneira protegida nos servidores da instituição;

Autenticação em duas etapas (2FA), a 2FA é uma medida de segurança que requer duas formas de identificação antes de permitir o acesso à conta do cliente. Além da senha, é necessário

fornecer um segundo fator, como um código enviado por SMS, e-mail ou gerado por um aplicativo de autenticação;

Monitoramento de atividades suspeitas, as instituições financeiras possuem sistemas de monitoramento avançados para detectar atividades incomuns ou suspeitas nas contas dos clientes. Caso alguma atividade fora do padrão seja identificada, a instituição pode bloquear a conta temporariamente ou entrar em contato com o cliente para verificar a autenticidade da transação;

Sistemas antifraude, as instituições financeiras investem em sistemas antifraude que utilizam algoritmos e aprendizado de máquina para identificar padrões de comportamento e transações fraudulentas. Esses sistemas ajudam a prevenir e combater atividades criminosas em tempo real;

Atualizações constantes, as instituições financeiras mantêm seus sistemas e aplicativos sempre atualizados para corrigir possíveis vulnerabilidades e garantir a segurança dos dados dos clientes;

Educação do cliente, além das medidas técnicas, as instituições financeiras também investem em programas de conscientização e educação do cliente sobre segurança cibernética. Isso inclui orientações sobre como evitar golpes, proteger suas informações pessoais e reconhecer tentativas de Phishing;

Canais de denúncia e suporte, as instituições financeiras disponibilizam canais de atendimento ao cliente para relatar atividades suspeitas, fraudes ou problemas de segurança. Dessa forma, os clientes podem obter ajuda rapidamente caso suspeitem de alguma irregularidade em suas contas;

Testes de segurança, periodicamente, as instituições financeiras realizam testes de segurança para avaliar a resistência de seus sistemas a possíveis ataques. Esses testes ajudam a identificar e corrigir vulnerabilidades antes que sejam exploradas por criminosos.

Mesmo com diferentes técnicas para assegurar a segurança da população no meio virtual, a Educação é uma das técnicas. A Educação é uma forma de prevenção ao promover conhecimento ou experiência sobre golpes e fraudes digitais. Essa técnica é importante por causa do crescente notícias sobre golpes e fraudes digitais, onde os criminosos

enganam a vítima para conseguirem acesso aos seus dados pessoais e financeiros causando prejuízos (Amorim; Santana, 2024).

Os casos de golpes e fraudes digitais não são raros, diariamente, há notícias de vítimas, e a maioria é vítima por falta de uma Educação digital e falta de supervisão. A Educação digital é uma forma de minimizar os danos e a vulnerabilidade da população com a tecnologia, e a Educação consegue utilizar da tecnologia para obter um maior alcance de usuários (Santos, 2022).

A aplicação da Educação para esse cenário atende o Art. 6 da Constituição Federal do Brasil de 1988, que define que é dever do Estado assegurar que os cidadãos recebam recursos para a formação e desenvolvimento com qualidade. Nesse Art. 6, diz que: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. Ao promover a Educação para golpes e fraudes digitais têm o objetivo de contribuir para o progresso do país.

A Educação digital é uma forma de prevenção, como a tecnologia está em constante evolução, é importante o conhecimento do meio digital para evitar a exposição das pessoas aos crimes virtuais (Bezzutti & Fernandes, 2022).

Diante disso, a Educação digital não está relacionada com a forma que utiliza os aparelhos eletrônicos ou as redes sociais, mas, em auxiliar na construção de conhecimento sobre os riscos e as boas práticas de segurança no espaço virtual (Santos, 2022).

A Educação digital pode estar aliada às outras técnicas de seguranças pelas instituições financeiras, objetivando em contribuir

com a prevenção, para isso, pode-se utilizar *folders*, panfletos e vídeos interativos que frisem e atualizam as formas de prevenção com um único objetivo a segurança da sociedade (Bezzutti & Fernandes, 2022).

Essa Educação é essencial para a conscientização no contexto digital, auxiliando desde jovens até os idosos sobre os riscos e desafios, assim, capacitando-os a tomar decisões controladas em situações de desespero. Como a Educação tem contribuição para a formação de habilidades, apresenta potencial para a segurança e proteção da privacidade (Nascimento et al., 2024).

A Educação é considerada a melhor forma de prevenir o crescente crime de estelionato digital, para isso, a cartilha tem um papel significativo, mas é necessário o papel dos órgãos governamentais para propagar cursos, palestras e campanhas para educar a população sobre a segurança (Lima, 2023).

Há a necessidade de fortalecimento das leis e regulamentos para a penalidade dos crimes de estelionato digital, mas também a aplicação da Educação para a conscientização sobre segurança cibernética (Freitas & Loiola Junior, 2023).

## **Conclusão**

Portanto, a Educação é reconhecida como um método essencial para o combate de Golpes e Fraudes Digitais, principalmente pela Justiça e Segurança Pública e Federação Brasileira de Bancos, evidenciando a importância da pesquisa sobre essa temática.

## **Referencias**

Almeida, R. N. (2023). *Estelionato virtual no direito brasileiro* [Artigo Científico (Bacharel em Direito), Pontifícia Universidade Católica de Goiás].

- Alves, P. M. M., Oliveira, A. R., Silva, W. J. O., Lima Filho, J. O., Lima, C. M. N. N. A., & Silva, W. J. O. (2022). Criminologia e cifra negra- a obscuridade nos crimes dolosos praticados contra vida que propende não chegar ao conhecimento do Estado. *Revista Multidisciplinar do Sertão*, 1(1), 213-222.
- Amorim, S. S., & Santana, M. C. (2024). Quiz60+: Um Jogo Educativo para Segurança Digital dos Usuários da Terceira Idade. *Anais do Seminário de Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação*, 15(1), 1-10.
- Bezzutti, M. C., & Fernandes, E. A. (2022). Os golpes no sistema financeiro na ótica da engenharia social. *Mercosur en Revista Educación, Tecnología y Sustentabilidad*, 2(2), 65-87.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Planalto, 1988. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940*. Planalto, 1940. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm)
- Dias, P. E. L. (2023). *A evolução cibernética e a falta de punibilidade célere dos crimes digitais: crimes digitais na plataforma Whatsapp* [Artigo Científico (Bacharel em Direito), Pontifícia Universidade Católica de Goiás].
- Diniz, F. F., Cardoso, J. R., & Puglia, E. H. P. (2022). O crime de estelionato e suas implicações na era contemporânea: o constante crescimento dos golpes via internet. *Libertas Direito*, 3(1), 1-34
- D'oria, L. M., & Pereira, M. A. (2022). *Desenvolvimento de cartilha para operações bancárias digitais seguras* [Trabalho de Conclusão

de Curso, Faculdade de Tecnologia de São Bernardo do Campo “Adib Moisés Dib”].

Febraban. (2021). *Crescem golpes envolvendo manipulação de vítimas para roubo de informações pessoais*. Federação Brasileira dos Bancos. <https://portal.febraban.org.br/noticia/3704/pt-br/>

Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (2022). *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. <https://apidspace.forumseguranca.org.br/server/api/core/bitstreams/c0c2a9ec-d322-487a-b54f-a305cb736798/content>

Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (2024). *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. <https://apidspace.forumseguranca.org.br/server/api/core/bitstreams/1d896734-f7da-46a7-9b23-906b6df3e11b/content>

Freitas, R. V., & Loiola Junior, E. O. (2023). Crimes cibernéticos durante a pandemia de Covid-19. *Revista Acadêmica de Iniciação Científica*, 1(1), 58-69.

Galindo, G.D. (2022). *A evolução do estelionato pelo meio digital* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Presbiteriana Mackenzie].

Gov.com. (2024). *MJSP e Febraban firmam acordo para combate a fraudes, golpes e crimes cibernéticos*. <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/mjsp-e-febraban-firmam-acordo-para-combate-a-fraudes-golpes-e-crimes-ciberneticos>

Guedes, M. S., Pinto, R. A. N., Bastos Filho, R. A., Nascimento, P. H., Reis, D. L., Cedran, P. C., & Costa, A. P. (2023). Crimes

e golpes virtuais: desafios enfrentados pelos idosos na era tecnológica. *Observatório de La Economia Latinoamericana*, 21(9), 14026-14040.

Koch, G. D. W. (2022). *Perfil de vítimas de golpes em uma instituição financeira* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].

Lima, R. S. (2023). *Estelionato digital no Brasil: desafios e perspectiva à luz da Lei nº 14.155/2021* [Trabalho de Conclusão de Curso, Centro Universitário Vale do Salgado].

Morgado, E. M., Albino, J. P., Lima, A. C. P. F., Távora, C. G., & Bucchianico, I. (2023). Detailing a Case of Cyber Fraud Through Telephone in Brazil: From the Choice of Elderly Victims, Spoofing Until Social Engineering Manipulation. En N. Mateus-Coelho, & M. Cruz-Cunha (Eds.), *Exploring Cyber Criminals and Data Privacy Measures*. (Vol. 1, p.253-267), IGI Global.

Nascimento, E. H., Gomide, E. B. M., Espindola, G. P., Bartholo, M. E. N., Mendes, P. L. G., & Guimarães, F. A. (2023). *Crimes Cibernéticos: golpe do pix* [Trabalho de Conclusão de Curso, Etec Padre Carlos Leôncio da Silva].

Nascimento, E. A., Dantas, A. J. F., Sousa, R. L., Elias, V. F., Menezes, T. L. P., Costa, M. N., Silva, D. B., & Nascimento, T. (2024). Educação digital: riscos e desafios nas instituições escolares. *Revista Tópicos*, 2(10). <https://revistatopicos.com.br/artigos/educacao-digital-riscos-e-desafios-nas-instituicoes-escolares>

Oliveira, E. P., Brito, P. L. P., & Ferreira Júnior, A. C. (2024). O aumento do estelionato digital em tempos pandêmicos. *Graduação em Movimento-Ciências Jurídicas*, 3(1), 61-77.

- Pereira, D.M., Guerra, V.P.S. (2022). Crimes cibernéticos e o golpe do “benefício do Governo”. *Revista Jurídica do Nordeste Mineiro*, 1(1), 1-36.
- Polido, G. C. (2023). *Estudo sobre fraudes digitais e o desenvolvimento de aplicativo para smartphones android e ios para uso em palestras de sensibilização e esclarecimento* [Trabalho de Conclusão, Universidade Estadual Paulista (UNESP)].
- Santos, V. S. (2022). Cibercrimes e o Enfrentamento Legislativo para Ocupar Espaços “Desconhecidos”: o Digital, os Eletrônicos e a Internet. *Direito Penal e Processo Penal*, 4(1), 39-54.
- Saraiva, M. H. A., Custodio, P. H. S., & Pinto, F. N. P. (2023). A responsabilidade das instituições financeiras em fraudes bancárias: uma análise sobre o PIX. *JNT Facit Business and Technology Journal*, ed. 47, 2(1), 644-675.
- Scarpioni, A. M., Bonini, L. M., Bispo, R. M. F., Padlipskas, S. , & Junior, L. T. K. (2016). Desenvolvimento de ambiente virtual para treinamento de idosos para evitar golpes pela Internet. *Revista Espacios*, 37(9).
- Serasa Experian. (2022). Brasileiros sofreram mais de 375 mil tentativas de fraude em janeiro, revela Serasa Experian. <https://www.serasaexperian.com.br/sala-de-imprensa/analise-de-dados/brasileiros-sofreram-mais-de-375-mil-tentativas-de-fraude-em-janeiro-revela-serasa-experian>.
- Valério, R. A., Dias, A. P. V., Souza, P. C., Vecchiato, D. A., Silva, A. M., & Araujo, N. V. S. (2023). *Desvendando as Artimanhas Virtuais: um projeto sobre a tipificação de golpes digitais e a promoção da*

*conscientização popular*. XII Escola Regional de Informática de Mato Grosso, Anais da Escola Regional de Informática de Mato Grosso, Cuiabá, MT, Brasil. pp. 231-235.

# LULI DESCOBRE O PRÓPRIO CORPO: UM ESTUDO SOBRE A ELABORAÇÃO DO PROJETO GRÁFICO DE UM LIVRO INFANTIL

*Beatriz Yuri Fukumoto<sup>1</sup>*  
*Lorena Couto Chiaperini<sup>2</sup>*  
*Bianca dos Santos Sena<sup>3</sup>*  
*Cassia L. Carrara Domiciano<sup>4</sup>*  
*Leonardo Alvares Franco<sup>5</sup>*  
*Paula da Cruz Landim (in memoriam)<sup>6</sup>*

A produção de livros infantis requer atenção especial para diversos detalhes que envolvem, tanto a narrativa, quanto os aspectos visuais e gráficos. Esses elementos são essenciais para garantir que a obra não

- 
1. Graduada em Design, habilitação em Design Gráfico pela FAAC-UNESP, Bauru. [b.fukumoto@unesp.br](mailto:b.fukumoto@unesp.br)
  2. Graduada em Design, habilitação em Design Gráfico pela FAAC-UNESP, Bauru. [bianca.sena@unesp.br](mailto:bianca.sena@unesp.br)
  3. Graduada em Design, habilitação em Design Gráfico pela FAAC-UNESP, Bauru. [lorena.chiaperini@unesp.br](mailto:lorena.chiaperini@unesp.br)
  4. Livre-docente, Departamento de Design, FAAC-UNESP, Bauru. [cassia.carrara@unesp.br](mailto:cassia.carrara@unesp.br)
  5. Mestre pela FAAC-UNESP, Bauru. [leonardo.alvaez@unesp.br](mailto:leonardo.alvaez@unesp.br)
  6. Livre-docente, Departamento de Design, FAAC-UNESP, Bauru.

apenas comunique de maneira clara e acessível, mas também engaje o público-alvo. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), o design gráfico, quando bem executado, contribui para a criação de narrativas visuais que complementam e enriquecem o texto. No caso de crianças que se encontram na Primeira Infância (faixa etária de 3 a 6 anos), o projeto gráfico assume um papel crucial na construção de uma experiência de leitura interativa e educativa, pois essas crianças se encontram em uma fase de desenvolvimento cognitivo e alfabetização, e é justamente nesse momento que o livro ilustrado se torna essencial para auxiliar na compreensão do conteúdo.

Este artigo se debruça sobre o estudo do desenvolvimento gráfico de um livro infantil, com base no processo de criação do livro “Luli Descobre o Próprio Corpo”, primeiro volume de uma coleção de livros dedicada à educação sexual. O primeiro volume dessa coleção foi desenhado especificamente para crianças com idade entre 3 e 6 anos, abordando temas sensíveis e fundamentais para o desenvolvimento infantil, como a privacidade e o conhecimento do próprio corpo.

### **Contextualização do projeto**

O livro “Luli Descobre seu Próprio Corpo” se originou no contexto do Trabalho de Conclusão do Curso de Design Gráfico, desenvolvido pelos autores, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Inicialmente, o projeto consistiria na criação de uma coleção de livros, tendo como principal objetivo abordar diferentes aspectos da educação sexual em volumes separados, com foco em temas como a prevenção de abusos, as mudanças corporais e as identidades de gênero. Ao longo do processo, a decisão de destinar cada volume a uma faixa

etária específica foi estratégica para alinhar o conteúdo ao nível de compreensão e letramento das crianças em cada estágio de desenvolvimento.

O primeiro volume (e único a ser desenvolvido para o Trabalho de Conclusão de Curso, devido ao tempo que esse tipo de projeto requer para ser produzido e refinado), voltado para crianças entre 3 e 6 anos, trata do conhecimento das partes do corpo e das permissões em relação ao toque, temas fundamentais para a construção de uma base de proteção e autoconhecimento.

### **A importância do Design Gráfico para a construção de um livro infantil**

O design gráfico desempenha um papel crucial na construção de um livro infantil, indo muito além de um mero apelo estético e de ser fundamental na construção da experiência de leitura. Os livros atuam como facilitadores da leitura e são elementos importantes no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, especialmente durante a fase de alfabetização e letramento. Segundo Martins (2019),

As características individuais da criança devem ser o ponto de partida para a criação. A faixa etária, o ciclo de desenvolvimento, a maneira de ver, pensar, agir, os seus interesses e capacidade de compreensão como ser individual devem ser considerados. Para entendermos as crianças e irmos ao encontro das suas necessidades, de maneira a captar a sua atenção e transmitir a mensagem, devemos começar por estudar o seu comportamento, até porque existe uma relação direta entre a Psicologia infantil e o design editorial para crianças. (p. 30)

As fontes, cores, ilustrações e o layout, cuidadosamente escolhidos e harmonizados, transformam o livro em um objeto convidativo

e prazeroso para a criança, além de servir como uma ferramenta que facilita a compreensão de conceitos complexos, como no caso do projeto “Luli Descobre o Próprio Corpo”, que aborda questões como a privacidade e o conhecimento do corpo.

Um design atraente e adequado à faixa etária é fundamental para despertar o interesse da criança pelo livro, além de necessitar ser acessível e intuitivo, o que garante que a experiência de leitura seja envolvente. As ilustrações, elemento central no design de livros infantis, ajudam a criança a visualizar a história, dando vida aos personagens e cenários. Através da linguagem visual, a ilustração complementa o texto, criando uma experiência de leitura mais rica e imersiva. Elementos como tipografia e diagramação precisam ser pensados em termos de legibilidade, enquanto as ilustrações precisam interagir de forma harmoniosa com o texto para manter a atenção da criança. Segundo Burt (1959), as escolhas gráficas adequadas para essa faixa etária são cruciais para facilitar a interação da criança com o conteúdo.

A seleção de cores e formas no design deve ser planejada para estimular o desenvolvimento cognitivo e emocional. Segundo Salisbury e Styles (2012), livros infantis de qualidade utilizam elementos gráficos de forma a estimular a imaginação, facilitando o entendimento da narrativa e engajando a criança na história. O uso de texturas, formatos diferenciados e elementos interativos (como pop-ups) também contribuem para um maior engajamento da criança com a leitura.

