

Literacia midiática

Coordenação: Andrea Versuti e Fernanda Bonacho

Literacia midiática

Andrea Versuti
Fernanda Bonacho
(Coordinadoras)

Ria Editorial - Comitê Científico

Abel Suing (Universidad Técnica Particular de Loja - UTPL, Equador)
Adriana Pierre Coca (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)
Alfredo Caminos (Universidad Nacional de Córdoba - UNC, Argentina)
Alice Fátima Martins (Universidade Federal de Goiás - UFG, Brasil)
Ana Paula Goulart de Andrade (Eco-UFRJ/PPGMC-UFF /Facha /Unilasalle, Brasil)
Ana Sede o (Universidad de Málaga, Espanha)
Andrea Versuti (Universidade de Brasília - UnB, Brasil)
Caroline Kraus Luvizotto (Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil)
Claudia Ardini (Universidade Nacional de Córdoba, Argentina)
Cláudia Assis (Universidade Federal do Amapá, Brasil)
Daniela Fantoni Alvares (Universidade dos Açores, Portugal)
Denis Ren  (Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil)
Diana Rivera (Universidad Técnica Particular de Loja, Equador)
Diego Bonilla (California State University – Sacramento, EUA)
Dora Santos Silva (Universidade Nova de Lisboa, Portugal)
Dorival Campos Rossi (Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil)
Dorotea Souza Bastos (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil)
Fabiana Q Piccinin (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)
Fátima Lopes Cardoso (Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal)
Fernanda Bonacho (Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal)
Fernando Gutiérrez (ITESM, México)
Fernando Irigaray (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)
Gloria Olivia Rodríguez Garay (Universidad A. de Ciudad Juárez - UACJ, México)
Inmaculada Gordillo (Universidade de Sevilha, Espanha)
Jacqueline Oyarce (Universidade Nacional Mayor de San Marcos, Peru)
Jefferson Barcellos (Centro Universitário Bar o de Mau , Brasil)
Jerónimo Rivera (Universidad La Sabana, Col mbia)
Jesús Flores (Universidad Complutense de Madrid, Espanha)
João Pedro Albino (Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil)
Jorge Alberto Hidalgo Toledo (Universidad An huac M xicovM xico)
José Carlos Marques (Universidade Estadual Paulista – UNESP)
Kruzkaya Ordóñez (Universidad Técnica Particular de Loja - UTPL, Equador)
Lance Strate (Fordham University, EUA)
Liliane de Lucena Ito (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil)
Lionel Brossi (Universidad de Chile, Chile)
Lorenzo Vilches (Universidade Aut noma de Barcelona, Espanha)
Lucilene Gonzales (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil)
Marco Lopez (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Equador)
Margarida Almeida (Universidade de Aveiro, Portugal)
Maria C. Esperidião (GENEM -Grupo de Nova Ecologia dos Meios, Brasil)
Maria Cristina Gobbi (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil)
María Jesús Ruíz (Universidade de Málaga, Espanha)

Matheus Tagé (Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, Brasil)
Octavio Islas (Universidad de Los Hemisferios, Equador)
Oksana Tymoshchuk (Universidade de Aveiro, Portugal)
Osvando de Morais (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil)
Pâmela Pinto (Fiocruz, Brasil)
Paul Levinson (Fordham University, EUA)
Pere Freixa (Universidad Pompeu Fabra, Espanha)
Piero Dominici (University of Perugia, Itália)
Ramaris Albert (Universidad de Puerto Rico, Porto Rico)
Raquel Longhi (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Brasil)
Roberto Igarza (Universidad Nacional de Rosario - UNR, Argentina)
Rosa Maria Araújo Simões (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil)
Sandra Ruiz (Universidad Santo Tomás - UST, Colômbia)
Sergio Gadini (Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, Brasil)
Suely Maciel (Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil)
Tamara Guaraldo (Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil)
Teresa Piñeiro Otero (Universidade da Coruña, Espanha)
Valquiria A. Passos Kneipp (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil)
Vicente Gosciola (Universidade Anhembi Morumbi, Brasil)
Xabier Martínez-Rolán (Universidade de Vigo, Espanha)

FICHA TÉCNICA

Copyright 2023 ©Autoras e autores. Todos os direitos reservados

Foto de capa: ©ihor - stock.adobe.com (arquivo nº 363535461)

Design da capa: ©*Denis Renó*

Diagramação: *Luciana Renó*

ISBN 978-989-8971-84-5

Título: Literacia midiática

Coordenadores: Andrea Versuti e Fernanda Bonacho

1.ª edição, 2023.



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 INTERNAMENTE E EXTERNAMENTE POR PARECERISTAS

Todos os textos foram avaliados e seleccionados 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 Dr. Marco López Paredes, que informou parecer positivo à publicação da seguinte forma:

En la era digital, los medios de comunicación juegan un papel cada vez más importante en nuestras vidas. Estamos constantemente expuestos a una gran cantidad de información a través de la televisión, la radio, Internet, las redes sociales y otras plataformas.

Esta exposición a los medios nos brinda una oportunidad única para aprender sobre el mundo que nos rodea. Sin embargo, también nos presenta el riesgo de ser manipulados y de tomar decisiones informadas.

La alfabetización mediática es la capacidad de acceder, analizar, evaluar y crear mensajes mediáticos. Es una habilidad esencial en la era digital, ya que nos ayuda a ser consumidores críticos de los medios de comunicación y a participar plenamente en la sociedad.

¿Por qué es importante la alfabetización mediática?

La alfabetización mediática es importante por varias razones. En primer lugar, nos ayuda a ser consumidores críticos de los medios de comunicación. Nos permite identificar los sesgos y las agendas de los medios, y nos ayuda a evaluar la veracidad de la información que vemos y escuchamos.

En segundo lugar, la alfabetización mediática nos ayuda a participar plenamente en la sociedad. Nos permite comprender los mensajes mediáticos y tomar decisiones informadas sobre temas importantes.

En tercer lugar, la alfabetización mediática nos ayuda a ser creadores de medios. Nos permite utilizar los medios de comunicación para expresarnos y comunicarnos de forma efectiva.

¿Cómo se puede mejorar la alfabetización mediática?

La alfabetización mediática se puede mejorar a través de la educación y la formación. Hay muchos recursos disponibles para ayudar a las personas a desarrollar sus habilidades de alfabetización mediática, incluidos cursos, talleres y recursos en línea.

Este libro está diseñado para ser un aporte en el desarrollo de habilidades de alfabetización mediática. Aborda los conceptos básicos de la alfabetización mediática, así como temas más avanzados, como la ética de los medios, la propaganda y el discurso del odio.

O parecer foi enviado previamente ao lançamento.

Autoras e autores

Alexandre Farbiarz
Ana Paula Goulart de Andrade
Bryan Patricio Moreno-Gudiño
Carla Gonçalves Távora
Cristiano Henrique Ribeiro dos Santos
Daniel Costa de Paiva
Eduardo Martins Morgado
Fernanda Henriques
Francisco das Chagas Sales Júnior
Gabriel Bhering
Gloria Olivia Rodríguez Garay
Iluska Coutinho
Ingrid Pereira de Assis
José Sergio Dias Page
Leandro Marlon Barbosa Assis
Luciana Aparecida Janizello Augusto
Luciana Sales Cordeiro
Luiz Francisco Ananias Junior
Marco Túlio Pena Câmara
María Cristina Alberdi
Mariela Balbazoni
Martha Patricia Álvarez Chávez
Osvando José de Morais
Rebeca Santiago Holanda
Renato Naves Prado
Silvia Husted Ramos
Simone Teixeira Martins
Tatiane E. M. de Carvalho
Tiago Negrão de Andrade
Valquíria Aparecida Passos Kneipp
Vanessa Coutinho Martins
Vicente Gosciola
Victor Henrique da Silva Menezes
Vinícius Henrique Silva

SUMÁRIO

Apresentação.....	13
-------------------	----

PARTE 1 - REFLEXÕES

Lo que la pandemia nos dejó: aportes de la educomunicación a la EaD en la formación del profesorado. El caso de la Dirección de Educación a Distancia de la Facultad de Ciencia Política y RRII de la UNR.....	16
<i>María Cristina Alberdi</i>	
<i>Mariela Balbazoni</i>	

Percepções sobre desinformação e literacia midiática em saúde: uma pesquisa qualitativa com estudantes e profissionais brasileiros.....	40
<i>Tiago Negrão de Andrade</i>	
<i>Osvando José de Moraes</i>	

A ciência e os recorrentes problemas com a educação em um contexto de pandemia: olhares sobre o embate de narrativas entre o JN e o Governo Bolsonaro.....	68
<i>Simone Teixeira Martins</i>	

Conectivismo y tecnologías interactivas: un análisis documental sistemático de su impacto en la calidad del aprendizaje en la educación superior.....	95
<i>Bryan Patricio Moreno-Gudiño</i>	
Livros digitais e inclusão no ensino infantil: revisão bibliográfica sistemática de artigos brasileiros em design.....	114
<i>Luciana Sales Cordeiro</i>	
<i>Fernanda Henriques</i>	
<i>Rebeca Santiago Holanda</i>	
O estado da arte para uma leitura crítica da mídia: literacia midiática, alfabetização midiática e letramento midiático.....	133
<i>Vinicius Henrique Silva</i>	
<i>Valquíria Aparecida Passos Kneipp</i>	
A disputa pela práxis: interpretações sobre o letramento midiático crítico e o cotidiano escolar.....	160
<i>Leandro Marlon Barbosa Assis</i>	
<i>Alexandre Farbiarz</i>	
A experiência universitária audiovisual e a força da favela na covid-19 pelas lentes do Lecc.....	189
<i>Cristiano Henrique Ribeiro dos Santos</i>	
<i>Ana Paula Goulart de Andrade</i>	
A inclusão digital e a presença das novas tecnologias da comunicação em comunidades.....	206
<i>Tatiane E. M. de Carvalho</i>	
<i>Vicente Gosciola</i>	

Iniciativas escolares buscam combater desinformação, mas desertos de notícias ainda permanecem com sede de checagem.....	226
<i>Gabriel Bhering</i>	
<i>Iluska Coutinho</i>	

PARTE 2 - PROPOSIÇÕES

Tutorial: o novo sinônimo da educação alternativa a distância através do YouTube.....	248
<i>Luiz Francisco Ananias Junior</i>	
<i>Osvando José de Moraes</i>	

A matemática e o RStudio.....	267
<i>Carla Gonçalves Távora</i>	
<i>Eduardo Martins Morgado</i>	

Estratégias audiovisuais para motivar os estudantes do curso normal de professores: os filmes como ferramentas reflexivas para o exercício da profissão no magistério.....	294
<i>José Sergio Dias Page</i>	
<i>Daniel Costa de Paiva</i>	

Potenciando la educación histórica a través de la realidad aumentada en un museo: una perspectiva innovadora.....	319
<i>Silvia Husted Ramos</i>	
<i>Gloria Olivia Rodríguez Garay</i>	
<i>Martha Patricia Álvarez Chávez</i>	

Educação não formal, clubes de leitura online e aprendizagens: considerações a partir do projeto “Hogwarts, mil histórias”.....	350
<i>Victor Henrique da Silva Menezes</i>	
<i>Vanessa Coutinho Martins</i>	

Videorrelatos: a produção audiovisual investigativa por discentes.....	381
<i>Renato Naves Prado</i>	
Oficina de jornalismo on-line: uma disciplina envolvendo midiativismo, plataformização e inteligência artificial.....	408
<i>Ingrid Pereira de Assis</i>	
<i>Marco Túlio Pena Câmara</i>	
A televisão pública no Brasil: um estudo sobre a implantação das emissoras educativas e universitárias no Nordeste.....	430
<i>Francisco das Chagas Sales Júnior</i>	
<i>Valquíria Aparecida Passos Kneipp</i>	
Literacia midiática no ambiente das fake news: um estudo de caso com o público da terceira idade.....	460
<i>Luciana Aparecida Janizello Augusto</i>	
<i>Índice Remissivo</i>	484

LITERACIA MEDIÁTICA

APRESENTAÇÃO

No ano de 2004, quando começávamos a conviver com a chamada web 3.0 e os cidadãos ganharam a possibilidade de interagir ativamente com os espaços virtuais, Dan Gillmor publicou a obra “We the media”. Eram novos tempos, com a consolidação da blogosfera e o início dos espaços *social media*, traduzida para o português e o espanhol como redes sociais (ou redes sociales). Através destes espaços, a sociedade ganhou algo que considerávamos fundamental para o seu desenvolvimento: o poder da palavra. Com base nisso, Gillmor defendeu que éramos “seres mídia”, ou seja, tínhamos o desejo de protagonizar os processos comunicacionais e, diversas vezes, até tentávamos ocupar missões importantes, como as do Jornalismo.

Praticamente duas décadas se passaram, e neste tempo muito se transformou. A sociedade perdeu a referência da mídia e de seu papel no desenvolvimento social e na construção da cidadania e da democracia. Com a perda da referência, valores importantes passaram a ser questionados, dentre eles o da notícia e, conseqüentemente, o da verdade. Surgiram, então, as popularmente chamadas *fake news*. Neste aspecto, até mesmo o termo é um erro, e foi consolidado pelo excesso de circulação dele próprio pelos seres midiáticos. Alguns teóricos defendem que o termo deveria ser definido como *fake information*, ou, em sua tradução literal, informação falsa. De fato, *fake news* (ou notícia falsa) é a menos apropriada. Afinal, se é falsa, então ela não é notícia.

Mas a participação da sociedade na construção de processos midiáticos não se limita à notícia e ao Jornalismo. Ela também passeia

pelo mundo das artes, valorizando ou desaprovando as manifestações. Isso também ocorre na educação, e na deseducação, e acaba até mesmo por questionar até mesmo o papel dos profissionais da educação. E assim vai, pela publicidade, pela construção da cidadania e, claro, na tecnologia.

Com base nisso, realizamos a sexta edição do Congresso Internacional Media Ecology and Image Studies, que teve como tema “A Consolidação dos Seres Media”. Nele, foram aprovados resumos expandidos de 11 nacionalidades e, com base nestas propostas (apresentadas e publicadas nas memórias do evento), organizamos, com a Ria Editorial, 10 livros com textos inéditos. O momento marca uma nova etapa do MEISTUDIES, que em sua sétima edição virá com novidades resultantes da sua consolidação como um evento científico internacional de alta relevância, que tem como missão a disseminação do conhecimento e a construção de redes acadêmicas.

É importante ressaltar que nem todos os resumos expandidos tiveram a publicação de textos completos em capítulos. Todos eles foram reavaliados por pares antes de sua publicação. De igual maneira, algumas ordenações sofreram alterações através de um processo de curadoria temática. Com isso, as obras tiveram ampliação em sua qualidade e em sua proposta cognitiva. Os livros são de livre acesso para leitura e download e têm como proposta uma reflexão, com base em conceitos teóricos e resultados científicos, sobre os seres mídia e o seu papel em diversas searas da sociedade contemporânea. Boa leitura.

*Andrea Versuti
Denis Renó
Diana Rivera
Vicente Gosciola
Diretores Acadêmicos*

PARTE 1 - REFLEXÕES

LO QUE LA PANDEMIA NOS DEJÓ: APORTES DE LA EDUCOMUNICACIÓN A LA EAD EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. EL CASO DE LA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN A DISTANCIA DE LA FACULTAD DE CIENCIA POLÍTICA Y RRII DE LA UNR

*María Cristina Alberdi¹
Mariela Balbazoni²*

A partir del año 1997, la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales (en adelante FCPOLIT) de la Universidad Nacional de Rosario (en adelante UNR) ha realizado diferentes experiencias educativas innovadoras que contribuyen al inicio de un proceso de virtualización mediado por las Tecnologías de la Información y el Conocimiento (en adelante TIC).

-
1. Magister, Facultad de Ciencia Política RRII - UNR.
calberdi@gmail.com
 2. Esp., Facultad de Ciencia Política y RRII - UNR.
malebalbazoni@gmail.com

En 2020, durante la suspensión de las actividades presenciales producto de la Pandemia COVID 19, la FCPOLIT implementó un protocolo de acompañamiento pedagógico virtual para sostener la actividad académica y, sobre principios del 2021, decide crear la Dirección de Educación a Distancia (en adelante EaD) con el fin de conformar un espacio institucional que formalice y promueva dicha modalidad para el acceso democrático y plural a la educación de toda la comunidad.

Esta política llevada adelante por la facultad, toma como antecedente el reconocimiento de la relevancia de la EaD como opción pedagógica y didáctica mediada por TIC que realiza la UNR a través de la Resolución CS N^o289/2018 en el año 2018. Esto no sólo impulsa la incorporación de estrategias educativas-comunicacionales mediadas tanto en el grado como en el posgrado, sino que da lugar a la constitución del Sistema Institucional de Educación a Distancia (en adelante SIED UNR).

Los contextos de pandemia, la pospandemia y la vuelta a la presencialidad posibilitaron visibilizar la necesidad de una formación continua en el cuerpo docente de la UNR para el desarrollo de propuesta innovadoras de menor presencialidad y en la modalidad EaD. Es así como en Mayo del 2021, la Dirección de EaD de la FCPOLIT, en coorganización a la Secretaría Académica de la UNR, crea la **Diplomatura de Estudios Avanzados en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje** para todos los docentes de planta de las unidades académicas de la universidad, las escuelas medias y polos educativos dependientes de ésta. Durante el período de Agosto de 2021 y Octubre de 2023 se pusieron en marcha 5 cohortes, contando con 1160 docentes-estudiantes

inscritos, de los cuales 558 ya obtuvieron su título y 148 están en proceso de evaluación de trabajo final.

Cabe que nos interroguemos: ¿Habrían sido posible todas estas iniciativas de transformación institucional y formación docente sin una Pandemia de por medio? ¿Cómo poder sostener estas prácticas en otros contextos?

Antecedentes de la FCPOLIT en EaD

A partir de la última década del siglo XX, en la FCPOLIT se realizan diferentes experiencias educativas mediadas, con la incorporación de TIC. A fines de los '90 se implementan acciones de formación docente en la modalidad a distancia para promover procesos de innovación. Entre las experiencias podemos de destacar el “Curso de Orientación para Ingresantes” y la cátedra “Redacción” de la Licenciatura en Comunicación Social, que incorporan sucesivamente cuadernillos impresos, CD-ROOM, blogs, sitios web, como así también acompañamiento a los/as estudiantes a través de tutorías por correo electrónico (Alberdi, 2009).

En el año 1999, equipos de investigadores de la misma carrera junto a científicos de la educación, desarrollan la plataforma “Punto-Edu”, que dió origen al Campus Virtual de la UNR. En sus comienzos, este entorno se orienta al desarrollo de carreras y cursos de formación continua o posgrado. En 2006, se incorporó a la estructura de virtualización de la universidad la plataforma “Comunidades”, aulas virtuales destinadas a complementar la enseñanza en carreras de grado presenciales (Alberdi, 2009).

En el año 2018, y en consonancia con la Ley Nacional de Educación Nacional 26.206 y la Resolución CS N°289/2018 que reconoce la relevancia de la Educación a Distancia como “opción pedagógica y didáctica mediada por TIC, en la que la relación docente-alumno se encuentra separada en tiempo y espacio durante parte del proceso de enseñanza y aprendizaje”, se hizo necesario desarrollar un marco de estrategias pedagógicas integrales que utilizan soportes materiales y recursos tecnológicos acorde al contexto de la Sociedad de la Información y Conocimiento (SIC).

En el año 2019 se valida, a través de CONEAU, el Sistema Institucional de Educación a Distancia de la universidad (SIED UNR). El mismo otorga un marco regulatorio a las propuestas que se venían desarrollando en la modalidad a distancia o con semipresencialidad, tanto en los cursos de formación como en el grado y en el posgrado.

En el año 2020, en el contexto de incertidumbre originado por la Pandemia, se establecen medidas del Aislamiento y Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO y DISPO), que obligan la suspensión del dictado de clases presenciales en todos los niveles del sistema educativo. Esto hizo necesario que las instituciones educativas generen estrategias mediadas para mantener la continuidad de las clases.

Estas estrategias fueron avaladas por la Cámara de Diputados de la Nación que promovió la modificación del artículo 109 de la Ley Nacional de Educación 26.206. En este artículo, se plantea expresamente la habilitación de la modalidad de educación a distancia para todas las edades, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, con carácter excepcional en casos de pandemias, catástrofes u otras razones de fuerza mayor.

En este contexto, se pudo observar una diversidad de situaciones en las que los docentes pusieron en juego diferentes conocimientos que les permitieron recuperar las experiencias relacionadas con la virtualidad, así como también innovar mediante la incorporación de redes informáticas, aplicaciones y plataformas educativas. En muchos otros casos, esto representó un primer acercamiento a propuestas educativas mediadas por tecnología de virtualización. Estos factores hicieron necesario crear espacios de formación para el profesorado con el objetivo de garantizar la calidad educativa y promover estrategias innovadoras en el nivel superior.

Para continuar con las actividades académicas previstas, a partir de Marzo de 2020, la UNR implementa un protocolo de acompañamiento pedagógico virtual a los estudiantes, creando alrededor de 1200 Aulas Virtuales Simplificadas en la plataforma Comunidades del Campus Virtual.

Siguiendo los lineamientos propuestos por el SIED UNR, el área de Entornos Virtuales de Aprendizaje y Comunicación (EVAC) de la Secretaría de Extensión de la FCPOLIT, toma la responsabilidad de capacitar a su cuerpo docente a través de tutorías semanales personalizadas por videoconferencia disponibles en diversos horarios. A su vez desarrolla materiales educativos y protocolos para organizar el trabajo de docente y de estudiantes.

El papel fundamental que desempeñó esta tarea en el apoyo al proceso educativo durante la pandemia, en colaboración con las acciones llevadas a cabo por el SIED UNR, impulsó a las autoridades de la Facultad a tomar la decisión de crear una Dirección de Educación a Distancia. Esta dirección, dependiente de la Secretaría Académica de la

Facultad, tiene como objetivo planificar y llevar a cabo la transformación necesaria que cualquier institución educativa debería emprender después de la experiencia vivida durante la suspensión de las clases presenciales

La Pandemia, y las disposiciones del ASPO y DISPO, contribuyeron a transparentar un proceso de crisis en los distintos niveles educativos y la necesidad de imaginar una formación distinta que atienda a las necesidades de las nuevas generaciones y a la producción del conocimiento en una sociedad cambiante. Sociedad caracterizada por nuevos procesos de alfabetización, que no se limitan al modelo de las instituciones de la Modernidad, como las escuelas, institutos, universidades ligadas a la tradición de la cultura de la imprenta, la presencialidad y la masividad, sino a formas de producción y circulación del conocimiento ubicuos, atravesados por diversos lenguajes digitales y en un proceso de mediatización en el que se rompe con la unidad témporo-espacial. Esto nos lleva a pensar en una educación expandida, con aulas sin muros (McLuhan, 1968).

Creación de la Dirección de EaD

La Dirección de EaD, creada en el mes de agosto del 2020, se constituye con el fin de conformar un espacio institucional de formación, planificación y asesoramiento en la modalidad a distancia para las carreras de pregrado, grado y posgrado de la Facultad, así como también asesoramiento en la producción de materiales en diferentes soportes y la evaluación en forma continua de las propuestas académicas. Los ejes de trabajo son:

- Asesoramiento a cátedras de grado en la incorporación de la modalidad a distancia.
- Acompañamiento a coordinadores en el desarrollo de propuestas de formación a distancia y de menor presencialidad.
- Formación continua en estrategias virtuales o bimodales.
- Evaluación y seguimiento de la implementación de experiencias con menor y presencialidad y en la modalidad EaD de acuerdo a las normativas SIED-UNR.

Estos ejes de trabajo tienen diversas presencias en los tres años de existencia desde su creación. Además de iniciarse en un escenario de excepcionalidad como fue la Pandemia, al consolidarse en la salida de ella y la vuelta a la presencialidad, aún hoy sigue revisando su estructura y proyectando nuevos ejes a incorporar.

Las primeras acciones de la Dirección se centraron en el acompañamiento a los docentes en el uso de la Plataforma Comunidades del Campus Virtual UNR y sugerir estrategias educativas-comunicacionales en el desarrollo de la actividad académica virtualizada de forma forzada por el contexto de ASPO y DISPO.

Durante el 2do cuatrimestre del 2020, se establecieron tres días semanales de tutorías sincrónicas, donde los y las docentes de la Facultad despejaron dudas técnicas en el uso del Campus Virtual y educativas en las propuestas para estos entornos, con un asesoramiento personalizado.

Paralelamente, ya en 2019, La UNR había aprobado la opción de titulación de Diplomaturas Universitarias, trayectos de formación de pre-grado o posgrado, acreditadas por la Universidad. Con tal antecedente, durante el primer año de Pandemia, muchas diplomaturas devieron realizarse de manera virtual, para lo cual tuvieron que ser

elevadas a la Sub-comisión de Evaluación del SIED UNR, regulador de las propuestas a distancia de la Universidad. El acompañamiento y la construcción del modelos pedagógico a distancia de tales propuestas estuvo acompañado por la Dirección, así como también su presentación a la comisión correspondiente del SIED para su aprobación.

La posibilidad de acreditar este tipo de certificación a los trayectos formativos a distancia hizo que muchas propuestas presenciales se vuelquen a dicha modalidad, así como también que la oferta de cursos disminuyera frente a la propuestas de Diplomaturas. Durante el 2021 y el 2022 el acompañamiento a los equipos de coordinación de estas propuestas fue central, desarrollándose 12 diplomaturas (7 de pregrado y 5 de posgrado), una especialización, un ciclo de complementación, y 3 cursos de capacitación profesional.

A comienzos de 2022, y con la vuelta a la presencialidad, la incorporación de TIC y la virtualización a las clases presenciales del grado toman mayor presencia. Junto a la Secretaría Académica, se trabajó sobre un nuevo modelo de programa de las carreras de grado que incluyera estrategias de virtualización y se acompañó a cada equipo docente a incorporar el 30% permitido.

Sobre las Diplomaturas desarrolladas

En consonancia con el eje de evaluación continua, a fines del 2022 y principios del 2023, se inició un proceso de relevamiento de carácter cualitativo del desarrollo de las propuestas de formación a distancia durante los tres primeros años de la Dirección, evaluando las Diplomaturas de pre y posgrado.

En una primera se realizó entrevistas en profundidad a los coordinadores académicos y técnicos de cada una de ellas, para poder dar cuenta de diversas dimensiones que requieren el desarrollo de este tipo de trayecto formativo:

- Dimensión institucional: relación con la Dirección de EaD de la Secretaría Académica y Secretaría Financiera de la FCPOLIT y con Campus Virtual de la UNR.
- Desarrollo e implementación: conformación de los equipos de coordinación, perfil de los estudiantes y tasa de desgranamiento.
- Modelo educativo-comunicacional: diseño del aula, estrategias pedagógicas, utilización de actividades y recursos moodle, roles docentes.

A partir de los registros se infiere las siguientes líneas, en relación con cada una de las dimensiones analizadas.

En lo que respecta a la **relación institucional con la Dirección de Educación a Distancia** de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, los/as entrevistados refirieron al espacio como una orientación en el proceso inicial de este tipo de trayectos formativos. Se destacan los materiales, plantillas, modelos y otras orientaciones brindadas a las/los coordinadores académicos; además del asesoramiento personalizado: *“Pudimos contar con una serie de recomendaciones que fueron muy valiosas”* (Sofía Perotti, coordinadora académica de la Diplomatura “Guía Turística de la Provincia de Santa Fe”).

En cuanto a la **relación institucional con el Campus Virtual UNR**, los/as entrevistados/as manifestaron una vinculación muy buena, con fluidez en la comunicación. Un aspecto destacado fue la autonomía

en el manejo de las aulas una vez habilitadas las mismas: *“Reitero esta cuestión de la autonomía, una vez que nos habilitaron, pudimos hacer el diseño, la propuesta pedagógica, las dinámicas del cursado, lo definimos autónomamente”* (Ezequiel Miller, coordinador académico de la Diplomatura en “Gobierno Abierto e Innovación Pública”).

Cuando nos referimos a la **relación institucional con Administración Financiera** hacemos referencia a los procedimientos y tareas administrativas necesarias para llevar adelante las diplomaturas (contrataciones, pagos, cobros de cuota, etc.), que a partir del 2022 estuvieron delegadas a la Secretaría Financiera de la FCPOLIT. En ese sentido, se manifestaron coincidencias en el excelente trato interpersonal y predisposición, valorando la decisión dicha delegación:

La incorporación de la secretaría fue positiva porque Fundación maneja, no sé, cincuenta al mismo tiempo y desconoce cuales son las realidades y las particularidades. A la secretaría la conocemos, conoce cuales son los actores, tenemos acuerdos diferentes, menos estandarizados que los que propone la Fundación. (Ezequiel Miller, coordinador académico de la Diplomatura en “Gobierno Abierto e Innovación Pública”)

En referencia al **desarrollo e implementación** de estos trayectos, se observa que la **conformación de los equipos**, en general, está compuesta por uno o dos coordinadores/as académico (en algunos casos, compartidas con otra facultad), un coordinador/a tecnológico, un coordinador/a de tutores y un secretario/as técnico. Además se incorporan al plantel, un grupo de tutores y los/las docentes. En el siguiente párrafo se detallan algunas de las tareas de los roles mencionados:

“Solicitando cuestiones a las autoridades de la facultad, cuestiones que llevaban firmas, las gestiones de todos estos aspectos, la convocatoria a los docentes. También lo que fue la planificación y la articulación contenidos”, Sofia Perotti, coordinadora académica de la Diplomatura “Guía Turística de la Provincia de Santa Fe, se refiere a las funciones que desarrolla su rol.

“La coordinación tecnológica se orienta al diseño de recursos en el aula, la parte técnica tecnológica de la propuesta, la parte comunicacional, y la organización de los tutores”, afirma Mariela Balbazoni, parte de la coordinación de la Diplomatura en “Políticas y prácticas de educación popular.” cuando se explica el rol mencionado.

Otro aspecto a tener en cuenta en este sentido es la posibilidad de combinar coordinaciones cuando el estudiantado no es masivo: *“Yo estoy en una doble función de coordinación tecnológica y de tutores. La diplo empezó con una magnitud de cursantes, y luego fueron muchos menos. Si se hubiera mantenido la misma cantidad de cursantes es necesario diferenciar las funciones. La coordinación de las tutorías con la carga en el aula de contenidos es compatible, es una opción viable. En otras experiencias la coordinación técnica se confunde con la coordinación tecnológica, La coordinación técnica se encarga de las cuestiones administrativas y de apoyo a la coordinación académica, y la coordinación tecnológica del aula tiene que ver con lo pedagógico”, explica Mariela.*

“El secretario técnico estaba en el barro con el vínculo con Fundación UNR, con Secretaría Financiera, en relación a las facturas, la vinculación con alumnado, la presentación de papeles” (Ezequiel Miller, coordinador académico de la Diplomatura en “Gobierno Abierto

e *Innovación Pública*”, se refiere a las funciones que desarrolla el rol mencionado).

Al interrogamos acerca del **perfil del estudiantado**, obtuvimos como respuesta que la mayoría son personas vinculadas a la temática de la Diplomatura en cuestión, ya sea por cuestiones académicas, profesionales, etc.

Al indagar sobre la **tasa de graduados y el motivo de desgranamiento**, podemos aportar la siguiente reflexión de Pilar Bueno, coordinadora académica de la Diplomatura en “*Gestión Política del Cambio Climático en América Latina y el Caribe*”:

Hay casos que se anotaron porque les interesó la temática, pero nunca pudieron participar. Esto forma parte de algo común, hay un conjunto de estudiantes virtuales que se anota porque piensa que la virtualidad le da flexibilidad. Arrancan y dependiendo de las exigencias, continúan. Nosotros no dimos lugar a eso porque es un diseño de trabajo grupal. Lo que estamos revisando para la segunda cohorte, porque tuvo una lógica de maestría, son muchas horas, en un diseño que está bueno pero es demasiado, hay que bajarle un poco a todo.

En relación a la dimensión **Modelo Educativo Comunicacional**, abordamos en primer lugar las características del **diseño del aula**³, en el que observamos que la mayoría de las aulas mantiene una estructura tradicional que se compone por hoja de ruta, programa, foros de consultas o de actividades y clases en formato libro. Por otro lado, hay algunos trayectos que tomaron decisiones menos convencionales a

3. La Dir.ead de la Fcpolit y el Campus virtual ofrece tutoriales y asesoramiento sobre modelo educativo comunicacional y estrategias de diseño de aulas y materiales educativos

la estructura básica del aula, mencionamos la experiencia de Ezequiel Miller, coordinador académico de la Diplomatura en “Gobierno Abierto e Innovación Pública”: *“Quizás en lo que mayor desarrollo tuvo todo esto en el cual comentaba que era el módulos transversal que era un módulo colaborativo en el cual fueron apareciendo entregas y el método implicaba que los estudiantes vayan con mucha libertad presentando tipologías de trabajo”*.

Al describir la utilización de recursos y actividades en el aula virtual, pudimos identificar la construcción de dos tipos de aulas. Por un lado, aulas que responden a un modelo tradicional expositivo enfocadas en el encuentro sincrónico. Y por otro lado, las aulas con un diseño convergente donde se utilizan diversos recursos y un diseño de actividades colaborativas de multiplataformas.

Al ahondar sobre el criterio para la elección del equipo docente, existe una coincidencia en los testimonios de nuestras/os entrevistadas/os que lo podemos reconocer en las palabras de Cintia Pinillo, coordinadora académica de la Diplomatura en “Política y Técnica Legislativa” quien expresa: *“En los tres casos fue un criterio que estuvo asociado por su expertis académico técnico en la temática”*.

En el análisis de la estrategia pedagógica que abordamos en la propuesta académica, destacamos dos testimonios que se diferencian. Por un lado, Miriam Bidyera, coordinadora académica de la Diplomatura en “Discapacidad y Derechos Humanos. Abordaje desde la Educación” expone: *“Cada módulo tiene un docente referente, que se encarga de esos cuatro docentes, los coordina durante todo el mes. Cada docente manda 4, 5 preguntas para la autoevaluación que está conformada de 20 preguntas. El coordinador general, Guille, se encarga de ver todo.*

Con esa autoevaluación se aprueba el módulo". Y por otro lado, Ezequiel Miller, coordinador académico de la Diplomatura en "Gobierno Abierto e Innovación Pública", menciona que

este fue un punto importante que los estudiantes valoraron mucho porque se aportaba un conocimiento teórico una semana y a la semana siguiente se lo problematiza desde la perspectiva práctica, y entonces avanzaban hacia la construcción de ese proyecto final con el cual accedían a la graduación. Por lo tanto, ahí la dinámicas y las pautas que nosotros establecimos con el equipo docente fue un poco jugar en estos dos márgenes motivando y dando encuentros sincrónicos y actividades asincrónicas que tengan que ver con estas lógicas de encuentros saberes.

En el aspecto referido al **rol de tutor/a** podemos reconocer el tutor/a técnica que acompaña la trayectoria con presencia en cuanto a recordatorios, resolución de inconvenientes técnicos en el aula y otras tareas que tiene como objetivo acortar la distancia en el entorno virtual; y el tutor/a académico con conocimientos en la formación disciplinar que realiza un seguimiento y acompañamiento para orientar sobre los contenidos y actividades que se desarrollan en el curso. Este segundo caso es clarificado por Pilar Bueno, coordinadora académica de la Diplomatura en "Gestión Política del Cambio Climático en América Latina y el Caribe":

Los tutores fueron convocados por la casa, todos doctorandos con temas vinculados al cambio climático, buscamos personas que tengan esa doble función. Por un lado, tienen una función de contención no solo técnica, en una consulta por semana donde evacuaban preguntas y derivan las preguntas que no podrían responder, fueron un amortiguador importante en ese proceso.

Para finalizar, en relación a esta dimensión, acentuamos y acordamos con la afirmación de Cintia Pinillo, coordinadora académica de la Diplomatura en “Política y Técnica Legislativa”:

Hay algo en el rol de tutores que es muy importante, en lo que hace el seguimiento, recordatorio permanente. Muchas veces quienes la cursan se desordenan en la combinación de asincrónico y sincrónico. Cuanto más ordenado este todo, mejor, no sólo recordatorio, sino que haya un cronograma, que la clase sincrónica tenga el mismo enlace, etc. El rol de tutores es fundamental, incluso después, que la tutora siga siendo un espacio de contacto permanente. No todo los tutores tiene la misma empatía, es parte del equipo docente, no es parte técnico, es claramente un rol docente, la empatía en una instancia de educación virtual es central.

La formación docente y el caso de la Diplomatura en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje y la Formación Docente (Diplomatura EVEA).

Anteriormente, mencionamos que la Pandemia contribuyó a transparentar la necesidad de formación del profesorado en los procesos de virtualización integrando los saberes adquiridos en los tiempos que se aplicaron las disposiciones del ASPO y DISPO. La Universidad y la Fac. de Ciencia Política y RRH crea en el 2021 la “Diplomatura de Estudios Avanzados en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizajes (EVEA)”, coordinada por la Esp. Mariela Balbazoni, con el objetivo de generar nuevas estrategias para el mejoramiento de la calidad educativa que contemplen procesos de integración de la presencialidad y la virtualidad (bimodalidad, hibridez), como así también el desarrollo de propuestas en la modalidad de Ead.

La diplomatura, aborda problemáticas teóricas y prácticas vinculadas al diseño de estrategias educativas y comunicacionales en los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizajes (EVEA), sobre la plataforma educativa de fuente abierta Moodle, ampliamente utilizada a nivel mundial, en especial en universidades de América Latina y sobre la que se construye la propuesta de virtualización del Campus de la UNR desde el año 2006. En el diseño de la propuesta podemos identificar que se produce una convergencia entre el uso de las plataformas y las prácticas de docentes y estudiantes, dando lugar a procesos como define Jenkins (2008) de convergencia cultural relacionado con los usos y modos de apropiación de los usuarios

La propuesta de formación está dirigida al cuerpo docente de la UNR con el objetivo de construir una perspectiva crítica acerca de los procesos de innovación educativa y TIC en Educación Superior, a fin de diseñar propuestas educativas abiertas que promuevan proyectos que integren la presencialidad y la virtualidad, como así también de EaD que posibiliten la democratización del acceso a la educación universitaria.

Fundamentación del modelo pedagógico-comunicacional

El modelo pedagógico y comunicacional en la modalidad a distancia de la Diplomatura se sustenta desde una perspectiva constructivista que posibilita la formación de las/los estudiantes en forma sincrónica y asincrónica, superando los límites espacio-temporales de manera inclusiva. El aula virtual de la plataforma del Campus UNR permite el acceso a contenidos diseñados en distintos soportes, así como la interacción de docentes, estudiantes y tutores a través de instancias

de comunicación por videoconferencias, foros de debate, actividades de entrega de tareas, trabajos colaborativos y evaluación.

La propuesta dispone de materiales y recursos de diseño multimediales interactivos posibilitando el acceso a los contenidos de manera asincrónica, atendiendo a la organización autónoma tiempos y espacios de aprendizaje; como así también de medios de carácter sincrónico (videoconferencias) para garantizar una comunicación interactiva entre los profesores, tutores y estudiantes.

De este modo se promueve el aprendizaje flexible y colaborativo como forma de construir socialmente conocimientos basados en la interacción, valorando la figura de un estudiante autónomo, participativo e involucrado en el desarrollo de sus actividades.

La formación promueve nuevas formas de interacción comunicativa, donde se produce una reconfiguración de los roles docentes, el profesor/a como productor de contenidos y tutor/a como una figura de acompañamiento, seguimiento, asesoramiento a través de múltiples mediaciones. El/la docente a cargo de la asignatura como especialista en su disciplina, cumple con las funciones de elaboración de los contenidos (texto base orientador, cronograma de 4 actividades, foros de consulta e intercambio, presentaciones multimediales e interactivas, recursos y enlaces para ampliar los contenidos, trabajos colaborativos a través de diversas herramientas brindadas por la plataforma, etc.) y una exposición en tiempo real en videoconferencia.

Las/los tutores con experiencia docente, conocen en profundidad las temáticas del curso, su tarea es asistir al docente, promover el interés de los participantes en el estudio de las temáticas propuestas, generar una participación interactiva de las/los estudiantes con relación

a los materiales, organizar actividades en grupo que favorezcan el trabajo colaborativo, para la conformación de una comunidad virtual de aprendizaje.

Estructura curricular

La formación está integrada por docentes de diversas unidades académicas, disciplinas, formaciones pedagógicas, experiencia en virtualización con el objetivo de que los contenidos y de las actividades de los módulos se diseñen teniendo en cuenta una perspectiva interdisciplinaria a partir del aporte de especialistas. Esto permite conformar un abordaje teórico y práctico en las que se puede identificar diversas miradas, los límites y potencialidades acerca del proceso de virtualización de la educación para propuestas de bimodalidad o de EaD.

Los dos primeros módulos presentan un encuadre a acerca de la perspectiva socio-técnica y aspectos teóricos relacionados con las TIC en educación, modelos pedagógicos comunicacionales del diseño de los EVEA a partir de los cuales se desarrollan posteriormente dos módulos con de carácter instrumental sobre el uso de la Plataforma Moodle, donde los estudiantes pueden aprender en forma práctica el uso de los recursos, actividades y modalidades evaluativas de la herramienta. Seguido a ello, se destina un módulo que aborda las herramientas sincrónicas, diferenciando modalidades de videoconferencia y streaming, así como reconocimiento distintos niveles de interactividad en las mismas.

Estos cinco módulos son acompañados por un módulo transversal que se sucede a medida que se recorren los puntos centrales de la formación. El módulo seis se compone por cuatro webinars sobre temas específicos que refieren a la EaD: el debate sobre los Recursos

Educativos Abiertos, aspectos de accesibilidad, los nuevos roles docentes y otras plataformas utilizadas en EaD, cómo es Discord.

En el desarrollo de los módulos se presentan actividades progresivas que culminan con un Trabajo Final Integrador grupal en el que los participantes presentan un proyecto de virtualización para implementar en las cátedras en las que se desempeñan.

Durante el desarrollo de los módulos los estudiantes participan de videoconferencias a cargo del docente especialista en la que es moderada por las y los tutores, y se realizan diversas actividades en tiempo real que promueven la interactividad como sesiones por grupos, utilización de aplicaciones (Formularios de google, Genially, Wooclap, QR, Power Point colaborativos, ABBYY FineReader). Estas actividades se articulan con el acceso a un texto base, bibliografía digitalizada, videos, actividades individuales y colaborativas, comunicación sincrónica y asincrónica a través de las herramientas del aula virtual.

Junto al trabajo de acompañamiento de los tutores, el objetivo es que los estudiantes puedan vivenciar los modos de aprender en estos entornos para no reproducir las lógicas de la clase expositiva presencial, sino que se integren recursos y estrategias pedagógicas para promover nuevas formas de acceder y producir conocimiento característico de la SIC.

Implementación

Entre agosto de 2021 y octubre de 2023, la Diplomatura de Estudios Avanzados en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje implementa cinco cohortes consecutivas. De un total de 1160 docentes estudiantes inscriptos, 558 ya se diplomaron y 148 están en proceso de

evaluación de su trabajo final. Las diversas ediciones de la diplomatura contaron con los siguientes resultados.

Cohorte 1: Agosto - Diciembre 2021

Inscriptos: 450

Diplomados: 290

Porcentaje graduados: 64,4%

Cohorte 2: Marzo - Agosto 2022

Inscriptos: 147

Diplomados: 102

Porcentaje graduados: 69,38%

Cohorte 3: Abril - Septiembre 2022

Inscriptos: 123

Diplomados: 81

Porcentaje graduados: 65,85%

Cohorte 4: Agosto - Diciembre 2022

Inscriptos: 182

Diplomados: 85

Porcentaje graduados: 46,70%

Cohorte 5: Marzo - Agosto 2023

Inscriptos: 258

Regularización y presentación TP Final: 148

Retención: 57,3 %

Las tutorías como espacio de andamiaje

La masividad de la propuesta de la Diplomatura EVEA exige establecer un modelo educativo comunicacional con estrategias específicas de acompañamiento a los estudiantes. En dichas estrategias el rol del docente tutor fue clave para evitar sensaciones de soledad y aislamiento del estudiantado, conducir las actividades de aprendizaje, supervisar el desempeño de los participantes y motivar la continuidad.

El trabajo de la tutoría se caracteriza por su función pedagógica, social, de gestión y técnica, un espacio de andamiaje y articulación entre docentes responsables y los estudiantes. Acerca de su carácter pedagógico, nos referimos a la necesidad de convocar a la participación de las/os estudiantes a partir de la comunicación interactiva en el aula virtual guiando las discusiones en los foros u otras actividades, para garantizar la calidad de sus aportes. Sobre su función social, es fundamental propiciar un ambiente amigable para la comunicación y el aprendizaje, que posibiliten la constitución de comunidades virtuales educativas.

Siguiendo estos lineamientos, el equipo de docentes tutores de la Diplomatura EVEA se constituyó sobre la relación 1 tutor/a cada 20 estudiantes, aproximadamente. Las tareas que desarrolladas se centraron en el seguimiento de los trayectos individuales mediante la comunicación continua a través del aula y la disponibilidad de un encuentro sincrónico por videoconferencia semanal para apoyo a las diferentes actividades: asesoramiento en la utilización de las herramientas de las plataformas y aplicaciones, orientaciones en las actividades pedagógicas y en los contenidos del curso. También formaron parte de la evaluación de los trabajos de módulo y del trabajo final juntos a los docentes responsables.

Asimismo, cada encuentro sincrónico por videoconferencia a cargo de los docentes responsables es moderado por diversos docentes tutores, dándole participación en los mismos en la coordinación de debates o trabajos grupales por salas.

En relación a la selección de los docentes tutores del equipo, se preiriza la formación docente de los mismos para garantizar el acompañamiento pedagógico, el conocimiento en el uso de la plataforma Moodle, y la experiencia en Entornos Virtuales.

Reflexiones a modo de ópera abierta

En el año 2020, con la Pandemia de COVID iniciamos (o nos precipitamos) a un proceso de imaginar y promover innovaciones que pudieran sostenerse la educación universitaria en tiempos de ASPO y DISPO. Esto trajo consigo la necesidad de recurrir a diversos entornos (plataformas educativas, redes sociales, radio, TV) que posibilitaron la mediatización de las actividades educativas más allá de las fronteras de los muros de las aulas. Esta situación permitió, y permite, transparentar la dificultad que tanto docentes como estudiantes tienen al momento de sostener las actividades de enseñanza y aprendizaje, y la necesidad de una actualización que permita a los docentes y a las cátedras contar con saberes para rediseñar una educación para la SIC .

Como análisis de la experiencia de la creación de la Dirección de Educación a Distancia, podemos observar la importancia a nivel institucional de destinar un área específica para la orientación y asesoramiento de las propuestas en la modalidad de la Facultad, articulando con todas las áreas institucionales involucradas, como ser el área académica, de gestión, y administrativa.

En particular, respecto a las propuestas de Diplomaturas a distancia se implementó una estructura y sistematización de funcionamiento que permitió su adecuado desarrollo y crecimiento.

En ese sentido es fundamental contar con propuestas adaptadas a los/as destinatarios, con diversas coordinaciones (académica, técnica, tecnológica, de tutores) que, al interior de la propuesta, se ocupen de funciones y tareas diferenciadas en articulación con las diversas áreas de la Facultad.