Com a evolução das técnicas e o advento da cor na impressão, a ilustração passou a desempenhar papel fundamental nos projetos dos livros infantis e ganharam notoriedade quase imediata. Hoje a cor tornou-se objeto quase inerente à ilustração quando está relacionada a livros destinados a crianças. Ela está associada culturalmente à diversão e ao universo infantil. (Costa, 2010, p. 127)

Além disso, a acessibilidade visual é fundamental. Elementos como o tamanho da fonte, o espaçamento e a clareza da diagramação são essenciais para garantir que a criança consiga seguir a leitura sem dificuldades. Estudos demonstram que um design gráfico bem planejado em livros infantis não apenas atrai a atenção das crianças, mas também facilita o processo de alfabetização, tornando a leitura mais agradável e intuitiva (Manguel, 2019). Ilustrações claras e objetivas auxiliam na assimilação do conteúdo e podem introduzir novas palavras e conceitos, e as cores têm um forte apelo emocional, evocando diferentes sentimentos e sensações, tornando a leitura mais lúdica e divertida. A textura do papel, o formato do livro e os recursos gráficos utilizados também podem criar uma experiência sensorial completa, estimulando não apenas a visão, mas também o tato. Essa exploração sensorial é especialmente importante para crianças na primeira infância, que estão descobrindo o mundo através dos sentidos.

Os limites da percepção do pequeno leitor passam a ser incorporados nos projetos gráficos. A experimentação está presente na tipografia, na ilustração e na produção do objeto. Projetos inusitados são cada vez mais recorrentes, porque os designers passam a agregar no objeto livro a potencialidade do uso do papel, viabilizando o pop-up, o lift-up, o flap, entre outros instrumentos lúdicos. Os pequenos leitores adoram interagir com o objeto livro, manipular ou passar a mão na textura das folhas. As inovações projetadas nos livros infantis são as responsáveis por este despertar. (Romani, 2011, p. 13)

Em suma, o design gráfico, quando bem aplicado à produção de livros infantis, transforma a leitura em uma experiência significativa e prazerosa, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

A combinação inteligente de elementos visuais e textuais torna o livro um objeto de descoberta, aprendizado e encantamento.

### **Análise de livros sobre educação sexual infantil presentes no mercado**

Uma parte essencial do desenvolvimento gráfico de “Luli Descobre” foi a análise de livros com temáticas similares, permitindo uma compreensão mais profunda das práticas comuns no mercado editorial infantil. As obras analisadas foram: “Não Me Toca, Seu Boboca!” (Taubman, 2020), “Pipo e Fifi” (Arcari, 2012), “Tudo Bem Ser Diferente” (Parr, 2001), “A mão boa e a mão boba” (Emrich, 2016), “Ceci tem pipi?” (Lenain, 2004), “Meu corpo, meu corpinho!” (Mendonça, 2019) e “Segredo segredíssimo” (Barros, 2011).

A partir dessa análise, foram observados aspectos como formatos, tipos de papel, encadernação e uso de famílias tipográficas. Livros como “Não Me Toca, Seu Boboca!” (Taubman, 2020) e “Meu Corpo, Meu Corpinho!” (Mendonça, 2019) serviram como referências para a escolha de grids e estruturas de página. De acordo com Lupton (2020), um grid mais livre, com uma única coluna, permite que os blocos de texto interajam de forma mais fluida com as ilustrações, criando uma relação harmoniosa entre o verbal e o visual. Além disso, a utilização de ilustrações em páginas duplas, conforme sugerido por Linden (2011), adiciona dinamismo à narrativa, proporcionando uma leitura mais envolvente.

A abordagem da educação sexual para crianças mostrou-se sensível e adequada à faixa etária na maioria das obras analisadas, com linguagem clara e imagens que facilitam a compreensão. Essa característica, evidenciada pela análise, é fundamental para o sucesso de materiais educativos infantis.

A interação entre texto e imagem, um aspecto crucial em livros infantis, foi explorada a fundo, e diferentes livros utilizam as ilustrações para enriquecer a narrativa e facilitar a compreensão, especialmente para crianças em fase de alfabetização.

Por fim, a importância do design e da diagramação para a construção de uma experiência de leitura agradável e adequada ao público infantil foi confirmada pela análise. A escolha da tipografia, as cores e o formato do livro são elementos que influenciam diretamente a percepção da criança e contribuem para a construção de um material visualmente atraente.

As novas produções para a infância parecem compreender que a materialidade do livro, assim como a narrativa textual e imagética, tem o poder de despertar sensações múltiplas ao leitor. Assim, a escolha da textura do papel, do tamanho do livro, o uso das cores, a composição entre ilustração e escrita incitam usos diversos e ganham relevância na produção das obras para a infância. A aposta de um projeto gráfico atraente convida o leitor a desvendar a obra e, em meio a tantas opções, pode funcionar como importante elemento para a escolha de um título, reafirmando a concepção do editor Lobato de que uma aparência atraente contribui para o consumo da indústria editorial. (Vilela, 2023, p. 11)

Em resumo, a análise de similares destacou a importância de: uma linguagem clara e adequada, que utiliza termos e conceitos que as crianças entendam facilmente; empregar imagens e ilustrações que complementam o texto e facilitam a compreensão; incluir recursos que tornem a leitura mais dinâmica e envolvente; e escolhas cuidadosas em relação à diagramação, tipografia e cores para criar um livro visualmente agradável.

## **Tipografia: Definição e importância**

A tipografia, elemento fundamental para a compreensão do texto por crianças em fase de alfabetização, foi um dos focos centrais durante o desenvolvimento de “Luli Descobre o Próprio Corpo”. A tipografia tem impacto direto na legibilidade e no entendimento do texto por parte das crianças, por isso a escolha da família tipográfica mais adequada em livros infantis é uma decisão que exige consideração cuidadosa.

Sassoon (1993) conduziu uma pesquisa que revelou que fontes sem serifa, que imitam a caligrafia manuscrita (mas que ainda são claras e legíveis), são mais eficazes para crianças em fase de alfabetização. O uso de fontes com traços simples e de fácil distinção é fundamental, uma vez que as crianças estão apenas começando a se familiarizar com as letras e a leitura. No entanto, para manter a fluidez da leitura, é importante não recorrer a fontes excessivamente caligráficas.

Burt (1959) também enfatiza que a escolha de espaços em branco, como entrelinhas e margens, desempenha um papel fundamental na legibilidade, permitindo que as crianças se concentrem no conteúdo sem se perder nos detalhes tipográficos.

## **Escolhas tipográficas para o projeto**

No caso de “Luli Descobre”, a escolha de uma tipografia sem serifa, como a Playpen Sans, foi orientada pelas recomendações de estudos anteriores. Klohn e Fensterseifer (2012) indicam que fontes com serifa podem ser menos adequadas para crianças nessa faixa etária, especialmente porque a leitura ainda é um processo em desenvolvimento. Além disso, a tipografia deve ser clara o suficiente para não confundir

letras semelhantes, como “a” e “o”, por exemplo. As escolhas tipográficas para livros infantis envolvem não apenas a estética, mas também a funcionalidade.

De qualquer maneira, é importante que os caracteres ditos infantis tenham bastante contraste entre si, para não serem confundidos pelas crianças, principalmente letras similares como ‘o’, ‘a’ e ‘g’. (Zimmermann, 2019, p. 31)

O debate entre o uso de fontes com ou sem serifa é comum no design de livros infantis. Fontes sem serifa são amplamente recomendadas por especialistas, pois oferecem maior clareza e são mais fáceis de ler (Sassoon, 1993). Essas fontes apresentam menos detalhes complexos, o que torna as letras mais simples e compreensíveis, reduzindo a carga cognitiva das crianças durante a leitura (Dehaene, 2010).

Em suma, fontes sem serifa são ideais por serem mais limpas e fáceis de identificar, e quando se trata de jovens leitores, letras que lembram a escrita manual podem ser mais atrativas. Além disso, é importante garantir um bom contraste entre a letra e o fundo da página, evitando traços muito finos ou ornamentados.

Além da escolha da fonte, o tamanho das letras e o espaçamento entre as palavras são pontos igualmente importantes a serem estudados e analisados. Textos com letras grandes e espaçamento amplo entre as linhas ajudam a evitar a fadiga visual e a manter o foco das crianças, facilitando a leitura. Burt (1959) observou que o uso de fontes maiores e espaços generosos entre as palavras e linhas facilita o processo de leitura para jovens leitores, o que é crucial para manter o interesse e garantir uma boa experiência de leitura.

Na medida em que a série evolui e as crianças adquirem mais idade os livros tendem a diminuir o tamanho do corpo das letras e a utilizar fontes mais condensadas. Mas isso não quer dizer que as tipografias sejam realmente condensadas, apenas não são expandidas quanto aquelas das séries mais básicas. Esse é um processo comum e válido, já que a tipografia precisa evoluir junto à criança e ajudá-la a desenvolver suas habilidades visuais. Se analisada com cuidado essa situação evidencia um ajustamento da legibilidade em função do grau de percepção que as crianças possuem. (Romani, 2011, p. 113)

Outro aspecto essencial é o espaçamento entre as letras e entre as linhas. O espaçamento entre letras, palavras e linhas precisa ser estudado e testado de modo a evitar que os caracteres se confundam. Burt (1959) sugere que o espaçamento adequado pode evitar a confusão visual e melhorar a experiência de leitura, além de proporcionar uma página mais limpa e organizada. Durante o desenvolvimento do projeto gráfico de “Luli Descobre o Próprio Corpo”, as entrelinhas foram cuidadosamente ajustadas para permitir que o texto fosse facilmente compreendido, sem sobrecarregar as crianças.

### **Diagramação: Definição e relevância**

A diagramação é a forma como os textos e as imagens são organizados nas páginas, e é um dos fatores que mais influenciam a forma como uma criança interage com o conteúdo do livro. Em livros infantis, a diagramação precisa ser simples, mas eficaz, permitindo que a criança se mova facilmente entre os blocos de texto e as ilustrações.

Oliveira (2008) sugere que a diagramação de um livro é tão crucial quanto o conteúdo textual e visual, pois ela define a experiência de leitura e contribui para a criação de uma narrativa fluida. Para o

livro “Luli Descobre o Próprio Corpo”, a escolha de uma diagramação simples, que respeite as margens e crie a possibilidade de um fluxo natural entre texto e imagem, foi essencial. A utilização de vinhetas e a cuidadosa escolha da família tipográfica para o corpo do texto, conforme recomendado por Oliveira (2008), são detalhes que ajudam a conduzir a leitura de forma suave, mantendo o engajamento da criança.

Ao criar um livro infantil para crianças de 3 a 6 anos, a organização visual é fundamental para garantir uma experiência de leitura agradável e compreensível. Um grid bem definido e uma diagramação cuidadosa são essenciais para guiar o olhar da criança e facilitar a compreensão da história.

A organização dos elementos gráficos na página é fundamental para guiar os olhos das crianças durante a leitura. O uso de espaços brancos, ou espaços vazios ao redor do texto e das imagens, cria uma separação visual que facilita a leitura. Linden (2011) sugere que páginas que utilizam ilustrações duplas, ocupando tanto a página esquerda quanto a direita, permitem uma maior imersão na história, oferecendo diferentes formas de disposição entre texto e imagem que auxiliam na compreensão. Em “Luli Descobre o Próprio Corpo”, as páginas duplas foram utilizadas de forma a conectar texto e imagem, criando uma sensação de continuidade e aumentando o impacto visual da narrativa.

A diagramação desempenha um papel crucial na criação de livros infantis. Ao combinar textos narrativos cativantes, tipografia adequada, ilustrações e entre outros elementos visuais, a diagramação garante que a mensagem seja transmitida de forma clara e eficaz, proporcionando uma experiência de leitura única e memorável para o público infantil.

## **Integração de texto e imagem**

A diagramação de um livro infantil exige uma cuidadosa disposição dos elementos visuais, visando facilitar a compreensão e estimular o interesse do leitor. A utilização de textos concisos, com frases curtas e parágrafos pequenos, adaptados à faixa etária, é fundamental. A escolha de uma tipografia adequada, com fontes grandes e legíveis e espaçamento generoso, garante o conforto visual e facilita a leitura. As ilustrações, por sua vez, devem ser vibrantes e expressivas, complementando o texto e transmitindo as emoções dos personagens. A interação entre texto e imagem é crucial para criar uma narrativa envolvente, dinâmica e estimulante.

O grid serve como uma estrutura para organizar os elementos visuais da página, como texto e ilustrações. Para livros infantis, um grid simples, com poucas colunas e margens generosas, é o mais indicado e observado. As margens amplas, especialmente na lombada, garantem que o texto não fique escondido e facilitam a leitura. A flexibilidade do grid permite variar o layout, tornando as páginas mais dinâmicas e interessantes.

Em “Luli Descobre o Próprio Corpo”, a integração entre texto e imagem foi um aspecto essencial da diagramação. A utilização de grids livres, como observado em livros similares, permite que o texto e a imagem coexistam de forma harmoniosa, sem competirem pela atenção do leitor (Lupton, 2020). Essa abordagem favorece a interatividade entre a criança e o livro, ajudando-a a acompanhar a história por meio de uma sequência visual lógica e atraente.

O design editorial infantil visa apresentar ao pequeno leitor um layout de palavras e imagens que auxilie a leitura, pois quando a construção dessa diagramação não é harmoniosa, se torna

muito mais difícil que a criança faça uma leitura flúida. Quando ela não consegue seguir o ritmo de leitura ditado pelo livro é possível que ela não prossiga, por se sentir frustrada e incapaz de ler aquele livro, portanto é de suma importância que esses objetos sejam construídos com layouts simples e eficientes. As ilustrações dos livros infantis são tão importantes quanto os textos para os livros convencionais do público adulto, pois os significados e conceitos passados pelas imagens conseguem ditar o movimento e o ritmo de leitura das crianças, mas precisam ser dispostos e moldados de forma favorável. (Silva, 2015, p. 21)

Lupton (2020) defende que a diagramação deve respeitar os espaços em branco, criando uma espécie de “moldura” que separa as ilustrações do texto sem criar uma competição entre eles. Essa técnica garante que o leitor se concentre na história, ao mesmo tempo que é auxiliado visualmente pelas ilustrações, que reforçam ou complementam a narrativa.

A diagramação de um livro infantil exige uma cuidadosa disposição dos elementos visuais, visando facilitar a compreensão e estimular o interesse do leitor. A utilização de textos concisos, com frases curtas e parágrafos pequenos, adaptados à faixa etária, é fundamental. A escolha de uma tipografia adequada, com fontes grandes e legíveis e espaçamento generoso, garante o conforto visual e facilita a leitura. As ilustrações, por sua vez, devem ser vibrantes e expressivas, complementando o texto e transmitindo as emoções dos personagens. A interação entre texto e imagem é crucial para criar uma narrativa envolvente, dinâmica e estimulante.

## **Escolha do formato**

O formato físico de um livro infantil também desempenha um papel importante na experiência de leitura, considerando tanto questões

estéticas quanto funcionais. Formatos quadrados ou retangulares, com dimensões adequadas para o manuseio infantil, são os mais comuns e indicados. Livros infantis geralmente têm formatos maiores e mais acessíveis para crianças pequenas. Klohn e Fensterseifer (2012) indicam que livros com esses formatos facilitam o manuseio e a visualização das ilustrações, tornando-os mais atrativos para o público infantil.

### **Figura 1**

#### *Livro Luli Descobre o Próprio Corpo*



Autoria própria.

Em “Luli Descobre o Próprio Corpo”, que tem como dimensões 200 x 200 mm, o formato foi pensado para garantir que as ilustrações fossem exibidas de forma clara, enquanto o texto permanece legível e acessível para o público-alvo. No entanto, é fundamental sempre realizar testes de legibilidade e compreensão com o público-alvo para determinar a melhor opção para cada projeto.

### **Seleção de materiais**

A escolha de materiais gráficos, como o tipo de papel e a encadernação, também afeta a experiência das crianças. Livros para crianças

pequenas precisam ser resistentes, pois são frequentemente manuseados de maneira mais brusca. Assim, a opção por materiais duráveis, como capa dura e papel com acabamento fosco, ajuda a garantir que o livro possa ser apreciado por mais tempo. Linden (2011) sugere que materiais mais resistentes também contribuem para o engajamento das crianças, pois tornam o livro mais fácil de folhear e explorar.

A escolha do material gráfico influencia diretamente a durabilidade do livro e a experiência sensorial da criança. O uso de papel resistente, como o papel couché, e capas duras contribui para a longevidade do livro e sua capacidade de suportar o manuseio frequente. Segundo Linden (2011), a escolha de materiais duráveis torna o livro mais acessível e seguro para crianças, garantindo uma experiência de leitura agradável e sem danos ao material. Papéis com gramatura mais alta, acima de 150g/m<sup>2</sup>, proporcionam maior resistência e um toque agradável. A textura lisa ou levemente texturizada, como a do couché fosco, permite uma excelente reprodução das ilustrações e evita reflexos que possam incomodar a visão das crianças.

Materiais resistentes e seguros, como papelão, são essenciais para garantir a durabilidade do livro, mas acabamentos como laminação e verniz podem tornar o livro ainda mais atraente e resistente ao manuseio. Cantos arredondados e encadernação resistente, como a capa dura com miolo costurado, protegem o livro do desgaste causado pelo manuseio infantil. A laminação fosca, além de proteger a capa, confere um acabamento suave e resistente a marcas de dedos. O verniz localizado pode ser utilizado para destacar elementos importantes das ilustrações, tornando o livro ainda mais atrativo.

## **Resultado projetual: “Luli Descobre o Próprio Corpo”**

O resultado do projeto gráfico do livro “Luli Descobre o Próprio Corpo” revela que o sucesso de um livro infantil não depende apenas de seu conteúdo narrativo, mas também de como ele é apresentado visualmente. As escolhas da tipografia, do layout e do formato foram todas direcionadas para criar uma experiência de leitura que seja simultaneamente educativa e envolvente. O uso de tipografia sem serifa, grids flexíveis e ilustrações de página dupla são exemplos de como o design gráfico foi utilizado para alcançar esses objetivos.

O livro também oferece um excelente exemplo de como o design gráfico pode ser usado para facilitar a abordagem de temas sensíveis em livros infantis. O uso de uma tipografia simples e legível, combinado com uma diagramação bem equilibrada entre texto e imagem, cria uma narrativa visual que facilita a compreensão de temas complexos, como o conhecimento do próprio corpo e a privacidade. As ilustrações ocupam páginas duplas, criando uma experiência imersiva, enquanto a escolha de materiais duráveis garante que o livro seja resistente ao uso frequente.

## **Conclusão**

O desenvolvimento de um projeto gráfico para livros infantis exige uma atenção minuciosa aos detalhes que influenciam a experiência de leitura da criança. O projeto “Luli Descobre o Próprio Corpo” mostra que a escolha de tipografia, diagramação e formato pode facilitar a compreensão de temas complexos, como a educação sexual, de maneira acessível e envolvente. Além disso, o cuidado com a integração de ilustrações e texto, assim como a seleção de materiais

duráveis e adequados para o público-alvo, são fatores que contribuem para o sucesso do livro tanto em termos estéticos quanto funcionais. A produção de livros infantis, portanto, deve ser vista como um processo colaborativo entre design gráfico, educação e psicologia infantil, com o objetivo final de proporcionar uma experiência rica e educativa para os pequenos leitores.

Este artigo destacou a importância do design gráfico na produção de livros infantis, mostrando como a tipografia, diagramação e formato influenciam diretamente a experiência de leitura e o desenvolvimento cognitivo das crianças. As escolhas gráficas adequadas facilitam a compreensão dos textos e tornam a leitura uma atividade envolvente e educativa. O artigo reforça a importância de um design gráfico pensado para atender às necessidades das crianças, especialmente em livros que abordam temas complexos e educativos. O desenvolvimento de livros infantis envolve uma série de decisões gráficas que influenciam diretamente a forma como as crianças percebem e interagem com o conteúdo, e elementos como tipografia, diagramação e formato podem ser ajustados para atender às necessidades das crianças, proporcionando uma leitura agradável e educativa. A escolha cuidadosa desses elementos é essencial para garantir que o livro atinja seu público-alvo de forma eficaz, facilitando a compreensão de temas complexos.

## **Referências**

Arcari, C. (2012). *Pipo e Fifi*. Caqui Editora.

Barros, O. (2011). *Segredo segredíssimo*. Geração Editorial.

- Burt, C. L. (1959). *A psychological study of typography*. Cambridge University Press.
- Costa, E. P. (2010). *A Cultura Visual Paralela: O design do Livro Infantil Paradidático*. Universidade Federal de Pernambuco.
- Dehaene, S. (2010). *Reading in the brain: The new science of how we read*. Penguin Books.
- Emrich, R. (2016). *A mão boa e a mão boba*. Editora Ramalhete.
- Klohn, S. C., & Fensterseifer, T. A. (2012). *Contribuições do design editorial para a alfabetização infantil*. Infodesign.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
- Lenain, T. (2004). *Ceci tem pipi?* Companhia das Letrinhas.
- Linden, S. V. D. (2011). *Para ler o livro ilustrado*. Cosac Naify.
- Lupton, E. (2020). *Pensar com tipos: Guia para designers, escritores, editores e estudantes*. Gustavo Gili.
- Manguel, A. (2019). *A história da leitura*. Companhia das Letras.
- Martins, C. R. (2019). *Processo de Criação de um Livro Infantil*. Instituto Politécnico de Tomar.

- Mendonça, R. (2019). *Meu corpo, meu corpinho!* Matrescência.
- Oliveira, R. (2008). *Pelos jardins Boboli: Reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens*. Nova Fronteira.
- Parr, T. (2001). *Tudo bem ser diferente*. Panda Books.
- Romani, E. (2011). *Design do Livro-Objeto Infantil*. Universidade de São Paulo.
- Sassoon, R. (1993). *Through the eyes of a child: Perception and type design*. Intellect Books.
- Silva, J. G. A. (2015). *Design de Livros Infantis*. Centro Universitário de Brasília.
- Taubman, A. V. (2020). *Não me toca, seu boboca!* Aletria.
- Vilela, R. (2023). *Reflexões Sobre o Design do Livro Infantil Brasileiro*. Revista Literatura em Debate.
- Zimmermann, M. E. (2019). *Design Editorial de Livro Ilustrado Infantil*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

## **PARTE 3 - PROPOSIÇÃO**

# DA INDIGNAÇÃO INDIVIDUAL À MUDANÇA COLETIVA: LITERACIAS PARA MOBILIZAÇÃO CLIMÁTICA NA ERA DA COMUNICAÇÃO DIGITAL

*Camila Cruz Fróes Berbel<sup>1</sup>*

Atravessamos um tempo que evidencia um cenário de emergência climática que está em curso, cujos efeitos extremos representam um exercício real de sobrevivência que têm afetado diversas partes do mundo e grupos de pessoas de modo desigual. Se em outros tempos os efeitos da mudança climática eram apenas hipóteses apontadas por cientistas, nos dias de hoje acompanhamos em tempo real diversos eventos em todas as partes do mundo que sinalizam a urgência de uma mudança ampla nos modos de viver e habitar o planeta.

---

1. Doutoranda e Mestra em Comunicação pela Univ. Estadual Paulista (UNESP).  
Tecnóloga e especialista em Gestão Ambiental (FATEC/UFSCAR).  
[camila.froes@unesp.br](mailto:camila.froes@unesp.br)

É imperativo destacar que os impactos da mudança climática estendem-se para diversas esferas estando associada a riscos sistêmicos globais, à incidência cada vez maior de incêndios e inundações que causam danos materiais (destruição de infraestruturas, moradias, perda de território), ao ambiente (destruição de paisagens, perda de biodiversidade, mudanças em ecossistemas terrestres e aquáticos) e sobretudo causam inúmeros danos sociais através da perda de vidas humanas e não-humanas, empobrecimento, aumento da vulnerabilidade econômica, diminuição da qualidade e das condições dignas de vida, além de danos à saúde física e mental de populações afetadas por situações extremas.

Entende-se que a emergência climática pode ser analisada a partir de diversos ângulos tendo em vista seus aspectos sociais, ambientais, tecnológicos, econômicos, regulatórios, mas sobretudo a questão do clima precisa também ser discutida e analisada a partir de um olhar comunicacional e educacional visando a sensibilização das pessoas sobre o tema e também a mobilização da sociedade civil diante da necessidade de reivindicar a criação e/ou fortalecimento de políticas públicas que considerem os impactos da mudança do clima na vida das pessoas.

Esse trabalho considera a potencialidade da comunicação para construir contextos que contribuam com a promoção de compromissos e com a sensibilização dos públicos para a mudança cultural (Nos Aldás, 2010), a partir de uma visão da comunicação como processo responsável por sustentar visões de mundo e por transformá-las (Baldissera, 2009).

Diante dessa concepção comunicacional, o presente trabalho busca problematizar a comunicação sobre a emergência climática a partir do contexto digital, considerando que esses ambientes acionam outras camadas ao processo comunicativo que precisam ser estudadas,

analisadas e tensionadas, acreditando que esse direcionamento é fundamental no contexto que vivemos, marcado por questões críticas e emergentes, demandando inferências, intervenções, criatividade e ação, principalmente daqueles que pesquisam.

Visando dar sentido às ideias postas, realizou-se uma revisão bibliográfica para apresentar um breve panorama sobre a questão climática no contexto do Antropoceno, defendendo a necessidade de novos paradigmas de desenvolvimento capazes de conciliar as demandas do presente, garantindo que os objetivos climáticos sejam atingidos, o que implica a necessidade de construir novas percepções sobre a natureza e sobre o futuro.

Na sequência discute-se a importância da educação climática e dos processos de comunicação para a mudança social refletindo sobre o impacto dos ambientes digitais onde os sentidos sobre emergência climática circulam e ganham significados a partir do contato dos públicos com informações, opiniões e representações simbólicas.

Por fim, apresenta-se uma discussão sobre como isso pode ser tensionado em uma perspectiva comunicacional a partir de associações entre comunicação, ambiência digital, emergência climática e literacias para sensibilização e mobilização.

Entende-se que os ambientes digitais constituem espaços de comunicação, mas também é espaço de compartilhamento de significados e de culturas onde o domínio das lógicas dos processos de comunicação e informação é fundamental (Belluzzo, 2018; Bevórt & Belloni, 2009; Citelli, 2010) e as Tecnologias de Informação e Comunicação devem ser encaradas não apenas como ferramentas ou suporte do processo de aprendizagem, mas sobretudo como possibilidade para o desenvolvimento crítico dos sujeitos.

## **A necessidade de novos paradigmas frente as emergências do Antropoceno**

O relatório do Fórum Econômico Mundial anualmente aponta os dez maiores riscos que refletem pontos de atenção para governos a partir de cinco categorias de riscos: econômicos, geopolíticos, ambientais, sociais e tecnológicos. Na 15.<sup>a</sup> edição do Fórum realizada em 2020, pela primeira vez, cinco riscos ambientais encabeçaram a lista de riscos globais em termos de probabilidade, sendo eles: 1) Eventos climáticos extremos; 2) Deficiência nas respostas climáticas; 3) Desastres naturais, como terremotos e tsunamis; 4) Perda de biodiversidade e esgotamento de recursos naturais; 5) Desastres ambientais causados pelo ser humano.

Em 2023 o Relatório de Riscos Globais apontou que em um horizonte de dez anos os cinco principais riscos estão relacionados à: 1) Falha na mitigação da mudança climática; 2) Falha na adaptação à mudança climática; 3) Desastres naturais e eventos climáticos extremos; 4) Perda de biodiversidade e colapso do ecossistema; 5) Migração involuntária em larga escala.

Já em 2024 o relatório apontou que em um horizonte de dois anos os principais riscos são: 1) Desinformação e informação falsa; 2) Eventos climáticos extremos; 3) Polarização social; 4) Cibersegurança; 5) Conflitos armados interestaduais. Já os riscos elencados no horizonte de dez anos, novamente as primeiras posições do ranking estão relacionadas à dimensão ambiental: 1) Eventos climáticos extremos; 2) Alterações críticas nos sistemas da Terra; 3) Perda de biodiversidade e colapso dos ecossistemas; 4) Escassez de recursos naturais; 5) Desinformação e informação falsa.

Entende-se que a emergência climática representa o maior desafio do nosso tempo cujo contexto se estabelece como uma das consequências do Antropoceno, que é considerado um período marcado pela aceleração como processo e produto do comportamento humano sobre a Terra, onde a presença e o impacto do ser humano no planeta cresceram a passos largos nas últimas décadas, desencadeando problemas de ordem global.

Apesar do termo Antropoceno não ser reconhecido de forma unânime, observadas algumas resistências no campo da paleontologia, das geociências e outras, muitos autores que vêm trabalhando a partir desse conceito apontam que a grande aceleração que o mundo passou após a Revolução Industrial, em um primeiro momento, e posteriormente no contexto pós 2ª Guerra, alterou profundamente os sistemas de produção e consumo, associado ao aumento exponencial da população mundial e da globalização.

Esse processo veio acompanhado de uma exploração cada vez mais intensa da natureza com impactos extremos no ambiente. Nesse sentido, Paulo Artaxo (2015, p. 15) comenta que “a humanidade emerge como uma força significativa globalmente, capaz de interferir em processos críticos de nosso planeta, como a composição da atmosfera e outras propriedades”.

Paul Crutzen, Nobel de química em 1995, cunhou o termo Antropoceno nos anos 2000 e desde então inúmeras discussões vêm sendo desenvolvidas a partir desse tema nos mais diversos campos do conhecimento. Autores de diversas áreas têm utilizado esse conceito para pensar sobre a complexidade do mundo atual e os desafios decorrentes da aceleração que marca esse período, como por exemplo Donna Haraway (bióloga e filósofa), Bruno Latour (antropólogo), Yuval Harari

(historiador), Eduardo Viola (relações internacionais), Paulo Artaxo (físico), José Eli da Veiga (economista), Luiz Alberto de Oliveira (físico), e no campo da comunicação, a professora Lucia Santaella.

Artaxo (2014) e também Veiga (2017) destacam que esse acelerado processo de mudança, alicerçado na revolução tecnológica e no crescimento populacional, desencadeou grandes pressões no sistema da Terra e ambos citam a publicação do químico Will Steffen, revista em 2015, sobre os nove limites planetários que indicam riscos sistêmicos globais: 1) mudanças climáticas; 2) perda de ozônio estratosférico; 3) acidificação dos oceanos; 4) ciclos biogeoquímicos de nitrogênio e fósforo; 5) mudanças na integridade da biosfera associadas à perda de biodiversidade; 6) mudanças no uso do solo; 7) uso de recursos hídricos; 8) carga de partículas de aerossóis na atmosfera; 9) introdução de entidades novas e poluição química.

Viola e Basso (2016) discutem a ideia de limites planetários no contexto geopolítico e o sistema internacional no Antropoceno argumentando que o desafio para o enfrentamento de tais circunstâncias não representam um desafio tecnológico, mas sim um desafio no campo político onde o debate sobre os problemas globais ganha perspectivas e significados distintos e as disputas de poder repercutem nas tomadas de decisão que dizem respeito à toda humanidade.

Os autores destacam as principais tendências de conflitos no cenário mundial e a incapacidade do regime internacional de buscar soluções que sejam eficientes para reparar as instabilidades materiais e humanas decorrentes dos riscos globais em curso, sendo que a “incerteza e complexidade dos problemas ambientais precisam ser incorporadas à matriz cognitiva dos internacionalistas” (Viola & Basso, 2016, p. 8).

Para os autores o Antropoceno é resultado de escolhas humanas e essa situação, associada à grupos de interesse com poder econômico e político e mecanismos inerciais que buscam combater as ideias de mudança, dificulta que os esforços para lidar com os riscos ecossistêmicos sejam viabilizados.

Diante desses apontamentos iniciais é nítido que o Antropoceno abarca questões complexas e distintas, mas interconectadas. É evidente e urgente avançar na agenda climática por tratar-se de uma questão central às condições de existência frente o aumento da temperatura e as consequências do aquecimento. Nesse sentido, é preciso que esse tema seja discutido e pautado a partir de diferentes abordagens visando somar esforços para o enfrentamento climático e, portanto, necessário também questionar o papel da comunicação nos processos de mudança que o planeta e todos nós estamos, e estaremos nos próximos anos, lidando de modo permanente.

Os relatórios de riscos globais publicados desde 2020 também revelam que é necessário ampliar nossa visão de mundo para construir novos paradigmas de desenvolvimento que considerem os impactos da emergência climática nas condições de existência. Por isso, é essencial o reconhecimento da natureza como detentora de direitos para que seja viabilizada sua preservação, contrapondo-se à ideia da natureza apenas como recurso.

O sociólogo e ambientalista mexicano Enrique Leff (2011, p. 23) afirma que “a fatalidade de nosso tempo se expressa na negação das causas da crise socioambiental e nessa obsessão pelo crescimento que se manifesta na ultrapassagem dos fins da racionalidade econômica”. O autor comenta que o processo social que evidencia a crise ambiental

do planeta “é resultado do desconhecimento da lei-limite da entropia, que desencadeou no imaginário econômico a ilusão de um crescimento sem limites, de uma produção infinita” (Leff, 2011, p. 418).

Leff (2011) nos provoca a refletir mais profundamente sobre isso quando argumenta sobre as relações que são desencadeadas na sociedade enquanto produtos de um sistema cada vez mais globalizado que enxerga a natureza como recurso e matéria-prima, que precisam ser geridos para resultar em ganhos econômicos. O autor indaga:

De quem é a natureza? Quem outorga os direitos para povoar o planeta, explorar a terra e os recursos naturais, para contaminar o ambiente? Estes direitos são decisões que se legitimam e (con) descem das alturas do poder sobre as pessoas como a fatalidade de uma lei natural, ou é a mobilização dos povos que transforma as relações de poder para redistribuir os custos ecológicos, reapropriar-se dos potenciais da natureza, fundar novos paradigmas de desenvolvimento e construir novas utopias? (Leff, 2011, p. 79).

A emergência climática também impacta a forma como as pessoas habitam e se relacionam com o planeta, como constroem vínculos com o ambiente e como criam formas de existir e resistir às diversas afetações ambientais, sociais, econômicas e políticas a que estão sujeitas. Krenak (2020) explora esses temas assim como a relação entre ser humano e natureza e nos oferece importantes reflexões sobre o estar no mundo e como adiar o seu fim, sobre como descolonizar o pensamento para possibilitar outras leituras de mundo, sobre como pensar outras formas de existência, outras possibilidades de contato com a natureza e outras relações capazes de romper os ciclos de mercantilização da vida.

O autor critica o modelo de progresso difundido pelo capitalismo onde o cidadão é visto como consumidor, onde acelera-se o

esvaziamento do estado e o fortalecimento das corporações, a supressão das diversidades e o avanço dos processos homogeneizadores com a crescente não valorização de nossas subjetividades. Para Krenak, esse sistema como está posto enfraquece os vínculos identitários ancestrais e dificulta uma compreensão mais profunda que nos permita reconhecer os processos de mudança do mundo em um contexto de industrialização e exploração da natureza que se intensifica e produz desigualdades bem como o aniquilamento de povos, culturas e tradições.

A crise do capitalismo é algo anunciado e preditivo e a engrenagem que o movimenta já não pode mais ser vista como inabalável, muito menos tal sistema poderá se perpetuar por muito tempo dentro dos moldes atuais. Não cabe aqui discutir as formas de enfrentamento possíveis ou especular quais transformações poderão ocorrer, mas, tendo em vista a inevitabilidade dessas mudanças, é preciso questionar sobre quais ideias poderão contribuir para forjar outros pensamentos e atitudes diante da crise climática que enfrentamos e que se intensificará cada vez mais.

Como quem conta uma história de forma poética, Krenak (2019, p. 14) recorre à ancestralidade para pensar em como adiar o fim do mundo, como pensar possibilidades de outros vínculos que sustentem outras formas de existir e resistir, defendendo que “se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos”.

O autor esclarece que vivemos em um estado de prazer que não queremos perder e que precisamos explorar outras visões que nos tire desse estado de não reconhecimento uns dos outros assim como da nossa própria história vinculada à comunidade onde estamos inseridos.

Krenak (2019) defende que é preciso romper com a narrativa globalizante que pretende nos contar a mesma História e da mesma maneira sem considerar a multiplicidade de visões de mundo. Para isso é preciso exercer a alteridade considerando as diferenças entre as pessoas, suas linguagens e suas apropriações de si e do entorno; é preciso afetar-se pelos outros, ir além da experiência de sobrevivência; é preciso exercitar a capacidade de sonhar para forjar outras consciências coletivas capazes de transformar o cotidiano em uma extensão do sonho, reconhecendo “essa instituição do sonho não como experiência cotidiana de dormir e sonhar, mas como exercício disciplinado de buscar no sonho as orientações para as nossas escolhas do dia a dia” (p. 36).

Articulando essas ideias propostas por Krenak voltamos ao objetivo desta seção sobre a questão climática e a necessidade de forjar novas relações entre ser humano e natureza e criar paradigmas alternativos de desenvolvimento (Leff, 2011, p. 75) o que “implica novos princípios de valorização da natureza, novas estratégias de reapropriação dos processos produtivos e novos sentidos que mobilizem e reorganizem a sociedade”.