El establecimiento de diferentes coordinaciones dependerá en gran medida de la cantidad de estudiantes y la estructura académica de las propuestas. La variable de la masividad en la Diplomatura EVEA, requirió de la diferenciación de una coordinación académica, una coordinación técnica-administrativa y una coordinación tecnológica que se ocupe del diseño instruccional en el aula y una coordinación de tutores. Otras propuestas de demanda menor, pudieron contar con una coordinación académica, también encargada de tareas administrativas o de articulación institucional con la Facultad, y una coordinación técnica-tecnológica, sin contar con coordinación de tutores.

Por otra parte, se observa como aspecto fundamental para la retención del estudiantado, el adecuado diseño académico de las propuestas, adaptada al nivel de pre-grado o posgrado de las mismas, y un acompañamiento cercano y sostenido a través de la figura del docente tutor.

El entramado social de la cultura digital en que la estamos inmersos nos propone nuevos roles docentes activos y dinámicos, en donde toma relevancia la labor de la tutoría virtual en la formación dentro de

los entornos virtuales de aprendizaje se presenta decisiva en los niveles de retención, calidad y frecuencia de las interacciones.

El desafío es que la propuesta formativa posibilite la construcción de aulas expandidas que promuevan alternativas a la “presencialidad” que hemos transitado de los orígenes mismos de las instituciones universitarias, en las que se promueva una educación donde la circulación y producción del conocimiento respondan a las necesidades de formación para la SIC.

Referencias

Alberdi, C. (2009). *La virtualización en las universidades* [Tesis Maestría, Campus Virtual de la U.N.R.].

CONEAU. (2021). Consideraciones sobre las estrategias de hibridación en el marco de la evaevaluación y la acreditación universitaria frente al inicio del ciclo lectivo 2022

Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós Comunicación.

Ley nacional de Educación Nacional 26.206 sancionada por el Congreso de la Nación Argentina 2006

McLuhan, M., & Carpenter E.(1968). *El aula sin muros*. Ed. Laia.

Resolución CS N°289/2018 de la Universidad Nacional de Rosario

PERCEPÇÕES SOBRE DESINFORMAÇÃO E LITERACIA MIDIÁTICA EM SAÚDE: UMA PESQUISA QUALITATIVA COM ESTUDANTES E PROFISSIONAIS BRASILEIROS

*Tiago Negrão de Andrade¹
Osvando José de Morais²*

A revolução digital trouxe consigo a proliferação da inteligência artificial (IA) e da mídia digital em todas as esferas da sociedade, incluindo a área da saúde. No entanto, essa interconexão entre IA, mídia digital e saúde não está isenta de desafios e preocupações críticas. Uma das principais preocupações que emergem nesse contexto é

-
1. Doutorando em Mídia e Tecnologia pela Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design, Universidade Estadual Paulista - UNESP.
tiago.negrao@unesp.br
 2. Doutor em Ciência da Comunicação pela Universidade de São Paulo - USP. Professor permanente do programa de Pós-graduação em Mídia e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP.
osvando.j.morais@unesp.br

a disseminação de informações autênticas em contraposição a notícias falsas, um fenômeno que afeta diretamente a percepção e a interpretação das informações pela sociedade.

Neste contexto, a hermenêutica das mídias desempenha um papel vital, pois envolve a interpretação crítica das mensagens midiáticas. A capacidade da IA de criar conteúdo falso, incluindo texto, áudio e vídeo, torna extremamente difícil para os consumidores de notícias distinguir entre informações autênticas e desinformação. Além disso, os algoritmos de recomendação alimentam aos usuários conteúdo com base em seus históricos de visualização e interações, criando “bolhas de filtro” que podem reforçar visões de mundo limitadas e disseminar a desinformação (Fiske et al., 2020; Walsh et al., 2020).

Como mencionado por Munir et al. (2022), a influência da IA se estende além da esfera da saúde, alcançando a educação digital, onde algoritmos de aprendizado de máquina e deep learning são amplamente utilizados em áreas como tutores inteligentes, previsões de desistência e aprendizado adaptativo. Alhasan e Hasaneen (2021) ressaltam o papel fundamental da IA na melhoria das respostas à COVID-19, incluindo o aumento da precisão do diagnóstico e a coordenação de respostas de saúde eficazes.

Além disso, a pesquisa educacional está passando por uma transformação significativa, com o surgimento da “ciência da aprendizagem baseada em IA” (Williamson, 2020), tornando-se mais intensiva em dados e experimental. Iphofen e Kritikos (2021) enfatizam a necessidade de regulamentações na área de IA e robótica, com foco na ética, enquanto Palanicaet et al. Fossat (2020) destacam o papel da IA em terapias digitais e seu potencial para o atendimento de saúde personalizado.

O Impacto da Inteligência Artificial e Mídia Digital na Era da Desinformação:

Discutindo o cenário das notícias falsas nas redes sociais, vários estudos têm explorado maneiras de detectá-las e combatê-las. Westerlund (2019) analisou o impacto das deepfakes, vídeos hiper-realistas criados com IA, destacando ameaças para a sociedade e propondo medidas preventivas. Fraga-Lamas e Fernandez-Carames (2020) abordaram preocupações relacionadas à desinformação, sugerindo o uso de tecnologias de registros distribuídos, como o blockchain.

Hasan e Salah (2019) propuseram um sistema baseado em contratos inteligentes Ethereum para rastrear a autenticidade de conteúdo digital, enquanto Vasist e Chatterjee (2023) exploraram a pesquisa sobre notícias falsas no contexto de gestão de recursos humanos. Holy e Borčić (2023) discutiram a conscientização limitada sobre notícias falsas entre jornalistas na Croácia.

Collins et al. (2021) e Kaliyar et al. (2021) sugeriram abordagens híbridas para detectar notícias falsas, enquanto Sahoo e Gupta (2021) se concentraram em aprendizado profundo. Shu et al. (2017) enfatizaram informações contextuais e características linguísticas, Seddari et al. (2022) combinaram características linguísticas e baseadas em conhecimento, e Han e Mehta (2019) compararam métodos de aprendizado de máquina.

Elhadad et al. (2019) revisaram os tipos de dados usados na detecção de notícias falsas. Park et al. (2020) analisaram a disseminação de informações sobre COVID-19 no Twitter na Coreia do Sul, destacando a importância das redes sociais em situações de pandemia. Okoro et al. (2018) propuseram um modelo híbrido .

Blockchain e Prevenção de Notícias Falsas

No contexto de blockchain, autores como Trump et al. (2018) e Adams et al. (2018) têm explorado sua aplicação na prevenção de notícias falsas. Farahani et al. (2021) e Chen et al. (2020) propuseram abordagens baseadas em blockchain para detectar e prevenir notícias falsas, destacando a necessidade não apenas de detecção, mas também de prevenção. Li enfatizou a confiança na Internet das Coisas (IoT) por meio de blockchain, enquanto Westerlund, M. (2019) discutiu convergência da IoT e blockchain, ressaltando desafios e oportunidades. Adams incentivou a colaboração interdisciplinar na pesquisa de tecnologias de registro distribuído (DLTs) para resultados benéficos sociais e ambientais. Kim aplicou blockchain ao rastreamento de alimentos, destacando sua capacidade de melhorar a transparência na cadeia de suprimentos. Por fim, Trump discutiu questões de governança relacionadas a DLTs e blockchain.

Hermenêutica na Medicina e nas Mídias Digitais

A hermenêutica, essencialmente, é a arte da interpretação e compreensão profunda. Na área médica, a hermenêutica desempenha um papel crucial na compreensão não apenas dos aspectos físicos da saúde, mas também das dimensões existenciais e subjetivas que envolvem os pacientes. Os estudos analisados aqui enfatizam a importância de ir além do mero acúmulo de conhecimento técnico, buscando a sensibilidade e a abertura às experiências e perspectivas dos pacientes.

Damsgaard (2021) argumenta que a sensibilidade e a compreensão das questões existenciais desempenham um papel fundamental na

formação de profissionais de saúde. O autor enfatiza a importância de ir além do conhecimento técnico acumulado, destacando a necessidade de sensibilidade e abertura às dimensões mentais da vida. Ele também ressalta o valor da literatura na formação de profissionais de saúde, fornecendo insights sobre a natureza humana.

Svenaesus (2022) aprofunda essa perspectiva ao explorar a medicina como uma atividade hermenêutica. Ele destaca a importância da *phronesis*, ou sabedoria prática, na prática médica. Para Svenaesus, a medicina envolve a interpretação de diferentes “textos” relacionados à saúde, incluindo os sintomas do paciente, informações diagnósticas e as necessidades individuais de cada paciente. Essa interpretação é essencial para determinar o melhor curso de ação clínica.

Além disso, os estudos de McCaffrey et al. (2022) e Lang et al. (2020) demonstram como a hermenêutica pode ser aplicada na pesquisa em saúde. Ambos os estudos enfatizam a importância da interpretação ativa, da reflexão e da atenção às nuances em contextos de saúde, possibilitando uma compreensão mais profunda de fenômenos relacionados à saúde.

Literacia em Saúde e Mídias na Era Digital

Na esfera da literacia em saúde, vários estudos mostraram como a compreensão eficaz da informação de saúde pode impactar positivamente o bem-estar da sociedade. Hung et al. (2021) demonstraram a relação entre literacia em novas mídias e comportamentos preventivos relacionados à saúde. Schulenkorf et al. (2021) exploraram a integração da literacia em saúde nas escolas por meio de currículos de literacia mediática digital. Li e Xu (2022) destacaram a importância de considerar

o impacto da tecnologia da informação e adotar métodos de avaliação inovadores na pesquisa em literacia da informação. Gao et al. (2022) propuseram um modelo integrado de serviços de literacia em saúde para atender às diversas necessidades de informação de saúde na população. Hwang et al. (2021) ressaltaram a relevância da educação em literacia mediática para enfrentar os desafios das deepfakes e da desinformação. Além disso, Smith e Storrs (2023) enfatizaram a importância da literacia digital crítica para os estudantes universitários.

Esses estudos abordam uma variedade de aspectos relacionados à influência da IA nas informações veiculadas pela mídia, abordando questões que variam desde a educação digital até o uso da IA na saúde mental. A convergência entre a IA e a hermenêutica das mídias emerge como um tema de relevância crítica nessa era de crescente desinformação.

A capacidade da IA de criar conteúdo falso, incluindo texto, áudio e vídeo, torna difícil para os consumidores de notícias distinguir entre informações autênticas e desinformação. Além disso, os algoritmos de recomendação podem criar “bolhas de filtro”, alimentando aos usuários conteúdo com base em seus históricos de visualização e interações, o que pode reforçar visões de mundo limitadas e disseminar a desinformação.

Nesse contexto, a hermenêutica das mídias, que envolve a interpretação crítica das mensagens midiáticas, torna-se crucial. É imperativo que os consumidores de notícias desenvolvam habilidades críticas para analisar e avaliar as informações que encontram. Além disso, os reguladores e as empresas de tecnologia desempenham um papel vital na aplicação de padrões éticos e na implementação de medidas para identificar e combater a desinformação.

Revisão de Estudos Qualitativos e Transversais

A literatura científica desempenha um papel fundamental no avanço do conhecimento e na formulação de políticas, fornecendo insights valiosos sobre uma variedade de tópicos. A tabela 1 apresentou alguns estudos sobre a temática, de forma que os dados apresentados possam ser comparados com a pesquisa que foi conduzida em nosso estudo, levando em consideração o número de amostras, os dados demográficos e os métodos de análise.

Tabela 3

Revisão dos Estudos

Referência	Objetivo	Métodos	Discussão	Conclusão
Guo, J., & Huang, J. (2021).	Investigar como as bibliotecas acadêmicas em universidades chinesas de alto nível promovem a literacia da informação durante a pandemia.	Análise de conteúdo de 42 bibliotecas acadêmicas nas principais universidades chinesas.	As bibliotecas acadêmicas se adaptaram rapidamente para atender às necessidades de informação durante a pandemia, mas enfrentaram desafios.	As bibliotecas acadêmicas podem promover a literacia da informação durante a pandemia, mas precisam de planejamento e recursos adequados.
Schulenkorf, T., Krah, V., Dadaczynski, K., & Okan, O. (2021).	Analisar um currículo obrigatório de literacia mediática digital e de mídia no estado da Renânia do Norte-Vestfália, na Alemanha, e mostrar como ele pode ser usado para abordar a literacia em saúde.	Análise do currículo de literacia mediática baseado nos padrões federais para “educação digital” desenvolvidos pela Conferência Alemã de Ministros da Educação e Assuntos Culturais (KMK).	A integração da literacia em saúde nas escolas pode ser facilitada ao vinculá-la a requisitos curriculares existentes, como literacia mediática e digital.	A análise do currículo destaca a importância de integrar a literacia em saúde nas escolas e oferece um modelo metodológico para educadores e formuladores de políticas.

<p>Sponselee, H. C., Kroeze, W., Poelman, M. P., Renders, C. M., Ball, K., & Steenhuis, I. H. (2021).</p>	<p>Determinar o nível de literacia na alimentação e na promoção da saúde em adultos com baixa e média escolaridade e explorar a associação entre esses níveis de literacia.</p>	<p>Estudo transversal entre funcionários com baixa e média escolaridade.</p>	<p>Há espaço para melhorar a literacia na alimentação e na promoção da saúde em adultos com baixa e média escolaridade.</p>	<p>Recomenda-se focar na melhoria da literacia na alimentação e na saúde para adultos com baixa e média.</p>
<p>Hung, S. C., Yang, S. C., & Luo, Y. F. (2021).</p>	<p>Examinar a relação entre a literacia em novas mídias, o estado de saúde, a ansiedade e os comportamentos preventivos relacionados à COVID-19 em adultos taiwaneses.</p>	<p>Estudo transversal com 342 respostas em uma pesquisa online.</p>	<p>A literacia em novas mídias afeta a saúde, a ansiedade e os comportamentos preventivos relacionados à COVID-19 de diferentes maneiras.</p>	<p>A literacia em novas mídias desempenha um papel importante na saúde pública e na resposta à COVID-19 em Taiwan.</p>
<p>Li, Y., Chen, Y., & Wang, Q. (2021).</p>	<p>Investigar a evolução e a difusão de tópicos de literacia da informação.</p>	<p>Análise dinâmica de tópicos de literacia da informação em artigos publicados de 2005 a 2019.</p>	<p>A literacia da informação é um campo em constante evolução, com necessidade de integração multidisciplinar.</p>	<p>O desenvolvimento futuro da pesquisa em literacia da informação deve incluir o impacto da tecnologia da informação e métodos de avaliação inovadores</p>

<p>Gao, Y., Zhu, L., & Mao, Z. J. (2022).</p>	<p>Compreender as diferenças nas demandas de literacia em saúde da população chinesa com base na teoria dos bens públicos policêntricos.</p>	<p>Pesquisa com questionários online em uma grande amostra.</p>	<p>Recomenda-se estabelecer um modelo integrado de serviços de literacia em saúde com oferta de vários centros.</p>	<p>Fornecedores de serviços de literacia em saúde devem focar nas diferenças nas demandas da população e melhorar o conteúdo dos serviços</p>
<p>Hwang, Y., Ryu, J. Y., & Jeong, S. H. (2021).</p>	<p>Examinar o impacto negativo da desinformação, incluindo um vídeo deepfake, e o efeito protetor da educação em literacia mediática.</p>	<p>Experimento com dois tipos de mensagem de desinformação (vídeo deepfake presente vs. ausente) e três condições de educação em literacia mediática (desinformação geral vs. específica de deepfake vs. sem literacia).</p>	<p>Mensagens de desinformação com vídeo deepfake resultaram em maior vivacidade, persuasão, credibilidade e intenção de compartilhar. A educação em literacia mediática reduziu os efeitos das mensagens de desinformação.</p>	<p>A literacia mediática pode desempenhar um papel protetor contra a desinformação, destacando a importância da educação mediática para enfrentar os desafios das deepfakes e da desinformação em geral .</p>
<p>Smith, E. E., & Storrs, H. (2023).</p>	<p>Compreender a importância das literacias digitais para estudantes universitários e como eles percebem suas necessidades de literacia digital.</p>	<p>Pesquisa com 496 estudantes universitários em uma universidade canadense.</p>	<p>Os estudantes valorizam a literacia digital, especialmente para uso de mídias sociais em aprendizado universitário, mas relatam falta de cobertura em seus currículos.</p>	<p>Preparar jovens para a cidadania digital requer um foco na literacia digital crítica e responsiva às forças digitais atuais.</p>

<p>Corser, K., Dezuanni, M., & Notley, T. (2022).</p>	<p>Examinar como os professores australianos percebem e valorizam a literacia em notícias de mídia e explorar suas experiências de ensino de notícias na sala de aula.</p>	<p>Pesquisa online com 295 professores australianos e entrevistas semiestruturadas de acompanhamento com 20 professores.</p>	<p>Muitos professores valorizam o aprendizado das notícias pelos alunos, mas enfrentam desafios e barreiras para implementá-lo nas salas de aula.</p>	<p>A pesquisa destaca a necessidade de diretrizes claras sobre como ensinar notícias, bem como acesso a desenvolvimento profissional relevante para professores.</p>
<p>Ma, S., Wang, Y., Shu, Z., Duan, Z., & Sun, L. (2023).</p>	<p>Desenvolver e validar uma escala de literacia na internet para estudantes do ensino médio.</p>	<p>Recrutamento de 744 estudantes do ensino médio e desenvolvimento de uma escala validada com trinta itens em oito dimensões.</p>	<p>A escala desenvolvida reflete o significado atual e abundante da literacia na internet.</p>	<p>A escala de literacia na internet validada pode ser aplicada em contextos pedagógicos para adolescentes do ensino.</p>
<p>Benjamin, K. A., & McLean, S. (2022).</p>	<p>Propor recomendações para melhorar a literacia científica e tornar a ciência acessível ao público através dos mesmos meios em que a pseudociência prospera.</p>	<p>Análise e revisão de literatura, juntamente com recomendações baseadas em evidências.</p>	<p>A ciência precisa ser comunicada de maneira mais acessível e criativa para combater a pseudociência.</p>	<p>Acessibilidade à literatura científica e educação em ciências informais são cruciais para combater a pseudociência.</p>

Nazarnia, M., Zarei, F., & Rozbahani, N. (2022).	Desenvolver e validar uma ferramenta para avaliar a Literacia em Saúde Midiática (MeHLit).	Revisão da literatura para identificar itens, painel de especialistas, análise fatorial exploratória e confirmatória.	MeHLit é uma ferramenta válida e confiável para avaliar a literacia em saúde midiática.	MeHLit pode ser útil para avaliar a literacia em saúde relacionada aos meios de comunicação.
Ahn, S., Lee, C. J., & Ko, Y. (2022).	Examinar as associações do capital social de rede com a obtenção de informações de saúde de profissionais de saúde, mídia e leigos.	Pesquisa de levantamento com amostra nacional representativa nos EUA.	O capital social de rede está relacionado positivamente com a obtenção de informações de saúde de diferentes fontes.	A literacia em saúde pessoal pode reforçar a relação entre o capital social e a obtenção de informações de saúde de profissionais de saúde.
Jormand, H., Bashirian, S., Barati, M., Rezapur-Shahkolai, F., & Babamiri, M. (2022).	Avaliar um programa de intervenção baseado em literacia midiática na prevenção do abuso de substâncias entre estudantes universitários.	Estudo de protocolo baseado em um modelo SMART com amostra de estudantes universitários.	O estudo visa avaliar um programa baseado em literacia midiática para prevenir o abuso de substâncias em estudantes universitários.	A literacia midiática pode desempenhar um papel importante na prevenção do abuso de substâncias em estudantes universitários.

<p>Tran-Duong, Q. H. (2023).</p>	<p>O objetivo deste estudo foi explorar o efeito da literacia em média dos estudantes nas aprendizagens efetivas em ambientes de ensino online.</p>	<p>Os dados foram coletados de 421 estudantes universitários de 32 universidades no Vietnã. O estudo utilizou modelagem de equações estruturais para analisar os efeitos da literacia em média em quatro fatores (consumo funcional, consumo crítico, prosumo crítico e prosumo funcional) sobre as aprendizagens percebidas pelos estudantes em ambientes de ensino online.</p>	<p>Os resultados da pesquisa indicaram que, exceto para o prosumo funcional, os três fatores restantes da literacia em média (consumo funcional, consumo crítico e prosumo crítico) tiveram efeitos positivos significativos nas aprendizagens percebidas. O prosumo crítico foi identificado como o fator mais influente nas aprendizagens dos estudantes em ambientes de ensino online.</p>	<p>Este estudo destaca a importância da literacia em média dos estudantes na eficácia das aprendizagens em ambientes de ensino online e oferece implicações práticas significativas para as partes interessadas na melhoria da eficácia das aulas online.</p>
----------------------------------	---	--	---	---

Elaborado própria.

Em geral, esses estudos oferecem perspectivas valiosas sobre como o blockchain pode ser uma ferramenta poderosa na luta contra fake news e desinformação, abordando questões críticas relacionadas à autenticidade, integridade e governança das informações.

Diante desse cenário complexo, é fundamental explorar como a IA e a mídia digital moldam a divulgação de informações na área da saúde e como isso afeta a interpretação das mudanças em curso.

Esta pesquisa visa abordar essa lacuna, concentrando-se na importância de um protocolo digital baseado na hermenêutica das mídias na área da saúde. Para alcançar esse objetivo, analisamos as percepções e opiniões de estudantes e profissionais de uma universidade em São Paulo.

Materiais e Métodos

Realizou-se uma pesquisa qualitativa para investigar a percepção de estudantes de nível superior nas áreas de saúde e comunicação sobre a importância dos Protocolos Digitais baseados na Hermenêutica das Mídias na área da saúde. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários remotos, e a análise desses dados permitiu identificar percepções e tendências relacionadas ao tema.

É importante destacar que todos os participantes deste estudo forneceram consentimento informado, conforme estabelecido na Resolução CNS nº 466 de 2012, garantindo, assim, a conformidade ética integral do estudo.

Resultados

1. Informações demográficas dos participantes

Ao analisar as informações demográficas dos participantes, algumas tendências e implicações importantes emergem. A diversidade nas áreas de formação, com destaque para Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes (36,9%) e Ciências da Saúde (27,7%), sugere que há uma

representação significativa de perspectivas variadas. No entanto, a baixa representação de participantes das áreas de Ciências Exatas e da Terra (6,2%) e Ciências Biológicas (1,5%) pode indicar uma necessidade de maior educação específica sobre hermenêutica das mídias nesses campos não humanísticos.

Além disso, a distribuição etária dos participantes revela que os grupos mais jovens (18-20 e 20-30) representam uma proporção considerável da amostra. Isso pode indicar uma maior familiaridade com as tecnologias digitais e a disseminação de informações digitais, mas também pode tornar esses grupos mais suscetíveis a informações enganosas. Por outro lado, os participantes mais velhos (mais de 60) trazem uma perspectiva valiosa, dada a sua compreensão aprofundada da evolução da mídia ao longo do tempo, embora possam enfrentar desafios na adaptação às mudanças tecnológicas recentes.

A divisão de gênero na pesquisa, com 61,5% de participantes masculinos e 39,5% de participantes femininos, destaca a importância de considerar as diferentes perspectivas de gênero na interpretação e interação com informações de saúde. Essas diferenças podem influenciar as preferências de mídia e a forma como os indivíduos respondem às informações midiáticas.

2. Familiaridade com Hermenêutica das Mídias

Um aspecto notável da pesquisa é a descoberta de que a maioria dos participantes (61,5%) nunca ouviu falar sobre hermenêutica das mídias. Isso destaca uma lacuna significativa de conhecimento sobre essa abordagem crítica à interpretação de mensagens midiáticas, particularmente na área da saúde. Essa falta de familiaridade ressalta

a necessidade urgente de educação e conscientização sobre hermenêutica das mídias entre estudantes e profissionais, a fim de capacitá-los a interpretar criticamente informações de saúde veiculadas pela mídia.

3. Impacto da Desinformação Mediática na Percepção da Saúde

A esmagadora concordância de que a desinformação mediática afeta negativamente a percepção da saúde (92,3%) reflete uma preocupação generalizada com a qualidade das informações disponíveis. No entanto, é importante observar que essa preocupação não necessariamente se traduz em conhecimento sobre como abordar esse problema. Isso sugere uma oportunidade de educação adicional para capacitar os participantes a discernir entre informações autênticas e desinformação.

4. Experiência com Informações Falsas ou Sensacionalistas

A constatação de que a maioria dos participantes (60%) já se deparou com informações falsas ou sensacionalistas na mídia destaca a prevalência desse problema e a necessidade urgente de estratégias para identificar e combater a desinformação. Essa experiência sublinha a importância de melhorar a literacia midiática e as habilidades críticas entre estudantes e profissionais de saúde.

5. Impacto dos Deepfakes na Credibilidade das Informações em Saúde

A alta porcentagem de participantes que acreditam que os deepfakes podem gerar confusão e desconfiança (92,3%) indica uma compreensão geral da ameaça que essas tecnologias representam para a

credibilidade das informações em saúde. No entanto, essa consciência precisa ser acompanhada por educação sobre como identificar deep-fakes e abordar esse problema, especialmente considerando a falta de familiaridade com a hermenêutica das mídias.

6. Intoxicação Social como Desafio na Comunicação em Saúde

A maioria dos participantes reconhece a intoxicação social como um desafio na comunicação em saúde (78,1%). Isso destaca a necessidade de abordagens mais críticas para a análise das mensagens midiáticas e a promoção da literacia midiática como parte integrante da formação em saúde.

7. Importância de um Protocolo Digital Baseado na Hermenêutica das Mídias

A falta de conhecimento suficiente para responder a essa pergunta por mais da metade dos participantes (52,3%) destaca uma carência de compreensão sobre como a hermenêutica das mídias pode ser aplicada na área da saúde. Isso destaca a necessidade premente de divulgar informações sobre essa abordagem e seus benefícios potenciais na interpretação crítica de informações de saúde midiáticas.

8. Educação em Literacia Midiática

A maioria dos participantes concorda com a importância da educação em literacia midiática (81%). Isso sugere que existe uma receptividade geral para a ideia de capacitar o público e os profissionais de saúde na interpretação crítica das informações midiáticas.

9. Parcerias entre Profissionais de Saúde e Mídia

A quase unanimidade em reconhecer a importância das parcerias entre profissionais de saúde, jornalistas e instituições de mídia para garantir informações precisas e baseadas em evidências (98,4%) destaca a relevância da colaboração interdisciplinar na melhoria da comunicação em saúde. Essa alta concordância reflete a compreensão de que abordar eficazmente a desinformação mediática requer esforços conjuntos de diversos setores

Em suma, a pesquisa revela insights valiosos sobre a percepção e opiniões dos participantes sobre a importância de um protocolo digital baseado na hermenêutica das mídias na área da saúde. Esses resultados podem servir como base para a implementação de estratégias educacionais e políticas que promovam uma abordagem mais crítica e informada à interpretação de informações midiáticas na área da saúde.

Discussão

Os resultados desta pesquisa fornecem insights significativos sobre a percepção e opiniões dos participantes em relação à importância de um protocolo digital baseado na hermenêutica das mídias na área da saúde. Várias tendências e implicações emergiram a partir da análise crítica dos resultados, destacando áreas críticas que merecem atenção e ação.

Primeiramente, a diversidade nas áreas de formação dos participantes é notável. A presença significativa de participantes com formações em Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes sugere uma afinidade natural com abordagens críticas de interpretação de

mensagens midiáticas devido à natureza de suas formações. Por outro lado, a presença de profissionais da área de Ciências da Saúde, embora representativa, levanta a questão de se esses participantes estão mais focados em aspectos clínicos e técnicos, em detrimento das considerações críticas das mídias. Essa perspectiva clínica é vital para entender o impacto das informações de saúde na prática, mas pode beneficiar da integração de habilidades de hermenêutica das mídias.

A baixa representação de participantes das áreas de Ciências Exatas e da Terra e Ciências Biológicas aponta para a necessidade de educação específica sobre hermenêutica das mídias em campos não humanísticos. Esses campos podem se beneficiar de uma compreensão mais profunda de como as mensagens midiáticas moldam as percepções de saúde e como as informações são interpretadas pelo público.

A distribuição etária revela que grupos mais jovens estão bem representados na amostra, o que sugere uma maior familiaridade com as tecnologias digitais e a disseminação de informações digitais. No entanto, essa familiaridade também pode tornar esses grupos mais suscetíveis a informações enganosas, visto que as tecnologias digitais podem ser facilmente manipuladas para criar conteúdo falso. Por outro lado, participantes mais velhos trazem uma compreensão valiosa da evolução da mídia ao longo do tempo, mas podem enfrentar desafios na adaptação às mudanças tecnológicas recentes. A diferença de idade também pode influenciar as preferências de mídia e a forma como as informações de saúde são acessadas e interpretadas.

A divisão de gênero na pesquisa destaca a importância de considerar diferentes perspectivas de gênero na interpretação e interação com informações de saúde veiculadas pela mídia. Essas diferenças podem

influenciar as preferências de mídia, as interações com informações de saúde e a forma como as mensagens são percebidas por diferentes grupos demográficos. Portanto, é fundamental considerar as dimensões de gênero ao desenvolver estratégias de comunicação em saúde.

A falta de familiaridade com hermenêutica das mídias entre a maioria dos participantes é um achado crítico. Isso destaca uma lacuna significativa de conhecimento sobre essa abordagem crítica à interpretação de mensagens midiáticas, especialmente na área da saúde. A hermenêutica das mídias desempenha um papel crucial na capacitação das pessoas a interpretar criticamente informações de saúde, identificando viés, desinformação e deepfakes. Portanto, a promoção da educação e conscientização sobre hermenêutica das mídias deve ser uma prioridade na formação de estudantes e profissionais de saúde.

A pesquisa também revelou uma preocupação generalizada com a desinformação mediática e seu impacto negativo na percepção da saúde. No entanto, essa preocupação não necessariamente se traduz em conhecimento sobre como abordar esse problema. Portanto, existe uma oportunidade de educação adicional para capacitar os participantes a discernir entre informações autênticas e desinformação, fortalecendo assim a resiliência contra a disseminação de informações enganosas.

A experiência relatada pelos participantes em encontrar informações falsas ou sensacionalistas na mídia destaca a prevalência desse problema. Isso reforça a necessidade urgente de estratégias para identificar e combater a desinformação. Além disso, enfatiza a importância de melhorar a literacia midiática e as habilidades críticas entre estudantes e profissionais de saúde, a fim de proteger a integridade das informações de saúde.

A compreensão geral dos participantes sobre o impacto potencial dos deepfakes na credibilidade das informações em saúde indica uma consciência da ameaça que essas tecnologias representam. No entanto, essa consciência deve ser acompanhada por educação sobre como identificar deepfakes e abordar esse problema. Dada a falta de familiaridade com a hermenêutica das mídias, a capacitação na análise crítica de informações de saúde é crucial.

A intoxicação social, reconhecida como um desafio na comunicação em saúde pela maioria dos participantes, destaca a importância de abordagens mais críticas para a análise das mensagens midiáticas. Isso também sublinha a necessidade de promover a literacia midiática como parte integrante da formação em saúde, permitindo que estudantes e profissionais de saúde identifiquem e resistam a influências midiáticas negativas.

A falta de conhecimento sobre a importância de um protocolo digital baseado na hermenêutica das mídias sugere uma carência de compreensão sobre como essa abordagem pode ser aplicada na área da saúde. Essa lacuna destaca a necessidade premente de divulgar informações sobre essa abordagem e seus benefícios potenciais na interpretação crítica de informações de saúde midiáticas.

A concordância geral sobre a importância da educação em literacia midiática indica uma receptividade para a ideia de capacitar o público e os profissionais de saúde na interpretação crítica das informações midiáticas. Isso reforça a necessidade de integrar a literacia midiática nos currículos de formação em saúde e programas de desenvolvimento profissional.

A quase unanimidade em reconhecer a importância das parcerias entre profissionais de saúde, jornalistas e instituições de mídia para garantir informações precisas e baseadas em evidências destaca a relevância da colaboração interdisciplinar na melhoria da comunicação em saúde. Essa alta concordância reflete a compreensão de que abordar eficazmente a desinformação midiática requer esforços conjuntos de diversos setores.

Conclusão

Os resultados desta pesquisa proporcionam uma visão abrangente das percepções e opiniões dos participantes sobre a importância de um protocolo digital baseado na hermenêutica das mídias na área da saúde. As descobertas destacam várias áreas críticas que merecem atenção e ação imediata.

Em primeiro lugar, a diversidade nas áreas de formação dos participantes sugere a necessidade de uma educação mais ampla e inclusiva sobre hermenêutica das mídias, abrangendo tanto as ciências humanas quanto as ciências da saúde. A promoção da compreensão dessa abordagem crítica é vital para equipar estudantes e profissionais com as ferramentas necessárias para interpretar criticamente as informações midiáticas relacionadas à saúde.

A falta de familiaridade com a hermenêutica das mídias entre a maioria dos participantes destaca uma lacuna significativa de conhecimento. Para abordar essa lacuna, é essencial promover a educação e conscientização sobre hermenêutica das mídias, capacitando assim os indivíduos a discernir entre informações autênticas e desinformação.

A preocupação generalizada com a desinformação midiática e a experiência relatada de informações falsas ou sensacionalistas na mídia enfatizam a necessidade de estratégias eficazes para identificar e combater a desinformação. Isso deve ser complementado pelo fortalecimento da literacia midiática e das habilidades críticas entre estudantes e profissionais de saúde.

A compreensão dos participantes sobre o potencial impacto dos deepfakes na credibilidade das informações em saúde demonstra uma consciência da ameaça que essas tecnologias representam. No entanto, é fundamental fornecer educação sobre como identificar deepfakes e abordar esse problema, especialmente considerando a falta de familiaridade com a hermenêutica das mídias.

A intoxicação social, reconhecida como um desafio na comunicação em saúde, ressalta a importância de promover abordagens mais críticas para a análise das mensagens midiáticas e a promoção da literacia midiática como parte integrante da formação em saúde.

A falta de conhecimento sobre a importância de um protocolo digital baseado na hermenêutica das mídias destaca a necessidade premente de divulgar informações sobre essa abordagem e seus benefícios potenciais na interpretação crítica de informações midiáticas relacionadas à saúde.

A concordância geral sobre a importância da educação em literacia midiática enfatiza a necessidade de integrar a literacia midiática nos currículos de formação em saúde e programas de desenvolvimento profissional.

Por fim, o reconhecimento quase unânime da importância das parcerias entre profissionais de saúde, jornalistas e instituições de

mídia destaca a relevância da colaboração interdisciplinar na melhoria da comunicação em saúde. Essa colaboração é essencial para garantir informações precisas e baseadas em evidências em um mundo de informações midiáticas em constante evolução.

Esses resultados fornecem uma base sólida para orientar estratégias educacionais, políticas e práticas destinadas a melhorar a capacidade de indivíduos e profissionais de saúde de interpretar criticamente informações midiáticas relacionadas à saúde e enfrentar os desafios crescentes da desinformação mediática. É imperativo que a comunidade acadêmica, os formuladores de políticas e os profissionais de saúde trabalhem juntos para abordar essas questões de forma eficaz, promovendo uma comunicação em saúde mais precisa e confiável para o benefício de todos.

Referências

- Ahn, S., Lee, C. J., & Ko, Y. (2022). Network social capital and health information acquisition. *Patient Education and Counseling, 105*(9), 2923-2933.
- Alhasan, M., & Hasaneen, M. (2021). Digital imaging, technologies and artificial intelligence applications during COVID-19 pandemic. *Computerized Medical Imaging and Graphics, 91*, 101933.
- Benjamin, K. A., & McLean, S. (2022). Change the medium, change the message: creativity is key to battle misinformation. *Advances in Physiology Education, 46*(2), 259-267.
- Boucher, E. M., Harake, N. R., Ward, H. E., Stoeckl, S. E., Vargas, J., Minkel, J., ... & Zilca, R. (2021). Artificially intelligent chatbots

in digital mental health interventions: a review. *Expert Review of Medical Devices*, 18(sup1), 37-49.

Collins, B., Hoang, D. T., Nguyen, N. T., & Hwang, D. (2021). Trends in combating fake news on social media—a survey. **Journal of Information and Telecommunication**, 5(2), 247-266.

Corser, K., Dezuanni, M., & Notley, T. (2022). How news media literacy is taught in Australian classrooms. *The Australian Educational Researcher*, 49(4), 761-777.

Damsgaard, J. B. (2021). Phenomenology and hermeneutics as a basis for sensitivity within health care. *Nursing Philosophy*, 22(1), e12338.

Elhadad, M. K., Li, K. F., & Gebali, F. (2019). *Fake news detection on social media: a systematic survey* [Paper]. IEEE Pacific Rim conference on communications, computers and signal processing (PACRIM) (pp. 1-8). IEEE.

Evans, M. (2002). Reflections on the humanities in medical education. *Medical education*, 36(6), 508-513.

Farahani, B., Firouzi, F., & Luecking, M. (2021). The convergence of IoT and distributed ledger technologies (DLT): Opportunities, challenges, and solutions. *Journal of Network and Computer Applications*, 177, 102936.

Fathy, N. (2018). Freedom of expression in the digital age: enhanced or undermined? The case of Egypt. *Journal of Cyber Policy*, 3(1), 96-115.

- Fiske, A., Henningsen, P., & Buys, A. (2020). The implications of embodied artificial intelligence in mental healthcare for digital wellbeing. *Ethics of Digital Well-Being: A Multidisciplinary Approach*, 207-219.
- Fraga-Lamas, P., & Fernandez-Carames, T. M. (2020). Fake news, disinformation, and deepfakes: Leveraging distributed ledger technologies and blockchain to combat digital deception and counterfeit reality. *IT professional*, 22(2), 53-59.
- Gao, Y., Zhu, L., & Mao, Z. J. (2022). How to improve public health literacy based on polycentric public goods theory: preferences of the Chinese general population. *BMC public health*, 22(1), 1-13.
- Han, W., & Mehta, V. (2019). *Fake news detection in social networks using machine learning and deep learning: Performance evaluation* [Paper]. IEEE international conference on industrial internet (ICII) (pp. 375-380). IEEE.
- Hasan, H. R., & Salah, K. (2019). Combating deepfake videos using blockchain and smart contracts. *Ieee Access*, 7, 41596-41606.
- Holy, M., & Borčić, N. (2023). Media Discourse on Web Portals and Twitter—an Online Battleground for the Combat Between Media Literacy and Fake News? *Medijska istraživanja: znanstveno-stručni časopis za novinarstvo i medije*, 29(1), 37-60.
- Hung, S. C., Yang, S. C., & Luo, Y. F. (2021). New media literacy, health status, anxiety, and preventative behaviors related to COVID-19: A cross-sectional study in Taiwan. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21), 11247.

- Hwang, Y., Ryu, J. Y., & Jeong, S. H. (2021). Effects of disinformation using deepfake: The protective effect of media literacy education. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 24(3), 188-193.
- Iphofen, R., & Kritikos, M. (2021). Regulating artificial intelligence and robotics: ethics by design in a digital society. *Contemporary Social Science*, 16(2), 170-184.
- Jormand, H., Bashirian, S., Barati, M., Rezapur-Shahkolai, F., & Babamiri, M. (2022). Evaluation of a web-based randomized controlled trial educational intervention based on media literacy on preventing substance abuse among college students, applying the integrated social marketing approach: a study protocol. *Trials*, 23(1), 1-11.
- Lang, M., Laing, C., Ewashen, C., & Moules, N. (2020). Digital stories as data: An etymological and philosophical exploration of cocreated data in philosophical hermeneutic health research. *International Journal of Qualitative Methods*, 19.
- Li, F., Gu, L., & Xu, H. (2022). The Mining Method of Ideological and Political Elements in University Public Mental Health Courses Based on Artificial Intelligence Technology. *Journal of Environmental and Public Health*.
- Li, Y., Chen, Y., & Wang, Q. (2021). Evolution and diffusion of information literacy topics. *Scientometrics*, 126(5), 4195-4224.
- Ma, S., Wang, Y., Shu, Z., Duan, Z., & Sun, L. (2023). Development and validation of internet literacy scale for high school students. *Education and Information Technologies*, 1-28.

- McCaffrey, G., Wilson, E., Jonatansdottir, S., Zimmer, L., Zimmer, P., Graham, I., ... & MacLeod, M. (2022). But is it hermeneutic enough?: Reading for methodological salience in a scoping review of hermeneutics and implementation science. *International Journal of Qualitative Methods*, 21.
- Munir, H., Vogel, B., & Jacobsson, A. (2022). Artificial intelligence and machine learning approaches in digital education: a systematic revision. *Information*, 13(4), 203.
- Nazarnia, M., Zarei, F., & Rozbahani, N. (2022). Development and psychometric properties of a tool to assess Media Health Literacy (MeHLit). *BMC Public Health*, 22(1), 1839.
- Okoro, E. M., Abara, B. A., Umagba, A. O., Ajonye, A. A., & Isa, Z. S. (2018). A hybrid approach to fake news detection on social media. *Nigerian Journal of Technology*, 37(2), 454-462.
- Park, H. W., Park, S., & Chong, M. (2020). Conversations and medical news frames on Twitter: Infodemiological study on COVID-19 in South Korea. *Journal of medical internet research*, 22(5), e18897.
- Schulenkorf, T., Krah, V., Dadaczynski, K., & Okan, O. (2021). Addressing health literacy in schools in Germany: concept analysis of the mandatory digital and media literacy school curriculum. *Frontiers in public health*, 9, 687389.
- Seddari, N., Derhab, A., Belaoued, M., Halboob, W., Al-Muhtadi, J., & Bouras, A. (2022). A hybrid linguistic and knowledge-based analysis approach for fake news detection on social media. *IEEE Access*, 10, 62097-62109.

- Smith, E. E., & Storrs, H. (2023). Digital literacies, social media, and undergraduate learning: what do students think they need to know? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 1-19.
- Sponselee, H. C., Kroeze, W., Poelman, M. P., Renders, C. M., Ball, K., & Steenhuis, I. H. (2021). Food and health promotion literacy among employees with a low and medium level of education in the Netherlands. *BMC Public Health*, 21, 1-11.
- Tran-Duong, Q. H. (2023). The effect of media literacy on effective learning outcomes in online learning. *Education and Information Technologies*, 28(3), 3605-3624.
- Vasist, P. N., & Chatterjee, D. (2023). *Combating Fake News and Digital Deception at the Workplace: An Integrative Review and Open Systems Theory-led Framework for Future Research*. IIM Kozhikode Society & Management Review.
- Walsh, C. G., Chaudhry, B., Dua, P., Goodman, K. W., Kaplan, B., Kavuluru, R., ... & Subbian, V. (2020). Stigma, biomarkers, and algorithmic bias: recommendations for precision behavioral health with artificial intelligence. *JAMIA open*, 3(1), 9-15.
- Westerlund, M. (2019). The emergence of deepfake technology: A review. *Technology innovation management review*, 9(11).
- Williamson, B. (2020). New Digital Laboratories of Experimental Knowledge Production: Artificial Intelligence and Education Research. *London Review of Education*, 18(2), 209-220.

A CIÊNCIA E OS RECORRENTES PROBLEMAS COM A EDUCAÇÃO EM UM CONTEXTO DE PANDEMIA: OLHARES SOBRE O EMBATE DE NARRATIVAS ENTRE O JN E O GOVERNO BOLSONARO

Simone Teixeira Martins¹

Negação, omissão, descaso, inação. Diversos são os substantivos que podem descrever a falta de atitudes do governo Bolsonaro no enfrentamento da pandemia. Com praticamente 700 mil mortos em seu currículo, o ex-presidente não se preocupou com o avanço da Covid-19 no Brasil. Mostrou-se um pouco consternado apenas no período eleitoral, com receio de perder as eleições para o candidato do PT, Luís Inácio Lula da Silva, o que acabou se confirmando.

1. Doutora em Comunicação pelo PPGCOM-UFJF.
Pesquisadora do Núcleo de Jornalismo e Audiovisual (NJA) da Faculdade de Comunicação Social da UFJF.
sistema@gmail.com

Ao longo do período mais letal da pandemia de coronavírus, diversos artigos foram publicados sobre o tema. Muitos deles abordavam o desprezo do governo brasileiro no combate à doença. Nesse sentido, em função desse atravessamento da Ciência e da Educação em função da pandemia, entendemos ser importante abordarmos algumas das ações adotadas pelo então presidente, Jair Bolsonaro, nesse período, assim como a postura pedagógica assumida pelo jornalismo Jornal Nacional, veiculado pela Rede Globo.

A doença respiratória aguda causada pelo vírus “SARS-CoV-2”, popularizado como coronavírus, teve seu primeiro caso oficializado no dia 01 de Dezembro de 2019 em Wuhan, na China, e rapidamente se espalhou pelo mundo, chegando também ao Brasil. A Covid-19 chegou ao Brasil após causar milhares de mortes em diversos países do mundo, com destaque para China, primeiro epicentro do coronavírus e, posteriormente, nações europeias como Itália, França e Inglaterra. Cumprindo com sua proposta de fazer a cobertura das principais notícias no Brasil e no mundo, o Jornal Nacional noticiou o panorama da doença desde o surgimento dos primeiros casos no país asiático.

Foi no dia 26 de Fevereiro de 2020, em São Paulo, que houve a comprovação do primeiro caso de paciente infectado pelo coronavírus, notícia que foi anunciada pelo Jornal Nacional. A partir daí, o telejornalismo brasileiro e mundial passou a conviver com a pandemia da Covid-19, que impôs a toda sociedade medidas de biossegurança como uso de máscaras, álcool em gel e de distanciamento social, práticas que se tornaram comuns também nas rotinas produtivas do jornalismo.

Nesse contexto, salientamos o papel assumido por cada um dos personagens presentes nas matérias: a maioria absoluta das reportagens

possuíam sonora com especialistas no assunto. A nosso ver, entendemos que isso tenha sido feito com o objetivo de conscientizar e instruir os telespectadores sobre o tema. Poucas vezes houve povo fala ou intervenções com cidadãos comuns, exceto quando servia como gancho para esclarecer alguma dúvida ou auxiliar a instruir os indivíduos sobre as medidas de prevenção à doença ou, ainda, para humanizar as notícias e aproximá-las de seus telespectadores.

A cobertura sobre o avanço do coronavírus, feita pelo Jornal Nacional, foi se ampliando na proporção em que também havia um aumento de casos no país, mesmo que já houvesse uma cobertura significativa sobre a pandemia a nível mundial no noticiário. Em determinadas edições o JN abordou o assunto ao longo de praticamente todo o telejornal. Desde que o vírus da Covid-19 chegou ao Brasil, a audiência dos noticiários – principalmente da Rede Globo de Televisão – aumentou consideravelmente, assim como foi reforçado o grau de confiabilidade dos brasileiros quanto às informações veiculadas pelos telejornais.

Percebemos que o JN produziu repetidamente materiais com caráter didático, informando como as pessoas deveriam se comportar e utilizando-se da Dramaturgia do Telejornalismo (Coutinho, 2012) para se aproximar dos espectadores e educar: apresentavam personagens, situações cotidianas e corriqueiras, hábitos frequentes e a necessidade da mudança de postura. Notamos que, quase diariamente, as orientações do então Ministro da Saúde, Luiz Henrique Mandetta foram veiculadas, destacando não apenas a importância da prevenção, mas também o reforço para a necessidade de os indivíduos consumirem informação criteriosa e combaterem as *fake news*. Ao longo das reportagens sobre o tema, diversos especialistas foram ouvidos, muitas vezes vários deles

em uma mesma notícia. Houve também a informação, algumas vezes repetida, do telefone do Ministério da Saúde – 136 –, a ser utilizado pelos cidadãos para sanar quaisquer dúvidas. Diariamente, depois de informar sobre o avanço da epidemia² no Brasil, o JN também abordava o panorama da doença no mundo, promovendo um jornalismo educativo para os espectadores, sem causar pânico, e ajudando a população a se prevenir do novo vírus, promovendo o que Coutinho (2012) destaca como o desfecho tendo sempre uma lição moral. Além disso, diversas reportagens deram voz aos cidadãos, com especialistas respondendo a questões simples apresentadas por eles de forma pedagógica, contribuindo para o correto exercício do jornalismo, em cumprimento aos princípios de educar, entreter e informar próprios da TV.

Dessa forma, o Jornal Nacional assumiu uma pedagogia do telejornalismo, como descrita por Vizeu e Cerqueira (2018), buscando instruir seus telespectadores quanto às novas práticas de comportamento a serem seguidas. Ao mesmo tempo, o JN também questionava os atos praticados pelo ex-presidente na condução da pandemia do país. O JN declarou, em diversas situações, que o Brasil se diferenciava dos outros países em gestos e em declarações do ex-presidente da República, veiculando reportagens com enquadramento noticioso negativo para o governo federal, mostrando Jair Bolsonaro descumprindo recomendações sanitárias internacionais ao se juntar a manifestantes em Brasília, participando de motocicletas e ainda sem usar itens básicos de proteção, como as máscaras, e provocando críticas ao afirmar que “a Covid-19

2. A Covid-19 foi nomeada pela Organização Mundial da Saúde como pandemia apenas no dia 11 de Março de 2020.

não deve ser superdimensionada” (Jornal Nacional, 2020, 0min 24s), indo de encontro ao que atestavam especialistas e líderes mundiais.

Já a escalada do Jornal Nacional do dia 18 de Março trouxe a informação de que o ex-presidente Jair Bolsonaro havia reunido seus ministros no Palácio do Planalto para anunciar medidas contra a crise provocada pela pandemia no país. A edição teve início ressaltando a “drástica mudança de postura” (Jornal Nacionalb, 2020, 1min 27s) do ex-presidente da República. Isso porque, 48h antes, Bolsonaro havia dito a vários veículos de comunicação que havia histeria e superdimensionamento da pandemia e, ao chegar à coletiva, todos os membros do governo estavam de máscaras. Mais uma vez promovendo um jornalismo didático, Bonner anunciou – em tom irônico – que, durante a entrevista coletiva, Bolsonaro e seus ministros deram “aula” de como não usar uma máscara, desdobrando a matéria em um comparativo sobre as formas correta e incorreta para o uso do acessório, destacando os erros dos membros do governo: retiravam as máscaras quando falavam, colocavam as mãos sobre elas ou deixavam-nas penduradas nas orelhas, por exemplo.

Com o avanço da pandemia no Brasil, o noticiário deu cada vez mais importância ao coronavírus, inclusive com a informação de que não era mais possível detectar como ocorria a contaminação de pessoas em diversos estados do país. Em 23 de Março, o JN teve início com um editorial pedindo calma. Depois da escalada das matérias, os âncoras assumiram papel sóbrio, mas acolhedor, ao tratar da pandemia. Entre troca de câmeras, os apresentadores reconheceram a gravidade da situação, destacaram o trabalho de vários profissionais que não puderam se manter em isolamento, como preconizado pelo Ministério da Saúde,

exaltaram sobretudo o trabalho dos jornalistas, mas reforçaram o pedido de serenidade para lidar com a situação.

Já no dia seguinte houve a informação sobre o adiamento dos Jogos Olímpicos de Tóquio, no Japão, para 2021. E novamente o anúncio, feito por Willian Bonner – em tom solene e contestatório – de que o ex-presidente, em um pronunciamento feito em Rede Nacional, havia contrariado o que especialistas e autoridades sanitárias do Brasil e do mundo pregavam como forma de evitar que o coronavírus se espalhasse. Isso porque Bolsonaro criticou o pedido feito para que todos aqueles que pudessem, ficassem em casa, culpando os meios de comunicação por espalharem a sensação de pavor. Além disso, afirmou que, caso contraísse vírus, não pegaria mais do que uma gripezinha. No dia 25 de Março, o JN repercutiu, de forma crítica e contrária, o pronunciamento feito por Bolsonaro no dia anterior. Ainda na escalada, o JN assumiu uma postura negativa em relação às ações do ex-presidente, minimizando o perigo da Covid-19 ao dizer que outros vírus mataram mais sem provocar comoção.

Ressaltamos que, como parte da agenda noticiosa, o Jornal Nacional realizou a cobertura dos pronunciamentos oficiais de Jair Bolsonaro, observando, contudo, uma postura educativa e instrucional na tentativa de checar as afirmações proferidas pelo ex-presidente a respeito de assuntos que envolviam a Covid-19, temas aos quais o telejornal dedicou diariamente uma parcela do tempo para trazer dados atualizados da situação da pandemia no Brasil com informações sobre mortes, infectados e, posteriormente, vacinados com a 1ª e/ou 2ª doses. Em diversas edições o JN fez uma crítica contundente às ações de Bolsonaro. Ademais, julgamos que o Jornal Nacional, ao exibir

reiteradamente notícias voltadas ao coronavírus, buscou assumir sua função de informar, levando esclarecimentos sobre o tema, assim como exibindo matérias de cunho didático para que as pessoas conseguissem se proteger do vírus.

A queda de Weintraub, o “pior” ministro da Educação

Para além da preocupação com a pandemia, em um embate com o ex-presidente questionando sua omissão no enfrentamento da Covid-19, o Jornal Nacional ainda noticiou diversas (in)ações do governo. No que diz respeito à Educação, o tema foi praticamente esquecido: não houve preocupação do governo com os alunos que não tinham acesso à internet para acompanhar as aulas, tampouco alguma Política Pública emergencial foi implantada nesse sentido, para minimizar os danos causados pela pandemia tanto para alunos quanto para professores. Praticamente nada foi divulgado, muito menos executado. Nesse sentido, o JN também se manteve omissos ao não buscar alternativas para a Educação em um contexto pandêmico, visto que poderia ter se posicionado e cobrado alguma ação efetiva do Estado.

Por outro lado, importa destacar que o ex-chefe do executivo também adotava posturas pouco ortodoxas, e agia de acordo com o que julgava melhor para sua própria imagem. Nesse sentido, julgamos importante analisar a forma como a demissão de Abraham Weintraub (segundo ministro da Educação do governo de Jair Bolsonaro) foi apresentada para os brasileiros: em um vídeo disponibilizado nas redes sociais do ex-presidente.

Em uma gravação com pouco mais de 3 minutos de duração (03min 13s), Weintraub inicia a produção audiovisual desculpando-se

com Bolsonaro, que se mostra absolutamente incomodado com o momento, em posição ereta, com as mãos entrelaçadas e sério. O ex-gestor do MEC afirma, em tom irônico, que geralmente fala de improviso – o que certamente ajudou, e muito, na sua “saída” do ministério, visto que sua gestão foi repleta de polêmicas, – mas que nesse momento julgava melhor, por estar emocionado, usar uma “colinha”, deixando explícita a falta de importância do ex-ocupante do Ministério com a própria Educação. Acreditamos que seja importante expor o que Pavis (2008, p. 125) considera discurso da encenação, visto que “sempre tem uma palavra a dizer: intervenção capital pois será, para a representação, a ‘última palavra’”, exatamente porque silencia qualquer tipo de questionamento sobre a ação, acrescentamos.

Dessa forma, sem dar margem para argumentações que não a sua própria, Weintraub – com sua “cola” em mãos – começou agradecendo todo o apoio e carinho recebidos por ele e por sua família de toda a sociedade brasileira ao longo de sua gestão frente ao MEC. O economista ressaltou que a sociedade brasileira concordava e apoiava suas ações, e que por esse motivo todos os cidadãos passaram a fazer parte de sua família. Bucci (2005, p. 71) pondera que se entende “a condição imediata e permanente de estar ao vivo a qualquer instante: ‘a instância da imagem ao vivo’ não é a imagem ao vivo, em si, mas o lugar social que lhe serve de sede, a partir do qual ela se irradia e para o qual ela converge”. Dessa forma, ao “aparentar” estar ao vivo conversando com seus simpatizantes, tanto Weintraub quanto Bolsonaro se apresentam confortáveis no sentido de dizer o que lhes convém, sem precisar contra-argumentar ou explicar o que os levou à decisão tomada.

Sempre com uma das mãos no bolso (e a outra segurando sua lauda para consultar o texto que era lido), o ex-ministro da Educação, assim como o ex-chefe do executivo, mostraram-se desconfortáveis durante o ato; Weintraub foi filmado todo o tempo ao lado de Bolsonaro, que permanecia estático em sua posição, com o olhar constante para um ponto específico (e sem qualquer importância no contexto da filmagem, visto que o ex-presidente parecia olhar fixamente para lugar algum, diferente do centro da câmera). Depois de começar com o agradecimento geral, destaca que naquele momento deixava a gestão do MEC. Informou que iria iniciar a transição naquele momento para, em seguida, “passar o bastão” para o ministro que iria, então, ocupar sua cadeira. Assim como Bolsonaro em suas *lives* e discursos, Weintraub apresentou um pronunciamento buscando proximidade com os seguidores do ex-presidente, com palavras de fácil compreensão, linguagem coloquial e como se estivesse mantendo uma conversa em uma roda de amigos.

Recorremos novamente à Eugênio Bucci (2005), para quem a imagem ao vivo cria um vínculo comunicacional entre sujeitos, assim como o laço social estudado por Wolton (2004), criando uma espécie de laço invisível capaz de unir pessoas que tudo tende a separar. Isso porque entendemos que a gravação disponibilizada por Weintraub tenha sido feita com o objetivo de referendar sua (falta de) explicação sobre a saída do MEC, assim como do país. Entendemos que a postura teatral do então ministro da Educação tenha sido arquitetada para que os seguidores do ex-presidente continuassem a nutrir simpatia por ele, em um jogo cênico que pretendia causar “um efeito fácil sobre o espectador, efeito artificial e afetado, julgado pouco natural” (Pavis, 2008, p. 371), mas

que sensibilizasse seu público, mantendo-o fiel. Weintraub prosseguiu sua fala ressaltando não querer discutir os motivos de sua saída do ministério, mostrando-se ainda mais desconfortável nesse momento, com um “dar de ombros” como se tivesse feito a escolha pela saída por suas conquistas à frente do MEC e não em decorrência de uma gestão atabalhoada, cheia de polêmicas e que não mais se sustentava. Mudando radicalmente de assunto, para não ter que explicar o seu pedido de exoneração, o ex-gestor do MEC revelou que havia recebido o convite para ser diretor de um banco mundial.

Em seguida, o ex-ministro volta-se para Bolsonaro, tentando manter um diálogo cordial e aparentando uma proximidade nitidamente construída na narrativa da gravação ao destacar que “o presidente já referendou; obrigado, presidente!” (Jornalismo TV Cultura, 2020, 1min 14s). Prontamente, o ex-chefe do executivo acena com a cabeça, em concordância, mas com o semblante fechado, cerrado. Weintraub prossegue sua fala: “com isso, eu, a minha esposa, os nossos filhos e até a nossa cachorrinha Capitu, a gente vai poder ter a segurança que a gente hoje tá me deixando muito preocupado” (Jornalismo TV Cultura, 2020, 1min 14s)”. Nesse momento, o ex-gestor do MEC acaba por questionar o próprio governo do qual ainda fazia parte e a [falta de] eficiência do ministério de Justiça e Segurança Pública, tão caro nas *lives* de Bolsonaro e um dos pilares de sua campanha eleitoral.

Entendemos que a fala do economista consistiu em um discurso vazio, que supostamente tinha o propósito de relatar aos brasileiros o motivo de sua saída do MEC, mas apenas informou que havia pedido exoneração do cargo. Irônico, como sempre se portou à frente do ministério, Weintraub tentou parecer convincente, mas sua postura

desconfortável, a mão no bolso e o papel para dar firmeza a seu pronunciamento comprovaram sua falta de equilíbrio e sensatez, que marcaram sua passagem pelo MEC.

Assim que Weintraub terminou seu discurso e solicitou um último pedido ao ex-presidente, como quando os condenados se despedem de suas próprias vidas à beira da execução, Bolsonaro o interrompe, sério, perguntando se agora havia chegado sua vez de falar. Como costumeiramente age em qualquer situação, o ex-chefe do executivo diz que “o momento é de confiança. Jamais deixaremos de lutar por liberdade. Eu faço o que o povo quiser” (Jornalismo TV Cultura, 2020, 2min30s). Nesse sentido, percebemos que o ex-presidente sequer comentou a fala de Weintraub, como se tanto o pronunciamento quanto o próprio ex-ministro fossem desimportantes ou irrelevantes para o seu governo. Dessa forma, destacamos aqui a resposta dada aos brasileiros por Bolsonaro: ao ignorar o ex-ministro, o ex-presidente acaba corroborando a suspeita de que a saída de Weintraub tenha sido necessária para diminuir a tensão causada pelo ex-gestor do MEC na Praça dos Três Poderes. Isso porque Abraham Weintraub havia se tornado um gerador de crises desnecessárias para o governo justamente no momento em que o ex-chefe do executivo se encontrava pressionado por pedidos de *impeachment*, inquérito e outras ações que poderiam levar à cassação de seu mandato.

Finalmente, entendemos que a gravação do vídeo tenha sido efetuada somente para informar aos cidadãos um ato que já se fazia necessário à própria manutenção do governo. Nenhum dos dois personagens, nem Weintraub, tampouco Bolsonaro, estavam confortáveis frente às câmeras, indo de encontro à postura amigável que ambos costumavam se portar ao conversar com seus seguidores ou mantinham

frente à imprensa. Adotando posturas sérias, braços cerrados e rostos fechados, ambos cumpriam um forçoso protocolo.

Apesar de não exibir o teatro apresentado via redes sociais, entendemos que a preocupação do Jornal Nacional com o descaso do governo para com os brasileiros se fez presente na tela do noticiário. Tanto que, no mesmo dia em que o vídeo foi divulgado nas redes sociais, 18 de Junho de 2020, tivemos o que Coutinho, Falcão e Martins (2020) denominaram uma Edição de Colecionador do Jornal Nacional ao noticiar tanto a prisão de Fabrício Queiroz, ex-assessor do filho de Jair Bolsonaro, e a demissão do então ministro da Educação, Abraham Weintraub.

o público se viu interessado no desenrolar de uma narrativa crítica, com enquadramento noticioso negativo tanto para Jair Bolsonaro quanto para seu governo, interpretada e construída de forma provocativa pelo noticiário. Os efeitos práticos desse interesse pela “trama” podem ser observados desde os comentários em redes sociais digitais, uso de gifs, memes, piadas, vídeos e boas doses de ironia disparadas à exaustão. A construção narrativa bem próxima a de uma telenovela salienta a pertinência da abordagem teórica de Coutinho (2012) acerca da dramaturgia do telejornalismo. Tais diálogos hipermídia partiam como nos motores narrativos da expectativa acerca da atuação do JN como personagem relevante na sociedade brasileira, e se materializaram nas redes sociais, com atenção aos elementos paratextuais – a utilização de gifs e memes, pelos internautas –, assim como chamadas e notícias para os telespectadores assistirem àquela edição do telejornal foram veiculadas ao longo da programação do dia pela emissora. (Coutinho et al., 2020, pp. 17-18)

Dessa forma, foi em um contexto de pandemia, conflitos e desafios globais que a edição veiculada marcou de forma significativa a relação de disputa entre o ex-presidente e a Rede Globo: a queda de

braço entre Rede Globo e Jair Bolsonaro tornou-se também assunto de interesse do público.

Desse modo, a cobertura do JN parece alertar para a falta de critérios de Bolsonaro para escolher seus auxiliares, exceto pela concordância política. Percebe-se, dessa forma, em mais de oito (8) minutos de reportagem, que a narrativa das inoportunas ações de Weintraub frente ao MEC comprovariam para os telespectadores a razão da emissora ao criticar o ministro demissionário e Jair Bolsonaro, que escolhia seus Ministros apenas por afinidade ideológica.

A negação da Ciência confrontada na tela do Jornal Nacional

Foi no dia 8 de Agosto de 2020 que o Brasil atingiu a marca de 100 mil mortos pela Covid-19. A edição daquele dia, veiculada pelo Jornal Nacional, representou um marco significativo no avanço do vírus pelo país, causando mortes em todos os estados brasileiros. O impacto da edição esteve presente já na escalada do noticiário: além da matéria de abertura do JN foi ainda apresentado um editorial de 4 minutos e 19 segundos em que os âncoras iniciaram abordando o direito à saúde, garantido pela Constituição da República de 1988, em seu artigo 196, e lembrando que o país estava naquele momento há mais de uma semana sem um ministro da Saúde, desde a saída de Nelson Teich, em 15 de Maio.

Além disso, chamou a atenção algumas expressões corporais e faciais que Willian Bonner e Renata Vasconcellos demonstraram durante a leitura do editorial, apresentando também por meio da entonação de voz um tom de tristeza e indignação, principalmente em relação ao ex-presidente, com os apresentadores citando algumas das falas de Bolsonaro durante a evolução do quadro de óbitos no Brasil

pelo coronavírus, como: “Gripezinha”, “Não sou coveiro”, “E daí?”, e “Covid é uma chuva e todos vão se molhar”, dentre outras.

No que diz respeito às fontes utilizadas pelo telejornal, observamos a concretização da Dramaturgia do Telejornalismo (Coutinho, 2012) nos modos pelos quais as fontes foram dispostas a todo momento como personagens que representaram as narrativas a serem contadas, à exceção da figura do especialista, que se apresentou como uma opinião técnica sobre o assunto, capaz de trazer maior credibilidade às histórias.

Em um momento de comoção e tristeza pelas mais de 100 mil mortes por coronavírus, grande parte dos cidadãos que se tornam personagens das narrativas eram pessoas vítimas da Covid-19, assumindo principalmente os papéis de sobreviventes de vítimas, sendo os familiares desses personagens os entrevistados, ou de mocinhos ou heróis, por terem vencido o coronavírus mesmo com mais de 100 mil pessoas tendo perdido essa batalha.

Além disso, destacou-se, mais uma vez, o papel pedagógico que os jornalistas adotaram durante a construção das narrativas, revelando a importância dos cuidados e do distanciamento social, reforçando as medidas protetivas contra o coronavírus e mostrando em números o estrago que a pandemia de Covid-19 fez no país até aquele momento, mas destacando sempre o lado humano e personificado de cada uma das 100 mil mortes, evidenciado inclusive por uma fala de William Bonner que “O JN não vai tratar isso como números, mas sim se solidarizando com as mais de 100 mil famílias” (Jornal Nacionalc, 2020, 5min 32s) que perderam um ente querido para a Covid-19.

No entanto, de forma contrária ao papel instrutivo adotado pelo noticiário, o ex-presidente da República continuava a debater pautas que

não tinham como prioridade o combate ao vírus. Jair Bolsonaro ainda negava a ciência e a busca por tratamentos precoces, minimizando os efeitos do vírus, mesmo com mais de 250 mortes àquela altura. Um exemplo claro deste cenário ocorreu no dia anterior ao “aniversário” de um ano da Covid-19 no país, quando o Brasil atingiu número recorde mortos diários, de 1582 vidas perdidas para a doença e Bolsonaro apresentou, em sua *live* semanal, estudos feitos por uma Universidade Alemã - sem identificar quais estudos nem em qual Universidade - questionando a eficácia do uso de máscaras. Tais pesquisas supostamente concluíram que os acessórios eram prejudiciais a crianças.

A alegação do ex-presidente do Brasil para os seguidores de suas redes sociais consistiu em possíveis “efeitos colaterais” que o uso da proteção individual poderia gerar, ainda que o equipamento de proteção fosse preconizado por profissionais de saúde em todo o mundo e pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Afirmando ter sua própria opinião sobre o uso de máscaras, Jair Bolsonaro promoveu, em sua transmissão, um desserviço à população, visto que – por meio de estudos anteriormente desenvolvidos e publicizados – as máscaras se constituem comprovadamente em uma das formas mais eficazes de prevenção à Covid-19.

Por outro lado, o JN enfatizou que, em uma vitória da ciência, pesquisadores desenvolveram em poucos meses as vacinas, ferramentas eficazes para enfrentar o vírus. Mais uma vez diversos especialistas foram convocados para explicar a gravidade da pandemia no país, promovendo uma pedagogia do telejornalismo (Vizeu & Cerqueira, 2018). Ainda destacando a pandemia em um contexto global, o noticiário, exatamente um ano depois da divulgação do primeiro caso de

paciente infectado pelo coronavírus no Brasil, em 26 de Fevereiro de 2020, informou que o país apresentava diariamente novos recordes de mortes, ultrapassando a marca de mil óbitos diários, em decorrência da Covid-19. No período de um ano desde o primeiro caso, mais de 10 milhões e meio de cidadãos contraíram o coronavírus e o número de mortes já havia superado as 252 mil vidas perdidas.

Em tempos tão sombrios, de isolamento social, cautela e de infodemia (Garcia & Duarte, 2020), os brasileiros assistiram todos os dias na tela da TV - e também na internet - os âncoras do Jornal Nacional clamarem por precauções, medidas de restrição e proteção à vida. William Bonner e Renata Vasconcellos necessitavam, dia após dia, comprovar aos telespectadores a eficácia da ciência, mostrando-a fundamental para salvar vidas e indo na contramão de teorias conspiratórias que surgiram a respeito do coronavírus. O JN, desde o anúncio do primeiro caso de coronavírus no país, buscou reforçar o papel do jornalismo enquanto quarto poder (Traquina, 2004) de esclarecer aos seus telespectadores as melhores formas de prevenção, os cuidados a serem tomados, a importância da vacinação e, principalmente, as descobertas da ciência para o combate à Covid-19 e à desinformação.

Já em 19 de junho, um sábado, o Jornal Nacional recorreu novamente a um editorial para tornar pública sua opinião sobre a gestão da pandemia de Covid-19 no Brasil. O uso do formato, pouco recorrente pelo programa, ganhou espaço no enfrentamento do coronavírus e teve mais uma justificativa: o registro de meio milhão de mortos pela doença no país.

Dessa forma, a Análise da Materialidade Audiovisual de Coutinho (2018), enquanto método possível de análise do telejornalismo, chama-nos

a atenção para o contato com o audiovisual em sua unidade pluritextual, englobando textos verbais (sujeitos de fala), sonoros (trilhas/sobesom/BGs) e visuais (fotos, vinhetas, imagens em movimento, logos, performances, etc.), perpassando, inclusive, pelas dimensões temporais e de edição. Assim, a autora assume o desafio de analisar produtos audiovisuais “sem decomposições que descaracterizem a experiência do consumo e o dar o conhecer dos telejornais” (Coutinho, 2018, p. 175).

Assim que termina a escalada do JN, tem início um vídeo mostrando a evolução do número de mortos pela Covid-19 no Brasil, até finir com a expressão “500 mil ausências”. Em seguida, Bonner cita quais serão as matérias sobre a pandemia a serem exibidas, mas informa que só se darão em outro bloco de notícias.

O segundo bloco inicia com uma nota coberta mostrando os protestos que aconteceram em várias cidades do Brasil, reivindicando vacina para todos e o *impeachment* do ex-presidente Jair Bolsonaro. Não há sonoras, mas prevalecem, nas imagens e na narrativa, posições contrárias ao governo. Apesar da inclusão de pessoas vinculadas a partidos políticos, ocorre uma ênfase no cidadão comum, que decidiu ir às ruas se manifestar contra as ineficientes políticas adotadas por autoridades contra a Covid-19. Já no terceiro bloco, Renata Vasconcellos chama o jornalista Fábio Turci, que dentro de outro estúdio e com um telão ao fundo, mostra a evolução da Covid-19 no país desde março de 2020. Nesse momento, há a informação de que o Brasil é o segundo país com maior número de mortes, além de a média de mortes registrar, pelo terceiro dia consecutivo, alta, com 2073 mortes por dia. Posteriormente os apresentadores leem notas de políticos e órgãos que se manifestaram em solidariedade às pessoas que morreram na pandemia. Ao final,

Vasconcellos diz que “O presidente Jair Bolsonaro não se manifestou sobre a tragédia das 500 mil mortes” (Jornal Nacional, 2021b, 27min 35s). Uma posição mais alinhada ao governo foi vista apenas em uma matéria que noticia que a Casa Civil divulgou uma nota fazendo um balanço sobre os 900 dias de governo. Nela, são detalhadas as ações que o governo diz ter tomado no combate à Covid-19 e em outras áreas estratégicas. Na passagem, o repórter mostra algumas lacunas do documento, como a não-menção ao atraso na entrega das vacinas. O Jornal Nacional ainda veicula, em uma outra reportagem, o trabalho dos profissionais de saúde que, numa relação com a Dramaturgia do Telejornalismo (Coutinho, 2012), são relacionados à figura de heróis - principalmente aqueles profissionais que aplicam as vacinas na população. O tom da notícia demonstra também a posição do telejornal diante da pandemia, aliando-se na defesa da ciência como forma de contornar os prejuízos e as perdas da pandemia, numa clara oposição à posição do antigo governo federal, que frequentemente foi apontado na edição enquanto responsável pelo alto número de mortes pela Covid-19 no Brasil. O que mais chamou a atenção na edição analisada foi, ao término do telejornal, quando William Bonner e Renata Vasconcellos leram um editorial. Nele, foi adotada uma narrativa crítica, principalmente às autoridades que apresentaram discursos negacionistas, recomendaram remédios sem eficácia comprovada e atrasaram a compra de vacinas. O noticiário demonstrou perplexidade diante da marca atingida.

Nesse sentido, reforçamos o tom educativo adotado pelo Jornal Nacional no enfrentamento da Covid-19, dando voz de autoridade à ciência, em contraponto ao desgoverno. O editorial demonstrou – como nos demais apresentados durante o período de pandemia – como o Jornal

Nacional flexibiliza um dos princípios descritos nas Políticas Editoriais do Grupo Globo, o relativo à isenção, para mostrar que o jornalismo diante de determinadas temáticas precisa se posicionar. Isso porque existem vários ângulos, e todos devem ser sempre acolhidos para discussão, mas há exceções, quando estão em perigo coisas tão importantes como a saúde, por exemplo, ou o direito de viver em uma democracia.

Mais um episódio de descaso com a Educação: a prisão de Milton Ribeiro e a postura contraditória do ex-chefe do executivo em evidência no Jornal Nacional

Assumindo uma postura questionadora, os âncoras do JN abriram a edição do dia 22 de Junho de 2022 do noticiário em tom condenatório ao destacar existir “suspeita de corrupção e tráfico de influência no Ministério da Educação” (Jornal Nacional, 2022, 0min 09s). Entre troca de câmeras e apresentadores, a operação da Polícia Federal foi o destaque do telejornal.

A reportagem de abertura do telejornal já se relacionava à prisão de Milton Ribeiro. Willian Bonner, na bancada e em tom crítico, denunciou que a “suspeita de tráfico de influência e de corrupção com dinheiro da Educação [ressalta a palavra, para enfatizar a importância da Educação para toda a sociedade, destacamos] levou a justiça a ordenar a prisão do ex-ministro Milton Ribeiro e dos pastores Gilmar Santos e Arilton Moura” (Jornal Nacional, 2022, 01min 48s).

A notícia teve início com imagens do pastor sendo conduzido por policiais federais na porta de um prédio, ratificando que o ex-ministro havia cometido um crime contra o país e condenando-o pelo desvio de verbas, apesar de ainda ser tratado como “suspeito”. O *off*, coberto por

imagens, informou que agentes da PF haviam prendido Milton Ribeiro ainda no início da manhã no prédio onde morava, em Santos. Entendemos que a construção narrativa produziu um efeito de sentido em que se torna plausível para o espectador a hipótese de fuga do pastor caso a ação policial ocorresse mais tarde, já que o suspeito supostamente teria acesso a informações privilegiadas.

O *off* do repórter Artur Bernardi esclareceu que a PF pediu a prisão do ex-ministro na operação Acesso Pago, que investigava a prática de tráfico de influência e corrupção para a liberação de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o FNDE. Em uma construção didática, e com enquadramento noticioso negativo em relação ao antigo governo federal, uma sequência de imagens contendo o prédio do MEC e Milton Ribeiro, além de os pastores sendo presos, a reportagem noticiou que o juiz federal Renato Borelli havia determinado a prisão de Milton Ribeiro por suposto envolvimento nos crimes de corrupção passiva, prevaricação – quando um funcionário público deixa de cumprir o seu dever para atender a interesses pessoais –, advocacia administrativa – quando o servidor usa o cargo para defender interesses privados –, e tráfico de influência. O texto da reportagem destacou ser essa a primeira vez que um ex-ministro da Educação foi preso por denúncias de corrupção no MEC desde a redemocratização, confirmando a crítica às irregularidades cometidas pela gestão de Jair Bolsonaro à frente da presidência da República.

Referendando tanto o trabalho executado pela Polícia Federal quanto o do Supremo Tribunal Federal, por meio da ministra Carmen Lúcia, que autorizou a abertura de inquérito em atendimento a um pedido da Procuradoria Geral da República para investigar a existência de um

gabinete paralelo dentro do MEC, o noticiário comprovou sua suposta “isenção” e o conseqüente compromisso de informar os espectadores sobre o que de mais importante acontece no Brasil e no mundo (Memória Globo). Reafirmou esse (auto)compromisso ao publicizar uma conversa gravada pelo ex-ministro em uma reunião com prefeitos afirmando que o governo federal priorizava prefeituras que solicitavam recursos por intermédio do pastor Gilmar Santos. A reportagem ainda destacou que, ao exibir imagens dos pastores em reuniões com Milton Ribeiro, mesmo sem ocupar nenhum cargo público, os pastores Gilmar Santos e Arilton Moura tinham trânsito livre no ministério e participavam de eventos oficiais, ressaltando que ambos costumavam marcar encontros de prefeitos com o ex-ministro. Ademais, revelou que, de acordo com denúncia de prefeitos, os pastores prometiam facilitar a liberação de recursos da Educação para municípios em troca de compra de bíblias, propina em dinheiro e até ouro.

A sequência da reportagem acrescentou que os pastores Arilton Moura e Gilmar Santos também frequentavam o Palácio do Planalto. Apresentando registros oficiais do prédio do gabinete do ex-presidente da República, divulgou que, de 2019 a Fevereiro de 2022, Arilton Moura esteve 35 vezes no Palácio, em sua maioria sozinho. Todavia, destacou que, em dez visitas, Gilmar Santos também acompanhava o pastor, com dois dos encontros registrados na agenda oficial de Bolsonaro. E acrescentou, em um enquadramento noticioso negativo para o antigo governo, que os dois pastores também foram ao Planalto e à presidência do FNDE fora da agenda. A notícia ainda denunciou que, para coibir a divulgação das visitas ao ex-presidente, o gabinete de segurança institucional da presidência da República chegou a vetar a divulgação

de informações oficiais, mas, após repercussão na imprensa o próprio GSI, recuou e divulgou os dados.

De volta à bancada, a segunda reportagem continuou abordando o assunto, mas dessa vez com enfoque em Bolsonaro e em sua mudança de discurso. A notícia questionava a alteração na posição do ex-chefe do executivo no que diz respeito ao ex-ministro Milton Ribeiro, sugerindo que o ex-presidente modificou sua argumentação para não perder força política. Isso porque Delis Ortiz iniciou o *off* da notícia – coberto por imagens da prisão do ex-ministro – enfatizando que, no dia 24 de Março, quando as denúncias contra o pastor estavam em seu auge, e quatro dias antes de Milton Ribeiro se ver “obrigado” a deixar o cargo, Bolsonaro havia defendido o membro de sua equipe em uma de suas *lives*: “eu boto a minha cara no fogo pelo Milton; minha cara toda no fogo pelo Milton. Estão fazendo uma covardia com ele!” (Jornal Nacional, 2022, 06min 27s).

A repórter ressaltou, entretanto, que após ser informado sobre a prisão de Milton Ribeiro, Bolsonaro havia modificado seu discurso em uma entrevista concedida à Rádio Itatiaia, em Belo Horizonte-MG, na manhã do dia 22 de Junho de 2022. Com a reportagem exibindo imagens de Bolsonaro na entrevista, Delis Ortiz destacou que o ex-presidente defendeu que Milton Ribeiro respondesse por seus próprios atos, paradoxalmente ao discurso adotado por ele no final de Março.

A reportagem continuou compartilhando trechos da entrevista do ex-presidente à Rádio Itatiaia ao salientar a revelação de Bolsonaro de que era impossível saber o que acontecia em todos os ministérios. Todavia, contrapõe a afirmação do ex-presidente ao revelar uma parte de seu discurso, em Julho de 2021, sobre a atuação do seu governo no

enfrentamento da pandemia, em Porto Alegre, quando lembrou escândalos de gestões anteriores à sua, enfatizando que não havia corrupção em seu governo porque ele mesmo havia chamado para si a responsabilidade sobre o que acontecia em seus ministérios, publicizando o momento em que afirma que “eu sou o responsável por tudo que acontece ou deixa de acontecer nos meus ministérios. Eles querem de toda maneira nos rotular de corruptos” (Jornal Nacional, 2022, 08min 44s).

Na sequência, a notícia apresentou o então ministro da Educação, Victor Godoy, ex-secretário executivo de Milton Ribeiro, e, portanto, o segundo mais importante da pasta na gestão do pastor, destacando que o MEC estava auxiliando nas investigações da Polícia Federal sobre o caso. Entretanto, acrescentou que Godoy esteve presente em pelo menos cinco das reuniões entre Milton Ribeiro e os pastores presos, mas ratificou a afirmação do ex-ministro de que não sabia das irregularidades.

Já na passagem, Delis Ortiz ressaltou que a prisão de Milton Ribeiro reativou a movimentação para a implantação de uma CPI a fim de averiguar o escândalo no Ministério da Educação no governo Bolsonaro. A jornalista enfatizou que a coleta de assinaturas feita por parlamentares filiados a partidos de oposição havia começado ainda em Março de 2022, quando as denúncias tiveram início, depreendendo que esse fato se deu visto que “políticos consideram que para a Justiça chegar à ordem de prisão é porque a investigação chegou a fatos muito graves” (Jornal Nacional, 2022, 9min 50s).

Em uma nota pé, Renata Vasconcellos – em uma postura condenatória – destacou que o presidente Jair Bolsonaro havia alterado, além do discurso favorável ao pastor, a versão oficial para a saída de Milton Ribeiro do MEC ao afirmar que o ex-ministro foi afastado do cargo.

Isso porque, quando da saída de Ribeiro do Ministério da Educação, em Março de 2022, o governo anunciou que o pastor havia pedido demissão, mais uma vez ressaltando um comportamento descompromissado do ex-presidente com a verdade, visto que modificava seus argumentos quando era de seu próprio interesse.

Depreendemos, nesse contexto, que, ao dedicar mais de 12 minutos iniciais de sua edição ao fato da prisão de Milton Ribeiro e ainda aos discursos controversos de Bolsonaro, o Jornal Nacional persistiu adotando um enquadramento negativo em relação ao antigo governo federal. O telejornal, sob o nosso ponto de vista, sugeriu a seus espectadores que questionassem as ações do governo, condenando os atos por ele praticados.

Percebemos que toda a construção noticiosa sobre o fato, assim como seu desdobramento, em uma cobrança de postura do ex-presidente, foi negativa, mais uma vez assumindo um posicionamento crítico em relação a Bolsonaro e seus ministros. Ao abordar as ações equivocadas e irregularidades da gestão de Milton Ribeiro à frente do MEC, o JN procurou validar sua presença questionadora e informativa para seus espectadores, em uma oposição explícita ao governo de Jair Bolsonaro, assim como quando da saída dos demais ex-ministros da Educação, como a de Abraham Weintraub, por exemplo.

Considerações

O Jornal Nacional assumiu, nos casos expostos e em praticamente todos os relacionados ao enfrentamento da pandemia, o papel do arauto, que anunciou, a partir dos sentidos que produziu em suas edições, diversos fracassos do governo Bolsonaro.

Assim, como exercício de análise sobre o descaso do governo Bolsonaro com a Educação, a Ciência e, certamente, com o povo brasileiro, no enfrentamento da Covid-19, podemos assegurar que o Jornal Nacional reforçou seu lugar de poder fiscalizador. Ao mostrar “o que de mais importante aconteceu no Brasil e no mundo”, na sua receita eternizada em entrevistas do apresentador e editor chefe, William Bonner, o telejornal também buscou contribuir para a legitimação de seu papel como fonte de conhecimento acreditado, como quarto poder central em uma sociedade que teria passado da cultura oral para a audiovisual sem experimentar plenamente a cultura escrita.

Referências

Bucci, E. (2005). *Brasil em tempo de TV*. Boitempo.

Coutinho, I., Falcão, L. F., & Martins, S. (2020). *Quem e o Que é Notícia? Factual e Expectativa pela Cobertura do Jornal Nacional no Tensionamento Bolsonaro-Rede Globo* [Trabalho arpestando]. 3o Congresso Internacional Media Ecology and Image Studies - Democracia, meios e pandemia. <http://www.meistudies.org/index.php/cmei/3cime/paper/view/1025/512>

Coutinho, I. (2018). *Compreender a estrutura e experimentar o audiovisual: da dramaturgia do telejornalismo à análise da materialidade*. In C. Emerim, I. Coutinho, & C. Finger (Org.), *Epistemologias do telejornalismo brasileiro* Insular.

Coutinho, I. (2012). *Dramaturgia do telejornalismo: a narrativa da informação em rede e nas emissoras de televisão de Juiz de Fora-MG*. Mauad X.

Garcia, L. P., & Duarte, E. (2020). *Infodemia: excesso de quantidade em detrimento da qualidade das informações sobre a COVID-19. Epidemiol. Serv. Saúde, 29(4).*

Jornalismo TV Cultura. (2020, junho 18). *Abraham Weintraub anuncia saída do Ministério da Educação* [Vídeo] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Y1WmCnNAkOc>

Jornal Nacional (2020a). *Jornal Nacional, íntegra*. Rede Globo de Televisão. Programa de TV. <https://globoplay.globo.com/v/8404392/>. Acesso em 07/08/2023.

Jornal Nacional (2020b). *Jornal Nacional, íntegra*. Rede Globo de Televisão. Programa de TV. <https://globoplay.globo.com/v/8411138/>

Jornal Nacional (2020c). *Jornal Nacional, íntegra*. Rede Globo de Televisão. Programa de TV. <https://globoplay.globo.com/v/8763064/>

Jornal Nacional (2021a). *Jornal Nacional, íntegra*. Rede Globo de Televisão. Programa de TV. <https://globoplay.globo.com/v/9305896/>

Jornal Nacional (2021b). *Jornal Nacional, íntegra*. Rede Globo de Televisão. Programa de TV. <https://globoplay.globo.com/v/9619931/>

Jornal Nacional (2022). *Jornal Nacional, íntegra*. Rede Globo de Televisão. Programa de TV. Edição de 22/06/2022 | [Jornal Nacional | Globoplay](#)

Memória Globo. *Jornal Nacional: História*. Disponível em <https://memoriaglobo.globo.com/jornalismo/jornalismo-e-telejornais/jornal-nacional/historia/noticia/historia.ghtml>

Pavis, P. (2008). *Dicionário de Teatro*. Perspectiva.

Traquina, N. (2004) *Teorias do Jornalismo* (Volume I – Porque as notícias são como são). Insular.

Vizeu, A., & Cerqueira, L. (2018). *Os saberes da Pedagogia da Autonomia no Telejornalismo*. In C. Emerim, I. Coutinho, & C. Finger. (Org.), *Epistemologias do telejornalismo brasileiro* (Coleção Jornalismo Audiovisual, Vol. 7, pp. 175-194). Insular.

Wolton, D. (2004). *Pensar a comunicação*. Editora UnB.

CONECTIVISMO Y TECNOLOGÍAS INTERACTIVAS: UN ANÁLISIS DOCUMENTAL SISTEMÁTICO DE SU IMPACTO EN LA CALIDAD DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Bryan Patricio Moreno-Gudiño¹

La educación superior es la frontera entre la vida estudiantil y profesional, por lo que la gran mayoría de los esfuerzos de los jóvenes se centra en la finalización sobresaliente de esta etapa. Martínez Martín (2006) indica que una universidad es el sitio donde los saberes son compartidos entre docentes y educandos, lo que finalmente los llevará a obtener su título y poder ser personas aptas para aportar a la sociedad. Como complemento a esta idea, el concepto de calidad de la educación entra en escena, ya que un método de enseñanza adecuado y efectivo también es parte de una formación íntegra, al respecto Guzmán (2011)

1. Docente, investigador y periodista ecuatoriano.

menciona que los centros educativos tienen la exigencia de ofrecer calidad en la educación, y a raíz de esto, muchas instituciones están en constante investigación para mejorar y corregir modelos educativos que pudieran necesitar de ajustes. Si se alcanzan las metas, la calidad estuvo presente todo el tiempo.

Dentro de este contexto, a lo largo del tiempo se han ido desarrollando teorías del aprendizaje que permitan a los docentes y líderes de las instituciones definir cómo orientar la enseñanza en los centros educativos, Moreno Martín et al. (2017) colocan a la forma de aprender de los estudiantes en una constante transformación; asimismo, nos hace un breve resumen de las principales teorías de enseñanza que se aplican en los sistemas educativos: conductismo, cognitivismo, constructivismo y conectivismo; evidentemente en esta clasificación coinciden varios autores que han trabajado al respecto. Sin embargo, dentro de nuestro estudio vamos a sustentar al conectivismo como una tendencia educativa efectiva, teoría que Medina Uribe et al. (2019) definen como la propuesta educativa de la era digital, no definitiva, pero sí una opción a las teorías antes mencionadas.

La educación superior ha evolucionado constantemente en los últimos años y una de las tendencias más notables ha sido la creciente integración de tecnologías interactivas en el proceso educativo. En este contexto, la teoría del conectivismo se enfoca en la colaboración y la conexión entre personas y tecnologías para el aprendizaje continuo. De hecho, Siemens (2006) define al conectivismo como una teoría que explica el proceso de aprendizaje en la época digital. Por lo tanto, es crucial analizar el impacto que estas tecnologías y la teoría del conectivismo tienen en la calidad de la enseñanza en la educación superior.

Aunque se han realizado numerosos estudios sobre la integración de tecnologías interactivas en la enseñanza y el aprendizaje, todavía hay mucho por explorar. De acuerdo con Siemens (2004), en el ámbito de la educación aún no se ha reconocido la influencia de las nuevas herramientas de aprendizaje y los cambios en el entorno en la concepción del aprendizaje. En este sentido, se llevará a cabo un estudio documental para analizar el impacto del conectivismo y las tecnologías interactivas en la calidad del aprendizaje en la educación superior y poder identificar los principales hallazgos y tendencias en este campo.

La pregunta que guía este estudio es: *¿cuál es el impacto del conectivismo y las tecnologías interactivas en la calidad del aprendizaje en la educación superior?* La variable independiente es el uso de tecnologías interactivas y la teoría del conectivismo, mientras que la variable dependiente es la calidad del aprendizaje en la educación superior. Según McLuhan (1997), la globalización ha tenido una gran influencia en el ámbito educativo y ha conducido a la estandarización de la educación bajo conceptos propios de una dinámica de comunidad mundial. Esta influencia también ha generado nuevas formas de desarrollo social que han llevado a cambios a nivel estatal, educativo y empresarial, lo que, a su vez, permite replantear lo que actualmente se considera como educación.

Es importante tener en cuenta las limitaciones de este estudio, como la cantidad de investigaciones disponibles sobre la relación entre el conectivismo, las tecnologías interactivas y la educación superior, así como la selección de estudios que se circunscribe a bases de datos académicas específicas. Sin embargo, el alcance de este trabajo es significativo ya que puede contribuir a la comprensión del impacto de

la teoría del conectivismo y las tecnologías informáticas en la esfera formativa contemporánea.

La integración de las tecnologías de la información y comunicación en el proceso de formación ha sido un tema que ha ido ganando cada vez más relevancia en los últimos veinte años, a medida que la tecnología sigue evolucionando y adquiriendo un papel cada vez más importante en la sociedad actual. Desde hace varias décadas, la educación superior ha estado en constante evolución y adaptación a los cambios tecnológicos y sociales.

La teoría del conectivismo ha surgido como un enfoque del papel de las tecnologías interactivas y la colaboración entre personas y tecnologías en el proceso de aprendizaje. Esta teoría propone que el conocimiento no reside en un solo individuo, sino que se construye a través de conexiones entre redes de individuos y tecnologías. Para justificar esta postura, Ovalles Pabon (2014) presenta una postura en la que afirma que las herramientas son extensiones de la humanidad y estas aumentan la capacidad de interactuar con los demás, permitiendo la externalización del pensamiento en formas que se pueden compartir con otros.

A escala internacional, se han llevado a cabo numerosos estudios y proyectos piloto para explorar el impacto de las tecnologías interactivas y el conectivismo en la educación superior en países como Estados Unidos, Reino Unido, Australia y República de Singapur. Específicamente, en Ecuador, si bien durante el último lustro se ha identificado un aumento en la incorporación de tecnologías interactivas en la educación superior, aún existen retos en términos de infraestructura y recursos tecnológicos en algunas instituciones educativas. Para Marcillo Criollo y Nacevilla

Guañuna (2021), la responsabilidad de brindar una educación completa y de calidad no solo recae en el Estado, sino también en la familia y la comunidad. Por lo tanto, es imperativa la idea de formar una red en el conectivismo que esté en línea con la formación de redes de apoyo en las instituciones educativas.

En términos de investigación, aún queda mucho por explorar tanto a nivel internacional como en nuestro territorio. A pesar de que se han llevado a cabo numerosas indagaciones, la cantidad de investigaciones disponibles en este campo sigue siendo limitada en comparación con otras áreas del conocimiento. La integración de las tecnologías interactivas en la educación superior es un tema importante y en constante evolución, que ha ganado cada vez más relevancia en los últimos años. A escala internacional, se han llevado a cabo numerosos estudios y proyectos piloto para explorar su impacto, mientras que en Ecuador todavía hay retos en términos de infraestructura y recursos tecnológicos (Calderón et al., 2016).

La teoría del conectivismo ha surgido como un enfoque clave en este proceso, proponiendo que el conocimiento se construye a través de conexiones entre redes de individuos y tecnologías. Ortiz (2009) afirma que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hay una relación dialéctica entre el profesor y el estudiante, cada uno con funciones diferentes. Por lo tanto, la práctica docente debe adaptarse a las necesidades individuales de cada estudiante, facilitando la adquisición y generación de conocimiento a través de diversas estrategias de aprendizaje y la articulación de la teoría con la práctica. Además, se requiere de la formación docente para ajustarse a los avances de la sociedad y las nuevas formas de aprender y enseñar a través del uso de recursos de la web.

Según la disposición del artículo de revisión, se exponen datos vinculados a siete estudios, escogidos de acuerdo con criterios intencionales planteados por los autores.