Para refletir sobre isso outro autor que colabora para aprofundar essas ideias é o físico e ambientalista Fritjof Capra, que desenvolveu grande parte de seus estudos voltados para a alfabetização ecológica, defendendo uma mudança de paradigma de uma visão mecanicista do mundo para uma visão ecológica, pautada em uma concepção sistêmica da vida.

A teoria da Alfabetização Ecológica de Capra, ou ainda *ecoliteracy*, defende a ecologia profunda como um novo paradigma capaz de nos orientar para uma percepção da realidade capaz de lidar

com questões globais como a degradação ambiental, inscrita em um contexto de interdependência que é pragmático no mundo globalizado. Para o autor, vivemos uma crise de percepção que requer mudanças radicais em termos de pensamentos e valores, cujo desafio maior se insere no contexto político, determinante para o avanço de agendas e compromissos globais. Ao propor uma visão do mundo holística, existe um reconhecimento da interdependência dos fenômenos, onde indivíduos e sociedades estão inseridos e são dependentes dos processos cíclicos da natureza.

Assim, a teoria de Capra defende a “ecologização do saber” onde a natureza é essência da alfabetização e deve abranger princípios da ecologia como diretrizes para construir o que o autor expressa como “comunidades humanas sustentáveis”.

São estes, então, alguns dos princípios básicos da ecologia — interdependência, reciclagem, parceria, flexibilidade, diversidade e, como consequência de todos estes, sustentabilidade. À medida que o nosso século se aproxima do seu término, e que nos aproximamos de um novo milênio, a sobrevivência da humanidade dependerá de nossa alfabetização ecológica, da nossa capacidade para entender esses princípios da ecologia e viver em conformidade com eles. (Capra, 1996, p. 223)

A perspectiva de Capra é um convite para pensar sobre a emergência climática e o envolvimento da sociedade civil nesse contexto. A partir do pensamento de Capra, Baldissera (2009) comenta sobre o papel da comunicação no contexto das redes de significação da/na sociedade, reconhecida como fundante na construção dos sentidos sobre temas de interesse social como, por exemplo, a questão climática.

Diante disso, acredita-se que os sentidos em circulação sobre a emergência climática precisam gerar identificações com os públicos e que a alfabetização ecológica pode contribuir para o despertar de uma consciência reflexiva que possibilite a criação de valores, crenças, objetivos e estratégias (Baldissera, 2009), o que remete à possibilidade de mudança e de sensibilização da sociedade onde os sentidos precisam não apenas circular para transformar, mas principalmente materializar-se em ações que constituem de fato a transição inerente à concepção que a sustentabilidade e o enfrentamento climático exigem.

### **A importância da educação climática e dos processos de comunicação para a mudança social**

A emergência climática no Antropoceno deixa ainda mais evidente que os riscos planetários precisam ser encarados com seriedade e protagonismo nas ações de mitigação, porém esse processo também revela a importância de promover a conscientização e envolvimento da sociedade de modo que o apoio e a cobrança pública permitam avançar políticas de enfrentamento climático. Considerando que o Estado possui um papel fundamental nesse processo, destacamos algumas iniciativas que tratam da articulação entre comunicação e educação climática e as lacunas observadas nesse cenário.

A Política Nacional sobre Mudança do Clima (PNMC), instituída pela lei 12.187 de 29 de dezembro de 2009, prevê no seu artigo 5º sobre as diretrizes da PNMC “a promoção da disseminação de informações, a educação, a capacitação e a conscientização pública sobre mudança do clima” (inciso XII). O artigo 6º aponta como um dos instrumentos da PNMC as medidas de divulgação, educação e

conscientização (inciso XIV) e o artigo 7º, que trata dos instrumentos institucionais para a atuação da PNMC, define que o Fórum Brasileiro de Mudança do Clima tem como objetivo “conscientizar e mobilizar a sociedade para a discussão e tomada de posição sobre os problemas decorrentes da mudança do clima por gases de efeito estufa” (inciso III) (*Lei nº 12.187, 2009*).

Algumas atualizações recentes sobre a questão da educação climática na legislação que merecem destaque são:

Em 2024 foi sancionada a Lei nº 14.926 que altera a lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 (Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA), visando assegurar atenção às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidades a desastres socioambientais no âmbito da política nacional de educação ambiental. Além disso, a partir de 2025, as escolas brasileiras deverão passar a trabalhar em sala de aula os temas mudanças do clima e proteção da biodiversidade (Agência Senado, 2024).

O projeto de lei PL 2.813/2024 “pretende preparar a população brasileira para enfrentar desastres climáticos. A proposta busca incorporar a educação para reação a desastres climáticos nas políticas públicas ambientais e educacionais” prevendo que “recursos sejam destinados à promoção da educação e capacitação da população para lidar com desastres climáticos”. Além disso, prevê a inclusão da “dimensão ambiental e climática nas políticas públicas, assegurando que a educação ambiental e climática seja universal e inclusiva em todos os níveis de ensino” assim como “a formação, capacitação e conscientização para mitigação e adaptação às mudanças climáticas, preparando os cidadãos para agir em situações de emergência decorrentes de eventos climáticos extremos” (Agência Senado, 2024).

Apesar de alguns avanços observados relacionados à educação climática, é preciso salientar que a comunicação configura um processo central para a conscientização das pessoas e que não tem tido destaque suficiente nas ações governamentais e nos projetos de lei relacionados ao clima.

No site do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI) estão disponíveis as Comunicações Nacionais que têm como missão “ampliar e fortalecer o arranjo institucional para a implementação da Convenção no Brasil, incluindo atividades relacionadas com educação ambiental sobre a mudança do clima e conscientização pública” (MCTI, 2024). Sua elaboração contempla três componentes principais: 1) Circunstâncias Nacionais e Medidas Previstas para a Implementação da Convenção; 2) Avaliação de Vulnerabilidade e Medidas de Adaptação; 3) Inventário Nacional de Emissões e Remoções de Gases de Efeito Estufa (GEE).

No entanto, com base na última Comunicação Nacional disponível no site do MCTI de 2016, as ações voltadas para conscientização e mobilização social referem-se à existência da página de internet brasileira sobre mudança do clima do MCTI que, segundo o relatório, “tem contribuído para o aumento da conscientização pública sobre o assunto” (Brasil, p. 84). Outras ações referem-se à atuação do Fórum Brasileiro de Mudança do Clima e campanhas conduzidas por organizações não-governamentais e observatórios como “Observatório do Clima, o Observatório de Políticas Públicas de Mudanças Climáticas do Grupo Fórum Clima, o Observatório do ABC (Agricultura de Baixo Carbono) e o Observatório do REDD” (Brasil, p. 85).

Entende-se que as ações descritas na Comunicação Nacional de 2016 não estão apenas desatualizadas, como também são insuficientes para a conscientização da sociedade sobre a emergência climática e que esforços de maior magnitude são necessários para de fato mobilizar e engajar as pessoas, o que exige um plano de comunicação nacional com base em campanhas mais amplas além do fomento de ações educacionais que dialoguem com as realidades de cada local.

É necessário estimular e ampliar a compreensão sobre como a comunicação pode contribuir para promoção da agenda climática, refletindo sobre potencialidades criativas de comunicação, especialmente quando consideramos o contexto das interações simbólicas digitalmente mediadas, onde ocorrem a circulação de sentidos sobre emergência climática, além de diferentes formas de apropriação de significados e de aprendizagem. Refletir sobre essas implicações significa estar atento a uma mudança cultural que envolve cada vez mais pessoas e que tem impacto nos processos de informação e desinformação que afetam discussões de naturezas diversas, dentre elas a questão climática.

Santaella (2015) discute sobre as mudanças culturais no contexto da aceleração comunicacional e das novas tecnologias midiáticas que conduzem à uma hipercomplexidade da cultura, onde as formações socioculturais acompanham as evoluções que são registradas na passagem de uma era cultural para outra, da oralidade à era da reprodutibilidade técnica e das redes digitais e, tanto informação como comunicação atravessam não apenas o contexto tecnológico, mas também o ambiente geopolítico, econômico, cultural, educacional e outros.

A autora associa o progresso das tecnologias midiáticas ao avanço de uma nova era geológica, o Antropoceno, destacando que as

transformações no campo da comunicação e as mudanças planetárias apresentam uma inter-relação indissolúvel que se retroalimentam e a aceleração desses processos nos empurra cada vez mais para uma dependência energética e tecnológica, como ocorre, por exemplo, com a massificação do uso de equipamentos para conectar-se à internet diante de um mundo cada vez mais digital.

Santaella (2001, p. 3) considera que “os sistemas tecnológicos complexos [...] passaram a exercer um papel estruturante na organização da sociedade e da nova ordem mundial” onde diferentes formas de interagir e de aprender se estabelecem. Compreende-se que o avanço da internet e das TICs pode ser visto como uma base de mudança social e cultural onde a comunicação protagoniza diversas transformações.

Tal fenômeno perpassa seis tipos de lógicas culturais “que, embora sejam historicamente sequenciais e distintas, foram gradativamente mesclando-se e interconectando-se de modo indissolúvel: a cultura oral, a escrita, a imprensa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura digital” (Santaella, 2015, p. 50).

A ampliação das possibilidades de leitura e de produção de conteúdo decorrentes de uma infraestrutura digital permite a convergência de multimídias e multimodalidades, dilatando a capacidade de produção, distribuição e circulação da informação onde a capacidade cognitiva para usar as redes e criar significados a partir das interações simbólicas das múltiplas linguagens favorece novas formas de aprendizagem (Lévy, 1999).

Assim, a relação entre comunicação e aprendizagem em ambiente digital provoca transformações substanciais que suscitam novas competências dos indivíduos, necessárias ao pensamento crítico, à cidadania e ao aprendizado ao longo da vida.

Belluzzo (2018) alerta que existe uma crescente necessidade de desenvolvimento de competências para lidar com as transformações sociais onde é fundamental que, ao invés de consumir descomedidamente informações, possamos transformar a informação consumida em conhecimento. Isso torna-se possível a partir de uma reflexão crítica sobre os conteúdos consumidos de modo que cada indivíduo possa ser um tomador de decisão, capaz de utilizar a informação adequadamente e colocar em prática o conhecimento adquirido em seu processo de reflexão e ação no mundo.

Siqueira e Cerigatto (2012, p. 239) afirmam que “literacia em mídia é o resultado esperado dessas ações pedagógicas, que envolvem, necessariamente, a compreensão crítica e a participação ativa”. Já literacia informacional refere-se à capacidade informacional para reconhecer a necessidade de uma determinada informação, tendo habilidades para localizar, avaliar e usar efetivamente a informação. Belluzzo (2018) expressa que a inter-relação entre competência em informação e midiática e as dinâmicas sociais representa uma demanda referente à capacidade de mobilizar conhecimentos para lidar com a mudança contínua de contextos, passando por temas que agem diretamente na vida das pessoas.

Ao considerar literacia e competência como sinônimos, Andrelo (2016, p. 54) explica que tais conceitos são caracterizados “pela mobilização de recursos cognitivos para enfrentar situações que, pela característica complexa da sociedade, tornam-se cada vez mais multidisciplinares”. A autora explica sobre as dimensões da competência comunicativa (Quadro 1) com base em um processo que interliga habilidades individuais e práticas sociais.

## Quadro 1

### *Características das competências comunicacional, informacional, digital e midiática*

<b>Comunicacional</b>	Capacidade de interação com uma ou mais pessoas, mediadas ou não por artefatos tecnológicos, transmitindo e recebendo informações.
<b>Informacional</b>	Capacidade de tomar consciência da necessidade de informação; de encontrar informação necessária; de avaliar a qualidade das fontes de informação; de utilizar eficazmente a informação em função de um objetivo e de gerar informação de um modo socialmente aceitável.
<b>Digital</b>	Capacidade de mobilizar habilidades emocionais, sociológicas, motoras e cognitivas, para a comunicação em ambiente digital.
<b>Midiática</b>	Capacidade de compreender o papel das mídias e da informação midiática na democracia, fazendo, portanto, o uso crítico e criativo dos meios de comunicação de massa.

Andrelo (2016, p. 55).

Assim, a competência em comunicação está interligada com as demais competências apresentadas, sendo definida como a capacidade de interação entre indivíduos “mediadas ou não por artefatos tecnológicos, transmitindo e recebendo informações (competência em informação), em grande parte das vezes oriundas de e geradas em ambiente digital (competência digital) ou vindas do aparato midiático (competência midiática)” (Andrelo, 2016, p. 53).

Ressalta-se que é preciso considerar a contribuição da mídia e de veículos de imprensa nas dinâmicas comunicacionais em ambiente digital que suscita novas competências dos indivíduos para compreender os processos de produção e circulação de informação e conteúdos, bem como os processos de interação, as linguagens, as estruturas narrativas, as formas estéticas, as ideologias e valores que estruturam as representações midiáticas (Ferrés & Piscitelli, 2015).

Também é fundamental a compreensão de dinâmicas informacionais que se referem à capacidade de reconhecer a necessidade das informações, capacidade de identificar fontes e avaliar criticamente os conteúdos, saber usar e comunicar a informação reconhecendo seus aspectos éticos, políticos, sociais e econômicos (Dudziak, 2003).

As relações entre comunicação e aprendizagem repercutem uma miríade de possibilidades de entendimento sobre o tema. No entanto, ressaltamos o recorte pretendido neste trabalho que busca refletir sobre literacias para a mobilização climática na era da comunicação digital tendo em vista a possibilidade de indignações individuais se transformarem em mudanças coletivas.

### **Considerações sobre emergência climática em contexto digital: literacias para sensibilização e mobilização**

As associações entre literacias, comunicação, ambiência digital e emergência climática é fruto do tensionamento de questões emergentes que marcam o Antropoceno. Por um lado, defende-se a necessidade de se construir novas percepções sobre natureza, coletividade e futuro a partir de reflexões sobre alfabetização ecológica (Capra, 1996), racionalidade ambiental (Leff, 2011) e ancestralidade (Krenak, 2019). De outro lado temos os desafios impostos pelos ambientes digitais ao campo da comunicação/educação e a necessidade de construir diálogos com outras áreas do conhecimento que facilitem a exploração de temas complexos e convergentes.

Entre tantas possibilidades para refletir sobre essa questão pode-se pensar em construir uma comunicação capaz de problematizar questões centrais sobre emergência climática associadas aos contextos

dos públicos, abordando temas como sustentabilidade urbana, adaptação, mitigação, resiliência, justiça climática, transição energética, uso da terra, preservação ambiental, gerenciamento de riscos e crises, entre outros temas que compõe a complexa teia da emergência climática e seus desdobramentos ambientais, sociais, políticos e tecnológicos.

Em paralelo, a complexificação das linguagens, das interações simbólicas, da multimodalidade, da ubiquidade, entre outras características do ambiente digital, incidem nas diversas perspectivas de interface entre comunicação e educação (mídia-educação, *media literacy*, *information literacy*, alfabetização midiática e informacional, literacia digital, entre outras) as quais consideram a importância de desenvolver competências ao longo da vida para que os indivíduos tornem-se cidadãos ativos e críticos, capazes de contribuir com o debate de temas sociais relevantes, como é o caso da emergência climática.

Acredita-se que as literacias apresentadas (comunicacional, informacional, digital e midiática) podem favorecer a elaboração de estratégias para comunicação e educação climática, tendo em vista a perspectiva pedagógica da comunicação e a intencionalidade de fomentar não apenas a reflexão dos sujeitos, como também a compreensão crítica sobre os processos comunicacionais que são fundamentais para conscientização e para a mobilização social.

Esse panorama reflete um grande desafio comunicacional sobre como transmitir sentidos de urgência e de mudança para não apenas sensibilizar os públicos sobre a emergência climática, mas sobretudo para incitar as pessoas à ação, à cobrança política e à defesa pública de ações concretas capazes de mitigar os efeitos do clima que já estão em curso.

Apesar dos avanços recentes relacionados à educação climática e do reconhecimento da importância da participação social no debate sobre o clima, é fundamental destacar que os ambientes digitais modificam as relações entre comunicação e aprendizagem e que as iniciativas de educação climática precisam considerar esse cenário para construir contextos de mudança.

Destaca-se ainda que os referenciais discutidos nesse artigo representam uma possibilidade de articulação teórica entre literacias comunicacionais e emergência climática com potencial para elaboração de ações educativas capazes de contribuir com a educação e a mobilização pelo clima.

Refletir sobre o processo comunicacional enquanto possibilidade educacional, associada aos princípios da alfabetização ecológica, da racionalidade ambiental e do resgate ancestral, oferece possibilidades para criar um senso coletivo capaz de ultrapassar as afetações individuais para incidir em reivindicações mais abrangentes, para que nesse processo possamos nos afetar pelos outros e “escolher ir além da experiência de sobrevivência” (Krenak, 2020, p. 53).

## Referências

Agência Senado. (2024a, julho 18). *Lei inclui mudança climática e biodiversidade na educação ambiental*. <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/07/18/lei-inclui-mudanca-climatica-e-biodiversidade-na-educacao-ambiental>

Agência Senado. (2024b, julho 23). *Projeto inclui educação climática nas políticas públicas para preparar população*. <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/07/23/projeto-inclui-educacao-climatica-nas-politicas-publicas-para-preparar-populacao>

- Andrelo, R. (2016). *As relações públicas e a educação corporativa: uma interface possível*. Editora Unesp Digital.
- Artaxo, P. (2014). Uma nova era geológica em nosso planeta: o Antropoceno? *Revista USP*, 1(103),13-24.
- Baldissera, R. (2009). A comunicação (re) tecendo a cultura da sustentabilidade em sociedades complexas. In M. M. K. Kunsch, & M. de L. Oliveira (Orgs.), *A comunicação na gestão da sustentabilidade das organizações*. Difusão Editora.
- Belluzzo, R. C. B. (2018). Competência em informação (CoInfo) e midiática: inter-relação com a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) sob a ótica da educação contemporânea. *Folha de Rostov: Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 4(1), 15-24.
- Bévort, E., & Belloni, M. L. (2009). Mídia-educação: Conceitos, história e perspectivas. *Educação e Sociedade*, 30, 1081-1102.
- Capra, F. (1996). *A teia da vida: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Editora Cultrix.
- Citelli, A. (2010). Comunicação e educação: implicações contemporâneas. *Comunicação & Educação*, (2), 13-27.
- Comunicações Nacionais do Brasil. (2016). *Compromisso assumido pelo Brasil junto à Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. [https://antigo.mctic.gov.br/mctic/opencms/ciencia/SEPED/clima/Comunicacao\\_Nacional/Comunicacao\\_Nacional.html](https://antigo.mctic.gov.br/mctic/opencms/ciencia/SEPED/clima/Comunicacao_Nacional/Comunicacao_Nacional.html)

Dudziak, E. A. (2003). Information literacy: princípios, filosofia e prática. *Ci. Inf.*, 32(1), 23-35.

Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2015). Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. *Lumina*, 09(01), 1-16.

Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.

Krenak, A. (2020). *A vida não é util*. Companhia das Letras.

Leff, E. (2011). *Saber Ambiental: Sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Editora Vozes.

*Lei nº 12.187*. Institui a Política Nacional sobre Mudança do Clima - PNMC e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, ano 188, 109. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/112187.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112187.htm)

Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Ed. 34.

Nos Aldás, E. (2010). Repensar e reaprender a comunicação para uma cidadania cosmopolita. In V. R. R. Jalal (Org.), *Estudos para a paz*. Editora Criação.

Relatório Global de Riscos. (2020). World Economic Forum. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Global\\_Risk\\_Report\\_2020.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Global_Risk_Report_2020.pdf)

Relatório Global de Riscos. (2023). World Economic Forum. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_GRR23\\_Press\\_Release\\_PT\\_BR.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_GRR23_Press_Release_PT_BR.pdf)

- Relatório Global de Riscos. (2024). World Economic Forum. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_GRR24\\_Press%20release\\_PORT\\_BR.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_GRR24_Press%20release_PORT_BR.pdf)
- Santaella, L. (2015). A grande aceleração & o campo comunicacional. *Intexto*, 34, 46-59.
- Santaella, L. (2001). Novos desafios da comunicação. *Lumina*, 4(1), 1-10.
- Siqueira, A. B., & Cerigatto, M. P. (2012). Mídia-educação no ensino médio: por que e como fazer. *Educar em Revista*, 44, 235-254.
- Veiga, J. E. da. (2017). A primeira utopia do antropoceno. *Revista Ambiente & Sociedade*, XX(2), 233-252.
- Viola, E., & Basso, L. (2016). O sistema internacional no Antropoceno. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 31(92), 1-18.

## ***13 REASONS WHY E SETEMBRO AMARELO: O DIÁLOGO TRANSDISCIPLINAR ENTRE COMPETÊNCIAS MIDIÁTICAS E SUICÍDIO***

*Matheus Bertolini Amorim<sup>1</sup>  
Thalita Gonçalves da Rocha<sup>2</sup>*

Estamos presenciando um momento de cruzamentos na sociedade contemporânea. Tal afirmativa consiste em elucidar o mix que compõe as relações existenciais humanas, em um *habitat* potencializado pelos aparatos tecnológicos da comunicação. Nesse sentido, a informação, o entretenimento, a cultura, o trabalho, a saúde, a educação e tantas outras variáveis que compõem esse *habitat*, estão testemunhando interferências pela ligação entre tecnologia e as dinâmicas instauradas a partir desse pressuposto.

- 
1. Doutorando em Comunicação pelo PPGCOM-UFJF.  
[matheus.bertolini@gmail.com](mailto:matheus.bertolini@gmail.com)
  2. Bolsista CAPES, doutoranda em Comunicação pelo PPGCOM-UFJF  
[thalarochagoncalves@gmail.com](mailto:thalarochagoncalves@gmail.com)

A Cultura da Convergência é o ponto de partida para esse estudo, tendo em vista as instâncias que sua ascendência demarcou na possível diferenciação entre duas eras, o pré-digital e o pós-digital. Para tanto, Jenkins compreende a convergência como uma emergência informacional oriunda de fluxos e mídias que possibilitou um novo espaço para a performance do público, mas também, dos produtos comunicacionais migratórios (Jenkins, 2015).

Esse processo, além de tecnológico, assume um desempenho cultural. O mix mencionado anteriormente porta-se como uma somatória entre ideias, linguagens, signos, interpretações e relacionamentos que estão imersos em redes conectadas entre si. Ainda segundo o autor, a convergência das mídias, meios, formatos etc, não ocorrem meramente nas máquinas, mas sim na mente e ideologia de seus consumidores (Jenkins, 2015). Isso porque há uma expansão social que oscila entre os espaços permitidos pela cultura digital e que interconectam esses sujeitos aos novos modelos, empresas, narrativas e estéticas que estão dispostos na web.

Portanto podemos associar a convergência a um fluxo reconfigurado pela tecnologia, mas que também é processado por diferentes canais subjetivos, práticos, materializados e psicológicos, movimentados pela existência biótica do sujeito consumidor. Em alguns casos, a percepção psicológica é negligenciada tendo em vista a “naturalidade” que tais práticas assumiram ao engendrar no cotidiano de seus usuários, hábitos que não são mais ordenados em dissonância.

Nessa continuidade, a Web 2.0 é fundamental para que esses produtos tenham portas de acesso aos seus consumidores, e o mesmo em um caminho reverso. O termo, por mais que apresente-se por um viés

de evolução, caracteriza um momento que a web torna-se plataforma da própria web. Dessa forma, ela passa a hospedar funcionalidades e ferramentas que são exclusivamente oferecidas pelo seu uso, e consequentemente, fundamenta por essa conexão, um elo de participação e interatividade com esse sujeito inteirado de tais práticas tecno-sociais.

Dando continuidade nesse pensamento, Jenkins et al. (2015) acreditam que esse valor possibilitou a presença mais ativa e participativa dos consumidores em detrimento dos produtos. Essa visão permite que presenciemos uma hibridação dos papéis diante a lógica comunicacional: Os usuários agora são munidos de espaços, motivações e competências hábeis para a criação, remixagem e expressão de novas ideias, produzindo conteúdos com alto valor propagável e com consequências consideráveis, ora no espectro digital, ora no plano real – se é que podemos segregar.

A partir disso, o contexto audiovisual passa a ter ainda mais importância em plataformas digitais e na interferência comportamental desse público. Isso acontece justamente porque agora esse público porta-se como um sujeito híbrido, pois performa como um usuário, um internauta, um produtor, um espectador, e tantas outras atribuições feitas a ele.

A “geração pós-era ‘www’”, como categorizam esses autores, isto é, esse grupo de pessoas ambientadas nesse habitat de fluxos constantes de trocas de informações e conteúdos, acaba sendo fundamental para o pleno desenvolvimento das plataformas, sua propagação comunicacional e as influências culturais dispostas em suas obras. Afinal, esse novo tipo de usuários precisam de espaços para se expressar e os espaços, por sua vez, precisam de conteúdos e engajamento para se tornarem vendáveis

e rentáveis, no atual modelo de capitalismo, construído e fomentado por dados e pela presença dessas comunidades.

A Geração Y<sup>3</sup> e a Geração Z<sup>4</sup> compõem majoritariamente esse grupo, “pós-era www”, pois esses nichos caracterizam pessoas cujas faixas etárias representam o conhecimento e a convivência já acrescidos dos aparatos tecnológicos. Portanto, podem ser considerados indivíduos que construíram aptidões e têm maior predisposição para adquirirem novas competências para leituras críticas do que circula na mídia.

Considerando esse mesmo nicho de faixas-etárias, afunilamos a problemática desse estudo, chegando na temática do suicídio. De acordo com a Organização Mundial da Saúde – OMS (2006), o suicídio é a segunda causa de morte entre pessoas de 15 a 29 anos no planeta, só estando atrás da violência. Esse é um dos motivos para o ato passar a ser compreendido enquanto um problema de saúde, além das complicações mentais que o mesmo tem origem. De fato, o tema é deveras complexo, portanto, não pretendemos tratá-lo sob os prismas da política, ou da saúde, cujos estudos escapam de nosso escopo.

O intuito nessa investigação é refletirmos sobre o criticismo tanto na leitura, como na escuta, para a propagação da valorização da vida feita pela assimilação de conteúdos educacionais, ou mesmo de entretenimento, como no caso da série. Visa-se nessa pesquisa destacar os profissionais de saúde e educação que dispuseram-se a participar de um evento da campanha e que, por meio de um questionário, mostraram sua vivência e conhecimento nesse espaço convergido descrito

- 
3. Também chamada de geração do milênio, geração da internet, ou Millennials, consiste em pessoas nascidas entre 1980 e 2000 de acordo com a ONU.
  4. Pessoas nascidas a partir de 2001, baseada na divisão geracional da Organização das Nações Unidas que utiliza-se da transição 2000/2001.

anteriormente e sua participação ativa (ou não) ao habitar as redes e disseminar mitos ou verdades sobre a temática. Nos demais tópicos, iremos buscar compreender: como todos esses somatórios de fluxos comunicacionais, mencionados anteriormente, também convergem para a problemática do suicídio? O que é transdisciplinaridade e como isso contribui para um aprendizado consciente? Ainda há a unilateralidade das escolas no que diz respeito ao aprendizado?

### **A transdisciplinaridade do suicídio**

O suicídio é um fenômeno complexo que manifesta-se na sociedade enquanto uma resposta ao sofrimento de determinado sujeito (Fukumitsu, 2013). Sendo assim, esse fenômeno é estudado e compreendido enquanto um processo multifatorial, ou seja, uma combinação de variáveis que impactam fortemente a tomada por essa decisão. Essas variáveis não podem, entretanto, ser elencadas, ou ranqueadas, tendo em vista a unicidade do sofrimento desse sujeito, que emana tal dor também enquanto um ato comunicacional a familiares, amigos e a sociedade, como um todo.

Em grande parte da vertente psiquiátrica, caracterizam o auto-extermínio enquanto um ato individual. Já, para os estudos sociais, o suicídio é localizado enquanto um comportamento coletivo, influenciado por agentes que atuam de forma síncrona e interferem na existência social da vítima (Fukumitsu, 2013).

Estamos alinhados à concepção dos estudos sociais, no caso desta pesquisa, pois acreditamos que há um ponto de convergência nesse sujeito, que traduz-se pelo seu sofrimento. De fato, o suicídio pode ser exemplificado metaforicamente a partir de um iceberg (Fukumitsu, 2013):

A ponta da geleira é o ato propriamente dito, que ganha vista e é exposto para a comunidade social, todavia, abaixo desse ápice, há algo muito maior e mais complexo, a subjetividade e a vivência desse sujeito, fatores externos e internos, bióticos e abióticos, materiais e imateriais, que somam-se entre si. Dentro desses fatores e permeando eles, há também inúmeros fluxos de conhecimento, que exercem impactos sobre a vida, ou sobre o atentado contra a própria existência, inclusive os fluxos comunicacionais.

A incerteza do suicídio coloca a temática em um eterno ciclo de questionamentos. Isso acontece principalmente devido ao fato de que junto com a vítima, são levadas também as respostas. Porém, consideram-se fatores associados a inconformismo, automutilação, tentativas prévias, doenças afetivas e mentais, isolamento social, histórico familiar e uma série de considerações demográficas, sociais, culturais e econômicas. Em muitos casos, percebe-se que as vítimas carregam depressão, desesperança, desamparo e desespero como pesos, que expandem suas dores para algo perturbador e insuportável.

Por se tratar de um fenômeno multifatorial, estudos aprofundados sobre suicídio acabam por requisitar a “transdisciplinaridade” (Sommerman, 2006), que visa a promoção de diálogos inter-áreas para abordar fenômenos complexos e seus desdobramentos. Além do diálogo entre os saberes, a transdisciplinaridade considera a complexidade multidirecional dos contextos, ou seja, ela busca contextualizações em rede, em oposição à lógica causal direta das pesquisas positivistas. (Sommermam, 2006).

No caso do suicídio, enquanto fenômeno e campo de estudos, que além de englobar inúmeros fatores causais, também requer, em sua

prevenção, assistência de diversos profissionais, cujos conhecimentos são complementares, a transdisciplinaridade surge como uma forma de reduzir as distâncias e segregações possíveis entre as áreas envolvidas. Assim, diferentes vertentes teóricas, nichos, especializações, e campos de conhecimentos, tais como psicologia, direito, ciência política, sociologia, entre outras, se complementam para construir pontes nesses abismos sobre causas e melhores formas de prevenção, que ainda são incertas. Nesse sentido, também se encontra a contribuição dos canais de informação, participando dessa transdisciplinaridade a partir de informação.

Segundo Sommerman (2006), a transdisciplinaridade deve ser entendida a partir de um panorama aberto, expandindo e ultrapassando os campos e as grandes áreas, para uma compreensão mais rica e sofisticada, como acontece na compreensão sobre o suicídio. No entanto, o autor propõe sete eixos básicos para contextualizar, especificamente, uma evolução transdisciplinar em fenômenos que envolvem educação. São eles: 1. a educação intercultural e transcultural; 2. o diálogo entre arte e ciência; 3. a educação inter-religiosa e transreligiosa; 4. a integração da revolução informática na educação; 5. a educação transpolítica; 6. a educação transdisciplinar; 7. a relação transdisciplinar: os educadores, os educandos e as instituições, e sua metodologia subjacente.

Neste excerto, nos interessa o eixo 7, pois buscamos entender a simbiose que é construída entre o sujeito que aprende, aqueles que ensinam e os múltiplos espaços de aprendizado, que respeitam e adequam-se às linguagens de cada área, os métodos que são efetivos e as múltiplas ofertas de conhecimento que são construídas entre esse elo complexo que tende-se a enraizar novos atributos de conhecimento e criticismo informacional.

## **O alfabetismo transmídia e a união entre saberes institucionais e midiáticos**

Enquanto uma variável do objeto, o suicídio sempre esteve presente na existência humana, no entanto, apesar dos esforços de políticas públicas globais, as taxas continuam significativas e até crescem. No Brasil, por exemplo, a taxa de suicídio entre jovens aumentou 6% ao ano, entre os anos de 2011 e 2022 (Sebastião, 2024), o que nos leva a concluir que as frentes de enfrentamento ao problema precisam ser melhoradas, inclusive na forma de propagação de conhecimento preventivo sobre o assunto.

Acreditamos que um caminho de melhoria nesse sentido esteja na abordagem transdisciplinar e na contemplação do sétimo eixo de Sommerman (2006), ou seja, que os conhecimentos sobre o assunto sejam transdisciplinares, em seus conteúdos, promovendo diálogos inter-áreas, em sua forma, considerando características do “habitat hiperconectado” no qual os sujeitos estão inseridos hoje e nas relações construídas (eixo 7), entre quem aprende, que ensina, os espaços e as metodologias.

Ou seja, as formas de ensinar/aprender também precisam ser entendidas como um somatório e intercruzamento entre partes teórica, prática, vivencial e existencial – a partir de uma perspectiva transdisciplinar.

Para abordar a aprendizagem, em termos formais e conteudísticos, sob uma prisma transmidiático, iremos nos apropriar do termo “Alfabetismo Transmídia”, de Carlos Scolari (2016). O conceito do autor faz referência a um conjunto de habilidades e competências que são desenvolvidas e acrescidas no campo informal, ou seja, extraescolar,

cujas potencialidades emergem da “cultura colaborativa” (Scolari, 2016). Seja pelo manuseio de ferramentas, como aplicativos, jogos, softwares de design e recursos audiovisuais, ou por interações em redes sociotécnicas, o autor defende que há uma mudança educacional em curso, na qual a tecnologia é um dos principais agentes de formação e informação (Scolari, 2016).

Na visão do autor, existem três tipos de alfabetização que compreende essa forma de aprendizado atual: 1- o Alfabetismo propriamente dito, que caracteriza-se por um modelo unidirecional, estruturado pela leitura dos livros e materiais didáticos impressos, visando o ensino da leitura e escrita, principalmente dentro das escolas; 2- O Alfabetismo Midiático, que consiste na inserção da grade televisiva, enquanto suporte midiático, criando espectadores para o audiovisual, também presente em ambientes escolares, com um grau de crítica ao que se está consumindo através das produções comunicacionais; e, por fim, 3- O Alfabetismo Transmídia, algo mais complexo e integrado que o Alfabetismo Midiático, cujo principal suporte está nas redes digitais. Na versão transmídia, há uma intensa interatividade e troca de conhecimento entre os usuários, justamente pelo espaço interconectado das redes sociotécnicas permitir e incentivar tal prática.

No Alfabetismo Transmídia, os sujeitos são elevados ao nível de “prosumidores”, ou seja, produtores e consumidores de mídia, informação e tecnologias de comunicação, podendo desenvolver maior criticidade, ou leituras e ações mais intuitivas (Scolari, 2016). Para Scolari, o aprendizado transmídia acontece preponderantemente em ambientes extraescolares, ou seja, pelo advento tecnológico e pelos múltiplos fatores que cercam a educação contemporânea e os males sociais, há

uma interferência externa nesse tipo de letramento, que ocorre mais no ecossistema comunicacional. (Scolari, 2016, p. 8). No entanto, para Scolari, é preciso envolver as instituições na alfabetização transmídia, segundo o autor:

o principal objetivo da alfabetização transmídia é melhorar vida dos indivíduos. Para alcançar este objetivo, a alfabetização transmídia deve criar pontes entre novas culturas colaborativas e instituições educacionais, facilitando a troca de experiências. Em outras palavras: a intervenção da alfabetização transmídia deve ir além da pesquisa científica e propor maneiras de explorar essas novas habilidades e estratégias dentro das instituições de ensino. (Scolari, 2016, p. 9)

Ou seja, o autor ressalta que um tipo de letramento não exclui o outro, isto é, a alfabetização transmídia que ocorre no dia a dia interconectado das redes sociotécnicas não exclui a necessidade de ações institucionais, com estratégias didaticamente orientadas, para que mais lacunas naquilo que é compreendido por cada esfera e público sejam atingidas. Portanto, o autor sugere que “pontes” devem ser criadas entre aprendizagem institucional e aprendizagem nos meios de comunicação

Dessa forma, aparatos tecnológicos e plataformas de comunicação também são fundamentais para promover a alfabetização transmidiática, pois o constante contato com eles também faz aumentar a “competência midiática” (Ferrés & Pscitelli, 2015), compreendidas a união entre a capacidade para fazer leituras críticas de conteúdos informacionais e midiáticos, discernindo ideologias, intenções e formatos; a habilidade prática para produzir e fazer circular suas próprias mensagens e assim ganhar “voz” nas nos habitats interconectados; e a propensão a se envolver nos debates e fluxos que circulam nesses espaços (Ferrés & Pscitelli, 2015).

Retomando o tema ao qual nos debruçamos neste excerto, temos como hipótese que por se tratar de um fenômeno multifatorial, cuja compreensão e cujas tratativas são transdisciplinares, o suicídio, ou melhor, a comunicação em torno dele, considerando campanhas preventivas e temáticas, além dos fluxos informacionais nas redes, requer uma abordagem de alfabetização transmidiática, que envolva tanto ações institucionais quanto da esfera sociotécnica. Além disso, acreditamos que um cruzamento entre as duas esferas tornaria a alfabetização em torno do tema mais eficiente. Ou seja, aprendizagens sobre esse tema surgidas de peças comunicacionais circulantes nas redes sociotécnicas, como séries e filmes, seriam potentes para diálogos positivos com campanhas institucionais, ou aprendizagens formais em escolas, por exemplo, e vice-versa. No entanto, nem sempre isso ocorre, havendo muitas vezes desconexão entre ações institucionais, ou entre a comunicação institucional “oficial” sobre suicídio e as trocas nos ambientes transmídia.

### ***13 Reasons Why* e Setembro Amarelo – Verificação do alfabetismo transmídia em um evento de prevenção ao suicídio**

No contexto de nossa hipótese, para esse excerto, trazemos uma investigação que fizemos para identificar a ocorrência, ou não, de possibilidades de conexão entre uma série viral sobre suicídio e um ambiente institucional, que estava embebido nessa temática na mesma época. Para isso, entrevistamos 48 profissionais da área da saúde, na instituição escolhida, procurando saber quais as suas opiniões sobre o assunto; qual a natureza e a origem de seus conhecimentos sobre o assunto, se apenas institucionais, ou se afetados pelos fluxos informacionais sobre o tema

em ambientes transmídia; e se havia alguma troca entre as aprendizagens de um ambiente e outro.

Escolhemos como “objeto de aprendizagem” circulante nas redes sociotécnicas a obra *Thirteen Reasons Why*<sup>5</sup>, vinculada à Netflix, como um título original da plataforma. A nosso ver, apesar da série não seguir as recomendações da OMS, retrata o suicídio com uma linguagem condizente ao público que dialoga. No entanto, buscando uma neutralidade sobre acertos e erros que a mesma desempenhou, focamos nesse objeto apenas enquanto uma narrativa comunicacional, que, ao viralizar, foi capaz de circular a temática no espaço digital, fomentando discussões, busca por ajuda e, em alguns casos, infelizmente, o gatilho como incentivo.

Como ambiente institucional, escolhemos um evento promovido pelo CAPS (Centro de Atenção Psicossocial), de São João Nepomuceno, Minas Gerais, parte da campanha mundial Setembro Amarelo (mês de prevenção do suicídio e valorização da vida), cujo público alvo central eram os profissionais da saúde, mas havia outros tipos de ouvintes. Entrevistamos 48 participantes do evento, no total. Esse recorte foi definido, por considerarmos esses ouvintes fundamentais enquanto propagadores de conteúdos sobre o tema, principalmente os profissionais da saúde que além de agentes de referência para o tratamento e informação sobre o assunto, são influenciadores na rede que é construída ao redor da vítima, ou seja, amigos, familiares, demais profissionais, etc.

---

5. Com quatro temporadas, a série, baseada em livro homônimo, gira em torno do estudante de ensino médio Clay Jensen, que investiga o suicídio da estudante Hannah Baker, juntando peças de eventos multifatoriais ocorridos na escola, a partir de uma caixa de fitas cassetes, deixadas pela própria Hannah relatando 13 motivos pelos quais ela decide suicidar.

Criamos um formulário com perguntas, que foram divididas entre: área de atuação profissional, presença nas redes digitais, conhecimentos sobre o suicídio e espaços opinativos sobre o tema e seus desdobramentos. Dentro dessa última categoria, acrescentamos perguntas sobre a série escolhida, viral na época, para verificar se esses profissionais, que lidam com esse tema diariamente e estavam em um mês de discussões temáticas sobre esse assunto, tinham ouvido falar dela, ou se inteirado dos debates que ela despertou nos ambientes transmidiáticos; e se isso trazia algum diferencial para suas opiniões.

O formulário visava refletir como a comunicação interfere no cotidiano e no acesso aos conteúdos informacionais da temática; como esses profissionais envolvidos, enquanto promotores da atenção psicossocial, atuam na propagação de informações que cercam esse contexto; e se produções comunicacionais de grande visualização, como essa, interferem nessa propagação. Consideramos a série válida para esse estudo, pois a mesma está inserida em todas as classificações de alfabetismo transmídia propostas por Scolari, seja em material impresso, na versão do livro; em um produto audiovisual, a série propriamente dita; ou mesmo a expansão em demais produtos e fluxos informacionais que a mesma gerou nas redes digitais, inclusive de vídeos e campanhas de prevenção ao suicídio.

O evento escolhido para a coleta dos dados aconteceu dia 10 de setembro de 2018, data marcada pelo Dia Mundial de Prevenção do Suicídio, a fim de fornecer empenho e ação mundiais para evitar suicídios, com a realização de diversas atividades em torno do tema em todo o mundo, desde 2003.

Foram coletadas 48 respostas. Nessa amostragem, 50% dos entrevistados são da área da saúde, e os demais se subdividem entre profissionais da educação e ouvintes pelo interesse na temática. No entanto, todas as respostas foram coletadas de pessoas que lidam direta ou indiretamente com o assunto; seja pelo tratamento, pelo ensino, ou mesmo, pela necessidade e vontade de aprender mais sobre.

A média de idade dos ouvintes entrevistados contabilizou 39 anos, o que vale uma ressalva tendo em vista as gerações que mencionamos anteriormente. Essa faixa-etária prevalecente entre os entrevistados é denominada como Geração X, referente à geração nascida após o *baby boom*, pós-Segunda Guerra Mundial, e tem como centralidade a perspectiva hostil do que seria traduzido pelo futuro. Nesse caso, diferentemente da Y e Z, a Geração X não é marcada pelos aparatos tecnológicos, mas sim por um conflito que também impactou diferentes níveis de sociabilidade e aprendizado. No que tange aos aparatos tecnológicos e às competências midiáticas, muitos possuem dificuldades para realizar leituras críticas sobre as informações e, principalmente, participar ativamente da produção e circulação de peças comunicacionais nos espaços transmidiáticos.

Entre nossos entrevistados, no que diz respeito aos aparatos tecnológicos: 97,9% possuem celular; 89,6% possuem computador/notebook; 93,8% tem internet no seu dispositivo móvel e 85,4% em casa. Ou seja, o acesso ao aparato tecnológico em si, não é um problema. No entanto, ao serem questionados sobre seus consumos e hábitos nos ambientes transmidiáticos, essa realidade muda drasticamente: 52,1% não gostam de assistir séries; 47,9% não possuem Netflix e 89,6% não assistiram *13 Reasons Why*.

Ou seja, os dados da pesquisa apontam um déficit de interesse na aprendizagem sobre o tema em ambientes transmidiáticos não institucionais, entre esses formadores de opinião e profissionais da área da saúde, que estavam ali, no ambiente institucional, no entanto, buscando exatamente informações sobre o assunto. Mostrando, talvez, que ainda há um preconceito em relação a essa fonte informacional, não institucional, o que desfavorece uma alfabetização transmidiática sobre o suicídio, que a nosso ver, é potente por se tratar de um fenômeno multifatorial.

Procuramos saber em nossa pesquisa em quais redes essas pessoas mais passam tempo consumindo informações, e 38 respostas elencaram o Whatsapp como “principal rede digital usada para esse fim”. Nesse cenário, o maior apontamento que temos diz respeito às correntes que circulam nesse aplicativo: mesmo muitas delas sendo falsas, geram grande impacto, como, por exemplo, os casos virais que impactaram fortemente o suicídio, do jogo da Baleia Azul<sup>6</sup> e da Boneca Momo<sup>7</sup>. Ambas correntes desafiavam seus contatos a atos de extermínios, e dessa forma o suicídio era concretizado.

Para mensurar a capacidade de leitura crítica diante as informações desses entrevistados, montamos um modelo de sentenças “consonância ou dissonância com a série”, com os principais tabus que cercam o tema, inspirados nos tabus que foram trabalhados na série e nas discussões que se desdobraram nas redes.

---

6. O jogo da ‘Baleia Azul’, que propõe 50 desafios aos adolescentes e sugere o suicídio como última. Jogo da ‘Baleia Azul’ e seus desafios: cinco dicas para a prevenção de pais e alunos (Fajardo & Moreno, 2017)

7. No jogo da Boneca Momo, difundido pelo YouTube, a personagem incita crianças e adolescentes à violência e ao suicídio (Medeiros,2018).

Entre os entrevistados, apenas duas mulheres, profissionais da saúde, gabaritaram o “verdadeiro ou falso”, e, portanto, apresentaram visão consoante aos parâmetros que usamos, baseados na série e nas discussões transmidiáticas em torno dela. As entrevistadas, uma com 34 e outra com 22, ambas das gerações Y, de fato, assistem séries e conheciam 13RW. Percebemos nesses resultados, a hipótese de que a série contribuiu para um aprendizado extra escolar para elas.

Para finalizar o formulário, três perguntas opinativas discursivas foram disponibilizadas: 1. Descreva o suicídio em uma frase; 2. Na sua visão qual o motivo central para o suicídio?; 3. Como prevenir o suicídio? As respostas nos surpreenderam negativamente pela aparente falta de conhecimento científico, sociológicos e psicológicos desses profissionais e ouvintes. Muitos entrevistados associaram o suicídio a uma ausência divina, outros caracterizaram como uma doença que é curada a partir de medicamentos e, ainda mais alarmante, muitos, em suas respostas, culpavam a vítima, sinalizando motivos como: “falta de amor no coração” e “fracasso”.

Porém, também identificamos respostas significativas e, a nosso ver, positivas, que englobaram o sentido da comunicação, enquanto uma potencialidade para a prevenção ao suicídio, acreditando no diálogo como um viés de aprendizado e também da permanência da vida. Nas sugestões de prevenção, solicitadas na terceira pergunta, alguns entrevistados declararam sentenças de valorização da informação, tais como “investir na informação é o fundamental”.

Apesar dos entrevistados estarem em uma faixa etária diferente das gerações mencionadas anteriormente, esse questionário mostrou uma geração que não se apropria dos aparatos tecnológicos e dos ambientes

gerados pelas redes sociotécnicas para adquirirem informações críticas sobre o suicídio, embora eles busquem essas informações em ambientes institucionais, como no evento onde fizemos a coleta. Ou seja, não há um entrecruzamento entre saber institucional e comunicacional, que caracteriza a alfabetização transmidiática, o que, a nosso ver, incorre em perdas de enriquecimento sobre esse debate.

Considerando que muitos dos entrevistados eram profissionais da saúde e da educação, ou seja, referências para muitas outras pessoas, que buscam ajuda e conhecimento sobre o tema, acreditamos que o reforço de estereótipos, como culpabilização da vítima, ou a consideração de fatores religiosos como os únicos motivadores, seja alarmante. Sendo assim, acreditamos que sejam necessárias mais capacitações como essa, realizada no evento, no entanto, que elas extrapolem a exatidão das salas de aula, contemplando conteúdos e ambientes transmidiáticos, além de relações mais próximas e interpessoais.

### **Considerações finais**

O paradigma do silêncio ainda está associado à temática do suicídio. A mídia não noticia e as pessoas não são culturalmente educadas a dialogarem sobre a morte autoprovocada. O estereótipo e o preconceito que sustentam a temática distanciam a vítima e os sobreviventes de uma possível reinserção social e de uma assistência digna na valorização de sua vida.

Ainda há muito a ser estudado sobre a temática, e mais ainda sobre formas potentes para tal abordagem. A máxima atual defendida pelo CVV – Centro de Valorização da Vida, é que “Precisamos falar sobre”. A ambiguidade da frase nos coloca em uma reflexão necessária

de que as vítimas precisam de espaços confortáveis para o diálogo e, portanto, é crucial a escuta crítica de um par. Além disso, outro sentido está na importância de tirarmos o peso de tabu sobre a temática, a partir do momento que naturalizamos o feito e evidenciamos que todos estão propícios e que há um caminho alternativo no rompimento desse sofrimento.

O criticismo para a contextualização do suicídio inicia-se na escuta crítica de um parceiro. Isso significa a disponibilidade de escuta e auxílio que algum par (profissional, amigo, familiar, professor, ou outra pessoa que complete a confiança da vítima) oferece, ao colocar-se à disposição da divisão daquele mal. Escutar criticamente o sofrimento do outro, é ouvir um grito por ajuda que muitas vezes é silencioso, é dispor-se a conhecer o próximo e a ti mesmo, é encontrar cura para alguém que já desistiu de viver.

Falar corretamente sobre o suicídio é outra tarefa que está ganhando novos contornos na era digital. Os espaços conectados dão luz para uma contextualização embebida de sombras. Os tabus e estereótipos estão em uma linha tênue da propagação indevida e da possibilidade do rompimento de tais rótulos. Nessa ótica, é necessário que saibamos diferenciar o que é potente ou não também nos produtos que estão tomando conta de espaços digitais. Nesse sentido, as competências midiáticas (Ferrés & Pscitelli, , 2015) e a alfabetização transmidiática (Scolari, 2016) surgem como formas de aprendizagem para se obter a habilidade capaz de acender uma compreensão correta e ética diante a temática.

No entanto, como pôde ser observado neste estudo, ainda há certo preconceito e falta de apropriação dos ambientes transmidiáticos para a obtenção de informações reflexões e a inserção em debates sobre

o assunto, principalmente entre pessoas de faixas etárias maiores. O que representa uma perda, se considerarmos o que diz Scolari (2016), que desses ambientes podem vir inovações metodológicas e de abordagens que irão justamente contextualizar e enriquecer o debate.

Sendo um fenômeno multifatorial, cujas tratativas são transdisciplinares, acreditamos que o suicídio também requer um olhar transmidiático, que perpassa saberes institucionais, mas também saberes gerados por peças comunicacionais e discussões online, como os promovidos pela série “13 Reasons Why”, que provocou diversas ações, inclusive campanhas preventivas, das quais nossos entrevistados não demonstraram ter nenhum conhecimento.

No momento atual, de habitats hiperconectados, redes socio-técnicas e fluxos comunicacionais ubíquos e velozes, as soluções de aprendizagem social só têm a ganhar acompanhando essas inovações. Pois, ao se formar cidadãos que são prosumidores críticos e efetivos nos debates sobre o suicídio, estamos evitando, ou ao menos, diminuindo a propagação de interpretações equivocadas sobre o tema e aumentando a propagação de uma cultura de valorização da vida.

## Referências

- Fajardo, V., & Moreno, A. C. (2017, abril 17). Jogo da ‘Baleia Azul’ e seus desafios: cinco dicas para a prevenção de pais e alunos. *GI*. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/jogo-da-baleia-azul-e-seus-desafios-cinco-dicas-para-prevencao-de-pais-e-alunos.ghtml>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2015). Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. *Lumina*, 9(1). <https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/21183>

- Fukumitsu, K. O., & Scavacini, K. (2013). Suicídio e manejo psicoterapêutico em situações de crise: uma abordagem gestáltica. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 19(2), 198-204.
- Jenkins, H. (2015). *Cultura da convergência [Convergence Culture]*. Aleph.
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2015). *Cultura da conexão: Criando valor e significado por meio da mídia propagável*. Aleph.
- Medeiros, D. C. Q. (2018). Em tempos de Boneca Momo: qual o papel da Família e da Sociedade? *Jusbrasil*. <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/em-tempos-de-boneca-momo-qual-o-papel-da-familia-e-da-sociedade/688189422>
- Organização Mundial da Saúde. (2006). *Prevenção do suicídio: Um recurso para conselheiros*. OMS. [https://www.who.int/mental\\_health/media/counsellors\\_portuguese.pdf](https://www.who.int/mental_health/media/counsellors_portuguese.pdf)
- Potter, J. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), 675-696. <https://goo.gl/UWDdba>
- Scolari, C. A. (2016). Alfabetização Transmidiática: Estratégias de aprendizagem informal e competências midiáticas na nova ecologia da comunicação [Alfabetismo transmedia: Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación]. *Telos: Revista de pensamiento sobre Comunicación, Tecnología y Sociedad*, 193, 13-23.
- Sebastião, M. (2024, fevereiro 20). Estudo aponta que taxas de suicídio e autolesões aumentam no Brasil. *Fiocruz*. <https://portal.fiocruz.br/>

[noticia/2024/02/estudo-aponta-que-taxas-de-suicidio-e-autolesoes-aumentam-no-brasil](#)

Sommerman, A. (2006). *Inter ou transdisciplinaridade*. Paulus.

# O DESIGN SOCIAL COMO FERRAMENTA NA PREVENÇÃO DE ABUSOS E VIOLÊNCIAS SEXUAIS CONTRA CRIANÇAS

*Lorena Couto Chiaperini<sup>1</sup>*  
*Bianca dos Santos Sena<sup>2</sup>*  
*Beatriz Yuri Fukumoto<sup>3</sup>*  
*Cassia L. Carrara Domiciano<sup>4</sup>*  
*Leonardo Alvarez Franco<sup>5</sup>*  
*Paula da Cruz Landim (in memoriam)<sup>6</sup>*

Assim como qualquer profissional inserido em uma sociedade, o designer também carrega uma responsabilidade social intrinsecamente relacionada a sua função e capacidade de transmitir mensagens e

- 
1. Graduada em Design, habilitação em Design Gráfico pela FAAC-UNESP, Bauru. [lorena.chiaperini@unesp.br](mailto:lorena.chiaperini@unesp.br)
  2. Graduada em Design, habilitação em Design Gráfico pela FAAC-UNESP, Bauru. [b.fukumoto@unesp.br](mailto:b.fukumoto@unesp.br)
  3. Graduada em Design, habilitação em Design Gráfico pela FAAC-UNESP, Bauru. [bianca.sena@unesp.br](mailto:bianca.sena@unesp.br)
  4. Livre-docente, Departamento de Design, FAAC-UNESP, Bauru. [cassia.carrara@unesp.br](mailto:cassia.carrara@unesp.br)
  5. Mestre pela FAAC-UNESP, Bauru. [leonardo.alvaez@unesp.br](mailto:leonardo.alvaez@unesp.br)
  6. Livre-docente, Departamento de Design, FAAC-UNESP, Bauru.

informações. Mesmo que o conceito de Design tenha sido criado dentro de uma era de industrialização, ele não se limita a uma função puramente estética ou comercial, mas apresenta a capacidade de criar materiais que informam, conscientizam e empoderam parcelas da sociedade, sobretudo em áreas de vulnerabilidade informacional, como a proteção infantil, ao discutir temáticas sobre prevenção de abusos e violências sexuais.