Tabla 1

Variables y criterios de inclusión

Tema	Autor	Año	País	Variables
Conectivismo, ¿un nuevo paradigma en la educación actual?	Ovalles Pabon, Liana Carolina	2014	Colombia	a) Conectivismo b) Educación
Tendencias y dificultades para el uso de las TIC en educación superior	Padilla-Beltrán, José Eduardo, Vega-Rojas, Paula Lizette y Rincón-Caballero, Diego Armando	2014	Colombia	a) TIC b) Educación superior
Tecnologías en la Educación Superior: Políticas Públicas y Apropiación Social en su implementación	Melo Fiallos, Diego Fernando, Silva Chávez, Judith Alexandra, Indacochea Mendoza, Luis Rene y Núñez Campaña, Jorge Humberto	2017	Ecuador	a) Tecnologías b) Educación superior c) Políticas públicas
Conectivismo y diseño instruccional: ecología de aprendizajes para la universidad del siglo XXI en México	Prado-Rodríguez, Anna Beatriz	2021	México	a) Conectivismo b) Ecologías de aprendizaje c) Universidad del siglo XXI
La inclusión de TIC por estudiantes universitarios: una mirada desde el conectivismo	Islas Torres, Claudia, Delgadillo Franco, Orlando	2016	México	a) TIC b) Estudiantes universitarios c) Conectivismo
Educación virtual en la educación superior. Un estado del arte	Olarte Olart, María Eugenia	2022	Colombia	a) Educación virtual b) Educación superior

Escenarios, tendencias y recursos de aprendizaje de la Educación Superior, en tiempos de conectividad	Oña-Chiguano, Rocío Elizabeth, Benavides-Mayo, Lorena Maribel, Villacis-Torres, Silvia Catalina, Sandra-Mariela, Jiménez Ruiz, Oña-Chiguano, Alexandra Jaqueline	2021	Ecuador	a) Aprendizaje b) Educación superior c) Conectividad
---	--	------	---------	--

Elaboración propia.

Material y métodos

El estudio se adscribe al paradigma cualitativo, el cual se centra en la interpretación de los significados por parte de los investigadores, en lugar de enfocarse únicamente en los datos. Para Quecedo y Castaño (2003), la investigación cuantitativa sigue el proceso deductivo, partiendo de un marco teórico previo para desarrollar definiciones operativas de las proposiciones y conceptos. Por lo tanto, este enfoque permitió un alcance descriptivo para examinar la relevancia de la investigación en el aprendizaje de los educandos de nivel superior en la actualidad. El diseño investigativo adoptado fue de tipo documental, basado en una revisión bibliográfica de bases de datos como: *Dialnet*, *Scielo*, *Redalyc* y *DOAJ*.

La elección de las pesquisas se llevó a cabo bajo una cuidadosa selección basada en criterios específicos, como la fecha de publicación, limitada a un máximo de diez años, la inclusión de estudios nacionales e internacionales, así como revisiones sistemáticas relacionadas con la teoría conectivista y la educación superior. El método utilizado en el presente artículo de revisión fue el hermenéutico, que implica la interpretación de textos escritos. Como indican Aráez et al. (2006), cada texto contiene un sentido y una referencia, es decir, un tema y una

idea principal que sirve de base para que el intérprete lo entienda o lo comprenda. De esta forma, la búsqueda de información se llevó a cabo a través de palabras clave y se analizaron, al menos, una veintena de fuentes primarias entre libros, tesis, páginas web y artículos científicos.

Para la organización bibliográfica se utilizó el gestor Zotero, y se estableció una técnica de fichaje digital. Es importante mencionar que la validez y la confiabilidad de la metodología se basaron en la rigurosidad de la selección de las fuentes primarias, así como en la exhaustividad del análisis y la interpretación. En consonancia con estas ideas y en línea con la naturaleza del artículo de revisión, se exponen los componentes vinculados con los materiales, métodos y metodología empleados para llevar a cabo la investigación actual.

Tabla 2

Categorización y clasificación de los criterios de selección

Tema	Tipos de investigación	Unidades de análisis	Métodos e instrumentos
Conectivismo, ¿un nuevo paradigma en la educación actual?	Investigación cualitativa Alcance: reflexivo descriptivo		Revisiones sistemáticas Meta-análisis
Tendencias y dificultades para el uso de las TIC en educación superior	Investigación cualitativa Revisión documental o bibliográfica		Análisis de contenido
Tecnologías en la Educación Superior: Políticas Públicas y Apropiación Social en su implementación	Investigación cualitativa Revisión documental o bibliográfica		Análisis de contenido

Conectivismo y diseño instruccional: ecología de aprendizajes para la universidad del siglo XXI en México	Investigación cualitativa Alcance: reflexivo descriptivo		Revisiones sistemáticas Meta-análisis
La inclusión de TIC por estudiantes universitarios: una mirada desde el conectivismo	Investigación cuantitativa no experimental Alcance: transversal y descriptivo	684 estudiantes del Centro Universitario de los Altos	Técnicas: Escala validada a través del coeficiente alfa de Cronbach y la prueba de esfericidad de Bartlett Test KMO
Educación virtual en la educación superior. Un estado del arte	Investigación cualitativa Revisión documental o bibliográfica		Revisiones sistemáticas Categorías abiertas, axiales y selectivas.
Escenarios, tendencias y recursos de aprendizaje de la Educación Superior, en tiempos de conectividad	Investigación mixta o cuali-cuantitativa. Alcance: descriptivo exploratorio	87 docentes de universidades de la región Sierra centro del Ecuador	Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario dicotómico abierto

Elaboración propia.

Análisis y resultados

Después de haber seguido meticulosamente el proceso metodológico explicado anteriormente, es oportuno presentar los resultados más significativos que se han obtenido a través de un análisis bibliográfico exhaustivo. En este sentido, es preciso señalar que la revisión de la literatura es una herramienta fundamental en cualquier proceso de investigación, puesto que permite obtener una comprensión profunda

y rigurosa del tema estudiado, así como también identificar vacíos en el conocimiento existente.

Las derivaciones obtenidas proporcionan una comprensión más profunda del tema en cuestión y permiten establecer relaciones, semejanzas y diferencias entre las diversas perspectivas teóricas existentes, las mismas que se presentan a continuación:

Tema	Resultados
Conectivismo, ¿Un nuevo paradigma en la educación actual?	Hoy en día, es imprescindible que los docentes se adapten a la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A pesar de que algunos han intentado reducir este problema a meros desencuentros generacionales, la realidad es que se trata de un problema más profundo, relacionado con el acceso a la información y fuentes documentales de conocimiento, comunicación, colaboración y aprendizaje que ofrecen las redes de Internet. El conectivismo se presenta como una alternativa atractiva que debe ser explorada de forma equilibrada dentro de las instituciones de educación (Ovalles Pabon, 2014).
Tendencias y dificultades para el uso de las TIC en la educación superior.	El conectivismo y la educación superior se ven influenciados por la flexibilidad pedagógica, la cual puede ser una alternativa para reflexionar sobre cómo se orienta el uso de las TIC. Sin embargo, es importante destacar que una visión tecnológica sesgada puede ser un obstáculo para dejar atrás la importancia de un fundamento pedagógico, por lo que el docente debe ser clave para combatir las dificultades del tecno-centrismo y generar estrategias pedagógicas y didácticas que fortalezcan la autonomía y colaboración del estudiante. Se debe explorar la diversidad de roles que adquiere el tutor para el desarrollo de la práctica colaborativa, autónoma y axiológica, y esbozar estudios empíricos sobre sus roles y funciones para contribuir en niveles idóneos de consejería y mentoría (Padilla-Beltrán et al., 2014).

<p>Tecnologías en la Educación Superior: Políticas Públicas y Apropiación Social en su implementación.</p>	<p>El avance de las TIC ha transformado la educación, pero el principal desafío es la falta de cultura colaborativa entre docentes y estudiantes y la necesidad de un cambio en la mentalidad del proceso de aprendizaje. Además, la falta de infraestructura adecuada y la resistencia de algunos docentes a incorporar las tecnologías informáticas son barreras. Sin embargo, los educandos que se han desarrollado en entornos interactivos desarrollan habilidades valiosas como la autonomía, el juicio crítico y la capacidad de construir conocimiento colectivo (Melo Fiallos et al., 2017).</p>
<p>Conectivismo y diseño instruccional: ecología de aprendizajes para la universidad del siglo XXI en México</p>	<p>La universidad en México debe trabajar en múltiples perspectivas para cumplir con los objetivos de la sociedad del conocimiento. Es fundamental seguir incorporando tecnología educativa dentro y fuera del aula y desarrollar una ecología de aprendizaje sólida para mejorar el aprendizaje formal e informal de los estudiantes. Esto incluye la gestión del conocimiento, la auto-organización y creatividad. La alfabetización informacional es indispensable y la universidad debe apoyarse en la ecología de aprendizaje para fortalecerla. La colaboración y el intercambio de conocimientos entre las universidades también son importantes para el desarrollo de la ciencia y la tecnología (Prado, 2021).</p>
<p>La inclusión de TIC por estudiantes universitarios: una mirada desde el conectivismo</p>	<p>La construcción del conocimiento se da en términos en los que los estudiantes pueden compartir, colaborar, discutir o reflexionar con sus compañeros y profesores sobre temas de interés, aunque la retroalimentación no sea tan alta. Además, esta integración ocurre cuando los estudiantes reciben suficiente formación por parte de la institución para utilizar la tecnología y aplicarla en problemas de aprendizaje que implican identificar información importante (Islas Torres y Delgadillo Franco, 2016).</p>

Educación virtual en la educación superior. Un estado del arte	La educación virtual puede ser una alternativa efectiva para enseñar y desarrollar habilidades generales en los estudiantes, así como adoptar buenas prácticas educativas. Se destaca la importancia de la innovación y la formación virtual, por lo que la mejora en la calidad de la educación universitaria es uno de los objetivos principales y se deben evaluar según los criterios y lineamientos establecidos para la modalidad (Olarte Olart, 2022).
Escenarios, tendencias y recursos de aprendizaje de la Educación Superior, en tiempos de conectividad	La educación superior se encuentra en un proceso de cambio constante y dinámico, gracias al uso de las tecnologías y la conectividad que ofrecen nuevas oportunidades de aprendizaje. Las herramientas informáticas son indispensables para el desarrollo de competencias en los estudiantes, por ende, los docentes tienen el desafío de adaptar sus saberes y experiencia para transmitir de forma eficaz sus conocimientos en este nuevo escenario educativo (Oña-Chiguano et al., 2021).

Elaboración propia.

El análisis de la *Tabla 1* muestra que los siete estudios seleccionados, publicados en un período inferior a una década, están estrechamente vinculados a temáticas que abordan la relación entre la tecnología y educación en el ámbito universitario. La mayoría de las investigaciones aborda la teoría del conectivismo, mientras que otras se centran en el uso de las TIC, políticas públicas y ecologías de aprendizaje. Estos estudios fueron llevados a cabo en Colombia, México y Ecuador, lo que refleja la preocupación por estos asuntos en diferentes países de la región. En general, se destaca la relevancia que tienen el uso de tecnologías y el conectivismo en el contexto de la educación superior y cómo estos aspectos están siendo analizados por los académicos e investigadores.

Por su parte, en la *Tabla 2* se puede identificar que los investigadores coinciden en que las tecnologías de la información y comunicación

son vitales para mejorar la educación y preparar a los estudiantes para el mundo del conocimiento. Sin embargo, existen diferencias en cuanto a cómo integrar estas herramientas y cómo fomentar la colaboración. Algunos autores, ven en el conectivismo una alternativa tentadora para la educación superior, mientras que otros, consideran que se necesita un fundamento pedagógico sólido que vaya más allá de la tecnología. Así mismo, la falta de una cultura colaborativa entre docentes y estudiantes es uno de los principales desafíos. En resumen, los escritores están de acuerdo con la necesidad de incorporar una tecnología interactiva en la educación, pero difieren en las teorías y metodologías que se deben utilizar para aprovecharla al máximo.

Discusión

En la actualidad hemos dado un giro a nivel mundial en cuanto al tema educativo, por lo que la educación se ha tenido que adaptar a las nuevas tecnologías mundiales, de este modo brindando nuevas modalidades de estudio, esto se ha convertido en un tipo de estudio que las instituciones educativas la siguen tomando en cuenta, buscando informaciones más actuales de brindar las mismas.

La educación superior ha incorporado nuevas metodologías de enseñanza. El conectivismo ha surgido como una teoría del aprendizaje, destacando la importancia de las conexiones establecidas en la web 2.0 y las teorías del caos y auto-organización. Aunque se enfatiza en la importancia de las conexiones, hay desafíos que enfrentar, como la falta de cultura colaborativa, la resistencia a la tecnología y la necesidad de infraestructura adecuada para lograr una integración efectiva de las TIC en la educación superior (Sobrino Morrás, 2014).

En el mundo actual, la educación ha experimentado una transformación significativa debido a la rápida evolución de las ciencias aplicadas. Como resultado, las instituciones educativas han tenido que adaptarse a este cambio y ofrecer nuevas modalidades de estudio a través de plataformas virtuales. Esta forma de aprendizaje en línea ha adquirido una importancia creciente en la educación superior y se ha convertido en una herramienta fundamental para brindar formaciones más actualizadas y adecuadas a las exigencias del mundo moderno.

En la contemporaneidad se ha desarrollado una conectividad educativa que ofrece una amplia gama de herramientas metodológicas para brindar información a los estudiantes. El objetivo principal es asegurar que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se vea afectado por la falta de presencialidad. Este enfoque de la educación superior se basa en la utilización de las herramientas tecnológicas más avanzadas disponibles, lo que también permite ofrecer una educación de calidad.

Conclusiones

La integración de las tecnologías de la información y comunicación en la educación superior es necesaria y el conectivismo se presenta como una alternativa atractiva e innovadora para explorar. Sin embargo, es importante no caer en un enfoque tecnológico sesgado y que el docente juegue un papel clave en generar estrategias pedagógicas que fortalezcan la autonomía y colaboración del estudiante en verdaderas redes de interacción.

Considerando el contexto actual, marcado por la pandemia mundial y los avances tecnológicos, podemos observar un importante aumento en la oferta de programas educativos virtuales, que ya no

se limita únicamente a las opciones presenciales. Es crucial tener en cuenta que esto requiere un entrenamiento constante de los docentes para adaptarse a las nuevas herramientas y al entorno.

Para satisfacer las necesidades de los estudiantes de hoy en día, es fundamental que se adopten nuevos métodos de estudio y modalidades de enseñanza, con el objetivo de hacer que la educación sea accesible para todos. Para lograr esto, es necesario que las instituciones educativas se adapten a los nuevos desafíos y oportunidades que ofrecen las herramientas tecnológicas y las modalidades de enseñanza, con el fin de brindar una educación innovadora, equitativa y de calidad.

En la era de la conectividad sin precedentes, es crucial aprovechar al máximo su potencial en el ámbito educativo, sobre todo en el nivel superior. Los estudiantes cuentan con un gran conocimiento tecnológico que, sumado a la información y las estrategias adecuadas, puede contribuir a brindar una educación de calidad en las nuevas modalidades presentes, concluyendo de esta manera con nuestra pregunta de indagación.

En definitiva, se destaca la importancia de la innovación y adaptación a las nuevas modalidades de enseñanza, para poder formar a las futuras generaciones con las habilidades y los conocimientos necesarios para enfrentar los múltiples desafíos. Los docentes deben estar actualizados y a la vanguardia en las nuevas tecnologías educativas para mantener el interés y motivación del estudiante en el proceso de aprendizaje. La educación debe estar al alcance de todos, sin importar el escenario.

Referencias

- Arráez, M., Calles, J., & Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 171-181. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41070212.pdf>
- Calderón, A., Dini, M., & Stumpo, G. (2016). *Los desafíos del Ecuador para el cambio estructural con inclusión social*. Naciones Unidas, CEPAL. https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/40863/S1601309_es.pdf
- Guzmán, J. C. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles educativos*, XXXIII(número especial), 129-141. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea12.pdf>
- Islas Torres, C., & Delgadillo Franco, O. (2016). La inclusión de TIC por estudiantes universitarios: una mirada desde el conectivismo. *Apertura*, 8(2), 116-129. <https://doi.org/10.18381/Ap.v8n2.845>
- Marcillo Criollo, P. P., & Nacevilla Guañuna, C. A. (2021). *Trabajo de Titulación, modalidad Proyecto Investigativo para la obtención del Título de Licenciatura en Ciencias de la Educación mención Psicología Educativa y Orientación* [Tesis de grado, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio Digital UCE. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/22856/1/T-UCE-0010-FIL-1126.pdf>
- Martínez Martín, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, (42), 85-102. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/57105>

- McLuhan, M. (1997). *La aldea global*. Gedisa. https://monoskop.org/images/2/2c/McLuhan_Marshall_Powells_BR_La_aldea_global.pdf
- Medina Uribe, J. C., Calla Colana, G. J., & Romero Sánchez, P. A. (2019). Las teorías de aprendizaje y su evolución adecuada a la necesidad de la conectividad. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Alas Peruanas*, 17(23), 377-388. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6995226>
- Melo Fiallos, D. F., Silva Chávez, J. A., Indacochea Mendoza, L. R., & Núñez Campaña, J. H. (2017). Tecnologías en la Educación Superior: Políticas Públicas y Apropiación Social en su implementación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 193-206. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.498>
- Moreno Martín, G., Martínez Martínez, R., Moreno Martín, M., Fernández Nieto, M. I., & Guadalupe Núñez, S. V. (2017). Acercamiento a las Teorías del aprendizaje en la Educación Superior. *Revista UNIANDES Episteme*, 4(1), 48-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6756396>
- Olarte Olart, M. E. (2022). Educación virtual en la educación superior. Un estado del arte. *Panorama*, 16(31), 1-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8616964>
- Oña-Chiguano, R. E., Benavides-Mayo, L. M., Villacis-Torres, S. C., & Sandra-Mariela, J. R. (2021). Escenarios, tendencias y recursos de aprendizaje de la Educación Superior, en tiempos de conectividad. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 655-669. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i4.2444>

- Ortiz, K.(2009). *Plataforma para el control del uso de softwares educativos*. Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez. <https://docplayer.es/8650852-Plataforma-para-el-control-del-uso-de-softwares-educativos.html>
- Ovalles Pabon, L. C. (2014). Conectivismo, ¿un nuevo paradigma en la educación actual? *Dialnet*, 4(7), 72-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4966244>
- Padilla-Beltrán, J. E., Vega-Rojas, P. L., & Rincón-Caballero, D. A. (2014). Tendencias y dificultades para el uso de las TIC en educación superior. *Scielo*, 10(1), 272-295. <http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v10n1/v10n1a17.pdf>
- Prado-Rodríguez, A. B. (2021). Conectivismo y diseño instruccional: ecología de aprendizajes para la universidad del siglo XXI en México. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 4-20. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.9349>
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-40. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. Lulu Press. https://amysmooc.files.wordpress.com/2013/01/knowningknowledge_lowres-1.pdf

Sobrino Morrás, Á. (2014). Aportaciones del conectivismo como modelo pedagógico post-constructivista. *Propuesta Educativa*, (42). http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852014000200005

LIVROS DIGITAIS E INCLUSÃO NO ENSINO INFANTIL: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA DE ARTIGOS BRASILEIROS EM DESIGN

*Luciana Sales Cordeiro¹
Fernanda Henriques²
Rebeca Santiago Holanda³*

No contexto contemporâneo de comunicações hipermediáticas, em que o usuário tem a sua disposição inúmeras informações que podem ser acessadas instantaneamente de onde ele estiver, fica o questionamento, será que a *internet* repleta de referências permite seu acesso por todas as pessoas? Processos, como executar pagamentos, pagar

-
1. Mestranda em Design, Unesp.
luciana.cordeiro@unesp.br
 2. Doutora em Comunicação.
Diretora da Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design, na Universidade Estadual Paulista - UNESP.
fernanda.henriques@unesp.br
 3. Bacharel em Design, Universidade Federal do Ceará.
rebeca.santi.holanda@gmail.com

contas e demais atividades cotidianas estão cada vez mais dependentes de sistemas e *softwares* digitais. Alguém sem acesso aos dispositivos ou à rede móvel estaria à margem da sociedade? De fato, a exclusão social ocasionada pelo não acesso às mídias digitais, infelizmente, já é uma realidade facilmente visualizada em contextos com pessoas idosas, pessoas com baixa renda ou com algum tipo de deficiência. E se ampliarmos o entendimento da vida em sociedade incluindo as crianças, será que a dificuldade de acesso também pode marginalizar ou excluir esse público?

Trazendo para o contexto da educação, o uso de suportes e técnicas voltados para o ensino e aprendizagem inclusivos são um campo de discussão e integração entre educadores e designers. Tornar o ensino mais próximo do cotidiano do aluno é função do design instrucional, designado como um processo de planejamento sistemático cujo objetivo é gerar ganhos quando se refere a trazer o que o aluno aprende em sala mais próximo da sua realidade.

No caso da atualidade pós-pandêmica, em que a inclusão digital é uma realidade que precisa ser atendida desde a infância, por um conjunto de fatores não só educacionais, trazer materiais digitais para sala de aula pode ser benéfico, em termos de identificação, custo, socialização, responsabilidade com o uso da tecnologia, isso porque o professor no momento de ensino, leva em consideração as etapas do desenvolvimento infantil e o tempo apropriado de uso, e por fim, inclusão digital para além de inclusão ao conteúdo.

Quando pensado no cenário de livros digitais infantis, o designer tem papel crucial na execução, visto que um projeto adequado de linguagem visual colabora com a interpretação e construção de

sentidos das informações disponibilizada pelo suporte, sendo o papel do designer o desenvolvimento de interfaces digitais (Portugal, 2020). Observa -se, também, oportunidades em termos de uso desse recurso durante o ensino, já que esse meio pode funcionar como um recurso interativo, de fácil manuseio e estimulante para o leitor iniciante. Tal objeto também é promovido como meio de interação entre pessoas e com possibilidades de exploração para a inclusão.

No contexto de desenvolvimento de livro digital interativo como recurso de ensino e aprendizagem inclusiva, este estudo se propôs a realizar uma revisão bibliográfica sistemática de artigos da área de design que sugerem intervenções no ensino e aprendizagem inclusivas por meio do livro digital interativo no Brasil. Desse modo, este artigo, de caráter exploratório, com abordagem quali-quantitativa, tem como objetivo compreender a situação atual de estudos sobre livro digital interativo no contexto de design inclusivo para educação inclusiva básica e fundamental no Brasil.

Para tal investigação, utilizou-se de estudos preliminares de referenciais para contextualizar o livro digital, a educação inclusiva e o design inclusivo. Em seguida, foi designada a revisão bibliográfica sistemática baseada em Conforto et al. (2011). Para, enfim, demonstração de resultados quali-quantitativos e uma síntese das publicações analisadas.

Design Instrucional

Barreiro (2016) descreve Design instrucional como uma área relacionada a produção de materiais didáticos, com enfoque no aluno que irá receber o conteúdo:

design instrucional ou desenvolvimento instrucional (DI), uma nova área de atuação ligada à Educação, mais precisamente à produção de materiais didáticos. Configura-se como uma metodologia que surgiu com as novas práticas do fazer pedagógico e colocam, agora, o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. (Barreiro, 2016, p. 63)

Nesse sentido, o designer instrucional, aquele que será responsável pela produção e elaboração de materiais que serão aplicados em sala de aula, deve auxiliar professores na produção de conteúdo que atendam as necessidades dos alunos. Englobando contextos de diversas áreas, o designer instrucional carrega um conhecimento mais holístico e acompanha o projeto durante todas as suas etapas visando tornar a produção de material didático focada no aluno e não apenas na produção de conteúdo. Assim, atuando em parceria com professores, pedagogos, alunos e outros atores presentes no processo pedagógico, o designer passa atuar como elo entre os agentes e direcionar o projeto de forma a potencializar o ensino.

Livro Digital Interativo

Os livros digitais estão se desenvolvendo com a utilização progressiva da tecnologia, sendo possível aplicação em suportes específicos, como *smartphones*, *tablets* e computadores. Tais suportes permitem ampliação de imersão e de interação do usuário com o livro, por meio de textos, imagens, botões, vídeos, paginação etc. (Mello, 2015).

Para Prieto e Pannels (2014) às características de destaque do livro digital infantil são a hipertextualidade e a interação, podendo esta última ser consequência da primeira. A imersão ocasionada pela

interação é de fato uma questão marcante nesse recurso. O leitor pode ter controle sobre a leitura, quando possível, interações a partir da saída do fluxo principal por *hiperlinks*, “recursos digitais permite que, a cada trecho da narrativa, o usuário faça opções que conduzam a ação a distintos desdobramentos” (Lajolo & Zilberman, 2017, p. 41), além das interações previstas para o decorrer da história. Também é possível intervenções mais simples, de sons, e pequenas animações.

Todavia, Menegazzi e Sylla (2019) ressalta que o projeto de livro digital infantil deve ser orientado especialmente para incentivar a leitura do conteúdo principal. Isso porque as variedades de estímulos possíveis desse recurso podem tirar a criança do foco inicial, perdendo o interesse para continuar a leitura.

Desse modo, é importante salientar que objetos de interação de modo geral, em especial os digitais, devem ser incluídos quesitos básicos de usabilidade interação bem sucedida propostas por Roger et al. (2013, p. 36)

1. Ser eficaz no uso (eficácia)
2. ser eficiente no uso (eficiência)
3. ser seguro no uso (segurança)
4. ser de boa utilidade (utilidade)
5. ser fácil de aprender (learnability)
6. ser fácil de lembrar como se usa (memorability)

Assim, o livro digital pode se tornar um suporte de auxílio aos educadores, tal recurso interativo é um meio factível de inclusão em

sala de aula, quando em seu desenvolvimento é pensado em quem irá receber o produto de forma adequada, por promover interação entre o usuário e livro, variedade de suportes e atividades possíveis. Tudo isso, respeitando as limitações de cada aluno, criando ações que permitam interação focada na narrativa apresentada.

Design Inclusivo

Em termos de design, para esse estudo, é importante levar em consideração o conceito de Design Inclusivo defendido por Bispo e Simões (2006, p.8) o qual indica que o desenvolvimento de produtos e de ambientes devem permitir “a utilização por pessoas de todas as capacidades”, logo, os objetos produzidos pelos designers devem visar públicos de diferentes contextos, como é o caso dos materiais didáticos para PcD.

Esse conceito estabelece que um objeto ou produto desenvolvido por designers deve ser pensado, visando as reais necessidades, que um ou mais usuários possuem. Ou seja, ao fazer um produto pensar nas individualidades possíveis do usuário que irá receber um produto ou serviço. Tal inclusão diz respeito não somente no âmbito das deficiências, mas principalmente questões sociais, que envolvem os seres humanos.

Ao relacionar com o Design Gráfico, Braz et al. (2017) afirmam que independentemente de o usuário ter alguma limitação física ou social relacionada ao entendimento de uma informação, o designer gráfico deve propor medidas que favoreçam a comunicação e a compreensão simultânea de determinada informação tanto por pessoas com deficiência quanto por usuários sem deficiência.

Diante disso, ao produzir um material como o livro digital interativo, para o contexto escolar, o designer deve entender e estabelecer estratégias e requisitos para desenvolvê-lo, pensando no ambiente em que será inserido e usuários pré-definidos, incluindo o educador que será responsável pela aplicação de exercícios e participa, como um monitor da leitura, e alunos sejam eles da educação especial ou não, de acordo com as necessidades do projeto.

Educação Inclusiva

Uchoa et al. (2022) comenta que a educação inclusiva parte do princípio de que a educação é um direito de todos, no pensamento de que na escola deve ser possível o acesso e a permanência de todos os alunos, por meio de práticas pedagógicas e diálogo intercultural que valorizem as diferenças e a diversidade social e cultural. Nesse sentido, a Educação inclusiva deve fazer parte do cotidiano educacional como uma realidade básica da aprendizagem da formação de pessoas. Com intuito de torná-las participantes ativas e autônomas dentro de suas diversidades e potencialidades.

No Brasil, em termos de Educação Especial, surge na Constituição Federal do Brasil de 1988, em que no Artigo 208. Inciso III, antecipa que o Estado deve garantir atendimento educacional especializado a Pessoas com Deficiência (PcD), preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Tal condição garante o atendimento educacional especializado para pessoas independentemente de suas limitações. Todavia, em redes de ensino ainda é comum a não aceitação de entrada de alunos PcD ou a não presença de recursos para atender os alunos e suas necessidades individuais.

É importante ressaltar que é na escola onde as principais interações sociais e culturais da infância ocorrem. Nela, para além dos saberes em sala são construídas relações sociais e ambientais. Nesse sentido, faz-se essencial que a escola e educadores estimulem as diferenças em sala, e não o contrário. Infelizmente, ainda é presente no ambiente escolar uma tentativa de padronização e não valorização do indivíduo para Uchoa et al. (2022) ressalta que a educação inclusiva vai além de uma nova proposta educacional, por resultar em uma nova cultura escolar, em que o aluno deixa de se adaptar para as normas do sistema de ensino, enquanto a escola se preocupa em atender as necessidades individuais de cada aluno.

Portanto, recursos didáticos pedagógicos, com objetivo de incluir alunos com deficiência ou não nos conteúdos apresentados, podem ser alternativas cada vez mais estimulados e aplicados por educadores, os tais objetos devem ser estudados e testados em sala de aula, incentivando a autonomia, interesse, coletividade e inclusão. Além disso, é relevante que precisa ser estimulado a escolha e construção de tal material didático, principalmente no caso do digital, em que as possibilidades de interações são amplas e devem ser bem desenvolvidas para propiciar uma aprendizagem mais significativa.

Materiais e Métodos

A fim de analisar o contexto atual da aplicação por designers de livro digital como auxílio à educação inclusiva em publicações. Foi utilizada uma abordagem quali - quantitativa, de caráter exploratório, por meio do rigor metodológico da Revisão Bibliográfica Sistemática

(RBS), apresentada por Conforto et al. (2011). Tal método prevê três momentos, sendo elas a Entrada, o Processamento e a Saída.

No primeiro, são definidos o problema, que neste caso é a identificação de artigos publicados em periódicos nacionais que apresentem estudos práticos em design especificamente utilizando livro digital como possibilidade de inclusão por pedagogos nos ambientes de ensino e aprendizagem.

Na etapa seguinte, definiu-se como objetivo da análise a apresentação do contexto de estudos de Design aplicados ao livro didático digital, posteriormente definiu-se as bases de dados *Google Acadêmico* e *Periódicos Capes*, como fontes primárias, e únicas, para coleta de dados. Para *strings* de busca, foram utilizados os termos, para o *Google*, *Design de livro digital interativo inclusivo*, *educação*, *inclusão* ou *inclusivo*, com a existência de pelo menos a palavra “livro digital”, enquanto no banco de dados da *Capes*, foram inseridos os termos: *livro didático interativo* ou *recurso didático interativo*, exato em *Design* e *inclusão*. O resultado desse primeiro momento é representado na figura 1 a seguir.

Figura 1

Strings de pesquisa utilizados

Base de dados	Google Acadêmico e Periódicos CAPES
Strings	Google: Design de livro digital interativo inclusivo educação inclusão design educação inclusão design OR inclusivo "livro digital" Capes: Design inclusivo material didático interativo digital alfabetização sensorial
Datas das buscas	Junho de 2023
Critérios de inclusão	Artigos de projetos práticos da área de Design (evidenciado por palavras chaves), no contexto brasileiro, com ponto focal no público infantil e ensino presencial, utilizando o livro digital interativo como oportunidade de inclusão.
Critérios de Exclusão	Ser de alguma área que não seja o Design; Não utilizar o livro digital, como meio de inclusão; Não está no contexto da educação básica e fundamental; Ser publicado anteriormente a 2018.
Filtros adotados	Filtro 1 (Google acadêmico): Análise dos 100 primeiros resultados, leitura do Título, palavras- chaves Filtro 2: critério de Exclusão e Inclusão: resumo, introdução, método, resultados e considerações finais. Filtro 3: leitura total do artigo
Critérios de Qualificação	Atender critérios de Inclusão e Exclusão

Elaborado pelas autoras.

Na etapa de Processamento, foram feitas as buscas neste momento no banco de dados do Google, com a aplicação de filtros de pesquisa para a partir de 2018, com os *strings*, foram geradas mais de 400 referências, organizadas por relevância, em que as 100 primeiras leu-se o título, a procura de relação com o tema abordado, delimitando-se inicialmente por pesquisas que tivessem o escopo de material digital

inclusivo. O mesmo foi seguido nas buscas no Periódicos Capes, em que se obtiveram 5 (cinco) resultados de buscas. Em seguida, foram lidos os resumos e instruções, para delimitação de área de estudo, para enfim, na última filtragem a leitura completa dos artigos.

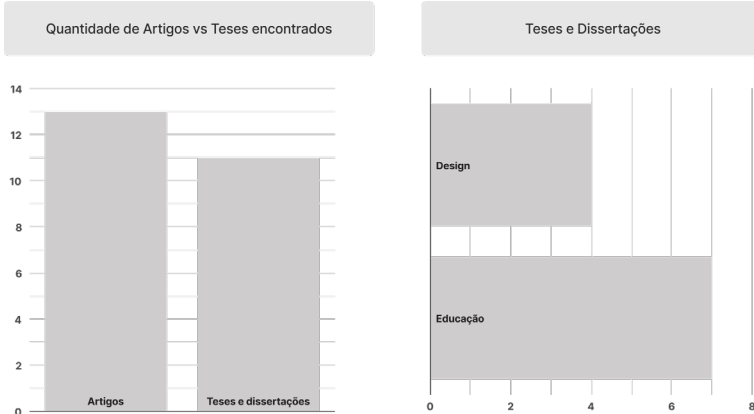
No momento final, Saída, foi realizada a análise dos artigos selecionados, com síntese e apresentação dos resultados das buscas e das pesquisas, com o intuito de compreender o estado da Arte de projetos em design utilizando o livro digital como âmbito educacional inclusivo.

Resultados e Discussões

Primariamente, na busca no *Google acadêmico*, foram obtidos 496 resultados, para 5 (cinco) resultados no periódicos Capes, Em seguida, os 100 primeiros artigos do Google foram selecionados para leitura de título e palavras-chave, identificando o termo livro digital ou material didático digital, realizando a primeira filtragem. A partir dessa análise restaram 24 resultados, 19 (dezenove) do *Google Acadêmico* e 5 (cinco) da Capes. Dentre eles, haviam 11 (onze) dissertações e teses, das quais 7 (sete) eram de cursos de Pós- Graduação em Educação e 4 de Design (Figura 2).

Figura 2

Resultados de pesquisa feita nos bancos de dados. O primeiro gráfico corresponde ao total de teses de artigos sem distinção de área, enquanto o segundo contém o comparativo de teses e dissertações entre áreas.



Elaborado pelas autoras.

Enquanto 13 (treze) eram artigos publicados em periódicos, dos quais 3 (três) eram da área de Educação, 1 (um) da Ciência da Computação e 9 (nove) de Design. Na segunda filtragem, atendendo os critérios de exclusão, foram selecionados apenas artigos que a partir da primeira filtragem que fossem da área de Design, dos quais estudavam o livro digital como meio de inclusão na educação básica e fundamental. Para isso, houve a leitura dos resumos e introdução dos mesmos. Com o segundo filtro aplicado, restaram 3 (três) artigos que foram lidos por completo e que atendiam às especificidades estabelecidas, sendo eles apresentados na Figura 3.

Figura 3

Artigos selecionados para leitura completa.

Autores	Título do artigo
COUTO, R. M. et al	Design de livro digital interativo para crianças surdas
DA SILVA SOUZA, B. et al	Astros: Design de Livro AudioVisual Acessível
MARTINS, V. F et al	Material Digital Acessível Adaptado a partir de um Livro Didático Físico: Relato de Experiência

Elaborado pelas autoras.

Antes de analisar gradativamente os resultados encontrados, é relevante comentar pontos de investigação e resultados das análises. De fato, apesar do livro- digital está inserido há mais de 10 anos no meio editorial, estudos encontrados com esse tema voltados para produção infantil, com relação ao Design ainda são escassos quando comparados com outras produções editoriais infantis ou mesmo digitais voltados para o público adulto no Brasil, quando analisamos resultados das 9 (nove) publicações encontradas da área de Design (incluindo dissertações e teses) apenas 3 (três) trabalharam o uso de livro digital como meio de inclusão no ambiente escolar infantil.

A relação do Design com o livro digital infantil tem sido mais próxima ao mercado editorial e a soluções ainda voltadas para o desenvolvimento deste objeto, produção gráfica. Já na área da Educação, é notável o esforço maior de inserção desse objeto em sala, seja ele para inclusão de alunos, seja ele para melhoria de didáticas, ainda mais considerando o contexto pandêmico e pós pandêmico, em que novos meios educacionais precisaram ser inseridos na educação básica e fundamental. Todavia, apesar desse esforço, ainda são encontradas em maior

quantidade, soluções com pensamento mais amplo do material didático digital, abrangendo tecnologias assistivas e jogos digitais, por exemplo. Tais soluções projetuais, se apresentam também com mais frequência em estudos de Design, sendo uma possibilidade de estudo futuro.

Síntese das publicações

Correlato à educação inclusiva, dos três projetos analisados, todos tiveram enfoque em deficiência, sendo 2(dois) voltados para para crianças com deficiência visual ou auditiva e um apenas auditivo.

Das publicações, Couto et al. (2018), conduziu em parceria com a equipe do Laboratório Interdisciplinar de Design e Educação (Lide) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (puc - Rio) propuseram a criação de livro digital no suporte iPad, para crianças surdas, que trabalhasse com a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS em versão ilustrada e animada constituindo-se uma inovação, considerando que a LIBRAS é predominantemente visuo-espacial. O caráter principal de atenção da pesquisa, foi o auxílio no processo de desenvolvimento da leitura para crianças surdas, mas não limitado a ela.

O princípio do estudo, é a interação com o suporte de forma universal, vislumbrando um projeto adequado a linguagem visual, verbal e sonora, que procurou contribuir para o desenvolvimento de crianças surdas e facilitar sua integração com as demais. A ideia foi criar um objeto que poderia ser utilizado por uma criança surda em parceria com crianças ouvintes, de forma lúdica, brincando, podendo contribuir para o desenvolvimento da linguagem e integração social, cujo tema é a própria cidade do Rio de Janeiro O estudo ainda estava em produção

narrativa quando foi publicado, mas já aplicou testes com usuários, estudo de similares, criação narrativa, visual e interativa.

Silva Souza et al. (2022), *Astros* foi um livro audiovisual produzido como resultado de um trabalho de conclusão de curso em Design Visual e publicado, seu processo. O livro é destinado a crianças de 8 a 11 anos com ou sem deficiência visual ou auditiva. A mesma teve auxílio em termos de publicação e teste, com o Planetário Prof. José Baptista Pereira da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e de especialistas em Libras. Como resultado, obteve um livro digital em formato de vídeo, que pode ser acessado em suportes como, smartphones, tablets e computadores, visto que não há interação direta entre leitor e livro. Funcionando como uma leitura guiada pelos três capítulos do livro. cujo tema aborda o universo, com um capítulo para cada um dos assuntos; o Sol, a Lua, o Cruzeiro do Sul e a Via Láctea.

Já Martins et al. (2020), teve como público alvo, crianças no período da alfabetização, com ou sem deficiência, em que a solução abrangeu deficiência visual e sonora. O livro- digital produzido foi produzido de forma multidisciplinar, com educadoras, programadores e utilizou princípios de Design Universal para a Aprendizagem (DUA) e os princípios de Acessibilidade Web. A pesquisa consistiu em “desenvolver um material digital acessível baseado num material didático impresso utilizado para a alfabetização de crianças do Fundamental I e assim poder verificar os mecanismos para a adaptação e os benefícios e dificuldades de tal abordagem” (Martins et al., 2020, p.515).

O projeto teve resultados interessantes com o uso de suporte web, via computador ou laptop, uma vez que manteve atividades originais do livro físico, mantendo a navegação sequencial. Porém com novas

possibilidades, por meio de seção alternativa de conteúdos estendidos, composta por textos, imagens e vídeos criados para o projeto, que podem ser acessados por *links* e botões. Além disso, ferramentas de apoio presente nas atividades do fluxo principal do livro, foram inseridas com o propósito de auxiliar alunos com dificuldades na execução de exercícios.

Conclusões

O livro digital infantil permite diferentes tipos de interação hipermidiáticas com propósitos variados, dentre eles é possível seu uso em ambientes de aprendizagem, potencializando habilidades de cognição, autonomia e comunicação. Tal recurso, também pode ser usado com o intuito de incluir crianças no processo de aprendizagem e em acesso a ambientes digitais. Esta pesquisa bibliográfica sistemática revelou os potenciais benefícios de aplicação desse recurso por meio de exemplos práticos aplicados em sala de aula com a contribuição do Design para sua construção.

O designer tem um papel fundamental no bom uso de recursos adequados aos usuários no desenvolvimento da interface do livro digital, conhecimentos práticos de design para comunicação, diagramação e projeto, quando bem aplicados podem atingir os objetivos principais de projeto. Ao mesmo tempo, o excesso ou a falta de elementos e interações podem tornar uma história digital com potencial inclusivo mais frágil.

O presente artigo, identificou três publicações com relação direta ao design de livro digital para inclusão no ensino e aprendizagem, sintetizou as pesquisas encontradas, cada uma com viés diferente de apresentação e finalidade de uso, apesar do mesmo recurso, os suportes foram variados, *tablets*, computadores e *smartphones*, adequados para o

usuário e objetivo estabelecido. Notou-se interações midiáticas, como vídeos, *hiperlinks*, sons, entre outras formas de interação para atrair o leitor infantil com o objetivo de incluí-lo naqueles projetos.

Foi possível identificar a partir da análise de resultados, o contexto atual de estudos na área de Design pensada nesse assunto, que ainda tem poucos estudos de aplicação prática no âmbito educacional inclusivo, com enfoque infantil, apesar desse recurso já estar disponível há um certo período no mercado, os estudos do livro digital na área de Design no Brasil ainda estão muito direcionados para sua produção gráfica e não em possíveis aplicações multidisciplinares. Também se observou que diferente dos livros tradicionais infantis, em que o suporte se adequa ao usuário, no caso do livro digital infantil os suportes digitais já estão pré-estabelecidos, o que o torna um requisito limitante em projeto e em adequação de faixa etária do possível usuário.

Por fim, destaca-se que o uso desse material em sala de aula como meio de inclusão ainda é algo novo para os designers, podendo ser um ponto de oportunidade para de novas relações interdisciplinares entre educadores e designers, na obtenção de um recurso que compreenda as individualidades dos alunos.

Referências

Braz, M. P., Henriques, F., & Domiciano, C. L. (2017). Design Sem Barreiras: discussão-ação em Design Gráfico Inclusivo. Em A. B. P. Andrade, C. L. C. Domiciniano, D. C. Rossi, F. O. Medola, F. Henriques, J. C. P. da Silva, L. C. Paschoarelli, M. K. Nakata, M. Moura, & T. Q. F. Barata (Orgs.), *Ensaio em Design: saberes e processos* (pp. 160-199). Canal 6 Editora.

- Conforto, E. C., Amaral, D. C., & Silva, S. L. da. (2011). *Roteiro para revisão bibliográfica sistemática: aplicação no desenvolvimento de produtos e gerenciamento de projetos* [Trabalho apresentado]. 8o Congresso Brasileiro de Gestão e Desenvolvimento de Produto, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Couto, R. M., Portugal, C., Jordy, E., & Correia, A. T. (2018). Design de livro digital interativo para crianças surdas. *DIS*, (2), 11-20. <https://dis-journal.iberomx.com/index.php/DISJournal/article/view/28>
- Silva Souza, B. da, Cardoso, E., & Nogueira, T. C. (2022). Astros: Design De Livro Infantil Audiovisual Acessível. *Revista GEMInIS*, 13(1), 68–95. <https://doi.org/10.53450/2179-1465.rg.2022v13i1p68-95>.
- Lajolo, M., & Zilberman, R. (2017). *Literatura infantil brasileira: uma nova / outra história*. PUCPress.
- Martins, V. F., Souza, A. G., Sette, G. A., Ribeiro, G. R., & de La Higuera Amato, C. A. (2020.). Material Digital Acessível Adaptado a partir de um Livro Didático Físico: Relato de Experiência. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, 514 – 527.
- Mello, N. R. (2018). Livro digital acessível: possibilidades e limites do uso da tecnologia assistiva. *Revista @ambienteeducação*, 8(1), 9–30.
- Menegazzi, D. L., & Sylla, C. (2019). A Literatura Infantil Digital: o design das histórias interativas. *Educação, Ciência e Cultura*, 24(2). <https://doi.org/10.18316/recc.v24i2.5129>

- Portugal, C. (2020). Linguagem contemporânea: teorias e práticas. *DAT Journal*, 5(2), 25–38. <https://doi.org/10.29147/dat.v5i2.190>
- Prieto, L. R., & Panelas, C. T. (2014). *Los caminos hacia la actuación del lector implícito en la literatura infantil y juvenil digital. Microestructuras y macroestructuras narrativas* [Conferência]. Simposio Internacional. https://www.gretel.cat/wp-content/uploads/2016/05/2014_Actas-del-Simposio-internacional-La-literatura-en-pantalla-textos-lectores-y-prácticas-docentes.pdf
- Rogers, Y., Sharp, H., & Preece, J. (2013). *Design de Interação*. Bookman Editora.
- Simões, J. F., & Bispo, R. (2006). *Design inclusivo: acessibilidade e usabilidade em produtos, serviços e ambientes*. Centro Português de Design.
- Souza, I. M. da S. de, Pletsch, M. D., & Souza, F. F. de. (2020). Livro Didático Digital Acessível no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. *Educação e Cultura Contemporânea*, 17(51). <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20200108>
- Uchôa, M. M. R., & Chacon, J. A. V. (2022). Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. *Revista Educação Especial*, 35, e46/1–18. <https://doi.org/10.5902/1984686X69277>

O ESTADO DA ARTE PARA UMA LEITURA CRÍTICA DA MÍDIA: LITERACIA MIDIÁTICA, ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E LETRAMENTO MIDIÁTICO

*Vinicius Henrique Silva¹
Valquíria Aparecida Passos Kneipp²*

O trabalho realizado teve como objetivo principal conduzir uma revisão abrangente do estado atual dos termos “literacia midiática”, “alfabetização midiática” e “letramento midiático”. O propósito dessa investigação foi aprofundar o estudo da leitura crítica da mídia como uma ferramenta fundamental no combate à disseminação da desinformação. A seleção desses termos foi baseada em referências encontradas em trabalhos acadêmicos que abordam a problemática da desinformação na mídia e nas plataformas de redes sociais digitais. A pesquisa buscou

-
1. Estudante de Graduação do Curso de Jornalismo da UFRN-RN.
vinileao11@icloud.com
 2. Orientadora do trabalho. Professora do Curso de Jornalismo da UFRN-RN.
valquiria.kneipp@ufrn.br

responder à uma questão essencial: quais termos estão sendo adotados para promover a compreensão e a capacidade de navegação consciente no universo midiático e como esses termos estão sendo interpretados pelos usuários. A hipótese inicial do estudo partiu do pressuposto de que, devido à proliferação alarmante de notícias falsas e informações enganosas, tanto na mídia tradicional quanto nas redes sociais digitais, torna-se imperativo o desenvolvimento e aprimoramento de ferramentas e estratégias que permitam à população uma análise crítica das informações que consomem cotidianamente.

Desse modo, neste trabalho busca-se o conhecimento sobre os conceitos de literacia midiática, alfabetização midiática e letramento midiático, investigando como esses termos estão sendo definidos e implementados em diversos contextos acadêmicos e sociais. Além disso, procura-se identificar lacunas ou oportunidades de melhoria nas abordagens existentes, visando a criação de estratégias mais eficazes para combater à disseminação da desinformação e capacitar os indivíduos a discernir fontes confiáveis de informações das fontes enganosas.

O contexto jornalístico contemporâneo enfrenta desafios significativos, com a proliferação das notícias falsas, que se disseminam tanto dentro quanto fora dos meios de comunicação tradicionais. Este estudo propõe uma abordagem crítica e pragmática para enfrentar esse problema crescente, concentrando-se no ensino e aprendizado de ferramentas e estratégias essenciais para a verificação de mensagens.

A necessidade de ampliar o escopo de atuação dos jornalistas vai além da simples produção de notícias. Agora, eles devem desempenhar um papel fundamental na prevenção e combate à desinformação, de forma mais efetiva. Isso requer o desenvolvimento de habilidades e técnicas

específicas para lidar com a avalanche de informações que circulam na internet. O objetivo final do trabalho jornalístico é fornecer aos leitores informações confiáveis e precisas, restabelecendo a confiança na mídia e, assim, fortalecendo a democracia.

Essa abordagem também pode vir a contribuir para a formação de uma sociedade mais crítica e responsável. Ao capacitar as pessoas a distinguir entre informações verdadeiras e falsas, bem como a avaliar criticamente as fontes de informação disponíveis, promove-se o pensamento crítico e a cidadania informada. Isso é fundamental em um mundo onde as redes sociais e a disseminação rápida de informações podem influenciar opiniões e decisões de maneira significativa.

Para os estudantes de Jornalismo, essa abordagem oferece uma preparação crucial para os desafios do mundo real que enfrentarão em suas carreiras. Além das habilidades tradicionais de reportagem e redação, eles precisam estar cientes dos novos desafios da profissão, como as questões éticas relacionadas à disseminação de desinformação. A adaptação a um ambiente em constante evolução e a incorporação de ferramentas de checagem de informações são elementos essenciais em sua formação.

Essa busca acadêmica não apenas lida com os aspectos práticos da checagem de fatos, mas também promove uma reflexão conceitual e teórica sobre os novos processos e abordagens adotados pelo jornalismo. Isso incentiva os jornalistas a estarem preparados para os possíveis desafios contemporâneos e continuarem desempenhando seu papel vital na sociedade.

Agnotologia, fechamento epistêmico e falha de filtro

O conceito de novo tipo de ignorância, conforme discutido por Johnson (2012), é relacionado ao consumo excessivo de informações e pode ser atribuído a três principais fatores: agnotologia, fechamento epistêmico e falha de filtro. O termo agnotologia, cunhado pelo historiador e professor da Universidade de Stanford, Robert Proctor, tem sua origem na descrição das táticas empregadas pelas grandes empresas tabagistas durante a segunda metade do século XX. Essas corporações adotaram estratégias enganosas para apresentar informações aparentemente manipuladas, com o objetivo de instilar dúvidas na população acerca dos malefícios do consumo de cigarros para a saúde. A agnotologia, portanto, se dedica ao estudo de como a dúvida pode ser culturalmente induzida, muitas vezes através da disseminação de informações incompletas ou tendenciosas. Nota-se que essa prática não se limita à indústria do tabaco, sendo uma estratégia adotada por diversos setores em diferentes períodos históricos. Em outras palavras, “trata-se de uma forma de ignorância deliberadamente fabricada” (Johnson, 2012, p. 82).

Por outro lado, o fechamento epistêmico se caracteriza pela construção de uma realidade moldada por uma rede interconectada de mídia, que engloba blogs, revistas, programas de rádio e televisão. Como apontado por Ferrari (2018), a cada dia, nossas linhas do tempo e informações apresentadas tornam-se cada vez mais uniformes, uma vez que algoritmos começam a mostrar apenas o que está alinhado com nossas crenças e interesses preexistentes. Esse fenômeno contribui para acentuar o isolamento das pessoas em suas respectivas bolhas, “limitando sua exposição a perspectivas divergentes e tornando-as suscetíveis à

manipulação de informações dentro desse ambiente fechado” (Ferrari, 2018, p. 35).

Para Johnson (2012), “o fechamento epistêmico é uma ferramenta que dá poder à ignorância agnotológica. À medida que determinada informação é produzida, todas as outras fontes de dados são consideradas não confiáveis ou, pior, conspiratórias” (p. 84). A falha de filtro, pode ocorrer pela produção e pelo consumo de informações vindas de seus amigos pela personalização desses dados. “Os amigos que escolhemos e os locais que frequentamos nos fornecem um novo tipo de bolha, dentro da qual consumimos informação” (p. 84). Ainda pontua Johnson (2012) que, o excesso de informação, conhecido como obesidade de informação, pode ser prejudicial à saúde mental e física.

A alta quantidade de informações disponíveis pode sobrecarregar o cérebro, levando à uma dissonância cognitiva que dificulta o processamento e a compreensão dos dados. Além disso, a Organização Mundial de Saúde (OMS) identificou um fenômeno semelhante, a infodemia, que é caracterizada pelo volume exponencial de conteúdo disponível na internet sobre a pandemia. Isso pode ser especialmente prejudicial em tempos de crise, em que as pessoas buscam informações para se proteger e proteger seus entes queridos. Dados os desafios que a infodemia apresenta, é importante que as pessoas aprendam a lidar com a sobrecarga de informações. Uma estratégia útil é a filtragem de informações: identificar fontes confiáveis e focar em informações relevantes e úteis. Outra abordagem é a desconexão digital, buscando tempo para desconectar da internet e simplesmente relaxar. Essas estratégias podem ajudar a reduzir a ansiedade e o estresse associados à sobrecarga

de informações, permitindo que as pessoas possam se concentrar nas informações que são realmente importantes e relevantes para elas.

A combinação desses três fatores - agnotologia, fechamento epistêmico e falha de filtro - desempenha um papel decisivo na criação de um ambiente em que a informação excessiva pode levar à ignorância, à desinformação e à dificuldade em discernir a verdade em meio a uma enxurrada de dados.

Em busca de um Estado da Arte

O termo Estado da Arte é reconhecido e empregado no contexto acadêmico para denotar o estágio mais avançado de desenvolvimento em um campo específico do conhecimento. Os pesquisadores, então, são “sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso” (Ferreira, 2002, p. 259). Sendo assim, essa ferramenta constitui um ponto de referência para o conhecimento, uma vez que oferece uma visão abrangente do panorama atual do campo de estudo em questão.

Em essência, o conceito de “Estado da Arte” reflete o estado atual de evolução e entendimento de um determinado campo de conhecimento. Ele não apenas fornece um registro das realizações mais recentes, mas também serve como uma base sólida para orientar futuras pesquisas e desenvolvimentos. É por meio desse método que se é possível ““olhar para trás”, rever caminhos percorridos, portanto possíveis de serem mais uma vez visitados por novas pesquisas, de modo a favorecer a sistematização, a organização e o acesso às produções científicas e à

democratização do conhecimento” (Silva et al., 2020, p. 2). Isso não apenas economiza tempo e recursos, mas também contribui significativamente para o progresso do conhecimento e a resolução de desafios complexos. Como Ferreira (2002) destaca:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas [as pesquisas de estado da arte] parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (p. 258)

Uma das características distintivas e essenciais das pesquisas de Estado da Arte é a sua metodologia minuciosa, que se baseia em uma abordagem de caráter “inventariante e descritiva” (Ferreira, 2002, p. 258). Essa metodologia tem como principal objetivo analisar a vasta produção acadêmica e científica relacionada ao tema de pesquisa, desagregando-a em categorias e facetas específicas.

Ao segmentar, esse método permite uma visão panorâmica das diferentes abordagens, metodologias e perspectivas que foram empregadas ao longo do tempo. Isso não apenas enriquece a compreensão do tópico em questão, mas também cria um contexto detalhado para futuras pesquisas. “Essa modalidade de revisão bibliográfica nos permite um diálogo com os demais pesquisadores de áreas afins e nos revela

a riqueza de dados produzidas em suas pesquisas.” (Silva et al., 2020, p. 2). Levando isso em consideração, pode-se ponderar que o conceito de Estado da Arte é dinâmico. Isso significa que ele está em constante evolução à medida que novas pesquisas são realizadas e novos avanços são alcançados no campo de estudo.

Essa dinâmica do Estado da Arte mantém sua relevância e utilidade na comunidade acadêmica e científica. À medida que o conhecimento avança, as pesquisas dessa natureza desempenham um papel vital na organização e na contextualização desse conhecimento, facilitando assim o progresso contínuo e a excelência nas diversas áreas do saber. Portanto, a metodologia inventariante e descritiva das pesquisas de Estado da Arte continua a ser uma ferramenta indispensável para compreender, documentar e impulsionar o desenvolvimento do conhecimento em todo o mundo acadêmico.

Metodologia

A primeira fase deste projeto de pesquisa foi dedicada à implementação de métodos já estabelecidos, incluindo a realização de experimentos e o exercício do uso de ferramentas de *Fact-Checking* (verificação de fatos). Essa etapa teve um duplo propósito. Em primeiro lugar, buscou-se adquirir experiência prática na aplicação desses métodos. Em segundo lugar, a intenção era contribuir para a formação e aprimoramento do profissional de jornalismo, capacitando-o para enfrentar os complexos desafios da comunicação social contemporânea.

A implementação de oito etapas de *Fact-Checking* envolveu a verificação cuidadosa e sistemática das informações divulgadas, com o objetivo de determinar sua veracidade, baseadas em conhecimentos

adquiridos através do Curso “Desinformação e *fact-checking* em tempos de Covid-19 na América Latina e no Caribe” um curso online aberto e massivo oferecido pelo Centro *Knight* para o Jornalismo nas Américas realizado pelos autores em 2021. Isso incluiu a análise crítica de fontes, a investigação de alegações, a verificação de dados estatísticos e a identificação de possíveis vieses alternativos para cada fato. A prática desses métodos permitiu não apenas adquirir habilidades técnicas, mas também desenvolver uma compreensão mais profunda das complexidades envolvidas na construção e disseminação de notícias precisas e confiáveis. 1) Coleta de informações: O primeiro passo foi coletar todas as informações relevantes relacionadas às afirmações que foram verificadas. Isso envolveu a análise de documentos, entrevistas com especialistas, pesquisa on-line e a busca de fontes confiáveis; 2) Identificação da afirmação: Foi importante identificar claramente o fato específico para ser checado; 3) Verificação de fontes: Foram verificadas todas as fontes que estavam sendo citadas nas informações em questão, avaliando sua credibilidade; 4) Corroboração com fontes adicionais: Procurou-se outras fontes independentes para confirmar ou refutar as afirmações analisadas; 5) Análise de contexto: Levou-se em consideração o contexto em que as imagens/informações textuais foram veiculadas; 6) Avaliação de evidências: Analisou-se todas as evidências disponíveis para apoiar ou refutar as afirmações; 7) Consulta à especialistas: Consultamos especialistas no campo da notícia pesquisada para obter informações adicionais; e, por último, 8) Organização da verificação em um artigo compreensível: Após concluir a verificação de fatos, organizamos os resultados de forma que estivesse claros e acessíveis ao público.

O cerne da pesquisa envolveu uma indagação central: quais são os possíveis novos processos e abordagens que têm sido adotados pela comunicação social, particularmente no que diz respeito às ferramentas de checagem de fatos? Essa questão reveste-se de grande relevância em um contexto em que a disseminação de informações imprecisas ou falsas representa um desafio significativo para a integridade da informação e a confiabilidade das fontes jornalísticas.

Na segunda etapa do trabalho, foram realizadas pesquisas utilizando o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para identificar novos estudos relacionados ao objeto de pesquisa. Foi feita uma análise cuidadosa dos resultados obtidos, levando em consideração as diferentes perspectivas e abordagens adotadas pelos autores dos artigos selecionados. A escolha da CAPES como base de dados para o estudo foi feita com base em sua abrangência e facilidade de acesso, sendo reconhecido no meio acadêmico como uma fonte confiável e de qualidade.

Assim, foram propostas cinco categorias de literacia pelos autores: Literacia de Mídia, que se refere ao conhecimento e compreensão das mensagens midiáticas em geral (incluindo TV, rádio, impresso e digital); Literacia de TV, que se concentra na compreensão das mensagens televisivas; Literacia Digital, que abrange o conhecimento e a compreensão da mídia digital; Literacia de Rádio, que se refere à compreensão das mensagens radiofônicas; e Literacia de Impresso, que se concentra na compreensão de mensagens impressas. Para selecionar os materiais teóricos que compõem esta consulta, foram considerados estudos publicados nos últimos cinco anos (de 2018 a 2023) nas áreas de Comunicação e Mídia dentro das Ciências Humanas. Dessa forma,

foi possível abranger as pesquisas mais recentes e relevantes sobre o tema em questão.

Selecionamos 12 publicações que atendiam a esses parâmetros. Deste contingente, 8 foram referentes à Literacia de Mídia, sendo 6 Teses de Mestrado e 1 de Doutorado. Além disso, encontramos 3 publicações sobre Literacia Digital, sendo 1 Tese de Doutorado e 2 de Mestrado. Finalmente, encontramos uma dissertação de Mestrado sobre Literacia de Rádio, que também foi incluída na nossa seleção. Não foram encontrados materiais relacionados à Literacia de TV e Literacia de Impresso, denotando uma falta de produção acadêmica sobre esses dois tópicos.

O terceiro passo foi a avaliação dos materiais selecionados, definindo o objetivo, o tipo (Mídia, TV, Rádio, Impresso ou Digital), o ano e a localização na internet. A partir dessa classificação, foi possível conduzir uma discussão sobre o assunto em questão. Além disso, a classificação fornecida serviu como base para a análise dos dados obtidos, permitindo uma compreensão das informações.

Alguns trabalhos identificados apresentam definições diversas como a dissertação de mestrado de Pinto (2019) “Um estudo sobre literacia digital e possibilidades de aplicabilidade em contextos formativos de professores”. O propósito da pesquisa foi examinar a evolução das habilidades de literacia digital em ambientes de formação para professores, bem como conceber, implementar e avaliar um curso de extensão voltado para esse tópico. Os resultados revelaram que as competências relacionadas à literacia digital são frequentemente negligenciadas. No entanto, a criação e implementação de um curso demonstrou que a literacia digital específica pode desempenhar um papel significativo nas estratégias de formação profissional.

A autora pontua que Literacia não é uma palavra geralmente utilizada no Brasil, pois “o termo letramento é mais comumente usado e refere-se aos usos sociais e culturais da leitura e da escrita, numa perspectiva considerada mais abrangente e complexa do que o processo de decodificar o código linguístico” (p. 26). Ou seja, a o letramento digital está relacionado não apenas à decodificação de mensagens, mas também está conectado à capacidade de cada um de reproduzir certos dados e mensagens no âmbito digital e fazer conexões de contexto. “No contexto mais recente, surgiu o termo letramento digital para referir-se às competências na utilização do computador e da internet em situações cotidianas” (p. 54). O que se pode conceber sobre o termo Literacia Digital, é que é empregado no sentido de caracterizar um conjunto de competências que vão além do mero acesso ao ambiente digital através da utilização de ferramentas tecnológicas, como o computador (p. 59). Pinto destaca, ainda que, para Soares (2002), a palavra letramento tem sua origem na adaptação para a língua portuguesa da palavra inglesa *literacy*, derivada do latim *littera* (letra), combinada com o sufixo *cy*, que denota qualidade, condição ou estado (como em *innocency*, a qualidade de ser inocente). Consequentemente, *literacy* representa o estado ou a condição adquirida por alguém que aprende a ler e escrever. Além disso, de acordo com a autora, o conceito de “letramento” incorpora a ideia de que a escrita acarreta “implicações sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas” (p. 67). Soares, conceitua a alfabetização como algo que “designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica” (p. 24) Em outras palavras, a alfabetização se refere à aquisição das habilidades necessárias para ler e escrever usando o alfabeto, o sistema

de escrita que emprega símbolos (letras) para representar os sons da fala. Portanto, o ato de alfabetizar envolve o ensino das regras e convenções que governam a escrita alfabética e capacita os aprendizes a decodificar palavras, compreender textos escritos e expressar seus pensamentos por escrito de acordo com essas normas.

Versuti (2021) em sua tese de doutorado “Literacia midiática no ensino de jovens e contribuições para participação cidadã: experiência intercultural entre Brasil e Portugal” buscou compreender de que maneira a literacia midiática, inserida na educação dos jovens, pode contribuir para o exercício da cidadania. O trabalho partiu da premissa de que o mero acesso a mídias e informações não é suficiente, é necessário também adquirir habilidades para compreender e selecionar mídias, filtrar e interpretar conteúdos, utilizar as mídias para buscar informações e conhecimentos, criar conteúdos próprios e engajar de maneira eficaz na sociedade como cidadão. Para alcançar esse propósito, a pesquisadora fez levantamentos e estudos sobre tópicos relacionados à cidadania, educação, participação, juventude, tecnologia, *fake news*, desinformação e alfabetização midiática. Além disso, foram conduzidos *workshops* de alfabetização midiática em escolas públicas de Portugal e Brasil, com turmas de jovens com idade média de 12 a 13 anos, a fim de avaliar o impacto da alfabetização midiática na formação e engajamento cidadão desses adolescentes.

A pesquisadora cita a Recomendação da Comissão Europeia de 20 de agosto de 2009, sobre o conceito de Literacia Midiática que é compreendida como “capacidade de aceder aos media, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspectos dos media e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos” (Comissão

Europeia, 2009). A literacia midiática desempenha um papel fundamental na promoção de uma cidadania mais informada, na construção de uma sociedade mais inclusiva e na capacitação das pessoas para lidar com o complexo ecossistema midiático contemporâneo. Isso não apenas beneficia os indivíduos, mas também contribui para a manutenção da democracia e da sociedade em geral. Sendo assim, a literacia midiática surge do “processo dinâmico” entre dois elementos fundamentais: a base (que engloba a disponibilidade de recursos e o contexto) e o topo (que se refere às habilidades de comunicação). “O caminho da base para o pico seria a competência midiática individual (uso dos media e compreensão crítica).” (p. 148) Por fim, Versuti vê a literacia midiática como uma resposta diante de uma sociedade saturada de mídia e de uma democracia sob ameaça de desinformação, discursos populistas e da falta de uma educação midiática que possa guiar e capacitar os cidadãos. “no sentido de utilizar os aparatos disponíveis para uma análise crítica da sociedade e ação dialógica em busca de justiça social” (p. 110).

Apresentando um estudo aplicado na literacia midiática, Valle (2019) na dissertação de mestrado “Literacia midiática no Facebook: uma análise da página Caneta Desmanipuladora” analisa a página do Facebook “Caneta Desmanipuladora”, que atua nesse imbricamento entre a cultura participativa – na vigilância e crítica à imprensa – e o novo ecossistema jornalístico. Este estudo se encaixa dentro do contexto das novas maneiras de receber, produzir e disseminar informações em uma sociedade fortemente influenciada pelos meios de comunicação. A dissertação teve como objetivo analisar a página do Facebook “Caneta Desmanipuladora”, que opera na interseção da cultura participativa - ao vigiar e criticar a mídia - e do novo ecossistema jornalístico. Valle

optou por abordar a análise da página a partir da perspectiva da literacia midiática, com base na estrutura teórica apresentada no trabalho *La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores* publicado em 2012 pelos professores Joan Ferrés e Alejandro Piscitelli e traduzido para o português em 2015. De acordo com esses autores, a competência midiática abrange a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas a seis dimensões fundamentais, aplicadas tanto à forma como as pessoas consomem e interagem com as mensagens (análise) quanto à sua criação (expressão). As dimensões identificadas são Linguagem, Tecnologia, Processos de Interação, Processos de Produção e Disseminação, Ideologia e Valores e, por último, Estética. Cada dimensão é acompanhada de indicadores que sugerem diferentes níveis de competência midiática tanto na análise quanto na expressão.

Valle (2019) aponta que, com a adoção das tecnologias digitais em modo crescente, o conceito de *media literacy* (termo original em inglês usado em documentos e estudos internacionais) - que inicialmente se limitava a competências relacionadas ao entendimento e conhecimento dos meios de comunicação - incorporou um novo elemento essencial, “a capacitação para a participação ativa na produção de mensagens comunicativas.” (p. 79) Nesse campo pouco claro de distinção entre letramento/alfabetização e literacias, pensadores como Vieira (2008) reconhecem que a maioria das línguas não possui uma tradução direta para o termo inglês “literacy”, uma observação compartilhada “por um número considerável de intelectuais com estudos baseados na língua inglesa” (p. 82).

Dentro do contexto da literacia transmídia, a pesquisa de Soares (2021), na sua dissertação “Literacia transmídia na produção dos fãs sobre o universo ficcional de Supernatural”, explora as competências demonstradas nas criações de *fanfics* e vídeos criados por fãs da série de TV Supernatural dos anos 2000, que foram compartilhados em ambientes digitais. Este estudo começa por examinar inicialmente algumas reflexões relacionadas às narrativas transmídia e, posteriormente, acompanha a evolução da literacia midiática, além de abordar o surgimento do conceito de literacia transmídia. Em seu produto de pesquisa, Soares apresenta um conceito de literacia ainda menos conhecido no ambiente acadêmico denominada “literacia transmidiática”.

Visto que o foco atual reside na maneira como as pessoas percebem os fenômenos da comunicação e nos fatores culturais e socioeconômicos que desempenham um papel nesse processo, essa perspectiva já estava sendo explorada por autores que se dedicavam à literacia midiática e se intensificou devido às mudanças trazidas pela era digital e à disseminação generalizada da internet que “representa a ruptura com as teorias de causa e efeito das mídias, que foram trabalhadas durante um longo período” (p. 53). Soares especifica melhor o termo por meio de Scolari (2016) que pontua a literacia transmídia como “um conjunto de habilidades, práticas, valores, sensibilidades e estratégias de aprendizagem e troca desenvolvidas e aplicadas no contexto da nova cultura participativa” (p. 8). A diferença entre literacia midiática e literacia transmidiática é delineada pelo pesquisador, sugere-se que a literacia transmídia envolve uma análise abrangente e crítica das mídias, bem como de todas as intrincadas relações que elas estabelecem no ciberespaço, ademais, também é “a habilidade de

produzir conteúdos diversos em variados contextos.” (p. 55) Em outras palavras, enquanto a literacia midiática concentra-se principalmente na compreensão crítica da mídia, a literacia transmidiática amplia essa perspectiva, incluindo a capacidade de criar e compartilhar conteúdo em diferentes contextos e plataformas.

Já Martins (2021) propõe um modelo de literacia publicitária. Em sua tese de doutorado “Literacia publicitária: análise semiótica de campanhas politicamente (in)corretas na publicidade brasileira”. Este modelo, baseado na teoria semiótica de Peirce e nos princípios da literacia midiática, é exemplificado por meio de estudos de marcas brasileiras, com o objetivo de analisar como elas utilizam estratégias retóricas que flutuam entre debates morais e a promoção de produtos. A pesquisa também busca contextualizar historicamente o conceito de “politicamente correto” na sociedade brasileira. O foco principal do estudo consistiu em identificar marcas que empregam discursos politicamente corretos e incorretos, aplicando uma metodologia de análise que combina literacia midiática e semiótica. Através desse método, entendeu-se como as empresas escolhidas desenvolvem suas narrativas publicitárias e criam uma sensação de autenticidade em seus argumentos de venda. Os resultados da pesquisa indicam que as peças publicitárias analisadas frequentemente apresentam argumentos tanto oportunistas e demagógicos quanto solidários e ativistas, refletindo a diversidade de abordagens nas campanhas publicitárias que envolvem questões de politicamente correto. Martins, postulando sobre literacia, acrescenta em sua pesquisa que:

Então, a literacia não está ligada apenas ou exclusivamente ao grau de escolaridade dos cidadãos, mas sim na sua competência

específica em utilizar a informação adquirida no cotidiano e em desenvolver um conhecimento ativo e crítico, através do qual poderá exercer de maneira mais criativa e crítica o seu papel na sociedade. (Martins, 2021, p. 60)

Por esse viés, infere-se que cada indivíduo exerça de maneira mais criativa e crítica o seu papel na sociedade, contribuindo para uma participação mais eficaz e informada no cenário social e cultural em que estão inseridos. Quando se fala sobre literacia midiática, “o termo não está associado apenas com uma habilidade que uma pessoa possui ou pelo fato de ter contato diário com as mídias, ele está vinculado às múltiplas competências ligadas às novas tecnologias da informação.” (Martins, 2021, p. 60) Isso destaca que a literacia midiática engloba uma variedade de habilidades relacionadas às tecnologias de informação, indo além do simples consumo de mídia e abrangendo a capacidade de compreender, analisar e criar conteúdo digital de forma crítica.

Em “A mídia rádio como meio de interação entre estudantes, professores e gestores em três escolas Municipais de Campo Grande - MS: Uma alternativa tecnológica para o Ensino de Ciências,” Oliveira (2021) conduziu uma análise do uso e das interações envolvendo estudantes, professores e gestores em três escolas municipais designadas como E1, E2 e E3. O estudo abrangeu o período de 2017 a 2019, durante o qual as rádios nas escolas foram estabelecidas. Os resultados evidenciaram que a utilização da rádio desempenhou um papel fundamental na promoção da aprendizagem, facilitando a interação e o diálogo entre professores e estudantes. Segundo os coordenadores e diretores de cada uma das escolas, a rádio contribuiu para aprimorar as habilidades de comunicação oral, facilitando a aquisição do conhecimento e tornando todos os

envolvidos mais comunicativos. Além disso, no que diz respeito à importância do projeto no contexto de temas interdisciplinares e transversais nas ciências, os professores, coordenadores e diretores expressaram que a rádio se mostrou uma ferramenta crucial para o trabalho com esses temas. Entretanto, a análise também apontou desafios significativos que ameaçam a continuidade do projeto de rádio, tais como obstáculos políticos, econômicos e estruturais que levaram à suspensão das atividades em duas das três escolas pesquisadas em 2019. A pesquisa ressaltou o enorme potencial da rádio como um recurso educacional e sua capacidade de promover resultados positivos no aprendizado dos estudantes e no ensino do conhecimento científico. Além disso, os resultados indicaram que o fenômeno do uso de notícias falsas no contexto da rádio pode ser objeto de futuras investigações aprofundadas. Oliveira apresenta o conceito de letramento digital postulado por Magda Soares (2002) em que ela o aponta como o “estado ou condição que adquirem aqueles que se apropriam da nova tecnologia digital e praticam a leitura e a escrita na tela, em contraste com aqueles que praticam a leitura e a escrita em papel” (p. 151). Oliveira conclui destacando que, dentro desse contexto, entram em cena os “multiletramentos” e a (re)interpretação dos fatores que o envolvem. (pp. 27-28)

Neves (2021) estabeleceu em sua dissertação de mestrado “Literacia digital dos professores de português do ensino médio” como principal objetivo a análise da literacia digital, compreendida como a capacidade de usar e se apropriar das tecnologias digitais de informação e comunicação, no contexto das práticas pedagógicas dos professores de língua portuguesa do ensino médio. A pesquisa aborda os fundamentos teóricos e conceituais no campo da Comunicação, bem como a

formação docente tanto inicial quanto em andamento, com o intuito de esclarecer o conceito de literacia e letramento digital. A Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio é considerada um marco legal importante no estudo. Os resultados da pesquisa, obtidos por meio da Escala AliDip, revelaram que a maioria dos professores participantes apresentou pontuações mais elevadas nas competências instrumentais em comparação com as competências pedagógicas. A autora conceitua a diferença entre literacia e letramento. Ela diz que, portanto, “o letramento é um processo de ação sobre as letras e a literacia é a capacidade de analisar, compreender, interpretar as informações e conhecimentos, ela também propõe desenvolver práticas que possam transmitir e compartilhar esses conhecimentos” (p. 34). Portanto, enquanto o letramento se concentra nas habilidades básicas de ler e escrever, a literacia vai além, enfatizando a capacidade crítica de compreender, interpretar e compartilhar o conhecimento, tornando-a uma habilidade fundamental em uma sociedade cada vez mais centrada na informação e na comunicação.

No âmbito de sua dissertação de mestrado “Literacia midiático-informacional: o grupo de Facebook como comunidade virtual e fonte de informação,” Semicek (2020) investiga como os indivíduos percebem a influência do Facebook em suas interações, concentrando-se no grupo “Argentinos en Curitiba Oficial” como objeto de estudo. Usando a Teoria do Ator-Rede para revisitar conceitos de mediação e a Literacia Midiático-informacional como um conjunto de habilidades relacionadas a processos de comunicação, o estudo busca compreender como os membros desse grupo refletem sobre a manifestação desses conceitos em seu ambiente virtual, considerando também os aspectos identitários que sustentam a existência da comunidade. O método utilizado para essa

investigação começa com a criação de um modelo analítico que traduz a teoria em indicadores observáveis em relação ao grupo de estudo. Em seguida, a pesquisa inclui uma fase exploratória com uma imersão no grupo e entrevistas com membros selecionados. O conteúdo das entrevistas é posteriormente analisado por meio da Análise de Conteúdo, convertendo os indicadores do modelo em categorias. Como resultado desse processo metodológico, foi possível observar a percepção dos indivíduos em relação à influência do Facebook em sua plataforma. Eles afirmam ter algum grau de controle sobre essa influência, embora essa visão seja parcial, como revela a revisão teórica realizada durante o estudo, em relação à extensão dessa influência. Semicek (2020) ressalta em sua pesquisa sobre o conceito de literacia e diz que “não se trata, porém, de uma articulação utilitarista, mas sim do aspecto interativo, no qual o indivíduo possui graus de domínio a respeito de ambiente de comunicação. Trata-se, portanto, de como o sujeito estabelece uma conexão com as tecnologias por meio da informação” (p. 47). É um processo que transcende a mera utilização técnica e incorpora a capacidade de navegar e dar sentido ao vasto oceano de informações que a sociedade contemporânea oferece.

Por fim, na sua dissertação de mestrado “Jornalismo participativo, letramento midiático e mediações: a manifestação de competências midiáticas em jovens universitários do ABC Paulista”, Cunha (2020) se propõe a examinar como as competências midiáticas se expressam em jovens universitários com idades entre 18 e 25 anos, quer sejam eles participantes ou não de conteúdos jornalísticos. O estudo empregou uma abordagem qualitativa, que incluiu a seleção de perfis por meio de questionários, seguindo o critério da heterogeneidade, além

de entrevistas semiestruturadas. A análise do estudo aborda os objetivos da dissertação, destacando os diferentes tipos de participação no jornalismo, considerando a circulação e disseminação de conteúdo. A pesquisa também contextualiza a origem do conceito de jornalismo participativo, enquadrando-o no contexto de um novo ecossistema midiático contemporâneo, conforme argumentado por Anderson, Bell e Shirky. Além disso, a dissertação explora o conceito de letramento midiático e o desenvolvimento de competências como meio para que os indivíduos se tornem mais ativos e engajados em conteúdos jornalísticos, alinhando-se com as ideias de Celot e Pérez-Tornero. No entanto, a abordagem do estudo também incorpora a Teoria das Mediações de Jesus Martin-Barbero no processo, ressaltando que o sujeito negocia o significado dos conteúdos jornalísticos com o contexto que o rodeia. A pesquisa identificou que a família, os amigos, namorados(as) e outras influências são variáveis cruciais na aquisição de competências midiáticas e, portanto, devem ser levadas em consideração ao analisar como essas competências se manifestam nos indivíduos. Cunha traz o conceito de Fantin (2011) sobre mídia educação:

diz respeito à formação de um usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de comunicação e informação e de todas as mídias [...] implica a adoção de uma postura crítica e criadora de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções e para produzir mídias também” (pp. 28-29).

O conceito de *media literacy* engloba uma gama de habilidades, desde o domínio técnico básico até a compreensão profunda dos

processos midiáticos e a análise crítica do conteúdo midiático, com o objetivo de preparar os indivíduos para participar de forma consciente e ativa no ambiente midiático contemporâneo. Como conclui Cunha (2020), “de saída, existe uma discussão a respeito da tradução do termo para o português brasileiro, de modo que letramento midiático e alfabetização midiática coexistem na literatura como nomenclaturas” (pp. 41-42). Ou seja, ao final, os conceitos acabam se interseccionando na mesma linha de significado.

Conclusão

Foi possível identificar que, durante a pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), não foram encontrados uma grande quantidade de materiais relacionados à literacia em geral, e especialmente à literacia de TV e literacia de Impresso. No entanto, com o que foi obtido também foi possível desenvolver a pesquisa e chegar à conclusão sobre os conceitos abordados na pergunta. É relevante destacar a importância da literacia na sociedade contemporânea, bem como a necessidade de promover a produção acadêmica e os estudos relacionados a elas.

A abordagem de literacia de mídia ressalta a ideia de que a educação midiática envolve mais do que apenas habilidades técnicas; é um processo que abrange a compreensão profunda das práticas midiáticas, da linguagem e da cultura midiática. Assim como o letramento tradicional inclui a compreensão de normas gramaticais e a capacidade de ler e escrever com eficácia, a literacia midiática surge como uma solução diante de uma sociedade inundada pela mídia e de uma democracia

enfrentando ameaças como desinformação. Além disso, é uma resposta à carência de educação midiática que pode orientar e capacitar os cidadãos. O objetivo é capacitar as pessoas a usar as ferramentas disponíveis para analisar criticamente a sociedade e se envolver em diálogos visando a justiça social

Alfabetização midiática, por outro lado, concentra-se em adquirir as habilidades básicas necessárias para compreender e utilizar as mídias, sem necessariamente aprofundar a análise crítica ou a produção de conteúdo. Esse enfoque é muitas vezes associado à aquisição de competências técnicas essenciais para a navegação em ambientes midiáticos, como entender como funcionam as redes sociais, usar ferramentas de edição de vídeo, etc.

Letramento midiático, por outro lado, significa ser capaz de interpretar e avaliar criticamente as mensagens midiáticas, reconhecendo vieses, estereótipos e manipulações da informação. Envolve a compreensão das diferentes formas de mídia, como jornais, televisão, internet, redes sociais, e como elas influenciam a opinião pública e a cultura. Também capacita as pessoas a navegar no mundo da informação e da comunicação de forma informada e responsável.

Em um mundo onde a mídia desempenha um papel significativo na formação de opiniões e na disseminação de informações, o letramento midiático é fundamental para o pensamento crítico e o engajamento informado na sociedade contemporânea. Diante dessas considerações, é necessário a realização de mais pesquisas e estudos aprofundados na área da Literacia Midiática. Esses campos de conhecimento podem fornecer material importante para o desenvolvimento de novos métodos e estratégias de ensino, bem como para a compreensão mais

ampla do papel da mídia televisiva e da leitura impressa na sociedade contemporânea. Portanto, é imperativo que a comunidade acadêmica e educacional dedique esforços para ampliar o conhecimento sobre esses temas de pesquisa, incentivando a produção de trabalhos acadêmicos nesses domínios e promovendo a alfabetização midiática e literária como habilidades essenciais para o cidadão do século XXI.

Referências

Bradd, S. (2023) Infodemic. *World Health Organization*. <https://www.who.int/health-topics/infodemic>

Comissão Europeia. (2021). *Media Literacy*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/pt/policies/media-literacy>

Cunha, M. C. (2020). *Jornalismo participativo, letramento midiático e mediações: a manifestação de competências midiáticas em jovens universitários do ABC paulista* [Dissertação de Mestrado, Faculdade Cásper Líbero]. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9584222

Fantin, M. (2011). Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. *Olhar de professor*, 14(1), 27-40. <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3483/2501>

Ferrari, P. (2018). *Como sair das bolhas*. Armazém de Cultura.

Ferreira, N. S. De A. (Agosto, 2002). As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, XXIII(79).

Johnson, A. C. (2012). *A Dieta da Informação*. Novatec.

Martins, T. G. (2021) *Literacia publicitária: análise semiótica de campanhas politicamente (in)corretas na publicidade brasileira* [Tese de Doutorado, Universidade Tuiuti do Paraná]. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10982748

Neves, C. V. (2021). *Literacia digital dos professores de português do ensino médio* [Dissertação de Mestrado, Universidade Tecnológica Federal do Parana]. <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/27653/1/literaciadigital.pdf>

Oliveira, F. J. de. (2021). *A mídia rádio como possibilidade de interação entre estudantes, professores e gestores em três escolas Municipais de Campo Grande - MS: Uma alternativa tecnológica para o Ensino de Ciências* [Dissertação de Mestrado, Universidade Anhanguera-Uniderp]. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11334016

Pinto, J. V. (2019). *Um estudo sobre literacia digital e possibilidades de aplicabilidade em contextos formativos de professores* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná]. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8728323

Scolari, C. A. (2013). *Narrativas Transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Deusto.

Semicek, P. H. (2020). *Literacia midiático-informacional: o grupo de Facebook como comunidade virtual e fonte de informação*

[Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná]. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9788661

Silva, A. P. P. N., Souza, R. T. & Vasconcellos, V. M. R. (2020). O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. *Educação*, 43(3), 1-12, e-37452.

Soares, M. (2002) Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, 23(81), 143-160.

Soares, M. P. (2021). *Literacia transmídia na produção dos fãs sobre o universo ficcional de Supernatural* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora] <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/12601/1/matheuspereirasoaes.pdf>

Valle, M. (2019). *Literacia midiática no Facebook: uma análise da página Caneta Desmanipuladora* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora]. <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/9336/2/michelleoliveiravalle.pdf>

Vieira, S. L. (2008). *Educação básica: política e gestão da escola* (Coleção Formar). Liber Livro.

Versuti, C. D. (2021). *Literacia midiática no ensino de jovens e contribuições para participação cidadã: experiência intercultural entre Brasil e Portugal* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista - UNESP]. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11124886

A DISPUTA PELA PRÁXIS: INTERPRETAÇÕES SOBRE O LETRAMENTO MUDIÁTICO CRÍTICO E O COTIDIANO ESCOLAR

Leandro Marlon Barbosa Assis¹
Alexandre Farbiarz²

Para refletir sobre a virtualidade que estimula os pensamentos acadêmicos contemporâneos e motiva o 6º MEISTUDIES na consolidação dos seres media, partimos da abordagem de Vieira Pinto (2005). Ele questiona a interpretação de vivermos uma época inédita de domínio sobre os recursos naturais, considerando tal deslumbramento como manifestação de alienação da autoria de suas obras.

-
1. Mestre e Doutorando em Mídia e Cotidiano (PPGMC/UFF) e em Sociologia Política (PPGSP/UENF).
leandromarlon@id.uff.br
 2. Doutor em Design (PPGDesign/PUC-Rio).
Professor do PPGMC/UFF.
alexandrefarbiarz@id.uff.br

Com base na premissa de que o aceleramento de nosso tempo e tal processo ocorrem simultaneamente, é possível perceber as maravilhas e perversidades desse avanço. Contudo, seguindo Vieira Pinto (2005), indicamos a necessidade de adotarmos uma perspectiva crítica que explique os seres media e, assim, afastarmos-nos da ingênua aceção desconectada do processo histórico, que sustenta a ideia de não haver retorno ou espaço para questionamentos à novidade proposta.

Ao situar nosso tempo através dos processos ideológicos associados à sua construção, especialmente a visão difundida de que a modernidade representa uma época de superioridade moral, técnica e segurança, buscamos identificar as forças cotidianas que naturalizam a vida. Assim, nosso objetivo é encontrar conceitos que solidifiquem e estructurem o letramento midiático crítico como meio de intervenção na educação midiática, reaproximando os seres media de sua participação social efetiva através do trabalho e da significação de suas ações.

Condicionamentos da ‘inversão da práxis’ e o tensionamento da técnica

Berger e Luckman (2014) indicam que a vida cotidiana se apresenta como sendo a interpretação que os homens dão para construir um mundo coerente diante de si. Ao buscarmos essa compreensão, a cultura local (aqui encarnada no chão da escola) é o ponto central para que possamos observar manifestações dos seres media. O processo de inversão da práxis é percebido por Freire (2015a), em nossa interpretação, justamente pelo retorno do que Vieira Pinto (2005) indica sobre o maravilhamento: a produção humana retorna em forma de acomodação e submissão. Considerando a interpretação apontada por Berger e

Luckman (2014), essa interpretação sobre o mundo, portanto, tende a ser dominada e requer ações de enfrentamento e disputa diárias.

Essa naturalização, buscando apoio nos escritos de Rosa e Trevisan (2016), parte, em nosso estudo, da naturalização da ciência e da tecnologia como sinônimos do progresso social, especialmente no que se remete à sua neutralidade posta como sinônimo de progresso/melhoria da educação. Ao estabelecermos olhares quanto aos aspectos característicos da realidade vivenciada pelos sujeitos (vida cotidiana), aprofundamo-nos em processos comunicacionais praticados no cotidiano (enquanto conceito analítico) da cultura local e nas técnicas midiáticas introduzidas através da prática da cotidianidade na vida cotidiana. Para tanto, apoiamo-nos na distinção indicada por Lefebvre (1991), que apresenta a cotidianidade como sendo vinculada aos processos contemporâneos, especialmente de controle econômico com o acréscimo de interferências culturais (Kellner, 2001). Noutras palavras, “quando isto acontece [surgir uma diferenciação (cotidianidade) que quebra a rotina da vida cotidiana], a realidade da vida cotidiana procura integrar o setor problemático dentro daquilo que já é não-problemático” (Berger & Luckmann, 2014, p. 42), naturalizando-o. Tal compreensão é evidenciada por meio da entrada de uma lógica externa à esfera da vida cotidiana, mesmo que se façam com reflexões críticas – que nem sempre ocorrem pelo seu fluxo constante e intenso de (re)produções.

Com base na premissa de que a vida cotidiana é uma realidade concreta interpretada pelos homens e dotada de sentido subjetivo, na medida em que forma um mundo coerente e relacionado à cotidianidade, a cultura local torna-se o ponto central para a observação dos processos de mediação da vida cotidiana dos educadores na escola, tal qual

já mencionado a partir de Rosa e Trevisan (2016). Ao aprofundarmos nossa compreensão sobre os aspectos característicos da realidade vivenciada pelos sujeitos e os processos comunicacionais praticados no cotidiano escolar, podemos entender como as técnicas midiáticas são introduzidas através das intencionalidades da cotidianidade na vida cotidiana, seguindo a distinção proposta por Lefebvre (1991) que vincula a cotidianidade aos processos contemporâneos de controle econômico, cultural e social que vinculamos aos setores hegemônicos (Coutinho, 2021) da sociedade.

Esse processo acelerado também permite observar a práxis e o letramento midiático, que buscamos enquanto um conceito analítico para revelar os problemas que enfrentamos, combatendo a dominação cultural e o empobrecimento do pensamento que fragilizam as experiências formativas no que se refere às mídias ao mero introduzir e utilizar fórmulas pré-formatadas que serão ensinadas e replicadas por educadores. Essa abordagem propõe avançar nas contribuições de Marcuse (1973) e Feenberg (2002, 2010a, 2010b) pelo viés cultural (Williams, 2016) como um meio de contribuir na consolidação dos seres media.

A crítica a partir de um posicionamento

Assim como Rosa e Trevisan (2016), adotamos uma perspectiva crítica que busca oferecer uma alternativa aos interesses hegemônicos presentes no cotidiano, propondo uma abordagem que rompa com as formas tradicionais de pensar. Nosso objetivo é aplicar esse processo de pensamento à realidade material dos sujeitos, buscando uma adaptação e ressignificação que possa ser replicada nos cotidianos escolares. Seguindo as ideias de Habowski et al. (2019), acreditamos que Marcuse

(1973) e Feenberg (2002, 2010a, 2010b) oferecem uma perspectiva mais otimista em relação ao futuro da humanidade, superando o tom pessimista de Heidegger (2012), que reduz o ser humano ao papel de mero consumidor de tecnologias. Dessa forma, propomos superar a ideia de que os objetos tecnológicos recebidos nas escolas representam inovação ou transformação – em uma perspectiva substantivada que Feenberg (2010b) explica; e oferecer uma abordagem de letramento que considere os contextos e mecanismos de poder que se vinculam a esses objetos, permitindo uma manipulação intencional e consciente no interior dos cotidianos escolares. Acreditamos que essa abordagem é particularmente necessária, já que, como afirma Selwyn (2017), a pesquisa acadêmica na área de tecnologias na educação é frustrantemente pobre e muitas vezes carente de rigor e generalização. Por fim, nosso objetivo é oferecer uma análise das formações que intensifiquem a interpretação dos educadores e que contribuam para sua subjetividade enquanto projetistas (Vieira Pinto, 2005), permitindo uma dotação de sentidos às suas práticas e interações cotidianas na escola de modo intencionalizado.

Aqui, portanto, destacamos a necessidade de uma busca de alternativas teóricas que sustentem a nossa proposição de um tensionamento da técnica que permita a reconquista da práxis pelos educadores por meio de práticas em letramentos em seu sentido plural (Kalantzis et al., 2020), especialmente críticos. Tomando como ponto importante a crise do mundo moderno a partir dos acontecimentos de duas guerras mundiais, conforme indicados por Marcuse (1973), Feenberg (2003) apresenta um caminho promissor ao projetar uma crítica da racionalidade existente

por meio de uma inspiração artística do homem enquanto sujeito em relação com a natureza (Rosa & Trevisan, 2016).

Ao considerarmos a perspectiva crítica proposta por Feenberg (2003), percebemos que a neutralidade científica é uma ilusão, e que o progresso não é um destino inalterável. É preciso, portanto, questionar os aspectos positivos e negativos das tecnologias, entendendo que elas são fruto do trabalho humano como Vieira Pinto (2005) tão bem desenvolve. Para isso, é fundamental adotar uma postura crítica em relação às manipulações dos sujeitos produtores e usuários. Nessa abordagem, é importante compreendermos os valores extrínsecos e intrínsecos envolvidos no processo, o que aproxima nossa perspectiva da corrente cultural defendida por autores como Kellner (2001), Williams (2016), Marcuse (1973) e Feenberg (2003, 2010). Dessa forma, uma concepção pautada no letramento midiático crítico se apresenta como uma resistência à visão mercadológica e reducionista das tecnologias, como destacado por Habowski, Conte e Trevisan (2019) e um caminho teórico que sustente tais intenções.

Letramento Midiático Crítico: uma declaração de posição

A sociedade contemporânea, como evidenciado através da penetrabilidade da cotidianidade na vida cotidiana, é atravessada pelas mídias e pelas práticas de consumo orientadas por esferas sociais hegemônicas de modo a tornar a Educação, enquanto mercadoria, como mais um ponto de (re)produção de técnicas que desvalorizam os sujeitos adultos (Heller, 2016) críticos e reflexivos. Tais sujeitos desvalorizados precisam ser entendidos como aqueles capazes de interromper os fluxos hegemônicos da cotidianidade, que são incorporados de forma naturalizada

na vida cotidiana como já discutido. Ao serem reduzidos ao papel de repositório de práticas tecnicistas preferencialmente irrefletidas em nome da agência externa hegemônica, tais sujeitos se deformam em sua prática profissional. Aqui, a racionalidade tecnocientífica, conforme Habowski, Conte e Trevisan (2019), projeta a tecnologia como um agente dominador sem contestação em virtude da unidimensionalidade³, na perspectiva de Marcuse(1973), que unifica e simplifica o processo capitalista sob a égide do progresso que não pode ser questionado, apenas mantido.