Este artigo examina, através de uma revisão teórica, o papel do designer gráfico como agente social e a sua responsabilidade na promoção de mudanças significativas, especialmente no contexto da educação infantil e da prevenção de abusos sexuais, analisando como essa responsabilidade se mostrou necessária em um panorama histórico, acompanhando as origens do que hoje conhecemos como Design Social.

A discussão central do artigo aborda como o design pode ser empregado na criação de materiais informativos e educacionais que ajudam a prevenir a violência e os abusos sexuais contra crianças, através de uma revisão teórica sobre o impacto do design da informação na educação infantil, destacando a criação de livros paradidáticos, que servem como ferramenta pedagógica para a educação sexual. O objetivo é demonstrar como a integração de estratégias de design eficazes pode não apenas informar, mas também dar voz à criança, aumentando a capacidade de identificar, prevenir e combater abusos, garantindo um ambiente mais seguro para o seu desenvolvimento.

### **Panorama Histórico: As origens do papel social do Design**

O design e a sociedade estão interligados em um relacionamento inerente, dinâmico e em constante evolução. Compreender o conceito do que atualmente denominamos “Design” é, ao mesmo tempo, entender

o que é a própria essência da sociedade. Desde as origens do Design, durante a Revolução Industrial, no século XVIII, a sociedade tem sido o principal fator que orienta o desenvolvimento e a produção de diversos materiais — físicos, gráficos e digitais — pelos quais o design é responsável (Wanderley, 2017 p. 10).

Com a industrialização e a mecanização das atividades que antes eram feitas artesanalmente, a divisão do trabalho foi uma consequência inevitável na sociedade daquela época, assim a elaboração do projeto dos objetos e sua produção se tornaram duas atividades sem ligação direta como acontecia nos meios de produção artesanais anteriores à Revolução. Com essa divisão surgiram os denominados “projetistas”, pessoas responsáveis por desenhar e projetar todos aqueles produtos que seriam executados pelas máquinas, os primórdios do Design Industrial, que no futuro se tornariam o que se entende hoje como uma das diversas facetas do Design. (Schneider, 2010, p.16)

Por ter sua definição construída a partir da reunião de fatos históricos que permeiam os anos da Revolução Industrial, o design acaba sendo estabelecido primeiramente como um conceito intrinsecamente relacionado à industrialização, urbanização e à comercialização de bens de consumo, artefatos e produtos. Como afirma Schneider, professor de História da Cultura e do Design e de Teoria do Design na Escola Superior de Berna, em sua obra *“Design- uma introdução: o design no contexto social, cultural e econômico”* (2010), “Design significa, em primeira instância, integração da estética na produção e comercialização de mercadorias e prestação de serviços com o fim de incentivar as vendas. Serve para defender a própria posição diante dos concorrentes e para tirar mais proveito do capital.” (p.18).

Essa definição é correta ao analisar um recorte temporal apenas da era industrial e do surgimento das máquinas, uma vez que o design emergiu como uma resposta às demandas da produção em massa e à necessidade de atender a um público consumidor cada vez maior e mais diverso. No entanto, essa definição por si só é limitante, em termos das diversas facetas que a atualidade trouxe ao design, não o restringindo apenas a uma visão lucrativa e mercantil, mas o levando muito além da criação de artefatos e produtos estrategicamente pensados para aceleração do consumo. Cardoso (2008) aborda uma nova gama de mercado surgida ainda em meados do século XIX e que impulsionou o design gráfico e a publicidade:

Tanta gente junta em um só lugar, muitos vivendo de trabalho assalariado e com algum dinheiro disponível no final do mês, representava um mercado antes inexistente para o comércio de toda a espécie de objetos e serviços e, portanto, novas instâncias para a comunicação visual. Rótulos, embalagens e etiquetas para identificar produtos; folhetos e panfletos para divulgar informações; impressos comerciais (apólices, notas fiscais, papel timbrado, cartões de visitas) para caracterizar firmas; cartazes e reclames para anunciar eventos e mercadorias. (Cardoso, 2008, p. 3)

Nesse sentido, a sociedade exerce um papel fundamental na definição do design, pois suas demandas e necessidades sempre foram os principais direcionadores dessa prática. A Revolução Industrial trouxe consigo a produção em massa e a demanda por produtos funcionais e acessíveis, o que impulsionou o design não apenas como uma prática, mas também como uma disciplina formal e uma área de conhecimento e pesquisa. Esse processo de industrialização transformou o papel do designer, exigindo não apenas habilidades estéticas, mas também um

entendimento profundo das necessidades sociais e da relação entre forma, função e contexto de uso. (Schneider, 2010, p. 19) O design, desde então, se consolidou como um elemento-chave na mediação entre a tecnologia e as demandas humanas, moldando a cultura e influenciando a forma como vivemos e interagimos com o mundo ao nosso redor.

Segundo Schneider (2010), no centro de tal revolução, a Inglaterra, essa grande inovação das máquinas e dos meios de produção trouxe riquezas e luxuosidades apenas para a burguesia britânica, e a indústria encontrou um campo vasto de exploração usando do design como uma forma de lucrar com produtos excepcionalmente diferenciados e de qualidade extremamente baixa. Mas a revolução não trouxe apenas riquezas, como também uma miséria avassaladora entre o proletariado que perdera sua fonte de renda e recebia muito pouco do grande capital que as empresas começaram rapidamente a acumular.

Como forma de luta e resistência, surgiram alguns movimentos sociais fortes, unindo também artesãos injustiçados, o proletariado em miséria e a força de vontade de mudar o contexto social. Dentro desta turbulenta mudança no campo da criação e social, o Arts and Crafts foi o primeiro lampejo do novo conceito de Design que estava por vir, sendo um movimento estético que surgiu em meados do século XIX na Inglaterra. Combatia a mecanização da produção e a grande escala de fabricação que foram características inéditas que a indústria adquiriu durante a Revolução Industrial, e buscava então a revalorização do trabalho dos artesãos, dos produtos feito manualmente e da estética artesanal que havia se perdido nos objetos do cotidiano produzidos em massa e sem grande criatividade pelo mercado (Schneider, 2010, p. 30).

William Morris, um dos primeiros designers a se engajar em meios sociais e um dos criadores do Arts and Crafts, pretendia alcançar com o seu movimento e seus ideais socialistas, uma produção feita do povo para o povo, colocando o próprio pequeno artesão em condição de produtor. Seu movimento não se limitava a uma reação à Revolução Industrial, mas assumia uma missão social, na qual as condições de vida dos trabalhadores eram melhoradas e o acesso à cultura era ampliado de forma mais inclusiva. Ele defendia o retorno da integração entre design e produção manual, algo que não acontecia desde o Renascimento, demonstrando que o design e as dinâmicas sociais sempre estiveram interligados.

Segundo Schneider (2010), a “reforma na criação de móveis e de objetos de uso era, portanto, parte integrante de um movimento mais abrangente, que queria melhorar as condições de vida e de trabalho da população trabalhadora nas cidades” (p. 26). Ainda segundo o autor, nos anos seguintes ao Arts and Crafts, muitos novos preceitos artísticos e visuais foram implementados na cultura midiática e produtiva, como nas vanguardas e variações na forma de produzir soluções e materiais gráficos. Nesse contexto, a noção de design se complementou além da estética funcional, adquirindo um caráter revolucionário. A ideia de design social, como uma arma informacional, ganha força ao ser utilizada em prol de causas que visavam transformar as condições sociais e econômicas (Schneider, 2010).

Durante importantes acontecimentos históricos que marcaram o século XX, como a Revolução Russa, o design gráfico foi usado de forma estratégica, incorporando a mídia em um campo totalmente inédito de produção como um veículo de revolução (Fabres, 2012). No mesmo

período, surgiram o movimento Bauhaus e muitos movimentos artísticos inovadores (Construtivismo Russo, Dadaísmo, Futurismo, Cubismo...) , e o design encontrou seu campo de florescimento e deu seus primeiros passos de desenvolvimento, primeiro criado para auxiliar a industrialização e alavancar vendas, depois se desdobrando em suas muitas de facetas que existem atualmente.

Nos anos 60 e 70 do século XX, movimentos como a Contracultura, que emergiu em resposta às atrocidades da Guerra do Vietnam, também utilizaram a comunicação visual para amplificar suas lutas e conscientização. Através de cartazes, festivais de música e manifestações públicas, os ativistas contestavam valores sociais e morais arraigados, questionando o sistema e as violências, abrindo caminho para uma nova realidade cultural. Este movimento, como tantos outros, demonstrou que o design não apenas reflete, mas também molda a sociedade. Ao transformar o protesto em comunicação visual, a Contracultura sublinhou o poder do design gráfico como uma arma informacional capaz de mobilizar grandes massas e influenciar políticas (Biagi, 2005).

Dentro desse contexto, movimentos feministas, negros e esquerdistas também cresceram, utilizando o design como ferramenta estratégica para a transformação social. O design não apenas retratava as realidades que necessitavam de transformações sociais na época, mas as tornavam tangíveis, criando uma narrativa visual que desafiava a sociedade conservadora. A distribuição gratuita de materiais visuais, como os cartazes “War is Over” de John Lennon e Yoko Ono, tornou-se um símbolo da resistência, reforçando o poder comunicativo e emocional do design social. Essa prática coletiva de design, transformada

em ativismo, trouxe esperança e possibilitou a mobilização de milhões, conectando o campo gráfico às lutas sociais e políticas (Melani, 2008).

Esse movimento é importante dentro do design social, por mostrar seu caráter comunicativo e informacional, usado para obter-se mudanças e redes de esperança coletiva, os cartazes e as manifestações gráficas tomavam as ruas em passeatas e pediam pela paz mundial, pelos direitos das mulheres, por reformas políticas e sociais

Destaca-se o manifesto *First Thing First*, escrito pelo designer britânico Ken Garland em 1964, e assinado por mais de quatrocentos designers, além de comunicadores visuais norte-americanos e europeus. O manifesto almejava voltar o olhar dos designers para o que era realmente necessário na época, assim como o nome já dizia, em primeiro lugar as prioridades, tirar a mentalidade do design voltado para o campo mercadológico e auxiliador do consumismo e reforçar os verdadeiros deveres do designer gráfico para com a sociedade, propondo um retorno do pensamento crítico e uma revisão de prioridades e princípios.

Ele (o design social) é o essencial de uma problemática difícil. Quer dizer, as necessidades são enormes, cada vez maiores e quanto mais nos desenvolvemos mais os problemas são perceptíveis, maior a necessidade de encontrar soluções, maior a necessidade de trabalhar com os signos para encontrar essas soluções. (Barros, 2014, p. 226)

O ambiente favorável às revoluções instigado pela movimentação das ações sociais que se acumulavam, também espalhou o sentimento de revolta pela Europa toda e moveu, ainda nos anos 60, professores e estudantes a tomarem a *École des Beaux Arts*, a Escola de Belas Artes para estabelecer nela o *Atelier Populaire*, uma organização responsável

por auxiliar e alavancar ainda mais os movimentos sociais da época. Produzindo cartazes com serigrafia, os designers dessa organização não assinavam seus trabalhos e os distribuíam gratuitamente, como forma de propagação e luta ativa nos ambientes de conflito.

Dessa forma, pouco a pouco, o que conhecemos como Design Social ia se estruturando a partir dos próprios movimentos que o usavam como uma arma de mudança. Desde Arts and Crafts, Construtivismo Russo, Contracultura dos anos 60, e até mesmo o Atelier Populaire, todos esses movimentos, mesmo que não usassem o termo, sabiam usar das características revolucionárias do design social para propagar mudanças de acordo com seus próprios ideais e visões de mundo, e servem como comprovação de que ao longo da história, o design tem sido utilizado não apenas para resolver problemas estéticos ou comerciais, mas para mobilizar, conscientizar e provocar mudanças sociais significativas.

## **O Design Social como agente de transformação**

Questionando, provocando e informando, o design gráfico atua no campo social como um verdadeiro veículo ativista de comunicação ideológica, mobilizador e educador social, visando melhorar os conceitos de cidadania, os preceitos e valores na sociedade. O designer sendo caracterizado como um perceptor e exímio analisador de problemas em sua profissão, busca através dessas análises detalhadas uma solução e a executa pela criação de ideias ou produtos, o que, utilizado no campo do ativismo social, faz dessa especialidade um forte potencial para se tornarem agentes ativistas que trabalham diretamente transformando a sociedade em que estão inseridos.

Em sua obra, *Design, Cultura e Sociedade* (2011), Bonsiepe trata essa característica de olhar social e compreensão dos meios como humanismo projetual, algo que os designers precisam ter no exercício de atuação para com a sociedade.

O humanismo projetual seria o exercício das capacidades projetuais para interpretar as necessidades de grupos sociais e elaborar propostas viáveis, emancipatórias, em forma de artefatos instrumentais e artefatos semióticos. Por que emancipatórias? Porque o humanismo implica a redução da dominação e, no caso do design, atenção também aos excluídos, aos discriminados, como se diz eufemisticamente no jargão economista, «os economicamente menos favorecidos», ou seja, a maioria da população deste planeta. (Bonsiepe, 2011, p. 21)

É por isso que a função do designer está tão atrelada a um ativismo social, porque além dessa busca por soluções inteligentes, o design caminha lado a lado com a própria comunicação, servindo de porta-voz para minorias, chamando a atenção da massa por meio de conjuntos estéticos informativos: imagens, ilustrações, tipografias e todo tipo de apelo que a produção gráfica pode criar.

Na atualidade, com uma sociedade imersa em problemas de ordem global e complexa, entre eles, da resistência da pobreza e dos agravamentos da exaustão e degradação do meio-ambiente, assim como de questões de produção, consumo, descarte, educação,[...] parece-nos mais do que justificável uma maior preocupação com uma visão ampla e sistêmica sobre as práticas do design. De uma forma direta ou indireta, o Design, como processo ou resultado de uma configuração, tem algum grau de relação com esses problemas respectivamente complexos em si e, que ainda, podem ser compreendidos nas relações entre eles, em que o todo se torna maior que a mera soma de partes. (Wanderley et al., 2017, p. 11)

O poder da comunicação é a chave necessária para a resolução de conflitos ou problemáticas que envolvem a carência informacional, sejam eles políticos, ambientais ou culturais, e aqueles que detêm esse recurso essencial são os designers. Com uma maneira diferente de unir vozes, o Design gráfico trabalha engajando pessoas, transformando ideias, comunicando e conscientizando através do visual, do gráfico e do poder imagético.

A responsabilidade do designer vai além de resolver problemas estéticos e mercadológicos; ele deve contribuir de forma efetiva para a transformação social, utilizando seu conhecimento e habilidades para abordar desafios urgentes, como a desigualdade, os direitos humanos, a sustentabilidade e a proteção dos mais vulneráveis, como no caso da prevenção de abusos sexuais infantis.

As preocupações do mundo contemporâneo vão além das questões econômicas ou políticas tradicionais e abrangem temáticas delicadas que, muitas vezes, são sucumbidas por tabus ou políticas de desinformação, como a educação sexual. Problemas que antes eram ignorados ou silenciados, como a violência sexual, os abusos infantis e a falta de orientação adequada nas escolas, exigem atenção urgente. A desinformação sobre esses temas cria um terreno fértil para a perpetuação de mitos e estigmas, dificultando o enfrentamento desses problemas.

Perante a essa realidade, o papel do designer se torna inquestionável. As questões sociais emergem como pautas de extrema urgência e relevância, e cabe ao designer, cuja função primordial é comunicar de maneira eficaz e criativa, atuar ativamente na busca por soluções que impactem positivamente a sociedade, direcionando seus esforços para questões que realmente importam na contemporaneidade. Nesse sentido,

o designer inserido em qualquer âmbito social é chamado a repensar suas práticas e a agir como um agente de mudança, oferecendo soluções que transcendam o campo do mercado e do consumo, e impactem a realidade de forma significativa e duradoura.

Diante do tamanho do esforço necessário para dimensionar um problema em toda sua complexidade, qualquer um pode se sentir pequeno. É bom que seja assim, pois os designers precisam se libertar do legado profissional que os estimula a trabalharem isoladamente, de modo autoral, como se um bom designer fosse capaz de resolver tudo sozinho. No mundo complexo em que vivemos, as melhores soluções costumam vir do trabalho em equipe e em redes. o mundo atual é um sistema de redes interligadas; e a maior rede de todas é a informação. Ignorar esse fato, ou posicionar-se contra ele de modo reativo, serve apenas para minar qualquer possibilidade de mudar o sistema. (Bonsiepe, 2011, p. 22)

O design molda a sociedade e, ao mesmo tempo, é moldado por ela. Compreender essa relação é fundamental para que o design seja utilizado como uma ferramenta poderosa capaz de reconhecer as demandas sociais e culturais do momento, promovendo a equidade, combatendo preconceitos e criando soluções que atendam às necessidades reais das pessoas e de suas lutas. E acima disso, é compreender que não existe Design sem a sociedade, nem a sociedade sem o Design, eles estão interligados em um ciclo contínuo de influência mútua, onde o design não apenas responde às necessidades sociais, mas também tem o poder de moldar comportamentos, valores e estruturas culturais, enquanto a sociedade pode ser revolucionada, influenciada e moldada por ele da mesma forma.

## **A Educação Sexual atrelada à função social do Design Gráfico**

O design gráfico, no seu cerne, é a arte de comunicar visualmente ideias e conceitos. Não se trata apenas de combinar imagens, ilustrações e tipografia, mas sim de utilizar esses elementos como uma linguagem visual que transmite significado de forma eficaz (Cardoso, 2008). Observando toda a trajetória ativista ao longo da história, o design gráfico se destaca como uma poderosa ferramenta de transformação social, por meio de sua capacidade de traduzir causas e reivindicações em símbolos visuais, ele tem sido utilizado para mobilizar, conscientizar e engajar o público em diversas lutas, desde movimentos por direitos civis até campanhas por justiça social.