A ideia que buscamos ressaltar é de que a inserção tecnológica é utilizada como uma das formas de sustentar o processo de acumulação de capital, em vez de ser vista como um espaço de formação crítica e reflexiva dos sujeitos envolvidos nas materialidades da contemporaneidade. Para tais propósitos, cabe-nos a apresentação da síntese das teorias da filosofia da tecnologia que Feenberg (2003) sinaliza como o ponto de partida reflexivo para sua proposta crítica. Para Feenberg (2003), a tecnologia não é algo a ser aceito ou rejeitado, mas a ser criticamente avaliado e transformado, para que seja mais compatível com valores democráticos e sociais. É preciso (re)torná-la humana, como podemos perceber nas análises de Vieira Pinto (2005).

Ao traçarmos o debate quanto ao desenvolvimento da filosofia da tecnologia em conjunto com a Educação, destacamos o papel dos sujeitos do cotidiano escolar no processo de produção e significação das tecnologias em seu uso, no sentido de uma interação humana entre eles.

3. Marcuse (1973) sustenta que esse processo é posto em sociedades cujo pensamento e reflexão são anulados ou reduzidos de tal forma que a instrumentalidade assume a narrativa ao propor compreensões como a eficiência, a produtividade ou mesmo o controle externo sobre todos. Aqui, a tecnologia é esse ente responsável pela gestão alienante.

Com efeito, a interação humana com a tecnologia não deve ser vista de forma neutra ou determinista, mas sim como um processo dinâmico de construção social, cultural e histórica. Nesse sentido, a educação deve desempenhar um papel fundamental na promoção de uma compreensão crítica e reflexiva das tecnologias, de modo a permitir que os sujeitos do cotidiano escolar possam compreender e transformar a realidade tecnológica em que estão inseridos. Além disso, é importante enfatizar a necessidade de uma abordagem que contemple diferentes formas de letramentos, para além do letramento digital, de modo a possibilitar a construção de saberes e práticas que levem em consideração as múltiplas dimensões sociais, culturais e históricas envolvidas no uso das tecnologias. Em suma, é necessário repensar a relação entre educação e tecnologia, buscando uma abordagem crítica que valorize a práxis, a reflexão e a diversidade de letramentos no sentido de uma superação de sua realidade material.

Na nossa perspectiva, é preciso que os educadores atuem de modo a significar seu uso, sua existência e suas possibilidades no cotidiano escolar. Aqui, uma perspectiva crítica “não pode ignorar ou relegar a ciência e a técnica, pois elas expandem as oportunidades de organização social e trazem outros avanços em processos históricos interdependentes de aprimoramento tecnológico, cultural e institucional” (Habowski et al., 2019, p. 8). Noutras palavras, é necessário, portanto, que os educadores tenham uma compreensão crítica dos processos tecnológicos e dos interesses que estão em jogo em sua implementação, para que possam atuar de forma consciente e significativa em seu uso no cotidiano escolar, inclusive na recusa de seus usos.

Assim, o projeto bem sucedido de um sujeito conformado desenhado na cotidianidade é o ponto de partida para que possamos retomar as compreensões de Berger e Luckmann (2014) sobre a vida cotidiana, pautando-nos na relação entre a realidade objetiva, institucionalizada e legitimada por meio dos valores e normas aceitos e a realidade subjetiva, interiorizada e da ordem das identidades em que possamos desenvolver a crítica, mesmo que sendo essa última o alvo constante do assédio da cotidianidade. Ao considerarmos o processo dialético entre exterioridade e interioridade, podemos compreender a importância da tomada de consciência do sujeito adulto como elemento central para sua vida cotidiana, que está constantemente assediada pela rotina e disponível ao processo reflexivo quanto à sua condição. Essa reflexão atribui à sua humanidade uma parte significativa, permitindo que o sujeito reflita sobre sua vida e aja de forma mais consciente e autônoma.

Retomando o apresentado por Berger e Luckmann (2014, p.66), percebemos a busca da cotidianidade em ocultar os processos relativos à reflexão e ao valor das relações de trabalho. Lefebvre (1991, p. 125) afirma que a imagem e a ideia do “homem” ativo, criador e produtor em sentido amplo tendem a desaparecer, assim como a imagem e a ideia da sociedade como um todo. Em nosso projeto contrário à cotidianidade, cabe aos sujeitos serem letrados midiaticamente a percepção sobre as retóricas e obscuridades ofertadas com natural simplicidade, a fim de estabelecerem as bases para uma ação crítica e consciente na vida cotidiana. Desta forma, cabe ao letramento midiático crítico, apoiado em teorias culturais como de Marcuse (1973), Feenberg (2003) e Kellner (2001), a identificação do *homo aestheticus* moldado para a utilização das tecnologias por meio da racionalidade tecnocientífica

hegemônica. Isso, para uma resignificação de práticas, mecanismos e processos, buscando resgatar sua essência humana para a promoção de uma intervenção na sociedade voltada à emancipação humana como Habowski, Conte e Trevisan (2019) projetam e que Heller (2016) indica ao sinalizar o sujeito adulto.

Por isso, é importante que sejam desenvolvidas estratégias de letramento midiático crítico que possam ajudar as pessoas a compreender o papel da mídia em suas vidas e a se posicionarem de forma mais consciente e autônoma em relação a ela. Nesse sentido, o processo de formação crítica de educadores requer, para além das tecnologias *per si*, um debate teórico que possibilite a compreensão de seus mecanismos e da vigilância pedagógica (Freire, 2014) em que estejamos atentos ao ponto de vincular os cotidianos possíveis por meio de uma intencionalidade do fazer pedagógico visando o desenvolvimento ético sobre ela (Freire, 2015b) – como a projeção de sua ação no mundo real que Vieira Pinto (2005) conclui. Ao projetarmos uma formação que estabeleça um olhar para além do aparelho posto à frente do educador com um manual de práticas pré-formatadas, seremos capazes de identificar agentes externos ao processo pedagógico e suas ideologias contidas de modo a propiciar debates e transformações por meio de uma disputa ideológica a ser operada no interior do cotidiano escolar, inicialmente. Quando aplicado, tal embate permitirá o avanço à sociedade civil de modo a municiar a compreensão da cidadania de mecanismos para que possa enfrentar a estrutura da lógica da mídia que se apresenta como sendo racional, justa, neutra, progressista e pedagogicamente estruturada.

Inicialmente, não é uma pergunta sobre usar ou não usar de tecnologias nas escolas. Menos ainda, um viés de julgamento. Como

Assis e Farbiarz (2018, p. 24) sinalizam, “precisamos recuperar a escola enquanto espaço de compreensão, análise e superação da organização social estabelecida e não como reprodutora das desigualdades naturalizadas pela mídia”, que se mantém por falta de uma maturidade política (Canário, 2006). É preciso, portanto, romper com instrumentalismos de resultados fáceis, compreendendo os avanços e sua contrapartida: o preço que custou para tais conquistas (Lefebvre, 1991; Maldonado, 2015; Selwyn, 2007). Em segundo lugar, os grupos hegemônicos tendem a buscar a transmissão/reprodução de sua hegemonia. “Portanto, ao estabelecer o papel da escola no cenário contemporâneo, deve-se perguntar a quem servem as inovações tecnológicas postas às escolas como uma necessidade do mundo” (Assis & Farbiarz, 2018, p. 24), tal qual Feenberg (2003) destaca em sua categorização sobre as tecnologias. Aqui, os obstáculos ao desenvolvimento de uma Educação crítica e transformadora residem, em maior grau, nas questões político-culturais que propiciam o instrumentalismo funcionalista dos meios e sua gestão pelos setores hegemônicos. Tal projeto requer uma escola produtivamente improdutiva que diminui saberes da vida cotidiana, o aprendizado que não pelas vias instituídas e que reproduz uma transmissibilidade de informações de modo formatado (Canário, 2006) e midiaticamente orientado. É preciso, portanto, “fugir de práticas repetitivas, pouco inteligentes, mentalmente domesticadoras e redutoras de práticas inventivas, lúdicas, cognitivas e comunicativas” (Maldonado, 2015, p. 716) que os empresários transvestidos de *experts* apresentam (Espíndola et al., 2020; Mészáros, 2008; Selwyn, 2014) como a solução dos problemas da Educação.

Letramento Midiático Crítico: aporte teórico

Tomando tais discussões como ponto de partida, relacionamo-las à proposição de Magda Soares (2009), pluralizando os referenciais. Assim, encontramos ressonância em outros autores que buscam desenvolver um estudo que compreenda a natureza do “letramento” enquanto um conceito que está chegando próximo aos cinquenta anos de modo ampliado. Ao identificarmos as variações conceituais e seus paradoxos, percebemos que a escolha de direcionamento quanto ao que definiremos como Letramento Midiático Crítico se pauta, também, pelo que este conceito não representa. Assim, não é possível designar uma explicação que o restrinja ao uso instrumental ou mesmo técnico de regras advindas de esferas externas: letrado é aquele que domina os processos de codificação das letras. Ao restringirmos o letramento à definição básica de um significado desse direcionamento, encaminharemos uma similitude à alfabetização. Portanto, é enquanto um processo interacional, social, cultural e político que nossa concepção é posicionada (Lemke, 2010; Soares, 2009).

Assim sendo, com tais inquietações, demonstramos discursivamente o letramento midiático crítico que buscamos desenvolver enquanto conceito para a análise das proposições que fazemos, de modo a tensioná-lo em sua relação com agências externas ao sujeito expondo sua complexidade, como Lemke (2010) busca defender e propor em seu sentido topológico: “ajudar a dar voz, dignidade e *poder* [grifo adicionado] para pessoas híbridas reais. Pode[r] minar um sistema ideológico que limita identidades pessoais a algumas caixinhas disponíveis e socialmente aprovadas” (Lemke, 2010, p. 467). Buscamos, então, o

sujeito ativo, atuante e crítico que se reconhece na objetivação de seu mundo e no seu (re)encontro com o outro a sua cultura (Freire, 2015b).

Portanto, toda vez que utilizarmos da palavra “letramento”, estamos considerando seu envolvimento relacional, em formato forte – para nos apropriarmos do apontado por Soares (2009) quanto aos diálogos estabelecidos pelo discurso – e ideológico⁴ (Street, 2014), no que se refere às intenções atribuídas e desenvolvidas por ele, pois “a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (Soares, 2009, p. 17).

Evidenciado por Soares (2009), uma pessoa pode ser letrada mesmo não sendo alfabetizada – o que Buzato (2007) e Street (2014) indicam ao ressaltar a necessidade de se afastar da dinâmica logocêntrica que se apresenta como horizonte em muitas concepções limitadas de “letramento”. O importante, nesse sentido, é que os sujeitos estão envolvidos nas práticas sociais da leitura e da escrita, mesmo que não dominando tais processos de maneira específica. Um exemplo pode ajudar nessa afirmação: uma pessoa não alfabetizada, por exemplo, pode participar de uma conversa sobre algo que está apresentado no jornal lido por alguém. Mesmo sem dominar o processo de leitura, pode ouvir, significar e participar ativamente de um momento mediado pelo jornal. Entretanto, procurando aprofundar nossa compreensão, buscamos um

4. A proposição do autor, no binômio “modelo autônomo” e “modelo ideológico”, enfatiza os aspectos sociais e das práticas. Ao projetar as suas considerações sobre o “modelo autônomo”, Street (2014) identifica as medições de letramento dos sujeitos, especialmente com ênfase nas capacidades grafocêntricas. Ao projetar sua compreensão sobre as mudanças sociais, Street indica que as “pessoas não são ‘tábuas rasas’ à espera da marca inaugural do letramento, como tantas campanhas parecem supor” (Street, 2014, p. 31).

processo em que a pessoa letrada midiaticamente esteja apta a alterar sua realidade e, ainda, perceber-se de modo diferente ao que era antes do processo de letramento, sendo capaz de justificar suas decisões caso se oponha ao que projetamos como a necessidade de transformação. Outro exemplo talvez evidencie nossa proposição: os estudantes podem utilizar dos celulares para inúmeros fins, mas quando direcionados para práticas outras que são solicitadas, demonstram a não compreensão ou desconhecimento das potências possíveis por meio de um letramento efetivamente aplicado, como percebemos nas proposições contidas na concepção de Kalantzis et al. (2020) sobre os processos de experimentar, conceituar, analisar e aplicar.

Nosso encaminhamento para o letramento midiático crítico, portanto, requer a observação *a priori* do imperativo do diálogo, da polifonia e da interatividade para, *a posteriori*, requerer a intervenção no mundo de modo a experimentar situações diversificadas, analisar apropriações conceituais e testar avaliações de realidade. Não nos interessa um modelo de letramento que não esteja acompanhado de um processo de escolarização real e com rica oferta de material multimidiático para leitura. Não acreditamos ser possível letrar sem os recursos necessários para um exercício diário de leitura e análise da mídia no cotidiano escolar. Ao restringirmos nossas opções de leitura ou mesmo de produção, encaminhamo-nos aos modelos autônomos (Street, 2014) e fracos (Soares, 2009) que mantêm um *status quo* da circulação hegemônica das informações e do conhecimento – percebido na proposição da Alfabetização Midiática Informacional (AMI) da Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco) (Wilson et al., 2013), sintetizando-a em seu propósito de “*transmitir* [grifo adicionado] esse

conhecimento aos usuários” (Wilson et al., 2013, p. 16). Aqui, portanto, reside o ponto central de nossa construção teórica em que assumimos o letramento para além de um processo limitado/limitante que pode ser ensinado em um modelo bancário de técnicas transmissíveis no qual são demandados índices ou mesmo a aparente resolução de problemas materiais por programas e práticas que adaptam os sujeitos para as estruturas sociais sem propiciar os meios de reflexão necessários para, inclusive, projetar⁵ sua transformação.

Esse desenho de projeção e alteração social é fundamentado por Vieira Pinto (2015, p. 46), ao apontar que existem os escreventes e os escritores. No primeiro grupo, ele reconhece os sujeitos que colecionam e registram informações externas em que não são capazes de construir o que o segundo tipo propicia, ou seja, elaborar sínteses e análises concretas de suas condições humanas. Ao identificarmos “o corolário deste sofisma [que] consiste em estarmos todos obrigados a aceitar as condições a nós impostas, único meio de participarmos da civilização” (Vieira Pinto, 2015, p. 47), desejamos tensionar nossa compreensão ao que é apontado como sendo um fenômeno cultural, ou seja, social. Esse entendimento se afasta de uma perspectiva liberal de letramento, considerada como sendo uma vertente fraca por Soares (2009), pois não permite a amplitude dos mecanismos de construção dos objetos de leitura e escrita, conformando-nos para uma adaptação em que é aceito

5. O sentido que entendemos sobre o ato de projetar reside nas considerações de Vieira Pinto (2005) que indica ser a criação de novas realidades por meio de uma ação concreta no mundo físico. Assim, tal qual Vieira Pinto sinaliza, aceitarmos um encaminhamento prol a adaptação, em sentido conformista ou reformador sem alterar a materialidade do social, estabelece sujeitos passivos. Consideramos, dessa forma, a necessidade de um arrebatamento da natureza pelos indivíduos de modo a exercer sua humanidade: significando, atuando, transformando e criando.

o simples papel de sermos pessoas a nos inserirmos nessa engrenagem social estabelecida. A proposta, portanto, de um letramento fraco acaba por ser exemplificada na educação bancária à qual Freire (2015a) se contrapõe, ou mesmo no modelo autônomo que Street (2014) define como sendo algo isolado em que não se estudam suas consequências. Persistimos em oposição ao que a AMI (Wilson et al., 2013), pois, embora ressalte a importância de incorporar conhecimentos essenciais sobre as funções da mídia, bibliotecas, arquivos e outros provedores de informação em sociedades democráticas, bem como as condições para o cumprimento efetivo dessas funções e a avaliação do desempenho, é necessário considerar algumas críticas em relação a essa abordagem. Primeiramente, argumentamos que as instituições de informação são permeadas por viés ideológico e influências de interesse político-econômico. No entanto, o trecho não aborda de forma explícita essa dimensão, deixando de reconhecer que as funções desempenhadas pela mídia, bibliotecas e arquivos podem ser moldadas por agendas políticas, interesses comerciais e relações de poder. Essa lacuna na análise pode obscurecer a compreensão das implicações políticas subjacentes à atuação dessas instituições. Além disso, a necessidade de considerar as exclusões e desigualdades sistemáticas presentes nas instituições de informação. Embora o trecho mencione a avaliação do desempenho das funções, não aborda de maneira explícita como essa avaliação leva em consideração questões como representatividade, diversidade e acesso igualitário à informação. Essa omissão pode resultar em uma análise limitada, pois as instituições de informação podem perpetuar e reproduzir desigualdades existentes na sociedade se não forem devidamente abordadas. Outro aspecto importante é a ênfase na participação cidadã

ativa e no empoderamento dos indivíduos em relação à produção e disseminação de informações. No entanto, o trecho não explora de maneira aprofundada como as instituições de informação podem promover o engajamento cidadão e a capacidade crítica dos usuários. Esses elementos são essenciais para uma sociedade democrática, e a falta de discussão sobre eles pode restringir a análise, limitando a compreensão das formas pelas quais as instituições de informação podem contribuir para a participação e a conscientização dos cidadãos.

Ao identificarmos, dessa forma, a funcionalidade de tal letramento, podemos ressaltar nosso afastamento ao ponto de, inclusive, desejarmos uma disfuncionalidade proposital ao sistema posto como natural, civilizado ou mesmo letrado pela AMI (Wilson et al., 2013). Ao adotarmos, assim, uma perspectiva “revolucionária” (Soares, 2009), concordamos que

letramento não pode ser considerado um ‘instrumento’ neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (Soares, 2009, p. 74-75).

De igual modo, não desejamos um modelo de letramento que esteja posto de modo exógeno, como aquele que imputa um conhecimento tido como inexistente ao outro ou, ainda, de modo endógeno, em que exerça uma influência hegemônica naturalizada. (Street, 2014). Nossa construção para o letramento midiático crítico busca municiar e se municiar de estruturas e elementos sociais de modo em que a

complexidade das relações esteja posta ao ponto em que possamos (de)codificar as ações cotidianas de modo reflexivo e crítico, sem uma aceitação tácita de estruturas ou elementos, tal qual desejam os modelos autônomos de letramento. Com nossa concepção de intervenção e transformação social associada aos conhecimentos técnicos e teóricos, buscamos uma forma de concretizar tal direcionamento, dado pela perspectiva “forte”, em que as pessoas possam aumentar o controle em suas vidas e, também, lidar racionalmente com suas decisões e ações (Soares, 2009).

Essa construção que objetivamos se alinha ao que Kleiman (2005, 2014) busca apresentar sobre os motivos do ensino de letramento: avançar nas temáticas em direção à utilização intencional e significada de mídias, especialmente no que se refere às vozes que se envolvem nelas. Tal proposição acaba por ser o aprofundamento que Rojo (2009, p. 9) indica ao apontar “que a escola [deve] se preocupe[ar] com o acesso a outros espaços valorizados da cultura (museus, bibliotecas, teatros, espetáculos) e a outras mídias (analógicas e digitais)”. Ao inserir as culturas e suas relações com o cotidiano, a escola propicia ambientes de letramento em que são potencializadas formas de projetar outras realidades que se manifestem por meio de ações concretas. Assim, considerando o “letramento” enquanto uma legião de conceitos e compreensões (Lemke, 2010), interessa-nos inter relacionar um conjunto de práticas interdependentes e reconhecer nelas seus usos locais, potentes e intencionais, no que se refere à reconfiguração das relações comunicativas e uma experiência letrada de modo integrado ao social que Street (2014) propõe.

Como Lemke (2010, p. 456) busca sintetizar, “não acho que possamos defini-la [a noção de letramento] de forma mais precisa do que um conjunto de competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais particulares”. Contudo, avançamos nas intencionalidades que buscamos apresentar ao longo de nosso texto e corroboramos o entendimento de Freitas (2010, p. 337) ao indicar que restringir a definição de “letramento digital” acaba que “não consideram o contexto sociocultural, histórico e político que envolve o processo de letramento digital”.

Relacionando o exemplo apontado por Freitas (2010) ao que Soares (2009) identifica, quanto à dificuldade de avaliar e medir letramentos, percebemos que Freitas (2010) entende que é complexo reconhecer tal definição sem levar em conta as relações postas entre o conhecimento funcional de tecnologias e a criticidade de seu uso. De modo semelhante, tratando de aspectos de leitura e escrita, Soares (2009) reconhece as dificuldades de medição e avaliação que somente em um modelo restritivo é são possíveis, como identificamos na AMI. Para Soares, é na definição a ser desenvolvida que serão encontrados mecanismos passíveis de análise. Entretanto, cabe-nos ressaltar e lembrar que a definição de “letramento” é mais coerente se optarmos pelos limites de apontamentos sobre em quais caminhos não desejamos transitar, como iniciamos essa seção.

Assim, tomando como objeto o “letramento digital”, podemos ampliar a proposta de Soares (2009, p. 104) por aspectos “[d]a dimensão individual, ou seja, [d]a posse individual de habilidades de leitura e escrita, e [d]a dimensão social, ou seja, [d]o exercício das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita”, tal qual Gee (2008, p. 2)

indica, ao afirmar que “para apreciar a linguagem em seu contexto social, nós precisamos focar não na linguagem sozinha, mas no que eu vou chamar de ‘Discursos’, com ‘D’ maiúsculo. Discursos [...] incluem muito mais que a linguagem”. Mais do que isso: estaremos nos apoiando nos escritos de Vieira Pinto (2005, p. 51) para perceber os “Discursos” que estão inseridos nas proposições de práticas e que buscam direcionar as ações pedagógicas quanto às tecnologias que estão ocultas na moderna ilusão do adjetivo “novo”, pois “deve ter contudo algo em comum com todos os outros ‘novos’ precedentes, justamente para ser percebido e conceituado como novo” – que se mostra mais complexo ao entendermos que “todo letramento é letramento multimidiático: você nunca pode construir significado com a língua de forma isolada” (Lemke, 2010, p. 456).

Por isso, estando letrados, os sujeitos serão capazes de se apropriar crítica e criativamente dos recursos postos diante de si próprios, independente da sua natureza. Tendo essa consolidação, eles se envolvem com a leitura e escrita em múltiplos meios e plataformas de modo a garantir o exercício de diferentes sistemas de linguagem na construção de uma abordagem multimodal, pois é preciso um complexo exercício de letramento na contemporaneidade, sendo exemplos, para além de questões físicas: o acesso e uso a computadores; a interpretação de mensagens em diversas possibilidades. (Sanches, 2022). Assim, os “Discursos são caminhos de comportamento, interação, valor, pensamento, crenças, falas e sempre ler e escrever” (Gee, 2008, p. 3).

Entendendo o letramento na sua proposição até aqui exposta, identificamos os aspectos midiáticos como sendo aqueles que são incorporados de múltiplas semioses e meios, de modo a indicar a conectividade

e interatividade digital entre os sujeitos sem perder de vista os agenciamentos externos da cotidianidade, que buscam cercear as visões de mundo em nome do conformismo. Assim, nossa criticidade acompanha Vieira Pinto (2005, p. 42) quando o autor indica que vivenciamos a necessidade de “oscilar entre a justeza do reconhecimento do estado de admiração e sua imediata correção pelo pensamento historicista, dialético”. Noutras palavras, sim, nos maravilhamos com as promessas e espetacular proposta que os meios podem ter em nosso cotidiano, contudo, é preciso que reconheçamos os Discursos que se mesclam às proposições e, também, nas relações outras que são estabelecidas pela simples existência de tais recursos, pois é preciso reconhecê-los “como meio que incorpora determinados gêneros e discursos os quais, por sua vez, são enunciáveis e interpretáveis diferentemente em contextos espaço-temporais diferentes” (Buzato, 2007, p. 113).

Buzato (2007) contribui nesse diálogo e apontamento, que Street (2014) e Soares (2009) indicam, por ir além do binarismo de fraco/forte ou autônomo/ideológico. Sua proposta reside em um *continuum* que melhor se ajusta aos escritos bakhtinianos de análise global da linguagem enquanto ação humana, ou seja, como fontes de enunciados. Esse entendimento sintetiza inúmeros pontos apresentados aqui, pois percebemos a valorização da junção do verbal com o não verbal de modo a permitir um maior desenvolvimento de “letramentos” diversificados (digital, midiático etc.) em uma complexa relação em cadeia desenvolvida por meio da interatividade. Assim, “o enunciado concreto [...] nasce, vive e morre no processo da intervenção social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação”

(Brait & Melo, 2005, p. 68). Noutras palavras, se afastar de aspectos puramente técnicos e se encaminhar ao desenvolvimento de uma posição ativa dos sujeitos nos Discursos e na capacidade de desmascará-los por meio da multimodalidade da linguagem (Buzato, 2007) em que “a realidade se vai povoando de produtos de fabricação intencional, realizada pelo ser que se tornou projetante” (Vieira Pinto, 2005, p. 55); que se opõe naturalmente ao papel de consumidor passivo dos elementos da vida (Vieira Pinto, 2005) e corrobora o que Lankshear (1987) aponta, ao salientar que o que recebemos ou consumimos é repleto de intencionalidades e que, portanto, cabe a nossa atividade ativa consciente de sua (re)significação.

Ao considerarmos essa compreensão das relações postas aos Discursos na contemporaneidade, alinhamo-nos, também, à pluralidade do termo “letramento”, que diversos autores operam por meio de sua complexa relação ou mesmo pelo modo específico que pretendem propor, tal como indicamos na utilização de “letramento midiático crítico”. Aqui reside a nossa criticidade: na posição intermediária entre os discursos externos aos sujeitos e os que se situam de modo internalizado, sendo tais operações pautadas a partir da cultura que precisa ser historicizada e indagada. Em suma, ao adotarmos uma perspectiva de letramento midiático crítico, reconhecemos a importância de ir além das noções tradicionais de ler e escrever, considerando o texto como uma construção situada em um contexto discursivo e cultural. Compreendemos que o letramento não é um mero instrumento neutro, mas sim um conjunto de práticas socialmente construídas que têm o poder de reforçar ou questionar valores, tradições e relações de poder. Nossa abordagem busca promover a reflexão e a criticidade, permitindo

que os indivíduos se apropriem da escrita de forma intencional, transformadora e consciente, buscando ampliar o controle sobre suas vidas e lidar de forma racional com suas decisões e ações. Ao reconhecer a complexidade das relações comunicativas e integrar as práticas letradas ao contexto social, vislumbramos a possibilidade de empoderar indivíduos híbridos, capazes de questionar o *status quo* e reconfigurar as relações sociais de forma mais justa e igualitária.

Considerações permanentemente parciais

Com tal proposição para nossa visão sobre os letramentos, percebemos que o papel da escola vem sendo reduzido sistematicamente à mera reprodução dos valores do capital (Mészáros, 2008; Selwyn, 2014) e à manutenção do sistema capitalista. A partir das compreensões de Saviani (2013a, 2016), percebemos a necessidade de acesso aos códigos escritos por parcelas sociais e, dentro deste trabalho, ampliamos a análise pela compreensão da dinâmica comunicacional como um processo de poder instituído socialmente (Lefebvre, 1991) que necessita de compreensão em paralelo ao que Kalantziset al. (2020) indicam ao tratar dos letramentos. Assim, “a escola se torna ainda mais fundamental [por] fornecer os elementos que permitam aquele que tem acesso à informação discriminar as informações falsas das verdadeiras” (Saviani, 2013a, p. 745) em um cenário potencializado a partir das mídias, como Alencar et al.(2022) sinalizam ao tratar da desinformação. É imprescindível, portanto, que se formem cidadãos que compreendam o sistema midiático informacional da sociedade na qual estão inseridos.

Feenberg (2003) destaca que a tecnologia é mais do que uma mera ferramenta neutra, pois é um processo social que molda e influencia a

experiência humana. Nesse sentido, a educação assume papel essencial na formação do indivíduo, capacitando-o a compreender, avaliar e agir no mundo tecnológico. Como Assis e Farbiarz (2018, p. 26) sinalizam, “compreender que o capitalismo domina e estrutura as demandas do Estado em favor de uma elite e, de forma concomitante, que a mídia é um de seus instrumentos, nos fornece bases para enfrentar as batalhas políticas, ideológicas e culturais” que se apresentarão nesta tese sempre se referindo ao campo da midiatização.

Ao realizarmos apontamentos sobre as definições e aplicações possíveis ao letramento midiático crítico, reforçamos que inúmeras definições se apropriam de elementos técnicos que não se apoiam em práticas reflexivas que transformem o cotidiano. Assim, elas tendem a apoiar a cotidianidade em seu projeto de consenso quanto aos usos, às inserções e apropriações de tecnologias e mídias nas escolas. Sem o questionamento ou resistência de setores públicos, os educadores acabam por serem alimentados por uma concepção de tecnologia instrumental e que os submete à racionalidade tecnocientífica em que sua oposição ou questionamento é refutado por debates rasos e em vias de uma posição conservadora ou não preocupada com uma educação ativa e engajada na transformação social. Assim, tomamos o Letramento Midiático Crítico como sendo aquele capaz de desenvolver a capacidade de compreender e analisar criticamente as mensagens e influências da mídia em suas vidas de modo a municiar a projeção da superação de suas contradições materiais. A consciência de suas escolhas por meio de informações diversificadas permite um consumo capaz de engajar a participação nos debates públicos em perspectiva do desenvolvimento de uma formação

tão formadora quanto informadora, como aponta Freire, em nome da superação das desigualdades postas como naturais.

Referências

Alencar, A. P., Assis, L., & Farbiarz, A. (2022). Diálogos entre a Educação Crítica para as Mídias e a Competência Crítica em Informação no combate à desinformação. *Culturas Midiáticas*, 17, 19.

Assis, L., & Farbiarz, A. (2018). Conectar ou desconectar: debates sobre a reflexão a partir da Educação para os meios. *Comunicação & Educação*, 23(2), 21-33.

Berger, P., & Luckmann, T. (2014). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento* (27ª ed.). Vozes.

Brait, B., & Melo, R. (2005). Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In B. Brait (Org.), *Bakhtin: conceitos-chave* (pp. 61-78). Contexto.

Buzato, M. (2007). Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades. *Revista Crop*, 12, 108-144.

Coutinho, C. (2021). *O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935*. Civilização Brasileira.

Espíndola, M., Cerny, R., & Xavier, R. (2020). As perspectivas de tecnologia dos educadores em formação: valores em disputa. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, 1-19.

Feenberg, A. (2002). *Transforming technology: a critical theory revisited*. Oxford University Press.

Feenberg, A. (2003). *What Is Philosophy of Technology?* [Conferência]. Realizada para os estudantes universitários de Komaba em junho de 2003. <https://www-rohan.sdsu.edu/faculty/feenberg/komaba.htm>

Feenberg, A. (2010a). Ten Paradoxes of Technology. *Techné: Research in Philosophy and Technology*, 1(14), 3-15.

Feenberg, A. (2010b). Teoria crítica da tecnologia: um panorama. In R. Neder (Org.), *A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia* (pp. 97-118). Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/CDS/UnB/Capes.

Freire, P. (2014). *Política e educação*. Paz e Terra.

Freire, P. (2015a). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.

Freire, P. (2015b). *Alfabetização e miséria*. In: P. Freire, *Pedagogia da indignação* (pp. 87-98). Paz e Terra.

Freitas, M. (2010). Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, 26(3), 335-352.

Gee, J. (2008). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. Routledge.

Habowski, A. C., Conte, E., & Trevisan, A. L. (2019). Por uma cultura reconstrutiva dos sentidos das tecnologias na educação. *Educação & Sociedade*, 40, e0218349.

- Heidegger, M. (2006). *A questão da técnica. In: M. Heidegger, Ensaios e Conferências* (pp. 11-38). Editora Vozes.
- Heller, A. (2016). *O cotidiano e a História (1970)*. Paz e Terra.
- Kalantzis, M., Cope, B., & Pinheiro, P. (2020). *Letramentos*. Editora da Unicamp.
- Kellner, D. (2001). *A cultura da mídia – Estudos Culturais: identidade e política entre o moderno e pós-moderno*. EDUSC.
- Kleiman, A. (2005). *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Cefel/IEL/Unicamp.
- Kleiman, A. (2014). Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana*, 9(2), 72-91.
- Lankshear, C. (1987). *Literacy, Schooling and Revolution*. The Falmer Press.
- Lefebvre, H. (1991). *A vidacotidiana no mundomoderno*. Ática.
- Lemke, J. (2010). Letramentometamidiático: transformandesignificados e mídias. *Trab. Ling. Aplic.*, 49(2), 455-479.
- Maldonado, A. E. (2015). Transmetodologia, cidadania comunicativa e transformação tecnocultural. *Intexto*, (34), 713-727.

- Marcuse, H. (1973). *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional* (1964). Zahar.
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. Boitempo.
- Rojo, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. Parábola Editorial.
- Rosa, G., & Trevisan, A. (2016). Filosofia da tecnologia e educação: conservação ou crítica inovadora da modernidade? *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 21(3), 719–738.
- Sanches, P. (2023). Letramento midiático: instrumentalização fundamental para o exercício da cidadania. In M. C Gobbi, L. M. Y. Deliberador, I. G. Bassi, M. F. Lopes, R. A. Miani, C. H. F. Silva Júnio, & S. de A. Silva (Orgs), *Cadernos ABPCOM: mídia cidadã na interface com a educação* (Vol. 1). RFB.
- Saviani, D. (2013). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Autores Associados.
- Saviani, D. (2016). *Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional* (5ª ed.). Autores Associados.
- Selwyn, N. (2008). O uso das TIC na educação e a promoção de inclusão social: uma perspectiva crítica do Reino Unido. *Educação e Sociedade*, 29(104), 815-850.
- Selwyn, N. (2014). Understanding educational technology as Ideology. In N. Selwyn (Org), *Distrusting educational technology: critical questions for changing times* (pp. 20-41). Routledge.

- 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.
- Soares, M. (2009). *Letramento: um tema em três gêneros*. Autêntica Editora.
- Street, B. (2014). *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Parábola Editorial.
- Vieira Pinto, A. (2005). Em face da “era tecnológica”. In A. Vieira Pinto, *O conceito de Tecnologia* (pp. 29-70). Contraponto.
- Williams, R. (2016). A tecnologia e a sociedade (1974). In R. Williams (Org.), *Televisão: tecnologia e forma cultural* (pp. 23-42). Boitempo/PUC Minas.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., Cheung, C. K. (2013). *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220418>

A EXPERIÊNCIA UNIVERSITÁRIA AUDIOVISUAL E A FORÇA DA FAVELA NA COVID-19 PELAS LENTES DO LECC

*Cristiano Henrique Ribeiro dos Santos¹
Ana Paula Goulart de Andrade²*

A maior crise sanitária do século trouxe consequências mundiais inimagináveis e escancarou a desigualdade histórica impactando em questões sociais, políticas, econômicas e comunicacionais, que ainda estão sendo processadas pela sociedade. Só no Brasil foram mais de 706 mil óbitos confirmados, segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS 2023).

As favelas do Estado do Rio de Janeiro, particularmente, passaram por períodos de extrema provação, já que o vírus se espalhou

-
1. Diretor e professor da Eco-UFRJ. Doutor e mestre (UFRJ). Líder do Laboratório de Estudos em Comunicação Comunitária da Universidade Federal do Rio de Janeiro - Lecc (CNPq - UFRJ).
 2. Professora do PPGMC - UFF, Eco-UFRJ e UnilaSalle. Doutora e mestre (Puc-Rio). Membro do Laboratório de Estudos em Comunicação Comunitária da Universidade Federal do Rio de Janeiro - Lecc (CNPq - UFRJ).

mais rapidamente nos ambientes vulneráveis diante da ausência de políticas públicas, acentuada no governo do então presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro. O Radar Favela Covid-19 (2020), lançado pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) reuniu relatos que comprovaram a situação dramática enfrentada nestes territórios. Nesse sentido, a Covid-19 evidenciou ainda mais a ineficácia nas periferias das grandes cidades que precisaram se reorganizar, resgatando a força da comunidade local liderada por coletivos para driblar as mazelas já estabelecidas, acentuadas pela pandemia de Covid -19.

Temos em mente como pressuposto que o empenho da comunidade no enfrentamento da Covid-19 fortaleceu os vínculos da comunicação comunitária em forma de resistência, a partir do conceito do comum, eixo norteador das considerações elencadas neste artigo, conforme Paiva (2003), Santos (2006) & Sodré (2014).

Foi neste contexto de incertezas e reinvenção compulsória para sobrevivência nas comunidades do Rio de Janeiro que o Laboratório de Estudos em Comunicação Comunitária da Universidade Federal do Rio de Janeiro - Lecc (CNPq- UFRJ), estreitando as relações da universidade com as populações empobrecidas historicamente, iniciou em outubro de 2022 uma série de minicursos. O primeiro deles contou com a presença de mais de 40 coletivos do Estado do Rio de Janeiro para investigar ações geradas no enfrentamento da pandemia, respondendo às crises sanitária e política por meio de ações diretas com as populações das favelas.

Como iniciativa de representação televisual dos coletivos envolvidos na movimentação do Laboratório, a coordenação audiovisual do Lecc desenvolveu uma atividade de extensão visando a aproximação dos

coletivos inscritos nos minicursos com o corpo discente da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, reforçando o tripé: ensino, pesquisa e extensão. O enlace do fazer telejornalismo com a reflexão do conhecimento, ensino e aprendizado dos coletivos possibilitou a produção audiovisual discente destacando o protagonismo popular diante do período histórico da pandemia de Covid-19, ressignificando o que é valor-notícia na favela e funcionando como um dispositivo de memória da iniciativa do Laboratório de Estudos em Comunicação Comunitária – Lecc, reafirmando a sua importância no campo dos estudos comunitários há 25 anos.

Assim sendo, a partir do método de revisão bibliográfica, o objetivo deste artigo é debater sobre a importância de ações universitárias que revelem o teor reflexivo do jornalismo audiovisual, conforme Becker et al. (2021). Focaliza-se igualmente na necessidade de enquadramento de temas sensíveis, plurais, inventivos, democráticos e diversos, bem como o exercício da prática televisiva capaz de reunir vozes do telejornalismo, conforme Machado (2005). Considerando, para tanto, que na maioria das vezes essas falas são silenciadas nos territórios menos favorecidos, bem como na mídia hegemônica. Entretanto, os personagens que compõem essa força coletiva foram fundamentais durante o período de pandemia da Covid-19 e puderam ser, ouvidos a partir de escutas compreensivas inseridas na metodologia das produções de reportagens sobre a experiência do Lecc, revelando a força do audiovisual na representação das comunidades.

Desse modo, aproximando a força do coletivo com a força do audiovisual, ambas impulsionadas por ações de extensão universitária, a partir do Laboratório de Estudos em Comunicação Comunitária da

Universidade Federal do Rio de Janeiro - Lecc (CNPq- UFRJ), a pesquisa busca evidenciar a importância do “espírito comum”, conforme Paiva (2003), para o cumprimento de ações que representem o pilar da universidade contemplando ensino, pesquisa e extensão.

A Covid-19 ladeira acima e o protagonismo dos coletivos na pandemia

Segundo o Censo Demográfico 2022: população e domicílios, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (Censo 2022), o Estado do Rio de Janeiro é o terceiro mais populoso do país, contabilizando mais de 800 favelas. Historicamente, as comunidades sempre foram espaços vulneráveis e com pouco investimento em ações de políticas públicas. Martins (2021) pontua:

Sem cidadania: moradia, educação, saúde, as favelas passaram a ser uma solução para a falta do direito à moradia das populações negras e do nordeste brasileiro, que passaram a migrar para o sudeste em busca de oportunidade de trabalho. Ao longo do tempo, os favelados por si só construíram seus barracos, vida cultural e o trabalho alternativo. (Martins, 2021, p. 88)

O acúmulo de mazelas como a falta de moradia, ausência da garantia de direitos, negação de acesso à educação e ineficiência na defesa de cidadania são problemas enfrentados até hoje nas periferias do estado brasileiro que esbanja dicotomias geográficas e sociais. Santos (2016) demonstra a força local ao defender a construção de cidadania.

Ser “cidadão de um país”, sobretudo quando o território é extenso e a sociedade muito desigual, pode constituir; apenas, uma perspectiva de cidadania integral, a ser alcançada nas escalas sub-nacionais, a começar pelo nível local. Esse é o caso brasileiro,

em que a realização da cidadania reclama, nas condições atuais, uma revalorização dos lugares e uma adequação de seu estatuto político. (Santos, 2010, p. 55)

Obviamente, é natural supor que nessas condições de desigualdade histórica, com a chegada da pandemia no Brasil em 2020, o coronavírus encontrou um solo fértil para instalar-se mais rapidamente e atingir em cheio uma população desfavorecida. O abandono das favelas aumentou e esgarçou as arbitrariedades sociais diante da maior crise sanitária do século.

Entretanto, foi a partir desse vácuo deixado pelo poder público, na ausência de representatividade positiva, no vazio dos recursos básicos em um cenário de incertezas que a força dos coletivos se fez presente no combate à pandemia e ao pandemônio que assolavam o estado, o país e o mundo. É justamente nesse interim que esse artigo destaca a iniciativa do Laboratório de Estudos em Comunicação Comunitária – Lecc de reunir 40 coletivos de favelas cariocas e desenvolver o minicurso para evidenciar as ações promovidas na época da pandemia. Se por um lado existe a persistência da carência explícita pela garantia da cidadania, por outro, os coletivos se reinventaram em seus territórios na perspectiva de exercer o papel de cidadão-mídia, desenvolvendo inúmeras ações de partilha do comum para sobrevivência. Sobre as técnicas dos coletivos, Martins (2021) exemplifica: “utilizaram os mais diferentes tipos de plataformas de comunicação: rádio, cartaz, site, boletim, assim como lista de transmissão pelos grupos de Whatsapp. Criaram páginas no Instagram, Facebook, YouTube para divulgação de depoimentos e produção de lives. Além do uso do carro de som pelas ruas da favela” (p. 90).

Os coletivos que se fortaleceram em 2020 trabalharam inicialmente com a produção de informações sobre a Covid19 e, de acordo com as particularidades das favelas, ao passar do tempo, eles focaram em outras necessidades que surgiram na favela a partir do avanço do coronavírus no país. Ou seja, para além de produzirem comunicação comunitária, desempenharam um papel voltado para saúde pública, fizeram campanhas de incentivo à vacinação (enfrentando o processo de desinformação gerado pelo próprio governo), promoveram movimentações pelo direito à água, além de arrecadação de alimentos e kits de higiene para distribuir aos mais necessitados das suas localidades. A título de ilustração, focalizamos dois movimentos de duas favelas no estado.

No Conjunto de Favelas da Maré, em março de 2020, comunicadores comunitários organizaram a Frente de Mobilização da Maré com o objetivo de levar informações sobre a pandemia para diminuir o impacto do Covid-19. No Complexo de Acari, com população de 27 mil (CENSO, 2010), comunicadores do Coletivo Fala Akari construíram a Frente do Complexo de Acari em abril de 2020, também para comunicar sobre os riscos da Covid-19. (Martins, 2021, p. 89)

Martins (2021) sinaliza que “o plano de comunicação dos comunicadores da Maré foi pensando na diferença de escolaridade dos mais de 140 mil moradores, pois nem todos sabem ler, nem todos têm acesso à internet etc. Segundo o levantamento realizado pelo Censo Maré, o acesso à internet alcançava 17.515 domicílios, o que corresponde a 36,7% do total. (p. 90). Na urgência de alcançar mais visibilidade e sobreviver ao apagamento dos dados por conta do Governo Federal, os comunicadores comunitários também firmaram parcerias com a Fundação Oswaldo

Cruz, Fiocruz, criando o portal “ Se liga no Corona” (Fiocruz, s.d.) e o selo de certificação “Fiocruz Tá Junto” (Fiocruz, 2020). Outra ação importante da Fiocruz foi o ‘Radar Favela Covid-19’, um informativo vinculado ao observatório Covid-19 da Fundação Oswaldo Cruz.

Radar COVID-19, Favelas é um informativo produzido no âmbito da Sala de Situação Covid-19 nas Favelas do Rio de Janeiro, vinculada ao Observatório COVID-19 da Fiocruz. Estruturado com base no monitoramento ativo (vigilância de rumores) de fontes não oficiais – mídias, redes sociais e contato direto com moradores, coletivos, movimentos sociais, instituições e articuladores locais – busca sistematizar, analisar e disseminar informações sobre a situação de saúde nos territórios selecionados, visando promover a visibilidade das diversas situações de vulnerabilidade e antecipar as iniciativas de enfrentamento da pandemia. Os relatos são coletados por meio da constituição de uma rede de interlocutores, valorizando a produção compartilhada de conhecimento, o acesso e a participação ativa de moradores de favelas e de seus movimentos sociais. (Radar Favela, 2020, p. 2)

Sobre o silenciamento do Governo Federal em relação aos dados da pandemia, Barbosa et al. (2021) pontuam: “sem informações sobre o lastro de morte deixado pela pandemia, sobre o avanço da doença por um território profundamente desigual, a catástrofe que se avizinhava seria ainda mais dramática” (p. 196). Nesse sentido, os comunicadores comunitários desempenharam o papel daquilo que chamamos de cidadão-mídia, conforme pontuado anteriormente, aproveitando o (re)conhecimento local do território periférico e utilizando a força da comunidade para servir de base informacional a partir da credibilidade da voz local das favelas.

Vale ressaltar que ações semelhantes foram desenvolvidas pelo mundo afora, como por exemplo: México, Argentina, Colômbia, Chile, Índia, Palestina, África do Sul, dentre outros (Martins, 2021).

Ações de extensão pelas lentes do Lecc

Depois de evidenciada a garra dos coletivos na comunidades, as linhas a seguir inclinam-se a para um debate sobre a força do audiovisual na propagação de ‘novos valores-notícia’ na favela. Historicamente os territórios dos morros e favelas no Rio de Janeiro são reconhecidos internacionalmente por ser espaços perigosos que margeiam o local mapeado com ‘inimigos da lei’. Dito de outra forma, os critérios de noticiabilidade e valores-notícia atrelados à favela pela mídia hegemônica normalmente passam pelo vínculo do trágico, do crime, do horror.

Jornalisticamente as notícias são tipificadas nas rotinas produtivas profissionais como soft news e hard news. Em um artigo basilar “Making news by doing work: routinizing the unexpected”, Tuchman (1973), afirma que as soft news são pautas não agendadas (nonscheduled). Já as hard news são divididas em: spot news (notícias a partir de acontecimentos que ocorrem no poder Executivo, Legislativo ou Judiciário), developing news (notícias imprevisíveis e que se desenrolam ao longo do dia) e continuing news (são as chamadas ‘suítes’, notícias que rendem outras notícias). Silva (2014) também se debruça na investigação de valores-notícia e critérios de noticiabilidade e destaca que a tragicidade/conflito obedecem a ordem de assuntos altamente noticiáveis. Traquina, (2005) também salienta que a morte é um valor-notícia fundamental, por exemplo. Indubitavelmente, aquilo que foge a naturalidade é notícia. Nosso foco não é a discussão do que é ou

não notícia a partir dos acontecimentos, o que pretendemos chamar a atenção é que majoritariamente as comunidades são enquadradas dentro deste critério como um ambiente hostil e inseguro. E isso colabora para a imagem estigmatizada da favela, agendada pela mídia hegemônica, criando a construção social de uma realidade, conforme Alsina(2009), camuflando aquilo que a favela tem de melhor: a força local.

Na contramão deste pensamento, uma segunda ação de extensão do Laboratório de Estudos em Comunicação Comunitária da Universidade Federal do Rio de Janeiro - Lecc (CNPq- UFRJ) uma equipe de reportagem audiovisual, guiada pela coordenação audiovisual do Laboratório, desenvolveu a cobertura dos minicursos, a fim de adotar a metodologia de escuta compreensiva e desenvolver o processo de newsmaking, conforme Traquina (2005). Para a realização desta fase foi mobilizada uma equipe de reportagem formada alunos voluntários da Disciplina de Jornalismo Audiovisual, além de um técnico colaborador. As etapas (apuração, produção, reportagem e edição) destacaram a intersecção entre teoria e prática do campo audiovisual. Nesse sentido, “se, por um lado, as disciplinas teóricas embasam o conhecimento sobre o fazer televisivo, por outro as práticas desenvolvem as competências técnicas e as habilidades que possibilitam os exercícios de produção, de acordo com Carravetta (2010, p. 11).

Vale mencionar que, a exemplo do que foi desenvolvido no texto “ECO+ na quarentena”: a experiência do ensino remoto de Jornalismo Audiovisual na UFRJ”, conforme Goulart de Andrade et al. (2021), a equipe de reportagem responsável pela cobertura dos coletivos também já havia adquirido a experiência de conhecimentos telejornalísticos no período da pandemia, na disciplina “Produção de Noticiário em TV”

como componente curricular complementar para formação de estudantes do curso de Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo da ECO (mas extensivo a discentes de outras habilitações). A matéria já havia sido criada no segundo semestre de 2019, ainda no modo presencial, quando introduziu o projeto ECO+, uma experiência prática coletiva de produção jornalística. O método escolhido para o ensino audiovisual foi baseado na conjugação da teoria e da prática, buscando a transmissão de um conhecimento analítico, crítico e, também, propositivo, para se aproximar da visão de Alfredo Vizeu (2009), sobre as contribuições da construção social da realidade na produção telejornalística. Do mesmo modo, exploramos a ideia do telejornalismo como um lugar de referência e segurança, além de exaltar a função pedagógica televisiva.

Compreendemos que o ensino, a pesquisa e a extensão se encontram na ação desenvolvida, a partir do alargamento dos conceitos discutidos em sala de aula e baseado na função dialógica em que as entrevistas foram desenvolvidas, promovendo um esquema de trocas solidárias e abordagem à sociedade. O primeiro artefato do ‘#naescuta’ (Semana de Comunicação, 2022b) marcou retorno presencial para a sala de aula, ainda que de forma tímida e incerta, diante da recente ameaça sanitária por conta da Covid-19. O enfoque foi dar protagonismo para os comunicadores comunitários que fizeram a diferença na favela durante a pandemia. Já a segunda peça do ‘#naescuta’ (Semana de Comunicação, 2022a) destacou os veículos comunitários das periferias e a homenagem aos participantes, bem como a aproximação da favela com a universidade. Em um ambiente de escuta compreensiva os atores sociais que compõem os coletivos sentiram-se representados

a partir da ocupação de um lugar de referência e plural, com voz e com vez, diferente da representação pela mídia hegemônica.

Do outro lado no processo de newsmaking, ou seja, da produção noticiosa, a equipe de reportagem também desenvolveu conhecimento a partir da experiência reflexiva, de vivência com os coletivos e da oportunidade de publicizar a favela por outra ótica, contrária ao dos conglomerados midiáticos. Transformando a realidade socialmente construída a partir do cotidiano mobilizador de audiência considerando a força local.

A produção audiovisual voltada para o protagonismo dos representantes dos coletivos flagrou a ausência de representação midiática do cotidiano da favelas, muitas vezes enquadrada pela mídia de referência no valor-notícia tragédia, conforme pontuam Traquina (2005) e Gislene (2014). Assim, compreendemos que ações como as aludidas aqui possam inverterem uma realidade que parece já estabelecida: se antes a academia se pautava pelo mercado para produzir e ensinar o jornalismo audiovisual, hoje, podemos pensar que a TV em busca de si mesma, segundo Orozco (2014), requer novos modelos de negócio, que passam pela expertise adquirida dentro de sala de aula nas experiências universitárias, com ações de extensão.

Os minicursos foram iniciativas contempladas pelo edital da Faperj - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro. No segundo semestre de 2023, em agosto, foi oferecido um segundo minicurso pelo Laboratório de Estudos em Comunicação Comunitária da Universidade Federal do Rio de Janeiro - Lecc (CNPq- UFRJ) focalizando em dados. Intitulado Dados e Favela, o minicurso ministrado

pelo Professor Paulo Cesar Castro visou apresentar noções básicas para os coletivos utilizarem os dados em ações a favor da comunidade.

Vertical: a força da emancipação jornalística televisual

Atualmente, o curso que está andamento é o de Emancipação Jornalística Televisual, construído com base na vivência das experiências anteriores com as lideranças comunitárias. A ecologia midiática reorganizou os modos de produção, edição, distribuição, circulação, consumo e monitoramento da notícia por meio das mais variadas telas da contemporaneidade. Se, por um lado, a “era da telesfera” força reflexões sobre a morte da televisão tradicional do século XX, por outro, suscita discussões inadiáveis acerca da produção de sentido audiovisual, representada por múltiplos fluxos informacionais do ambiente digital. A ubiquidade televisiva do atual cenário promove um deslocamento dos “televizinhos” do passado para os “atores sociais” do presente. Indubitavelmente, a televisão e o telejornalismo já nasceram de forma excludente e restrita à elite. Entretanto, hoje, a força do audiovisual nas multiplataformas pode reverter essa lógica e funcionar como um dispositivo emancipatório a partir do uso guiado pelos saberes jornalísticos, que incluem a compreensão das rotinas produtivas profissionais. Dotados da expertise do “saber fazer telejornalístico”, os coletivos ganham potência para construir socialmente uma realidade mais plural, explorando abordagens do poder local que vão além da tragicidade, como comumente são enquadrados/agendados pela mídia hegemônica. Desse modo, a proposta se justifica na aposta da autonomia e do poder emancipatório dos coletivos, focalizando a transformação social a partir da adoção de critérios noticiosos com abordagem mais democrática e dialógica.

O minicurso ganhou forma e pretende tomar o manancial de referências produzido pelo Lecc para dar cabo das anotações e análises futuras da iniciativa que conjuga ensino, pesquisa e extensão. Assim, a proposta do curso Emancipação Jornalística Televisual mobiliza práticas conjugando discentes e docentes para a capacitação de comunicadores comunitários, bem como profissionais com reconhecida atuação na construção do telejornalismo brasileiro.

A proposição passa pelo reconhecimento das etapas dos processos noticiosos e a autonomia para a decisão de formulação de pauta comunitária. A intenção da criação de narrativas inclusivas do comunitário, no rol dos acontecimentos midiáticos, prevê um modelo de convivência com a mídia tradicional. Afinal, tem-se em mente que não se objetiva a substituição de uma coisa pela outra, mas sim do entendimento que se faz preciso um movimento de descentralização das narrativas do cotidiano e, especificamente, das produções noticiosas sobre os acontecimentos – ainda mais quando tratam de temáticas que atravessam as comunidades. É nesse ínterim que a proposta de curso com e para os coletivos ganha relevância, porque aproveita a expertise técnico-profissional para promover a utilização do telejornalismo como um novo dispositivo de produção de conhecimento, que alcança as vozes dos coletivos que muitas vezes são representados apenas pelo prazer narrativo na coprodução noticiosa, vinculadas à violência das comunidades e exibidas na mídia de massa, sem garantia de direitos cívicos nos territórios das favelas cariocas.

O conceito-chave do curso de Emancipação Jornalística Televisual está anelado à pesquisa da docente responsável pelas aulas, professora Ana Paula Goulart de Andrade, que desenvolve a pesquisa

sobre a verticalização das imagens jornalísticas no Programa de Pós-graduação em Mídia e Cotidiano – PPGMC na Universidade Federal Fluminense – UFF, trabalhando a articulação de diversos conceitos e teorias que circundam a produção e o consumo do jornalismo audiovisual para refletir sobre um “telejornalismo vertical”, que muito (e cada vez mais) comparece no cotidiano da comunicação informacional contemporânea, especialmente quando consideramos que a maioria das notícias na atualidade é assistida pelas telas dos smartphones. No texto “Vertical: produção e consumo de jornalismo audiovisual”, Goulart de Andrade e Tôrres (2023) tensionam essa nova estética em formato perpendicular a partir da Semiótica Discursiva (greimasiana), representado pelos direcionamentos que incluem a Semiótica Visual e a Semiótica Sincrética. Goulart de Andrade e Tôrres (2023) afirmam: “nomeamos de ‘audiovisuotátil’, dado que o smartphone, ao mesmo tempo se dá para a captura, mas também à reprodução de objetos audiovisuais, acrescidos, entretanto, na exibição, de elementos a serem “tocados”, e, portanto, táteis – normalmente com funções hipermidiáticas.

Entendemos que a exploração da pesquisa abordada contribui para o debate dos coletivos que alarga as percepções sobre a experiência estética com o jornalismo que transborda da TV tradicional e alcança com força a interface dos celulares inteligentes – estes, parte quase que fusional do corpo dos sujeitos contemporâneos, conforme já abordado em farta literatura sobre a cultura digital, nacional e internacional. De fato, nossa intenção ao aproximar a temática vertical dos comunicadores comunitários emancipa-los partindo de uma é recuperação da trajetória dos conteúdos audiovisuais, passando pelo cinema e pela televisão de massa, para suscitar observações acerca da atual vivência sinestésica

típica e ordinária da produção e do consumo de notícias por meio de smartphones, assinalando que, neste percurso, é notável o “giro” da tela, passando do formato horizontal secularmente consolidado para um enquadramento perpendicular, aspecto incontornável e, ao mesmo tempo, elemento-objeto que ainda carece muito de atenção por parte dos pesquisadores da Comunicação.

O objetivo é aumentar o entendimento televisual dos agentes comunitários e inseri-los na cena midiática nas redes sociais, considerando a produção de sentido e o jornalismo para múltiplas telas com a criação de um canal informativo a ser alimentado pelo comunicador comunitário pelo mais diversas mídias . Acredita-se que a iniciativa vai identificar potencialidades e desvelar um novo ritual do cotidiano em telas com vistas ao reforço da mais abrangente cidadania possível.

Referências

Alsina, M. R. (2009). *A construção da notícia*. Vozes.

Barbosa, M. C., Goulart de Andrade, A. P. & Cony, M. (2022). Cenas dos próximos capítulos: a criação do consórcio de imprensa. *Razon y Palabra*.

Becker, B., Teixeira, J., & Mateus, L. (2012). *Pensando e Fazendo Jornalismo Audiovisual: a experiência do projeto TJ UFRJ*. E-papers.

Carravetta, L. M. C.(2009). *Construindo o telejornal*. Armazém Digital.

Censo 2022. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE – <https://censo2022.ibge.gov.br/>

Fiocruz. (2020, maio 06). Fundação lança selo ‘Fiocruz Tá Junto’ para validação de materiais de comunicação comunitária sobre Covid-19. <https://portal.fiocruz.br/noticia/fundacao-lanca-selo-fiocruz-ta-junto-para-validacao-de-materiais-de-comunicacao-comunitaria>

Fiocruz (s.d.). Se Liga no Corona! Recuperado em 24 de julho, 2023 de <https://portal.fiocruz.br/se-liga-no-corona>

Goulart de Andrade, A. P, Tôrres, S. & Santos C. (2021). *Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo* – Rebej: “ECO+ na quarentena”: a experiência do ensino remoto de Jornalismo Audiovisual na UFRJ. Brasília.

Goulart de Andrade, A. P, & Tôrres, S. (2023). Vertical: produção e consumo de jornalismo audiovisual em formato perpendicular. In: *Telejornalismo em mutação: Rupturas e permanências* / Organizadoras: Pereira,A, Mello, E. & Coutinho, I. Florianópolis, SC : Editora Insular.

Martins, G. O. (2021). Pandemia e histórico abandono social: favelas se auto-organizam com objetivo de salvar vidas. *Revista Enfil.*

Machado, A. (2005). *A televisão levada a sério*. Editora Senac.

Orozco, G. (2014). *Televisão: causa e efeito de si mesma*. In M. Carlón, & Y. Fachine (Orgs.), *O fim da televisão*. Confraria do Vento.

Opas (2023). Recuperado em 24 de julho, 2023, de <https://covid.saude.gov.br>

Paiva, R. (2003). *O espírito comum*. Mauad.

Radar Favela Covid-19 (2020). Recuperado em 24 de julho, 2023, de <https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/semanario-covid-favelas-fiocruz-final.pdf>

Santos, M. (2006). *Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal*. Editora Record.

Silva, G. (2014). Para pensar critérios de noticiabilidade. In G. Silva, M. P. Silva, & M. L. Fernandes (Orgs.), *Crítérios de noticiabilidade: problemas e aplicações*. Insular.

Sodré, M. (2014). *A Ciência do Comum: notas para o método comunicacional*. Editora Vozes.

Traquina, N. (2005). *Teorias do Jornalismo* (Vol. I: porque as notícias são como são). Insular.

Tuchman, G. (1973). Making news by doing work: routinizing the unexpected. *American Journal of Sociology*, 79(1), 110-131. <https://www.jstor.org/stable/2776714>

Vizeu, A. (2009). O telejornalismo como lugar de referência e a função pedagógica. *Revista Famecos*, Porto Alegre.

A INCLUSÃO DIGITAL E A PRESENÇA DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO EM COMUNIDADES

Tatiane E. M. de Carvalho¹
Vicente Gosciola²

O geógrafo Milton Santos (2021, p. 35) diz que na história da humanidade nunca houve tanta tecnologia e técnica que proporcionassem possibilidades de tempo e espaço de forma instantânea, simultânea e real como a convergência promove na sociedade. Porém, ressalva que a informação rápida e globalizada não é disseminada e veraz “porque atualmente é intermediada pelas grandes empresas da informação” (Santos, 2021, p. 36). A aldeia global, em tempo real, é localizada nos centros sociais, excluindo aqueles que estão nas periferias. A convergência das

-
1. Doutora em Comunicação; Pós-doutoranda da Universidade Anhembi Morumbi. Coordenadora do Núcleo de Publicações do Santuário Nacional de N. Sra Aparecida. taticulalia@yahoo.com.br
 2. Pós-Doutor em Mídia-Arte. Professor Permanente do PPGCom da Universidade Anhembi Morumbi. vicente.gosciola@gmail.com

mídias acontece de acordo com a realidade de cada região e a técnica é isolada devido à limitação geográfica, pois nem tudo é acessível e consegue chegar de forma igualitária. A convergência cultural e midiática permitiu o nascer de novas comunidades sociais, dando espaço e lugar para novos atores sociais para apresentar culturas regionais e locais que poderiam até estar escondidas, dando visibilidade ao invisível e permitindo o compartilhamento de músicas, áudios, vídeos, textos e fotos. Jesús Martín-Barbero (2014), neste contexto, destaca que a falta de política pública na América Latina faz com que o acesso a tecnologias e técnicas esteja disponível somente aos centros urbanos, onde se concentram as pessoas com (mais) poder aquisitivo de consumo, tornando, assim, a inclusão digital excludente aos que vivem fora do espaço central e do poder econômico. Muitos contam com apoio de entidades e projetos sociais para que possam ter acesso a conhecimento e ferramentas. De acordo com a TIC Domicílios (2022), 20% da população brasileira não tem acesso à internet, sendo que 40% são das classes C, D e E. A presente pesquisa tem como objetivo compreender a dimensão da inclusão ou da exclusão digital de comunidades periféricas do Vale do Paraíba Paulista e a presença das novas tecnologias da comunicação naquele espaço social. O estudo tem como recorte as cidades de São José dos Campos e Guaratinguetá, que são duas grandes cidades da região, localizada no estado de São Paulo. A pesquisa parte da hipótese de que, mesmo sendo uma região desenvolvida economicamente e socialmente, ainda há exclusões de acesso à tecnologia, informação, comunicação, cultura e educação, principalmente em bairros periféricos. Trata-se de uma pesquisa atenta à inclusão digital, às novas tecnologias da comunicação e à mobilidade dos espaços urbanos. A investigação

tem como metodologia um estudo de caso sobre a presença digital e das novas tecnologias da comunicação nas comunidades periféricas do Vale do Paraíba Paulista, com as técnicas de pesquisa bibliográfica prescrutando os conceitos de Tecnologia (Pinto, 2005), de Comunicação na América Latina, de Inclusão Social e Digital, de Globalização Urbana (Santos, 2013, 2021), de Periferia e Subcidadania (Kowarick, 2009), de Convergência (Jenkins, 2009; Pool, 2013), e documentação e entrevista em profundidade com personalidades relevantes para o contexto social. Com a investigação, entendeu-se que a inclusão digital acontece principalmente com o avanço tecnológico, porém as regiões periféricas ainda sofrem com o isolamento social, econômico, cultural e educacional, o que impacta negativamente todo e qualquer tipo de inclusão. Compreendeu-se, também, que há falta de políticas públicas e incentivos aos cidadãos à margem da sociedade, vivendo e trabalhando em comunidades periféricas.

Convergência cultural e midiática

Com o avanço da tecnologia e a popularização da internet, surgiu o fenômeno conhecido como convergência cultural midiática. Jenkins (2009) contextualiza a cultura da convergência midiática dizendo que “as velhas e as novas mídias colidem, onde mídia corporativa e mídia alternativa se cruzam, onde o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis” (Jenkins, 2009, p. 29). A convergência midiática é definida como a união de tecnologias, sistemas e processos que incorporam e se adaptam à internet ou outro canal de comunicação com a intenção de utilizá-lo como meio de produção, distribuição e/ou consumo da notícia (García et al., 2008; Jenkins, 2009).

A convergência midiática acontece quando diferentes narrativas de uma mensagem são produzidas em uma mesma atmosfera com diferentes meios de distribuição. Jenkins (2009, p. 29) apresenta a convergência como uma série de conteúdos por meio de múltiplas plataformas de mídia. A ação se realiza com a união entre os meios midiáticos e a iniciativa do comportamento de migração do público, permitindo gerar novas experiências de entretenimento de acordo com sua disposição e intenção de participar do fluxo de conteúdo, já que “convergência é a uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imagina estar falando” (Jenkins, 2009, p. 29).

A partir deste conceito, originaram-se as narrativas em múltiplas plataformas e a narrativa transmídia, que permite que o conteúdo seja oferecido e produzido por canais diferentes, aportando pontos distintos de acesso. Para Jenkins (2009), a narrativa transmídia é uma estética que surgiu junto à reprodução da convergência das mídias, “uma estética que faz novas exigências aos consumidores e que depende da participação ativa de comunidades de conhecimento” (Jenkins, 2009, p. 49). O autor (2009) explica que a transmídia proporciona extensões e desdobramentos de uma história, passando pela narração do público e outros autores e migrando de plataforma. É importante destacar que os meios de comunicação *off-lines* (impresso, rádio e a televisão) não estão sendo substituídos, “mas suas funções e status estão sendo transformados pela introdução de novas tecnologias” (Jenkins, 2009, p. 42). A tecnologia da comunicação, que evoluiu, é importante para que a convergência dos meios aconteça, porém, o que faz a narrativa transmídia acontecer é a ação do público e como ele se relaciona com o conteúdo.

Bolter e Grusin (1999) descrevem que cada novo meio de comunicação é uma evolução de um ou mais meios anteriores, reprogramados e readaptados, para assim se configurarem como esse novo meio. Com a internet, a virtualização das mídias e a convergência dos meios, os conteúdos audiovisuais são produzidos para múltiplas plataformas; não somente a televisão e o cinema; e são disponíveis a qualquer momento em que o público queira assistir e interagir. Gosciola (2012) esclarece que as novas formas de narrar histórias mediadas pelas tecnologias da comunicação passam da literatura para as telas de cinema, games ou sites da web, não necessariamente nesta ordem. Com a convergência dos meios, o processo de se criar conteúdo para multiplataformas (como TV, rádio ou web) demanda atenção maior para o desafio da produção e da recepção do produto. Assim, é necessário adaptar e roteirizar a história para a plataforma à que será destinada. Além disso, ter consciência de que em cada um dos meios pode existir um perfil de receptor diferente que irá interagir de modo muito pessoal com o conteúdo. Gosciola (2010) lembra que os conteúdos de multiplataformas devem ser criados individualmente, gerando links na percepção do conteúdo, experiências e estímulos diferentes em cada indivíduo, fazendo com que ele interaja com a história narrada. Numa concepção mais ideal de convergência dos meios de comunicação, a audiência precisaria participar ativamente do processo, colaborar com a construção da história, especialmente no caso da narrativa transmídia.

A convergência midiática e a inclusão digital nas comunidades periféricas

O dicionário Aurélio define a palavra periferia como uma “condição do que, em uma cidade, se encontra afastado da cidade, do centro

urbano, normalmente local onde está situada uma população de renda mais baixa”. E o pesquisador Davis (2006, p. 41) descreve a cidade como resultado da produção capitalista numa ordem de produção, de circulação e de adequação do capital. Na construção de tal espaço acabou-se criando a margem, espaços excluídos e para pessoas excluídas - aquelas que não condizem com a mesma condição social e cultural dos mesmos que vivem nos espaços centrais. Compreende-se que a periferia é uma região geográfica localizada ao redor de determinados centros.

De acordo com uma pesquisa realizada em 2021 pelo Instituto Locomotiva, em parceria com o Data Favela e a Central Única das Favelas (Cufa), cerca de 17,1 milhões de pessoas vivem em favelas brasileiras, o que representa 8% da população do Brasil. Além disso, a pesquisa aponta que 89% dessa população está situada em Regiões Metropolitanas e que 67% são negros (Salles, 2021). Essa situação se agravou mais após a pandemia da Covid-19, na qual o brasileiro sofre com a crise econômica, inflação, desemprego, entre outras questões sociais e políticas. São dados que representam cidadãos que vivem à margem da sociedade brasileira.

Pool (2013) define a convergência pelo princípio do determinismo tecnológico, como um sistema de junções de diferentes tecnologias marcado, especialmente, pela digitalização. O filósofo Álvaro Vieira Pinto (2005) apresenta a definição da tecnologia sob um olhar sociológico, abordando a evolução da humanidade, o quanto o homem busca fazer novas projeções, evoluir os meios e que a inovação sempre acompanhou a história da humanidade. Ou seja, para ele, a tecnologia é uma criação de máquinas que acompanha a sociedade e a cultura, favorecendo o consumismo. E o que diferencia para o filósofo (2005)

é a técnica aplicada. Álvaro Vieira Pinto (2005, p. 220) descreve a tecnologia em quatro pontos: O primeiro é a tecnologia como logos da técnica ou epistemologia da técnica; b) tecnologia como sinônimo de técnica; c) tecnologia no sentido de conjunto de todas as técnicas de que dispõe determinada sociedade; d) tecnologia como ideologização da tecnologia. E a técnica é a aplicação, produção e ação do homem em fazer os conceitos acontecerem de forma fluída, sútíl e prática.

Mesmo vivendo em situação desigual em relação à grande parte da sociedade, as pessoas que estão em condições excluídas querem, buscam e têm o direito de ter acesso à cultura, à cultura popular, à comunicação de massa - à Indústria Cultural e a tecnologias. Martín-Barbero (2015) diz que entre o popular e o massivo há uma enunciação histórica, cultural e social impactante, que ao longo do percurso foram se transformando interiormente em suas classes e processos sociais. O popular, por sua vez, a partir da Indústria Cultural tornou-se mais um espetáculo do que propriamente sua cultura ou numa cultura de resistência. O impacto da revolução industrial foi perceptível para a cultura. Ecléa Bosi (2000) narra que antes da revolução industrial havia apenas cultura erudita e cultura popular; a partir da revolução industrial somou-se cultura popularesca ou de massa.

O século XX é marcado pelo início da era digital, de acordo com Murray (2003, p. 41). A partir da década de 70, o computador começou a se tornar acessível ao público e mais conectado, incorporando a tecnologia e a comunicação, deixando-o mais interativo. “Todas as principais formas de representação dos primeiros 5 mil anos da história humana já foram traduzidas para o formato digital” (Murray, 2003, p. 41). Em seu livro *O poder da Comunicação*, o pesquisador Manuel Castells (2015,

p. 102) relata que a mudança tecnológica ocorrida no século XX é fundamentada na digitalização da comunicação, nas redes de computadores, em *softwares* mais avançados, na comunicação global-local, e com a internet banda larga deu-se a oportunidade de criar as novas narrativas, novas formas de contar histórias, principalmente com a participação do público, que pode interagir e construir sua própria narrativa.

Um dos grandes destaques das novas tecnologias de comunicação, que desenvolve as novas narrativas, é a mobilidade e a conectividade do cidadão. Estar o tempo todo ligado à rede faz com que ele possa ter acesso aos mais diversos conteúdos e também produzir o seu próprio conteúdo (Carvalho & Gosciola, 2019). Castells (2015) afirma que a comunicação entre redes (internet) se tornou uma plataforma de entrega que pode ser escolhida para vários tipos de produtos digitalizados como a música, o vídeo, os jogos, as notícias e as imagens, “bem como mensagens instantâneas que abrangem todo leque de atividades humanas, das redes de apoio pessoal até as tarefas profissionais e mobilizações políticas” (Castells, 2015, p. 117).

A convergência cultural e midiática permitiu o nascer de novas comunidades sociais, dando espaço e lugar para novos atores sociais para apresentar culturas regionais e locais que poderiam até estar escondidas, dando visibilidade para o invisível e permitindo o compartilhamento de músicas, áudios, vídeos, textos e fotos. Martín-Barbero (2014), neste contexto, destaca que a falta de política pública na América Latina faz com que o acesso a tecnologia e a técnica esteja disponível aos centros urbanos, onde se concentram as pessoas com (mais) poder aquisitivo de consumo e, assim, tornando a inclusão digital excludente aos que vivem fora do espaço central.

A inclusão digital tornou-se uma obrigação para programas de inclusão social, como uma ascensão, com o objetivo de proporcionar tecnologia, informação, comunicação e conhecimento para a população menos favorecida socialmente. A participação sociopolítica efetiva é importante para que todos cidadãos tenham direitos e benefícios iguais. E os esforços precisam de consenso junto com atores sociais, como Estado, empresários, indústrias, terceiro setor, igrejas, lideranças comunitárias entre outros atuantes na sociedade para que não exista o abismo da exclusão.

Para que a inclusão aconteça também é preciso destacar a necessidade ao acesso às máquinas, que exige um subsídio financeiro para que se possa comprar computadores e outros aparelhos tecnológicos. Existe a facilidade de acesso aos *softwares open source*, porém, dependendo da necessidade, é preciso comprar programas. O acesso econômico é um fator muito excludente para as pessoas que já vivem à margem da sociedade, as máquinas têm valores elevados e, devido à condição social, torna-se inacessível, ampliando ainda mais o distanciamento entre as classes.

De acordo com Cazeloto (2015), neste processo da inclusão digital, a sociedade demonstra ser mais engajada buscando formas de o acesso acontecer de forma mais ágil e prática para todos, visto que o computador se tornou cada vez mais um mediador necessário para o conjunto de atividades humanas, principalmente nos centros urbanos. No processo tecnológico, a convergência fez com que as máquinas grandes (computadores) se transformassem em um *chip* onipresente, seja no celular ou *tablet*, que engloba os diversos tipos de relações, como de trabalho ou amizades.

O fato é que, em pouco mais de cinco décadas, o computador passou de uma máquina enorme e desajeitada, criada para o cálculo de trajetórias balísticas no campo militar, a essa entidade semidivina, presente de maneira ativa no cotidiano de uma parte muito expressiva dos seres humanos. Como se a “eficiência”, a “racionalidade” e a “velocidade”, características que se atribuem aos equipamentos informáticos, tivessem, na verdade, um caráter latente de obrigatoriedade para a civilização humana. E só agora, no entanto, com o avanço tecnológico, pudemos finalmente criar maneiras de materializar no mundo vivido essa “necessidade antropológica”. (Cazeloto, 2015, p. 15)

Um ponto muito necessário para destacar é que no Brasil, além da inclusão digital, é preciso enfrentar o analfabetismo no qual dificulta ainda mais o acesso à informação. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022 a taxa de analfabetismo no Brasil é de 6,1%, sendo 10 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais que não sabem escrever nem ler. O país conta com recursos governamentais, de movimentos populares e terceiro setor para auxiliar tanto no engajamento da alfabetização quanto na inclusão digital. Kowarick (2009) relata que os movimentos sociais presentes nas comunidades periféricas são fundamentais para aquisição e ampliação de infraestrutura, como saneamento básico, água, luz, educação e inclusive na formação de pensamento crítico sobre a situação em que a pessoa vive.

O Governo Federal tem criado novos programas para a inclusão digital, principalmente focados na educação, disponibilizando recursos digitais como *software*, laboratórios, computadores e conteúdos digitais. Além disso, tem o propósito de dar formação para os professores e auxiliar em planejamentos de aulas interativas. O mais recente programa criado é o “Escolas Conectadas”, que busca levar internet para as escolas

públicas até 2026. Serão investidos aproximadamente R\$8,8 bilhões de reais, principalmente das regiões mais isoladas do país como Norte e Nordeste. Para que tais programas aconteçam, também é preciso firmar parcerias com os Governos Estaduais e Municipais e com as empresas de tecnologias que forneçam acesso à internet e às máquinas.

A inclusão digital e as novas tecnologias em comunidades do Vale do Paraíba

A presente pesquisa busca compreender como a inclusão digital e a presença das novas tecnologias acontece em comunidades periféricas nas cidades de São José dos Campos e Guaratinguetá, ambas localizadas no Vale do Paraíba Paulista. Como fonte de pesquisa, entrevistou-se duas ONGs (Organizações Não Governamentais) que atuam com o objetivo de proporcionar inclusão social e digital para as pessoas que vivem à margem da sociedade.

São José dos Campos é considerada a sede da Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista e Litoral Norte, ocupa uma área de 1.099,409 km², da qual 353,9 km² é perímetro urbano. De acordo com o Censo 2022, realizado pelo IBGE, a população era de 679.428 habitantes, sendo a nona cidade mais populosa do estado de São Paulo. São José dos Campos foi considerada pelo IBGE a cidade mais rica do interior do Brasil e a 20^a do país. Seu PIB é de R\$ 53.646,47 e 97,4% da população entre 6 e 14 anos têm acesso à educação. Um destaque é que a cidade é sede de grandes empresas, como Petrobrás, Johnson e Johnson, Embraer, entre outras; assim como importantes centros de pesquisa, como o ITA - Instituto Tecnológico de Aeronáutica, a UNESP

- Universidade Estadual Paulista, a UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo, entre outros.

Patricia Calassi (comunicação pessoal, 19 de setembro de 2023), coordenadora da CUFA de São José dos Campos, apresenta a realidade das comunidades na cidade. A CUFA - Central Única das Favelas - é uma Organização Não Governamental criada em 1999 por jovens negros da Favela Cidade de Deus, no Rio de Janeiro, e é reconhecida internacionalmente no âmbito político, social, esportivo e cultura. Está presente há 10 anos na cidade, onde realiza ações sociais, esportivas, de saúde e educacionais. Calassi (comunicação pessoal, 19 de setembro de 2023) relata que o contexto atual dos bairros periféricos se difere muito das regiões, sendo que na Região Sul, uma das mais populosas, a realidade é a grande quantidade de pontos de droga; já a Região Norte é um bairro rural em alguns pontos; e a Zona Leste por sua grande extensão. “Em São José dos Campos não utilizamos o nome favela, pois a Prefeitura tem um plano do governo de “desfavelizar” algumas regiões, construir casas e prédios populares para abrigar a população. Hoje existem só três favelas no município e o número total de habitantes ultrapassa 15.000”, explica a coordenadora (2023).

Patricia Calassi (comunicação pessoal, 19 de setembro de 2023) descreve que a inclusão digital acontece de forma moderada, pois, para que os moradores tenham acesso ao sinal de internet, eles precisam procurar um ponto de acesso fornecido pela Prefeitura, mediante prévio cadastro para que possam utilizar por um determinado período. Hoje, o governo municipal oferece equipamentos e serviços de internet gratuita nas quatro regiões da cidade, que funcionam de segunda a sexta-feira, das 08h às 17h. Para ter acesso, o cidadão precisa fazer um cadastro,

seguir as regras estabelecidas e terá 30 minutos de uso. Os serviços oferecidos pela Prefeitura ditos como inclusão digital são: elaboração de currículos e impressão de documentos; pesquisas diversas; busca por vagas de emprego; inscrição em concursos públicos e vestibulares e impressão de boleto bancário e segunda via de documentos.

Calassi (comunicação pessoal, 19 de setembro de 2023) conta que as empresas de tecnologia que oferecem serviços de internet atendem aos moradores, porém são pagas, e nos bairros rurais o acesso é feito somente por sinal de rádio, pois não há cabeamento. Já as empresas de aplicativos, como a Uber e o *Ifood*, atendem as comunidades somente até um determinado horário, pois os prestadores de serviço consideram as regiões como arriscadas, o que dificulta o acesso a esses serviços para os moradores. E na educação, Patrícia Calassi (comunicação pessoal, 19 de setembro de 2023) diz que os alunos têm acesso às novas tecnologias de forma reduzida, somente no horário de aula e com limitações de uso. As novas tecnologias são utilizadas para criar interação no ensino e no conhecimento, como a utilização de plataformas interativas, aplicativos e jogos.

A coordenadora (comunicação pessoal, 19 de setembro de 2023) finaliza dizendo que o celular é a principal comunicação entre eles. “Usam em grande massa, é a forma que eles conversam com os amigos e parentes, absorvem informação, interagem pelas redes sociais, assistem os vídeos e é acessível financeiramente” (P. Calassi, comunicação pessoal, 19 de setembro de 2023). Uma das formas de acesso e conhecimento à cultura e às narrativas audiovisuais são os coletivos, que atuam principalmente com crianças e adolescentes, proporcionando

ensino e a formação de pensamento crítico por meio do audiovisual, principalmente sobre a realidade que cada comunidade vive.

Guaratinguetá é conhecida como a capital do Vale Histórico pela sua localização e economia, que é um importante polo comercial e industrial, como a BASF e a Liebherr. De acordo com o Censo 2022, IBGE, a cidade tem 118.044 habitantes, com 752.636 km² e seu PIB é de R\$ 55.935,11. 97,8% das crianças e jovens, entre 06 e 14 anos, são alfabetizados. A cidade também se destaca pelas Universidade presentes, como a UNESP e a FATEC - Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo. A cultura local é conhecida pelo seu carnaval, jongo e personalidades artísticas, como Dilermando Reis. Para a presente pesquisa, estudou-se a inclusão digital e a presença das novas tecnologias da comunicação no bairro da Tamandaré, em Guaratinguetá. A cidade não considera ter favelas, porém, pode-se considerar que existem bairros que vivem à margem da sociedade devido à desigualdade social e econômica. A Tamandaré se localiza no centro urbano, ao lado da rodoviária da cidade e é um local de fácil acesso. É também no bairro onde acontece a tradicional festa do jongo, que, há mais de 100 anos, articula a cultura de matriz africana, junto com a Associação Quilombolas da Tamandaré. Para compreender a situação local, entrevistou-se a assistente social, Leila de Abreu Diego (comunicação pessoal, 19 de setembro de 2023), da ONG Novo Amanhã.

A organização é uma pessoa jurídica de direito privado e uma associação filantrópica, de caráter cultural, assistencial e social, sem fins lucrativos. Busca desenvolver ações transformadoras, visando melhoria de qualidade de vida e pensamento social às crianças e adolescentes da comunidade e incentivando a socialização e fortalecimento com

a sociedade, desenvolvendo o sentimento de identidade e pertença. Atualmente, são oferecidas nove oficinas, mais de 50 pessoas são assistidas e, entre elas, destaca-se a de “Comunicação e Tecnologia”, com o objetivo de promover a inclusão digital, na qual os usuários aprendem sobre os *softwares* básicos, jogos educativos, como as tecnologias podem auxiliar na vida cotidiana e também sobre o uso das redes sociais.

Na oficina, o educador ensina as crianças a conhecer o computador, a manusear o mouse e, por meio dos jogos educativos, eles aprendem desde a digitar, a fazer contas, regras gramaticais. Eles aprendem a importância de se comunicarem, saber ler e escrever. Unindo a comunicação, tecnologia e educação. E sobre as redes sociais, eles aprendem desde regras de cidadania, como não postar fake news e criar posts representativos. (L. de A. Diego, comunicação pessoal, 19 de setembro de 2023)

Outra oficina que a assistente social (2023) destaca é a de Arte, Cultura e Cidadania, que tem como objetivo contribuir com práticas de conscientização social, como conhecimento sobre direitos e deveres, seja em questões jurídicas, sociais, educacionais, ambientais ou culturais. “Queremos que os usuários tenham conhecimento sobre a cidadania para que possam exercê-la de forma ética” (L. de A. Diego, comunicação pessoal, 19 de setembro de 2023). Neste requisito, a assistente social destaca que as crianças e adolescentes também aprendem sobre o papel social dos meios de comunicação e como consumi-los de forma crítica e correta. Sobre a cultura, eles aprendem sobre arte local destacando os movimentos sociais que existem no bairro (Hip Hop e Jongo).

Arte, cultura e cidadania também incluem a informática. Eles aprendem um contexto sobre o que é ser um cidadão, para que serve um documento, as datas comemorativas, a respeito do

bairro que eles moram. A importância de votar, qual a função de um presidente. Por exemplo, no ano da eleição, eles tiveram uma oficina apresentando todos os candidatos, suas propostas, qual candidato tinha projetos próximos da realidade social deles e depois eles votaram. Sobre a cultura, muitas crianças não sabem que aqui, na Tamandaré, a cultura deles é o samba e o jongo. A cultura popular local é muito forte. Então, aqui eles aprendem. (L. de A. Diego, comunicação pessoal, 19 de setembro de 2023)

A assistente social (2023) relata que o bairro é isolado da sociedade e parece invisível diante dos acontecimentos, fato que faz com que os moradores locais sintam-se excluídos e quase não tenham acesso a diversos âmbitos sociais, como tecnologia, informação, educação e cultura. Mesmo que os moradores tenham acesso às tecnologias, como internet em casa, ainda é precário o atendimento em caso de alguma necessidade. Outro ponto de relevância tecnológica é o uso de aplicativos de serviços, como Uber e *Ifood*, pois ambos aceitam pedidos dos moradores até um determinado período do dia. “É difícil um motorista de Uber aceitar uma corrida ou um restaurante entregar alimentação à noite. Eles dizem que é perigoso entrar na comunidade e negam as solicitações” (L. de A. Diego, comunicação pessoal, 19 de setembro de 2023).

A Prefeitura não tem projeto de inclusão digital sendo realizado no momento, o que existia foi fechado durante a pandemia da Covid-19 e não foi reaberto. Nas escolas, os alunos têm acesso ao wi-fi e laboratórios de informática, porém, é limitado e escasso.

Conclusão

A presente pesquisa tem como objetivo compreender a dimensão da inclusão ou da exclusão digital de comunidades periféricas do Vale

do Paraíba Paulista e a presença das novas tecnologias da comunicação naquele espaço social, tendo como recorte as cidades de São José dos Campos e Guaratinguetá. Ao longo do estudo, foi possível observar que a inclusão digital existe, porém ainda de forma limitada, principalmente em Guaratinguetá. Na cidade, não existem políticas públicas inclusivas sociais e educativas sobre o tema. Chama atenção o fato do bairro Tamandaré ser central e excluído, reforçando o pensamento de Santos (2021) sobre a aldeia global, que se localiza nos centros sociais, mas exclui aqueles que estão nas periferias mesmo dentro da geografia urbana e faz com que o acesso à informação e tecnologia seja limitado. Em São José dos Campos, pode-se observar que mesmo com limitações e regras, existem políticas públicas que buscam a inclusão digital. Porém, as comunidades rurais têm mais dificuldades, inclusive para serem atendidas pelas empresas de tecnologia. Para as duas cidades, é possível afirmar o pensamento de Kowarick (2009) ao relatar que os movimentos sociais presentes nas comunidades periféricas são fundamentais para aquisição e ampliação de infraestrutura, principalmente na inclusão e na formação de pensamento crítico sobre a situação em que a pessoa vive.

Sobre as novas tecnologias da comunicação, o uso do celular é unânime para que as pessoas possam se comunicar e ter acesso a informação. Reforçando a questão econômica, pois o aparelho móvel é mais acessível financeiramente, e também pela onipresença, pois, pelo celular, é possível estar conectado o tempo todo, devido a sua comunicação rápida e ágil. Além disso, pode-se observar que a convergência cultural e midiática permite que as comunidades tenham espaço e lugares como atores sociais, como, por exemplo, os coletivos em São José dos

Campos, apresentando a cultura regional e visibilidade para que não têm espaço na sociedade.

A pesquisa teve como hipótese que, mesmo o Vale do Paraíba Paulista sendo uma região desenvolvida economicamente e socialmente, ainda há exclusões de acesso à tecnologia, informação, comunicação, cultura e educação, principalmente em bairros periféricos, reforçando que a hipótese é, portanto, validada. Pode-se observar que a falta de política pública, seja de inclusão digital ou financeiro, não permite acesso igualitário para todos. A desigualdade social cria barreiras para este grupo social e quem mais os ajuda na inclusão são as ONGs e os movimentos sociais, principalmente que possibilite estudos ao pensamento crítico. O isolamento social, geográfico, econômico, cultural e educacional impacta negativamente todo e qualquer tipo de inclusão.

Referências

Bosi, E. (2000). *Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias*. Editora Vozes.

Carvalho, T. E. M. de., & Gosciola, V. (2019) *Convergência Midiática da Fé: Um Estudo Sobre as Produções Audiovisuais em Realidade Aumentada do Santuário Nacional de Nossa Senhora Aparecida* [Trabalho apresentado]. 42o Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Belém, PA, Brasil.

Castells, M. (2015) *O poder da comunicação*. Paz&Terra

Cazeloto, E. (2019). *Inclusão digital: uma visão crítica*. Senac

Davis, M. (2006). *Planeta Favela*. Boitempo Editorial

Dicio. (s.d.). Periferia. In *Dicionário Online de Português*. <https://www.dicio.com.br/periferia/>

García Áviles, J. A., Salaverría, R., & Masip M., Pere. (2008). *Convergencia periodística en los médios de comunicación: Propuesta de definición conceptual y operativa* [Conferência]. Congreso Internacional Fundacional AE-IC I+C Investigar la Comunicación, Santiago de Compostela, Espanha. <https://ae-ic.org/santiago2008/Congreso08/Actas/contents/pdf/comunicaciones/134.pdf>

Jenkins, H. (2009). *Cultura da convergência*. Editora Aleph.

Kowarick, L. (2009). *Escritos urbanos* (2ª ed.). Editora 34.

Martín-Barbero, J. (2014). Diversidade em convergência. *MATRIZES*, 8(2), 15-33.

Murray, J. H. (2003). *Hamlet no holodeck o futuro da narrativa no ciberespaço*. Unesp / Itaú Cultural.

Martín-Barbero, J. (2015). *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Editora UFRJ.

Pinto, A. V. (2005). *O conceito de Tecnologia*. Editora Contraponto.

Pool, I. S. (2013). *Technologies of Freedom*. Harvard University.

Santos, M. (2002). *O espaço do cidadão*. Studio Nobel.

Santos, M. (2021). *Por uma outra globalização*. Record.

Santos, M. (2013). *Pobreza urbana*. Editora da Universidade de São Paulo.

INICIATIVAS ESCOLARES BUSCAM COMBATER DESINFORMAÇÃO, MAS DESERTOS DE NOTÍCIAS AINDA PERMANECEM COM SEDE DE CHECAGEM

*Gabriel Bhering¹
Iluska Coutinho²*

A desinformação é um termo utilizado para agrupar diferentes formas de desinformar, como as fake news. No início, em 2016, quando intensificou o fenômeno massivo de desinformação na internet tudo era tratado como fake news, ao ponto de alguns dizerem que esta sempre existiu, mas atualmente sabe-se que não existe fake news “sem antes de haver news, assim como não pode haver uma nota falsa de dólar antes de haver a cédula autêntica dessa moeda. As fake news são uma falsificação de forma, a forma notícia, e, só depois, fraudam o conteúdo.

-
1. Estudante de Graduação 8º semestre do Curso de Jornalismo da FACOM - UFJF. bhering.gabriel@estudante.ufjf.br
 2. Orientadora do trabalho. Professora do Curso de Jornalismo da FACOM - UFJF. iluska.coutinho@ufjf.br

Fake news são um tipo historicamente datado de mentira. São uma criação do século XXI” (Bucci, 2022, p. 10).

Do mesmo modo que a fake news está inserida no campo da desinformação, esta última também está inserida em um campo maior, no caso, no da Desordem Informativa (Derakhshan & Wardle, 2017 como citado em Recuero, 2020). Segundo Recuero com base nos autores que cunharam o conceito, a desinformação “refere-se às informações fabricadas ou manipuladas, de interesse público, espalhadas com a intenção de manipular ou influenciar a opinião pública” (Recuero, 2020, p. 385).

Outro formato que abrange a Desordem Informativa é a Misinformation, que diz respeito “às informações falsas não espalhadas de modo intencional (por exemplo, notícias satíricas entendidas erroneamente como verdadeiras e espalhadas como tal)” (Recuero, 2020, p. 385). Além desses casos, este fenômeno macro contempla a malinformation, que seria “a publicação deliberada de conteúdo privado, sem interesse público (como seria o caso da desinformação, por exemplo), tal como imagens íntimas, fotos e informações pessoais, com o interesse de agredir alguém” (Recuero, 2020)

No Brasil, um país com 8.510.000 km², esse cenário da desinformação, que contribui para o Facismo Eterno (Bucci, 2022, p. 12), torna-se ainda mais delicado a vivência da democracia, pois, apesar das agências de checagem da grande mídia exercerem um papel importante para manutenção da democracia, elas não conseguem dar conta de toda extensão territorial em suas checagens que perpassam na maioria da vezes conteúdos de caráter nacional. Logo, regiões interioranas que não tem e/ou nunca tiveram uma forma de imprensa tornam-se mais prejudicadas, pois apesar do avanço tecnológico dos últimos anos,

com as novas mídias, este não levou necessariamente ao surgimento de jornais locais, mas certamente contribui para desinformação local, que não é checada.

Diante desse cenário, o presente artigo recorre a dissertação de mestrado do pesquisador Cézar Franco “Desertos de notícias na região da zona da mata mineira: produção e carência de informação local”, que traz o conceito de “desertos de notícias”, fundamental para as futuras investigações aqui desenvolvidas. Segundo Franco, o conceito apareceu pela primeira vez em 2018 no trabalho de Deolindo, que utilizava como apoio o Atlas da Notícia, uma plataforma desenvolvida pelo Instituto para o Desenvolvimento do Jornalismo (Projor), que busca mapear os veículos produtores de notícias no Brasil.