Por sua vez, hoje entendemos como Educação Sexual, segundo o Ministério da Saúde (2024) um processo contínuo de ensino, troca de conhecimento, aprendizado e diálogo, que pode acontecer em qualquer contexto ou momento, permitindo que crianças, adolescentes e jovens tenham a oportunidade de aprender e debater sobre temas como práticas sexuais, relacionamentos, afetos, orientação sexual, diversidade de gênero, reprodução, prazer, entre outros aspectos ligados às experiências sexuais.

Nesse contexto, o design gráfico desempenha um papel crucial ao quebrar tabus e transmitir informações de maneira clara e acessível. Em temas que envolvem a educação sexual, onde o diálogo muitas vezes enfrenta barreiras culturais e sociais, o design pode criar materiais visuais que facilitam a compreensão e a aceitação do conteúdo. Ao apresentar conceitos de maneira inclusiva e não estigmatizante, o design contribui para desmistificar a sexualidade, promovendo o conhecimento e a conscientização. Assim, ele ajuda a combater a desinformação e o

silêncio em torno de temas como o abuso sexual infantil, a proteção de direitos e a saúde sexual, garantindo que o público, especialmente crianças e adolescentes, tenha acesso a uma educação sexual mais eficiente e empática.

Não sendo a única, porém uma das formas mais eficazes de prevenção, a prevenção primária concretizada na informação em sexualidade e esclarecimentos sobre o que é e como se proteger de situações abusivas é apenas um dos caminhos a serem seguidos como forma de enfrentar esse tipo de agressão. Esforços no âmbito da saúde, da assistência social, na legislação, no atendimento às vítimas e até no tratamento dos agressores são necessários para que os esforços no combate do problema sejam efetivos. (Arcari, 2017, p. 26)

Quando ensinamos às crianças sobre seus corpos e a importância de respeitar seus próprios limites, estamos dando a elas uma ferramenta poderosa para reconhecer e falar sobre situações de abuso. Isso envolve mostrar a elas quais partes do corpo são íntimas e que ninguém, sob nenhuma circunstância, tem o direito de tocar sem o seu consentimento. Muitas crianças não percebem que estão sendo abusadas simplesmente porque não entendem o que é abuso sexual. É crucial que elas saibam que o abuso pode se manifestar de diferentes formas, como toques impróprios, exposição a conteúdo sexual, pressão para participar de atividades sexuais ou tirar fotos que as deixem desconfortáveis. A informação é o primeiro passo para protegê-las e dar a elas o poder de falar sobre o que está acontecendo.

A educação sexual é um componente essencial para garantir que as crianças tenham as ferramentas e o conhecimento necessários para se protegerem de abusos e violências sexuais, ao ensinar e capacitar as

crianças a dizer “não” a toques indesejados, lhe dão o direito de entenderem sobre sua autonomia, privacidade e sobre sua própria liberdade.

Ainda destaca que a prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes deve acontecer dentro de um trabalho educativo global, enfocando a educação para saúde sexual, seja ele realizado em casa, na escola ou em uma entidade social. A sexualidade da criança e do adolescente precisa se desenvolver em um ambiente propício para que eles tenham uma vida sexual saudável e feliz. (Arcari, 2017. p. 26)

Por isso, a prevenção e o combate a essas violências demandam uma abordagem multifacetada, envolvendo educação, conscientização e mobilização social. É neste ponto que o design surge como uma ferramenta capaz de auxiliar traduzindo informações complexas em linguagens visuais acessíveis, de forma a impactar tanto a criança quanto ao adulto que está lhe auxiliando no processo de aprendizado, promovendo diálogos abertos sobre sexualidade, consentimento e limites, ele pode ajudar a desestigmatizar o tema, encorajando um ambiente seguro e acolhedor para que as crianças se sintam à vontade para expressar suas preocupações e experiências.

Assim, o design social não apenas informa, mas também inspira ações e mudanças significativas, podendo ser utilizado como uma ferramenta de ensino, criando materiais didáticos que abordem esses temas de forma lúdica e acessível. Livros ilustrados, cartilhas, vídeos educativos e plataformas interativas podem ser desenvolvidos com o objetivo de ensinar crianças, de maneira apropriada para sua faixa etária, sobre a importância de conhecer seu corpo e seus direitos. Esses materiais, com uma abordagem gráfica cuidadosa, são fundamentais para

gerar diálogos abertos entre pais, educadores e alunos. Mais do que isso, o design pode ajudar a construir uma linguagem comum entre diferentes gerações e grupos sociais, facilitando discussões que ainda são consideradas tabus em muitas culturas.

De acordo com os conceitos apresentados de design social e educação sexual, foi produzido como forma experimental e avaliativa desses levantamentos científicos, um primeiro livro como projeto de conclusão de curso, denominado *Luli Descobre o Próprio Corpo*. Com uma abordagem visual e interativa, a obra utiliza ilustrações lúdicas e linguagem simples para explicar temas complexos relacionados ao corpo, consentimento, limites e diversidade.

Além de ser um recurso educacional, o livro também visa provocar discussões entre crianças e adultos, estimulando um diálogo aberto sobre sexualidade, saúde e relacionamentos saudáveis. A intenção é que essa obra não apenas informe, mas também empodere as crianças a reconhecerem seus direitos sobre seus corpos e a se sentirem seguras para compartilhar suas experiências. O projeto foi desenvolvido com o intuito de ser uma ferramenta útil para educadores, pais e cuidadores, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e sensível.

Essa iniciativa representa um passo importante na promoção de uma educação sexual mais consciente e respeitosa, e busca contribuir para um futuro onde crianças possam crescer em um ambiente seguro e saudável.

Os livros didáticos envolvendo temáticas acerca da educação sexual não são apenas ferramentas educacionais, mas também instrumentos de conexão com o público infantil. O design social compreendendo a linguagem da criança, consegue construir uma ponte até ela, através

do uso de simbologias, cores, ilustrações e narrativas que ressoam com suas experiências e curiosidades.

## Figura 1

### *Luli Descobre o Próprio Corpo*



Autoria própria.

O livro apresenta como personagem principal Luli, um coelho que embarca em uma jornada de descobertas sobre seu próprio corpo e suas partes íntimas, convidando a criança leitora a fazer o mesmo. A narrativa é enriquecida pela interação dos pais de Luli, que desempenham um papel fundamental ao explicar e abordar temas relacionados à anatomia, consentimento e limites. Ao longo da história, os pais ajudam Luli a entender a importância de respeitar seu corpo e a reconhecer suas emoções, criando um ambiente seguro para questionamentos e aprendizados. Essa abordagem não só fortalece a relação entre pais e filhos, mas também oferece às crianças as ferramentas necessárias para compreender e discutir tópicos essenciais sobre sexualidade de maneira lúdica e acessível.

Além disso, a simplicidade das ilustrações e a linguagem acessível utilizadas na obra ajudam a desmistificar tópicos complexos, tornando o aprendizado sobre sexualidade e limites, compreensível para as crianças. Dessa forma, Luli se torna não apenas um guia para a exploração da identidade e do corpo, mas também um símbolo de como o design e a educação sexual combinados podem criar um ambiente seguro e acolhedor para o aprendizado.

Além de Luli, outras iniciativas e materiais desenvolvidos no âmbito do design social também visam promover a conscientização sobre a saúde e o bem-estar infantil, incentivando diálogos abertos e informados. Dessa forma, o design se estabelece como um aliado crucial na educação, contribuindo para a formação de uma geração mais consciente, respeitosa e capaz de lidar com as complexidades das relações interpessoais e da própria identidade.

## **Conclusão**

Ao criar livros, campanhas e outros materiais visuais adequados ao nível de compreensão das crianças, o designer contribui para que essas informações sejam acessíveis e compreensíveis, permitindo que as crianças reconheçam situações de risco e saibam como reagir. Além disso, os materiais de design têm um papel fundamental no apoio aos profissionais que atuam diretamente com crianças, como psicólogos, ao fornecer recursos didáticos visuais que facilitam o diálogo sobre temas complexos de forma apropriada e envolvente.

Dessa forma, o design se torna um agente de transformação social, promovendo a conscientização e o empoderamento infantil. Ao abordar temas delicados como sexualidade, consentimento e limites

de maneira lúdica e educativa, esses materiais não apenas informam, mas também encorajam as crianças a se expressarem e a dialogarem sobre suas experiências. Essa construção de conhecimento e segurança é essencial para que as crianças possam se desenvolver de forma saudável e confiante, sabendo que têm voz e direitos sobre seus corpos. Assim, a atuação do designer não se limita à estética, mas se expande para um compromisso social significativo, contribuindo para a formação de uma sociedade mais consciente e segura.

## Referências

- Arcari, C. (2017). *Educação sexual como prevenção da violência sexual*. Comitê Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes. Direitos sexuais são direitos humanos: coletânea de textos.
- Biagi, O. L. (2005). A contracultura e o rock'n'roll: A relação dos movimentos de contestação social e a música jovem dos anos 60 e 70. *Nethistória*, 1, 15.
- Bonsiepe, G. (2011). *Design, cultura e sociedade*. Blucher.
- Cardoso, R. (2012). *Design para um mundo complexo*. Cosac Naify.
- Escorel, A. (2000). *O efeito multiplicador do design*. Editora SENAC São Paulo.
- Fabres, P. (2012). Arte e design: Uma análise sobre a comunicação visual aplicada aos trabalhos da vanguarda Construtivista Russa. *Strategic Design Research Journal*, 5(3), 114–119.

- Gralha, S. A. C. (2017). *A dimensão política do design de comunicação: Uma exploração prática* [Trabalho de Projeto de Mestrado, Universidade de Lisboa].
- Milani, V. P. (2018). We all want to change the world: John Lennon, Yoko Ono e a nova esquerda. *Ideias*, 9(2), 189–208.
- Neres, R. D. (2016). *O design gráfico como meio de ativismo* [Centro Universitário Belas Artes de São Paulo].
- Nunes, C. A. (1997). *Desvendando a sexualidade*. Papirus.
- Schneider, B. (2010). *Design - Uma introdução: O design no contexto social, cultural e econômico*. Editora Blucher.
- Wanderley, M. L'A., Andrade, P. S., Barros, R. de, & Lins Júnior, W. G. (2017). Bases comuns do design: Uma discussão sobre o impacto e papel social do design. Em A. J. V. Arruda (Org.), *Design & Complexidade* (Vol. 1). Blucher Open Access.

# ÍNDICE REMISSIVO

## Símbolos

2D 251

3D 224, 225, 251

## A

abusos 283, 348, 357, 360

abusos sexuais 348, 357

adolescentes 60, 194, 195, 197, 202, 203,  
204, 205, 211, 340, 359, 360, 361

antirracistas 33, 35

audiovisuais 62, 73, 80, 92, 114, 160, 164,  
171, 173, 184, 334

audiovisual 62, 65, 66, 104, 106, 111, 112,  
115, 117, 157, 169, 170, 171, 172, 173,  
174, 175, 176, 177, 179, 181, 182,  
183, 184, 185, 186, 188, 328, 334, 338

Audiovisual 105, 170, 171, 188

audiovisuales 224, 232, 233

## B

Baka Gaijin 169, 170, 177, 178, 179, 180,  
181, 186

Base Nacional Comum Curricular 47, 63,  
67, 71, 72, 79, 82, 86

## C

climática 91, 92, 97, 98, 101, 107, 114, 115,  
116, 117, 302, 303, 304, 305, 306, 308,  
309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316,  
320, 321, 322

climático 92, 116, 308, 313

Climático 100

climáticos 97, 100, 111, 112, 304, 305, 314

comunicação 19, 26, 32, 42, 48, 53, 54, 55,  
56, 57, 58, 60, 61, 64, 66, 67, 69, 70,  
73, 75, 76, 77, 79, 81, 83, 85, 90, 91,  
92, 101, 102, 103, 137, 148, 149, 150,  
157, 165, 166, 171, 172, 173, 175, 177,

180, 182, 188, 191, 192, 202, 203, 214,  
217, 240, 241, 247, 248, 249, 259, 264,  
303, 304, 307, 308, 312, 313, 315, 316,  
317, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325,  
326, 334, 335, 336, 338, 341, 345, 350,  
353, 355, 356, 357, 365, 366

Comunicação 40, 42, 51, 54, 55, 56, 57, 70,  
71, 76, 79, 82, 87, 89, 90, 115, 144,  
148, 169, 189, 190, 192, 194, 210,  
240, 242, 247, 259, 277, 302, 304,  
315, 316, 323, 326

comunicación 216, 217, 230, 232, 345

Comunicación 216, 219, 227, 229, 230, 232,  
238, 239, 345

construtivismo 150, 158

crianças 31, 54, 60, 71, 82, 149, 195, 203,  
204, 205, 283, 284, 285, 286, 287,  
288, 289, 290, 291, 292, 294, 295,  
296, 298, 300, 340, 348, 359, 360,  
361, 362, 363, 364, 365

cyberbullying 49, 212

cyberpunk 169, 177, 178, 180, 181

## D

decoloniais 33, 35, 37

decolonial 18, 26, 33, 34, 37, 38, 40

design 24, 39, 55, 147, 214, 283, 284, 285,  
286, 288, 290, 293, 297, 298, 299,  
300, 334, 348, 349, 350, 351, 352,  
353, 354, 355, 356, 358, 359, 361,  
362, 364, 365, 366

## E

educação 17, 20, 21, 23, 26, 31, 33, 35, 39,  
44, 45, 49, 54, 55, 56, 57, 60, 62, 63,  
64, 65, 70, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 80,  
81, 82, 88, 89, 99, 118, 119, 120, 123,  
124, 127, 134, 139, 141, 142, 143, 148,  
156, 166, 170, 187, 188, 190, 192, 193,

194, 198, 199, 204, 205, 206, 210, 212, 213, 214, 215, 217, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 253, 254, 255, 259, 260, 274, 275, 283, 287, 297, 298, 304, 313, 314, 315, 320, 321, 322, 323, 325, 326, 329, 332, 334, 339, 342, 348, 356, 357, 359, 360, 361, 362, 364

Educação 20, 31, 40, 42, 43, 44, 46, 48, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 61, 64, 67, 68, 69, 71, 73, 75, 76, 79, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 121, 126, 127, 142, 165, 167, 187, 191, 192, 193, 215, 241, 260, 261, 263, 268, 273, 274, 275, 276, 277, 279, 314, 323, 359, 365

educação midiática 75, 77, 78, 79, 81, 82, 88, 89, 190, 192, 193, 194, 198, 199, 204, 205, 206, 210, 212, 213, 214, 215

educación 86, 87, 219, 220, 221, 224, 225, 229, 236, 237, 238, 239

Educación 88, 216, 219, 226, 236, 238, 277

enchentes 92, 95, 97, 98, 100, 103, 105, 111, 115, 117

enseñanza 222, 223, 226, 227, 228, 229, 230, 236

## F

fraude digital 265

## G

geração Z 251, 252, 258

## J

jornalismo 78, 103, 104, 106, 142, 172

Jornalismo 70, 73, 90, 118

## L

leitura 50, 66, 106, 121, 125, 132, 138, 190, 192, 193, 194, 195, 214, 215, 244, 273, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 296, 297, 298, 299, 317, 329, 334, 340

Leitura 63, 64

literacia digital 321

Luli 283, 285, 287, 289, 291, 292, 293, 295, 297, 362, 363, 364

Luli Descobre o Próprio Corpo 283, 285, 289, 291, 292, 293, 295, 297, 362, 363

## M

mediática 86, 88, 202, 235

mediáticas 345

medio 222

medios 87, 202, 216, 217, 228, 231

Medios 238

mediática 56, 65, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 88, 89, 190, 191, 192, 193, 194, 198, 199, 204, 205, 206, 210, 212, 213, 214, 215, 318, 319, 321, 323, 324, 335, 344, 352

mediáticas 62, 65, 121, 122, 316, 319, 339, 343, 345

mediático 49, 72, 85, 122, 123, 124, 147, 191, 192, 248, 319, 334

Midiático 75, 119, 120, 128, 140, 334

mediáticos 85, 193, 217, 333, 335

## N

negacionismo 64, 92, 100, 114

Negacionismo 100, 114

NXplorers 119, 120, 126, 127, 132, 133, 134, 135, 140, 141, 143

NXPLOERS 118

## P

papel social 348, 366

pedagogia 45, 53, 63, 66, 134, 142, 148, 150, 165, 170, 182, 183, 184, 185, 186, 256, 259

Pedagogia 39, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 59, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 141, 148, 187, 260

pedagogos 45, 52, 221

Pedagogos 67  
plataformização 49, 189, 190, 193, 194, 195,  
204, 212, 214  
Plataformização 217  
político 18, 19, 20, 23, 31, 64, 122, 136,  
140, 142, 145, 241, 246, 250, 254,  
256, 307, 308, 312  
políticos 56, 61, 150, 241, 247, 252, 254,  
256, 320, 321, 357  
público infantil 288, 292, 295, 362

## R

realidad aumentada 222, 225, 236, 237,  
238, 239  
ROAR 219, 225, 226, 230, 231, 232, 233,  
234, 235, 238

## S

sociedade 18, 19, 20, 23, 26, 27, 28, 38, 40,  
43, 44, 52, 56, 60, 61, 62, 63, 66, 69,  
75, 76, 78, 81, 94, 119, 120, 122, 135,  
136, 137, 138, 139, 140, 144, 145, 147,  
149, 150, 152, 156, 164, 166, 171, 181,  
183, 190, 192, 194, 207, 208, 218, 243,  
247, 250, 255, 260, 263, 264, 265, 266,  
273, 276, 303, 309, 311, 312, 313, 314,  
316, 317, 318, 326, 330, 345, 347,  
348, 349, 350, 353, 354, 355, 356,  
357, 358, 365  
suicídio 329, 330, 331, 332, 333, 336, 337,  
338, 340, 341, 342, 343, 344, 345

## T

TDIC 242  
tecnologia 40, 44, 54, 55, 60, 61, 75, 81,  
82, 83, 121, 124, 131, 134, 139, 141,  
142, 143, 160, 165, 178, 183, 190, 207,  
209, 262, 264, 265, 267, 268, 275, 326,  
327, 334, 351  
Tecnologia 51, 54, 56, 82, 262, 278, 315, 323  
tecnología 216, 220, 222, 223, 224, 225,  
230, 235

Tecnología 277, 345  
tecnologías 221, 222, 226  
Tecnologías 219  
tecnologias digitais 42, 43, 45, 47, 48, 50,  
55, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 65, 67, 74,  
203, 251  
Tecnologias digitais 55  
Tecnologias Digitais 42, 55, 57, 242  
tela 201, 250  
telas 212

## V

videocasts 241, 242

# RIA

---

## Editorial