Com base nas pesquisas e no levantamento sobre desertos de notícias, no Brasil, foi o Atlas da Notícia que primeiro explorou o conceito no território brasileiro. Isso porque o conceito que temos aqui como elemento central, teve origem nos Estados Unidos e foi elaborado e popularizado pela pesquisadora e jornalista Penelope Muse Abernathy, do Centro de Inovação e Sustentabilidade de Mídia Local da Escola de Mídia e Jornalismo na Universidade da Carolina do Norte (EUA). Abernathy (2016) definiu desertos de notícias como uma comunidade com acesso limitado a notícias e informações (Franco, 2022, p. 15)

Diante da extensão territorial do Brasil, o autor da dissertação de mestrado utilizou como recorte a Zona da Mata Mineira, que tem 35 dos seus 142 municípios, caracterizados como Desertos de Notícias, conforme ele constatou ao realizar uma busca no Atlas da Notícia. A partir do contato com esses dados, a pesquisa de Iniciação Científica sobre a Desinformação desenvolvida pelo autor deste artigo no Núcleo

de Jornalismo e Audiovisual (NJA - UFJF) coordenado pela professora Iluska Coutinho, vem percebendo que apesar da prática positiva das agências de checagem, como as plataformas “Fato ou Fake”, do G1, e “Aos Fatos”, do Uol, essas produzem em sua maioria conteúdos de checagem em nível nacional que não contempla as demandas das regiões interioranas e muito menos dos desertos de notícias, conforme é recapitulado abaixo antes de iniciar a investigação planejada para este trabalho, decorrente de estudos anteriores.

As agências de checagem no combate à desinformação: suas potencialidades e limites

O jornalismo sempre teve como seu principal ofício a produção de informação, mas no contexto atual de Desordem Informacional, uma nova missão surgiu aos profissionais da imprensa. No caso, o de mapear desinformações e checá-las ao seu público. Apesar de ser possível encontrar ações desse tipo anterior ao momento de Desordem, como observa-se no meio acadêmico durante a década de 90, somente em 2003 é possível identificar a primeira plataforma de checagem, no caso: “FactCheck.org” criada pela fundação Annenberg Public Policy Center.

Entretanto, a popularização do exercício de checagem aconteceu só em 2008 com as eleições dos Estados Unidos, que levou ao surgimento das plataformas: PolitiFact, do jornal Tampa Bay Times, e o Fact Checker, do Washington Post. Diante da importância da checagem profissional para a democracia, a PolitiFact chegou a ganhar o prêmio Pulitzer no ano seguinte.

Em 2015, surgiu no Brasil a plataforma “Aos Fatos” do Uol. Já no ano de 2018, foi a vez do grupo Globo de lançar o “Fato ou Fake”,

sua agência de checagem, que pretendia substituir a editoria “É ou não É”. Diante da relevância desses dois grupos na checagem profissional de desinformação, ambos foram adotados, conforme dito, como objetos empíricos no projeto de pesquisa de Iniciação Científica “Estratégias para qualificação da informação em vídeo: Jornalismo, desertos de notícias e combate à pandemia de desinformação”.

Inicialmente, a pesquisa buscou olhar como essas agências agiram na Pandemia de Covid-19, entre o período de fevereiro de 2020 e abril de 2022. Em seguida, também foi analisado as plataformas entre abril de 2022 e março de 2023, buscando entender como essas duas agências vem combatendo a desinformação após o fim da Pandemia, mas não da Infodemia. Com essas análises apresentadas em artigos, foi constatado que, em ambos os recortes temporais, as checagens se voltaram para desinformações sobre o cenário nacional, levando ao seguinte questionamento dos integrantes da pesquisa “E nas regiões interioranas e nos desertos de notícias, quem realiza suas checagens?”. Diante disso, surgiu o objetivo de mapear iniciativas alternativas de checagem, independentes à grande mídia. Para isso, recorreu-se a Análise da Materialidade do Audiovisual (Coutinho, 2015) apresentada abaixo.

Análise da Materialidade do Audiovisual: uma gota d’água no deserto informacional

Em 2015, o Núcleo de Jornalismo e Audiovisual (NJA - UFJF) ganhou uma metodologia para chamar de sua, no caso a “Análise da Materialidade do Audiovisual (AMA)”. A coordenadora do grupo, a professora Iluska Coutinho, resolveu mapear os trabalhos apresentados no GP de Telejornalismo do Intercom entre 2009 e 2015, nisso

ela identificou 224 trabalhos sendo que muito deles não apresentavam uma metodologia com clareza e os que traziam focava apenas em um código do produto audiovisual. Desse modo, ela estruturou no congresso daquele ano o primeiro esboço do método aqui aplicado.

um método denominado de Análise da Materialidade do Audiovisual que tomaria como objeto de avaliação a unidade texto+som+imagem+tempo+edição. Acredita-se que as interpretações de edições de programas jornalísticos ou de parte deles, de uma cobertura particular ou de séries de produtos de jornalismo audiovisual, em uma eventual perspectiva comparativa, não devem realizar operações de decomposição/leitura, que descaracterizariam a forma de enunciação/ produção de sentido do telejornalismo. (Coutinho, 2016, p. 10)

Além desse objetivo geral de não decompor o objeto, a AMA possui cinco etapas de execução a serem realizadas por aqueles que a recorrem. Na primeira parte, é importante que seja apresentado o objeto analisado e as promessas que ele traz em seu entorno. Já na segunda, faz-se necessário a criação de eixos de análises, nos quais perguntas devem ser formuladas para serem feitas posteriormente. Para exemplificar, imagine que o objeto estudado seja o vt de um telejornal, nesse caso é possível criar um eixo para pensar as fontes presentes a partir de uma perspectiva de representatividade.

Na terceira etapa é importante que as perguntas formuladas sejam testadas para, em seguida, ser feito algum ajuste se necessário. A próxima fase, a quarta, já é o momento de definição do trecho do objeto a ser estudado, caso seja uma produção grande. Por fim, na quinta etapa, ocorre a análise definitiva. Diante da longa trajetória que a metodologia demanda, neste trabalho o percurso respeitará as etapas expostas acima,

mas o processo descrito será feito de modo sintetizado com alguns enxugamentos para poder ser formatado e utilizado neste artigo.

Etapa 1: Mapeamento Preliminar

Para começar a aplicação da AMA, vale esclarecer como os perfis alternativos de checagem foram identificados. Considerando que as agências “Aos Fatos”, do Uol, e “Fato ou Fake”, do G1, foram estudadas por meio de seus igs do instagram, o presente estudo resolveu fazer uma busca de perfis independentes na mesma rede social onde se encontram os objetos que já vinham sendo estudado. Por meio da ferramenta de busca, foi feita uma pesquisa com as seguintes palavras-chaves: “fake news” e “desinformação”, que levou ao mapeamento dos 29 perfis apresentados na tabela abaixo.

Gráfico 1

Banco de dados das Agências de Checagem Alternativas

	Perfil	Link	Local	Sobre
1	Fake News	https://www.instagram.com/combateasfakenews_/?hl=pt-br	Niterói, RJ	“Projeto de combate a desinformação dos alunos da Unilassalle RJ”
2	Todo dia uma fake da Choquei	https://www.instagram.com/todo_dia_uma_fake_da_choquei/?hl=pt-br	Não informado	“Ig que busca checar as produções noticiosas da Choquei”
3	Fake News	https://www.instagram.com/chequemate._/?hl=pt-br	Tauá, CE	“Grupo de checagem dos estudantes do primeiro ano EEEP Monsenhor Odorico de Andrade”
4	Fake News na violência de gênero	https://www.instagram.com/ativ_integradora/?hl=pt-br	Niterói, RJ	“Perfil criado como uma atividade da faculdade Unilasalle”

5	Fake ou News	https://www.instagram.com/fakeounews/?hl=pt-br	Não informado	“Ig criado pelos alunos do curso temático de comunicação nas mídias e nas redes”
6	Projeto Fake News	https://www.instagram.com/projetofakenews2023/?hl=pt-br	Campinas, SP	“Projeto desenvolvido pelos alunos do quarto/quinto período do curso de Direito (Unicamp)”
7	Combatendo as fake news	https://www.instagram.com/atividade_integradora/?hl=pt-br	Não informado	“Ig criado para uma atividade complementar da faculdade”
8	Fake_News	https://www.instagram.com/combate_as_fakes_news/?hl=pt-br	Não informado	“Perfil criado para combater a desinformação”
9	Fake News	https://www.instagram.com/combate.fakenews_/?hl=pt-br	Não informado	“Perfil criado para combater a desinformação”
10	Fake News Medicamentos	https://www.instagram.com/oficialfakenews_/?hl=pt-br	São José dos Campos, SP	“Projeto criado pelos estudantes do curso técnico em farmácia”
11	Fake News e Cidadania Digital	https://www.instagram.com/fakenewscidadania/	Juiz de Fora, MG	“Projeto de Extensão - FACOM / UFJF”
12	Fake News	https://www.instagram.com/fake.news633/?hl=pt-br	Não informado	“Perfil criado para combater a desinformação”
13	Alerta Fake News	https://www.instagram.com/alerta_fake_news/?hl=pt-br	Não informado	“Perfil criado para combater a desinformação”
14	Fake News	https://www.instagram.com/fakenews_integradora/?hl=pt-br	Niterói, RJ	“Criado pelos alunos da faculdade La Salle”
15	Desinformante	https://www.instagram.com/desinformantebr/	Não informado	“Produz “informação confiável sobre desinformação”
16	(des)informe-se	https://www.instagram.com/desinformese/	Porto Alegre, RS	“Criado por alunos da trilha 3”
17	Pandemia da Desinformação	https://www.instagram.com/pandemia_da_desinformacao/	Não informado	“Realizado por estudantes do primeiro ano”
18	Desinformação em Pauta	https://www.instagram.com/equipe_pauta/	Não informado	“Desenvolvido para apresentar um manual criado contra a desinformação”

19	Zero desinformação sobre hiv e aids	https://www.instagram.com/naipvhavandaelialvessilva/	Não informado	“Criado para combater desinformações sobre hiv e aids”
20	Combate contra desinformação e fake news	https://www.instagram.com/combate.contr.fn_e_desinf/	São Lourenço da Mata, PE	“Projeto desenvolvido por estudantes da Erem”
21	Projeto Desinformação e Leitura crítica da mídia	https://www.instagram.com/leituracritica.upf/	Passo Fundo, RS	“Projeto de Extensão do curso de jornalismo da Universidade de Passo Fundo, coordenado pelas professoras Maria Joana Chaise e Nadja Maria Hartmann”
22	Desinformação	https://www.instagram.com/des_informacao/	Não informado	“Pesquisa sobre como as Fake News geram riscos à saúde em meio à pandemia”
23	Campanha Contra a Desinformação	https://www.instagram.com/estudantescontraadesinformacao/	Rio de Janeiro, RJ	“Somos alunos de ciência de dados da Fgv-Emap e este é um projeto que visa combater a desinformação”
24	Desinformação da Educação Sexual	https://www.instagram.com/desinforma_/	Betim, MG	“Projeto criado pelos alunos do colégio santa maria, em Betim, MG.”
25	Desinformação sobre os meios de Acesso ao estudo	https://www.instagram.com/desinfo_edu/	Não informado	“Perfil focado em informar sobre meios de acesso ao estudo, e explanar suas conjunturas”
26	TCA Desinformação e Fake News	https://www.instagram.com/tcadesinformacaoefake_news/	São Paulo, SP	“Realizado pelos estudos da EMEF Presidente Epitácio Integrantes”
27	Combate à Desinformação nos Campos Gerais	https://www.instagram.com/combateadesinformacao/	Ponte Grossa, PR	“Projeto de pesquisa/UEPG”
28	Feminismo e Desinformação	https://www.instagram.com/feminismoedesinformacao/	Rio de Janeiro	“Projeto realizado pelo curso de Pedagogia da Unirio”

29	Pandemia da Desinformação	https://www.instagram.com/cvsja.vacina/	Valença, RJ	“Projeto escolar de campanha de vacinação e ações de conscientização promovida pela turma do 2º ano do Ensino Médio do @saojosedeplicacao”
----	---------------------------	---	-------------	--

Elaborado pelo autor.

A partir de uma observação preliminar das informações prestadas na bio desses igs, percebe-se que 19 desses são projetos de instituições de ensino, o que representa 65,5% do total, ou seja mais que a metade estão atrelados ao campo educacional. Apesar de ainda assim serem iniciativas independentes à grande mídia, essas não necessariamente desejam atingir um grande número de pessoas e combater os desertos de notícias, mas fomentar a discussão no ambiente escolar e acadêmico para formar gerações mais preparadas para lidar com a Desordem Informacional. Dos perfis identificados que informaram a localização, nenhum está em uma cidade enquadrada como deserto de notícias. Entretanto, é possível encontrar perfis que estão em regiões com uma cobertura midiática menor, como é o caso Tauá no Ceará.

Tendo em vista que os perfis educacionais representam a maioria do mapeamento, foi decidido neste estudo se voltar para análise de três deles, no caso: @chequemate_ @oficialfakenews_ e @leituracritica.upf. O primeiro user é um projeto da escola Monsenhor Odorico de Andrade, localizada em Tauá no Ceará, desenvolvido pelos alunos do primeiro ano do ensino médio. Conforme pode-se perceber com uma breve análise, o objetivo deles é checar notícias e trazer algumas dicas aos seguidores

em como realizar esse processo de checagem que na maioria das vezes é de exclusividade de profissionais da mídia.

O perfil @oficialfakenews_ é um projeto do curso Técnico em Farmácia oferecido pelo Senac de São José dos Campos, SP, onde os estudantes buscam combater desinformações na área da saúde, cujo campo eles estudam e praticam. A iniciativa lembra o período pandêmico que gerou uma grande quantidade de fakes news nessa área, ao ponto da Organização Mundial da Saúde (OMS) criar a expressão Infomedia. Contudo, conforme o trabalho “Infodemia: a pandemia que ainda não acabou” (Bhering & Coutinho, 2023), esse fenômeno ainda está presente e precisa ser combatido, com ações como essas desenvolvidas pelo ig escolhido para posterior análise.

O terceiro perfil selecionado está vinculado a um curso que tem a desinformação como uma preocupação direta, no caso o Jornalismo. O ig @leituracritica.upf é fruto de um Projeto de Extensão do curso de Jornalismo da Universidade de Passo Fundo (UPF), coordenado pelas professoras Maria Joana Chaise e Nadja Maria Hartmann. Nele, discentes e docentes explicam diferenças entre os tipos de desinformação, mesclando conteúdos em formato de imagens e vídeos.

Etapa 2: Definição dos eixos e elaboração da ficha de avaliação

Agora que os objetos já foram apresentados, assim como as suas promessas, o trabalho caminha para a fase dois, na qual é necessário criar eixos de análise com as perguntas que serão feitas ao objeto, com base nos interesses da investigação.

-Temática: busca olhar com mais atenção para o propósito do usuário ao se debruçar em suas postagens para realizar a seguinte pergunta: “Quais são as temáticas que mais aparecem nos posts?”

-Formato e linguagem: além da importância de pensar os temas que estão sendo desmentidos e checados, vale o cuidado de observar os formatos que esses conteúdos de checagem estão sendo desenvolvidos a fim de refletir acerca de sua pertinência com o espaço da rede social em questão. “Os posts são condizentes com o Instagram ou é necessário a aplicação de alguma técnica que possibilite uma melhor formatação para essa rede social?”

-Procedimento de checagem: as agências de checagem da grande mídia costumam ter um modus operandi para checar as fake news, “diante disso é possível identificar algum procedimento de checagem nas postagens desses perfis?”

Gráfico 2

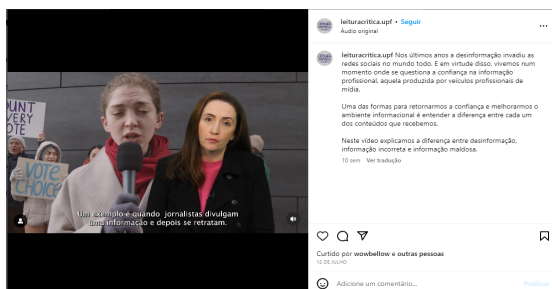
Ficha da AMA

Ficha de Análise da Materialidade do Audiovisual	
Temática	
Quais são as temáticas que mais aparecem nos posts?	
Formato e Linguagem	
Os posts são condizentes com o Instagram ou é necessário a aplicação de alguma técnica que possibilite uma melhor formatação para essa rede social?	
Procedimento de Checagem	
É possível identificar algum procedimento de checagem nas postagens desses perfis?	

Elaborado pelo autor.

Etapa 3: Teste de ficha de avaliação

Para observar se os eixos criados estão funcionando de acordo com o esperado, o estudo selecionou um post do ig @leituracritica.upf para uma análise prévia. No caso, o reels do dia 12 de julho de 2023. A escolha do terceiro ig para testagem entre os selecionados, se deu porque é possível encontrar uma quantidade maior de publicações nele, em relação aos outros dois.



Leitura Crítica (2023).

Gráfico 3

Ficha de teste da AMA

Ficha de Análise da Materialidade do Audiovisual	
Temática	
Quais são as temáticas que mais aparecem nos posts?	<p>@leituracritica.upf</p> <p>O reels selecionado não é exatamente uma checagem, mas uma apresentação de conceitos presentes no fenômeno da Desordem Informacional, com o intuito de alertar e orientar o público para as diferentes formas de desinformar existentes. Ou seja, é uma temática que encontra-se na educação midiática.</p> <p>Diferente das agências de checagem que buscam checar conteúdos, o projeto de extensão da UPF busca combater a desinformação dialogando e orientando sobre o assunto.</p> <p>Em outras palavras, é um ig que busca trazer uma discussão que está no campo acadêmico de modo acessível para quem não estuda comunicação, mas deseja se inteirar melhor para evitar os riscos do fenômeno.</p>

Formato e Linguagem	
Os posts são condizentes com o Instagram ou é necessário a aplicação de alguma técnica que possibilite uma melhor formatação para essa rede social?	<p>@leituracritica.upf</p> <p>O vídeo utiliza o recurso do chroma key que permite na montagem a criação de outros fundos, gerando dinamicidade para o vídeo, que é um bate bola entre a discente Fernanda Machado que faz perguntas e a docente Maria Joana que as responde.</p> <p>De um modo geral, o reels é condizente com o formato da rede social, que privilegia a publicação de vídeos curtos, interativos e atrativos. Contudo, falha em não ser na vertical, que é o enquadramento utilizado no Instagram, por conta da forma de consumo do smartphone que é um aparelho usado predominantemente na vertical.</p> <p>Em relação a linguagem, também observa-se pertinência com a utilizada no Instagram, por ser direta, clara e apesar de passar credibilidade, não gera rebuscamento por evitar expressões acadêmicas.</p>
Procedimento de Checagem	
É possível identificar algum procedimento de checagem nas postagens desses perfis?	<p>@leituracritica.upf</p> <p>Neste caso, conforme já mencionado, não é uma checagem de desinformação, mas apresentação de conceitos importantes para orientar o público. A exposição ocorre, conforme dito, por meio de um bate bola entre uma bolsista e uma professora, que apesar de representar uma figura de autoridade, não é a autora dos conceitos, logo do mesmo modo que uma checagem para se legitimar demanda exposição das fontes de pesquisa, uma explicação também. Sendo assim, falta um esclarecimento da origem dos termos, mesmo reconhecendo que o espaço exige informalidade é possível trazer esses nomes sem estagnar o conteúdo.</p>

Elaborado pelo autor.

De um modo geral, a ficha funcionou conforme o esperado ao fornecer por meio das perguntas um panorama geral da questão do conteúdo, do formato e das técnicas de checagem que são os principais interesse para o desenvolvimento deste estudo que busca compreender as iniciativas independentes de combate à desinformação realizada por projetos educacionais.

Etapa 4: Escolha, delimitação e armazenamento da amostra

Agora que a ficha preliminar de análise já foi testada, é preciso definir um post de cada ig para ser analisado. Pelo fato da pesquisa estar inserida no Núcleo de Jornalismo e Audiovisual (NJA), o interesse

principal do estudo é por vídeos, mas no caso dos perfis que não trabalham com esse formato, não há problema em selecionar artes e imagens. O ig [@chequemate._](#), por exemplo, não trabalha ainda com conteúdo audiovisual e, por isso, foi escolhido a arte publicada no dia 16 de junho de 2023. Ela esclarece não haver qualquer relação entre a varíola dos macacos e a vacina contra a Covid-19, apesar dessa desinformação ter repercutido.



Cheque Mate (2023).

O perfil [@oficialfakenews_](#), gerido pelos estudantes em Técnico em Farmácia, tem dois posts em formato de vídeo, mas não há qualquer ligação com o combate à desinformação, sendo apenas registros de atividades laboratoriais que eles realizam. Por este motivo, então, também foi selecionada uma arte. No caso, a publicada no dia 8 de julho de 2023 com o intuito de alertar sobre a não eficácia do uso de azeite quente para dores de ouvido.



Oficial Fake News (2023).

Já no ig @leituracritica.upf, o recurso audiovisual está mais presente e foi possível selecionar um vídeo para análise definitiva, assim como foi feito no teste da ficha formulada. O reels escolhido para o momento posterior, postado no dia 21 de agosto de 2023, busca apresentar de modo acessível conceitos importantes envolvendo o fenômeno da desinformação a fim de orientar o público e ajudá-los no processo de combate.



Leitura Crítica (2023).

As iniciativas escolares de combate à desinformação

Etapa 5: Aplicação da Ficha de Análise

Gráfico 4

Ficha de aplicação definitiva da AMA

Ficha de Análise da Materialidade do Audiovisual	
Temática e conteúdo	
Quais são as temáticas que mais aparecem nos posts?	@chequemate_ O post realiza a checagem de uma desinformação que circulou no ano anterior, em 2022, mas que ainda pode gerar dúvidas. No caso, sobre a varíola do macacos ter alguma ligação com a vacina contra Covid-19. Conforme a arte esclarece, não há qualquer ligação. Além de desmentir, o post alerta na legenda acerca da importância de sempre verificar o conteúdo antes de compartilhar.
	@oficialfakenews_ Da mesma forma que o ig anterior busca verificar uma informação, nesse caso a temática também está no campo da checagem. Só que não é o combate de uma fake news do momento, mas uma receita que vire e mexe é indicada para dor de ouvidos: o uso de azeite quente. Conforme a arte já esclarece, não existe qualquer recomendação científica para isso e reforça na legenda ao trazer a citação de uma médica que qualquer tratamento precisa antes ser prescrito.
	@leituracritica.upf Diferente dos igs anteriores, neste caso não é realizado uma checagem, mas a apresentação de alguns conceitos importantes para uma melhor compreensão do fenômeno desinformacional. No caso, a diferença entre conexão falsa, contexto falso, contexto manipulado e sátira.
Formato e Linguagem	
Os posts são condizentes com o Instagram ou é necessário a aplicação de alguma técnica que possibilite uma melhor formatação para essa rede social?	@chequemate_ O formato de arte para checar uma desinformação pode ser eficaz, como pode-se observar nas agências da grande mídia. Contudo, a arte produzida possui muito texto em um único slide, o que dificulta a leitura. A legenda, por outro lado, é breve e dinâmica. Contudo, olhando para o todo, percebe que falta um alinhamento com o formato do Instagram que demanda menos textos e mais recursos visuais.
	@oficialfakenews_ Já no post deste ig observa mais pertinência com o formato e a linguagem das redes, pois a arte é limpa e equilibra bem a quantidade de textos e recursos visuais. A legenda também apresenta uma boa linguagem por ser clara, objetiva e direta.
	@leituracritica.upf O reels foi gravado utilizando o recuso de chroma key que permite na montagem a mesclagem de fundos diferentes, resultando em dinamismo para o produto final. A linguagem é condizente com a rede social por ser acessível ao público, tanto no vídeo com o bate bola entre a bolsista e a professora, como na legenda. Contudo, conforme foi observado na ficha preliminar com o outro vídeo, esse reels também está na horizontal e não condiz com o formato verticalizado do instagram.

Procedimento de Checagem	
É possível identificar algum procedimento de checagem nas postagens desses perfis?	<p>@chequemate_ Não é possível identificar um procedimento claro de checagem, a arte até explica com base em algumas informações o motivo da afirmação que relaciona a varíola dos macacos com a vacina contra à Covid-19 ser falsa, mas não traz fontes para embasar sua explicação, o que descredibiliza em partes o trabalho realizado.</p>
	<p>@oficialfakenews_ Diferente do ig anterior, o post desse perfil que checa a fake news sobre o uso do azeite quente para dor de ouvido, ancora-se em uma fonte. Como percebe com a legenda que cita a Dra. Mileni Bissoli ao afirmar que segundo ela “não devemos pingar nada nos ouvidos a não ser que seja recomendado, pois pode causar mais lesões”. Além disso, no final da legenda há um link que permite o seguidor acessar a matéria na íntegra. Contudo, o Instagram não permite linkar na legenda e, portanto, para clicar o leitor precisa copiar o url e colá-lo no navegador, logo, ainda pensando no eixo anterior, nesse ponto a checagem deveria ter usado o recurso de disponibilizá-lo na bio. Ainda assim, é uma checagem que consegue trazer mais credibilidade, por se legitimar com as fontes apresentadas anteriormente.</p>
	<p>@leituracritica.upf O reels é construído por meio de um bate papo entre a bolsista, que realiza perguntas, e a professora, que as responde. Na legenda é possível identificar a fonte de pesquisa na qual elas se ancoram, pois é dito que a “desinformação” foi dividida em sete tipos por meio da First Draft News. Ou seja, assim como o ig anterior, esse também trouxe uma fonte de embasamento, que revela um procedimento de checagem, diferente do que foi feito por esse mesmo perfil na observação de teste da ficha de análise.</p>

Elaborado pelo autor.

Considerações finais

O presente estudo surgiu com o intuito de mapear agências de checagem independentes, tendo em vista que os grupos de verificação da grande mídia não dão conta dos desertos de notícias; contudo, conforme descrito, ao realizar uma busca com as palavras chaves “fake news” e “desinformação”, a investigação se deparou com 20 perfis, dos 29 identificados, atrelados à iniciativas educacionais e acabou descobrindo, então, um movimento novo no combate à desinformação, que norteou a escrita deste artigo.

Em relação ao primeiro eixo formulado na AMA, que diz respeito à temática, percebe que os dois primeiros igs selecionados buscam de

fato possibilitar checagens. O @chequemate._, um projeto de alunos do ensino médio, busca checar qualquer desinformação existente, independente da editoria na qual ela possa vir se enquadrar, enquanto o @oficialfakenews_ trabalha apenas com desinformações sobre saúde, que é o campo que os gestores do perfil estudam no curso Técnico em Farmácia. Já o último perfil @leituraertica.upf do curso de Jornalismo da UPF não tem a pretensão de funcionar exatamente como uma agência que realiza checagens, mas um ig que contribui para o combate à desinformação ao apresentar conceitos e educar midiaticamente para processos de checagem.

No segundo eixo foi pensado os aspectos envolvendo formatos e linguagem nos três perfis selecionados, o primeiro não conseguiu se apropriar totalmente do formato do Instagram por utilizar muito recurso textual na parte da arte, já o segundo ig demonstra uma melhor performance por ter equilibrado o recurso visual e o verbal. Diferente dos outros dois, no terceiro perfil foi selecionado um vídeo, que apresenta pertinência em sua construção com o dinamismo do Instagram, mas ao mesmo tempo é falho por estar na horizontal, ao invés da vertical que é o padrão utilizado.

Por fim, no terceiro eixo, foi avaliado os procedimentos de checagens apresentados na publicação e percebeu uma carência no primeiro ig, que apenas checa as informações sem trazer fontes. O segundo e o terceiro perfis, por outro lado, se embasaram em fontes que aparecem em suas respectivas legendas, trazendo assim legitimidade ao conteúdo apresentado.

Nos últimos artigos realizados por este projeto de Iniciação Científica, as considerações finais sempre trouxeram a necessidade

da implementação da educação midiática nas instituições de ensino, para que a sociedade não fique refém das agências da grande mídia e possam se emancipar do fenômeno da desinformação. Agora, com este estudo pôde ser observado essa consideração sendo aplicada em projetos escolares de nível médio, técnico e superior, que mesmo com todos os limites que ainda possa haver nos eixos analisados, tentaram com seus recursos emancipar minimamente a população da desinformação.

Para além da literacia midiática crucial no enfrentamento do fenômeno, é preciso que haja iniciativas concretas de combate à desinformação que ultrapassem as checagens dos grandes centros urbanos. Seja por meio de ações de incentivo, comunicação comunitária e/ou projetos municipais, pois a democracia não existe apenas em nível macro, e, portanto, precisa estar fortalecida nos interiores do país, para que a Democracia não seja destruída ao ter os direitos humanos incendiados pelos desertos de notícias, que ainda permanecem com sede de checagem.

Referências

Aos Fatos. (s.d.). *O que é checagem de fatos — ou fact-checking?* <https://www.aosfatos.org/checagem-de-fatos-ou-fact-checking/>

Bucci, E. (2022). Ciências da Comunicação contra a desinformação. *Comunicação e Educação*, 2, 5-19.

Cheque Mate [@chequemate._]. (2023, junho 12). *Antes de compartilhar uma notícia como essa cheque sempre se é verdadeira, nosso objetivo é que essas dúvidas sejam esclarecidas* [Foto]. Instagram. https://www.instagram.com/p/CtaYqrStdh_/?hl=pt-br&img_index=1

Coutinho, I. M. C. (2016). *O telejornalismo narrado nas pesquisas e a busca por cientificidade: A análise da materialidade audiovisual como método possível* [Trabalho apresentado]. XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, São Paulo, SP, Brasil.

Franco, C. (2022). *Desertos de notícias na região da zona da mata mineira: produção e carência de informação local* [Dissertação de mestrado, da Universidade Federal de Juiz de Fora]

G1. (2018, julho 30). *G1 lança Fato ou Fake, novo serviço de checagem de conteúdos suspeitos*. <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2018/07/30/g1-lanca-fato-ou-fake-novo-servico-de-checagem-de-conteudos-suspeitos.ghtml>

Leitura Crítica [@leituracritica.upf]. (2023, agosto 21). *Desinformação é uma informação falsa compartilhada para causar danos de forma consciente* [Vídeo]. Instagram. <https://www.instagram.com/reel/CwNwRnbNyuH/?hl=pt-br>

Oficial Fake News [@oficialfakenews_]. (2023, julho 8). *Muito utilizado para tratar sintomas de dores de ouvido, o azeite quente não é recomendado, seja qual for os sintomas sempre devemos procurar o especialista* [Foto]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CucF0fiOrZr/?hl=pt-br>

Recuero, R. (2022). #FraudenasUrnas: estratégias discursivas de desinformação no Twitter nas eleições 2018. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20(3), 383-406.

PARTE 2 - PROPOSIÇÕES

TUTORIAL: O NOVO SINÔNIMO DA EDUCAÇÃO ALTERNATIVA A DISTÂNCIA ATRAVÉS DO YOUTUBE

*Luiz Francisco Ananias Junior¹
Osvando José de Moraes²*

A popularização da internet transformou na última década todas as esferas da sociedade, tampouco não seria diferente no ambiente midiático-educacional. Observa-se que com o avanço comercial e a popularização das mídias digitais, novos formatos educacionais alternativos surgiram e trouxeram à tona os tutoriais. Dessa forma, o objetivo deste estudo é refletir sobre o avanço da midiatização e seus impactos quanto à educação alternativa e como essa impacta na forma com

-
1. Doutorando e Mestre em Mídia e Tecnologia.
Discente do Programa de Pós-graduação em Mídia e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP.
luiz.ananias@unesp.br
 2. Pós-doutor em Teorias da Comunicação e Hermenêutica pela Universidade Estadual Paulista - UNESP.
Professor Universidade Estadual Paulista - UNESP.
osvando.j.morais@unesp.br

que os interlocutores e consumidores deste conteúdo se desenvolvam intelectualmente. Para tal, será realizado um levantamento de modelos midiáticos que proporcionem compreender a evolução desse formato de educação alternativa até sua popularização no YouTube, além do amparo bibliográfico que suporte esse trabalho.

Introdução

As transformações tecnológicas midiáticas do século XXI trouxeram consigo uma realidade irreversível quanto ao consumo de conteúdo pela sociedade, alterando significativamente o processo de educação, neste caso, o objeto de estudo, os tutoriais, aqui considerados como sinônimo de educação a distância alternativa. Para Jenkins (2012, p. 349), “o conteúdo do YouTube pode ser descrito como “mídia espalhável”, termo que partilha algumas conotações de “meme” ou “vídeo viral”, ambos os termos comumente utilizados, mas que carrega um sentido maior de ação por parte do usuário”.

Com base nesse contexto, partimos do pressuposto que a plataforma se tornou chave para a popularização desse modelo educacional, por carregar consigo um modelo de distribuição favorável àqueles que buscam determinado tipo de conteúdo. Assim, buscamos compreender a transgressão midiática na sociedade contemporânea bem como suas implicações.

Mas antes de embarcarmos nessa reflexão, é preciso entender o contexto da palavra: tutorial. Pois assim, compreende-se que dessa forma, tenhamos o suporte necessário para o aprofundamento das discussões levantadas por esse texto.

Aqui identificamos que a palavra tutorial é um neologismo de origem da palavra inglesa tutor, que por sua vez, emprega a mesma significante na língua portuguesa. Para Boulanger (1979, p. 65) neologismo é “uma unidade lexical de criação recente, uma nova acepção de uma palavra já existente, ou ainda, uma palavra recentemente emprestada de um sistema linguístico estrangeiro e aceita numa língua”.

Ela é composta pela palavra tutor, que de acordo com o Dicionário Priberam (s.d.), é aquele que detém ou lhe está confiada a tutela, ou aquele que orienta, aconselha; somada ao sufixo ‘ial’, que indica relação, comum na formação de adjetivos. Dessa forma, podemos considerar que a palavra tutorial é uma ação instrutora e explicativa sobre determinado tema ou assunto.

Com a explosão do YouTube e o barateamento da produção de conteúdo através dos próprios smartphones – com potentes sensores óticos que dispõem de imagens cada vez mais nítidas – e não mais as grandes e pesadas câmeras filmadoras, criou-se uma comunidade de produtores de conteúdo sobre infinitas temáticas, o que contribuiu com a popularização do termo tutorial nas redes, principalmente nessa plataforma.

Dessa forma, a partir dessa premissa, esse artigo busca compreender o pressuposto do termo a partir de um breve resgate histórico dos formatos de tutoriais e como o mesmo se comporta atualmente na vertente da educação a distância.

Metodologia

A partir de uma perspectiva analítica, buscando refletir sobre o modelo dos tutoriais no YouTube, este trabalho irá buscar através de

recortes, modelos de programas televisivos que antecederam o formato de tutoriais e realizar um comparativo com os distribuídos hoje na internet além disso, buscará amparar na literatura acadêmica autores que possam contribuir com o desenvolvimento desse processo social e midiático.

O modelo midiático mais próximo do que acontece hoje através das mídias sociais como o YouTube, da qual possui uma narrativa com roteiro, cenário, imagem e áudio, é o formato dos programas televisivos.

Sendo assim, analisar o formato e como esses programas de tutorias eram ou ainda são empregados na TV, é de fundamental importância para que seja possível relacionar o modelo da plataforma digital aqui discutida; até porque, na TV, por se tratar de uma faixa de frequência de radiotransmissão de concessão do Estado e consequentemente regulada, as emissoras foram obrigadas a adaptarem sua programação com conteúdos educativos. Segundo Carneiro (1999, p. 29):

O desempenho da função educativa pelas emissoras de televisão comerciais – todas elas concessões públicas – passou a ser cobrado oficialmente pelo decreto 236, de 28 de fevereiro de 1967. Instituiu-se a obrigatoriedade de transmissão diária de programas educativos. Definiu-se programa educativo em televisão aquele restrito à “transmissão de aulas, conferências, palestras e debates”.

Ainda de acordo com a autora, naquele momento, o esforço era para levar conhecimento à camada pobre da população que não podiam mais se matricular na rede regular de ensino e que por consequência, estavam no mercado de trabalho para contribuir com o sustento e a renda familiar. No entanto, com o passar dos anos e com a pressão por parte

das emissoras, os programas educacionais que antes eram “obrigadas a dedicar cinco horas por semana a programas educacionais, sendo 30 minutos diários, de segunda a sexta, e 75 minutos, aos sábados e domingos” (Jambeiro, 2008, p. 92) de acordo com a Portaria Interministerial 568, de 21 de outubro de 1980, do Ministério das Comunicações e do Ministério da Educação à época, passaram a transmitir dois programas de 20 minutos aos sábados e domingos em suas programações, complementa.

No entanto, mesmo com a determinação dessa Portaria, surgiu em 1978 a partir da iniciativa da Fundação Roberto Marinho da TV Globo, o Telecurso 2º grau, um programa que era transmitido nas madrugadas no canal (entre 5h e 6h da manhã), cujo objetivo era contribuir com a formação acadêmica da população que havia abandonado o então hoje, Ensino Médio. Três anos depois, em 1981, o programa passou a transmitir também as aulas do 1º grau (Ensino Fundamental) e para ambos, as certificações de conclusão eram realizadas pelo governo através de provas (Globo, 2014).

Em 1995, o modelo foi atualizado e o periódico matinal passou a se chamar Telecurso 2000. Este por sua vez talvez esteja mais fresco na lembrança de muitos telespectadores da geração Z, que são aqueles nascidos entre 1989 e 1999, que acordavam cedo com os pais que por vezes, se preparavam para o trabalho e ao ligar a TV pela manhã, se deparavam com a exibição do programa, que no novo formato, contou com a participação de atores famosos na função de professores, além da novidade e expansão do modelo de ensino através de salas de aula instaladas “em escolas, associações de moradores ou igrejas, a partir

de convênios firmados entre a Fundação Roberto Marinho, governos, prefeituras, instituições públicas ou privadas” (Globo, 2023).

Observa-se que o conceito do modelo pedagógico de educação a distância não é algo recente; não no sentido educacional, mas no sentido de contemporaneidade digital, como estamos acostumados diante das ofertas de cursos EAD pelas instituições de ensino. O modelo já atravessa décadas e utilizava das mídias disponíveis na época para seu êxito, bem como o da educação por correspondência entre os anos 1930 e 1960, através de guias de estudo impressas e enviadas pelo correio. (Lemgruber, 2008, p. 42).

Atualmente existem três canais de TV aberta destinados à educação, sendo eles o Canal Futura, a TV Escola e a TV Cultura. O primeiro foi fundado pela Fundação Roberto Marinho e é mantido em parceria com instituições privadas como a Fundação Bradesco, FIESP/SESI/SENAI, SEBRAE, TV Globo e Itaú Social. De acordo com o canal, sua programação “é desenvolvida a partir da diversidade de olhares sobre temas contemporâneos e que podem ser utilizados como objetos de aprendizagem” (Futura, 2023).

O segundo, a TV Escola, descontinuado durante o governo do então presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), foi criado em 1996 através de uma parceria entre o Ministério da Educação e a Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto. A emissora tinha como objetivo ser um apoio pedagógico aos professores e alunos que tinham interesse em ampliar seus conhecimentos.

Por fim, o terceiro, a TV Cultura, foi a segunda emissora pública aberta do Brasil. Originalmente fundada em 1969 na capital São Paulo, através da Fundação Padre Anchieta - FPA, a TV Cultura trouxe em sua

programação “teleaulas, musicais, esporte, livre imprensa, programas de opinião, documentários, cinema.” Fundação Padre Anchieta, 2023.

Desde o princípio de sua atuação, a Fundação Padre Anchieta priorizou temas urgentes e inéditos para contribuir com a formação de uma cidadania brasileira qualificada. Como foi o caso do “Curso de Madureza Ginásial”: uma série de teleaulas que concorria com novelas nos outros canais da TV pública da época. Cada aula tinha duração de 20 minutos e sua audiência era recorde. Com seu sucesso, vinham os telepostos, organizados pelas Secretarias da Educação de SP. Assim, os alunos podiam aprender em grupo, com a presença física de um orientador. A transformação estava acontecendo. (Fundação Padre Anchieta, 2023, par. 6)

Na TV Cultura, as faixas de programação são organizadas em diferentes segmentos que conectam um amplo repertório cultural a formatos audiovisuais ágeis e dinâmicos, que permitem fácil absorção em debates e contextos educacionais.

Já quando passamos a analisar os canais comerciais bem como as emissoras de TV como a Globo, Record TV, SBT, Bandeirantes, entre outras, por mais que suas respectivas programações pareçam ser aleatórias em determinado ponto, por obrigação, elas cumprem com o Decreto nº 52.795 de 31 de outubro de 1963, onde o Presidente da República na época, João Goulard, regulamentou o modelo de concessão de Rádio e TV no país, cujo Artigo 3º diz:

Os serviços de radiodifusão têm finalidade educativa e cultural, mesmo em seus aspectos informativo e recreativo, e são considerados de interesse nacional, sendo permitida, apenas, a exploração comercial dos mesmos, na medida em que não prejudique esse interesse e aquela finalidade. (Decreto nº 52.795, 1963)

Assim, vemos exemplos claros da execução pragmática do Decreto quando observamos esses aspectos dentro que programas que mesmo que não sejam nomeados como os seus objetivos, é possível identificá-los. Por exemplo: retomando o ponto central deste texto, o tutorial, alguns programas de TV como os de culinária, possuem exemplos claros dessa proposta, bem como o programa matinal Mais Você, da TV Globo.

Em suma, o programa traz em seu decorrer, quadros com assuntos informativos e jornalísticos, recreativos e culturais, além de trazer ao telespectador, receitas, que são demonstradas através de um passo-a-passo durante a sua execução, ou seja, um tutorial, afinal, ele possui um tutor, no caso a apresentadora, que por sua vez, orienta com as devidas instruções (do “modo de fazer”, ingredientes, equipamentos etc.) e executa as ações com exemplos práticos.

Com a introdução dos streamings, a chegada da TV digital e a popularização dos televisores inteligentes (*Smart TVs*) carregados de aplicativos, bem como o YouTube – pauta de análise deste trabalho – muito se discutiu sobre a queda da “TV aberta”, como assim a conhecemos; no entanto, com o passar dos anos, foi possível identificar que ambas as plataformas se adaptaram e hoje convivem através de uma espécie de complementação, da qual poderemos observar nos resultados encontrados por esta pesquisa.

Resultados

A concepção de tutoriais midiáticos não é algo recente, mas que popularizou o termo com a dissipação da internet e, por conseguinte, das mídias digitais que estão presentes todos os dias na palma de nossas

mãos. “O YouTube emergiu como um site fundamental para a produção e distribuição da mídia alternativa - o marco zero, por assim dizer, da ruptura nas operações das mídias de massa comerciais, causada pelo surgimento de novas formas de cultura participativa” (Jenkins, 2012, p. 348).

Como adiantado previamente, com o passar dos anos após a chegada do YouTube, foi possível identificar uma mudança no modelo de produção de conteúdo tradicional da TV. O que antes era considerada fadada sua extinção, hoje vemos uma adaptação da TV diante das redes sociais; o que não seria diferente quando analisamos programas que contemplem possibilidades de execução de tutoriais ou que contemplem de alguma forma, um objetivo educacional.

Para Burgess & Green (2009, p. 33) “O YouTube não representa uma colisão e sim uma coevolução aliada a uma coexistência desconfortável entre “antigas” e “novas” aplicações, formas e práticas de mídia.”.

Dessa forma, a partir da afirmação dos autores, partimos então de dois exemplos: o primeiro, um programa originado na TV que teve sua extensão direcionada às redes sociais, bem como o YouTube; e o segundo, um canal da plataforma digital criado por uma influencer, que foi para a TV.

No primeiro exemplo, trazemos em pauta o programa MasterChef, transmitido pela Rede Bandeirantes no Brasil. Sucesso de audiência em diversos países, o programa nascido em 1990 na Inglaterra, passou por um processo de reformulação na década de 2010 e alcançou um auge de reproduções do formato do programa em mais de 50 países.

O caso do MasterChef ajuda a demonstrar que o processo de transição da TV para as mídias sociais passou a ser um fato além da

plataforma de vídeos do Google e trouxe consigo outras plataformas, bem como o Twitter nesse fenômeno transmidiático da “propagabilidade” (Jenkins et al., 2014, p. 315). No contexto do YouTube, como extensão do programa da TV, é possível encontrar na plataforma, os tutoriais de execução das receitas apresentadas durante as exposições dos programas.

Já o segundo, ilustramos com o caso do canal “Me Poupe!”. Criado a partir de uma iniciativa da influenciadora digital Nathalia Arcuri, jornalista especialista em planejamento financeiro, que através da plataforma começou a dar dicas sobre educação financeira; alcançou tamanho sucesso na plataforma – com mais de 7,4 milhões de seguidores em 2023 – que recebeu propostas para lançar uma extensão do seu canal na TV aberta.

No caso do MePoupe!, por mais que não seja possível relacionar sua ascensão com o fator social sobre a realidade econômica das famílias brasileiras, cujo de acordo a Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor - PEIC, promovida pela Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo – CNC (2023), mais de 78% dessas apresentavam endividamento no ano de 2023, o sucesso do canal fez jus ao fornecer à sociedade, informações e conceitos e orientações sobre educação financeira, visto que a educação tradicional do Brasil até então, não contemplava a modalidade no currículo escolar da educação básica. O que pode ter sido um fator relevante para seu crescimento como ferramenta educativa através da plataforma de vídeos.

Outro fator que pode explicar a popularidade da modalidade de tutoriais no YouTube pode estar atrelado ao crescimento do número de criadores de conteúdo do tipo “Faça Você Mesmo”, inicialmente proposto pela expressão norte americana “*Do It Yourself – DIY*”, de acordo

com o Google Trends, ferramenta de métricas das buscas realizadas nas plataformas do Google, mostra que desde 2008, o termo atingiu o ápice de pesquisa no site de vídeos em agosto de 2017.

No ano de 2018, a quinta edição da pesquisa *Video Viewers*, realizada pelo Instituto Provokers e a Box 1824, promovida pelo Google Brasil e disponível no site *Think With Google*, já trazia a consolidação da plataforma no país, como o meio preferido dos brasileiros para se ver conteúdo em vídeo. Além disso, a pesquisa também mostrou que uma das principais motivações do consumo na mesma é a busca pelo conhecimento, com 29,8%, atrás da busca pelo entretenimento, que correspondeu por 38,7% dos dados levantados pela pesquisa.

Com crescimento da modalidade de criadores de conteúdos e os chamados “influencers”, o interesse pela monetização, ou seja, pelo dinheiro oferecido pela plataforma através de anúncios divulgados sobre os vídeos publicados pelos criadores, vem despertando cada vez mais o interesse pela nova profissão proporcionada pelas mídias digitais. Abrindo um espaço plural de diálogo, instrução, informação e ensino alternativo jamais visto anteriormente.

De acordo com a Husky, empresa que oferece o serviço de gerenciamento do recebimento de pagamentos internacionais por criação de conteúdo, assim como o YouTube; o número de criadores/influencers digitais cadastrados na plataforma de pagamentos cresceu 381% entre os anos de 2021 e 2023, bem como o número de buscas pelo termo “influenciador digital”, que de acordo com o Google Trends, cresceu 100% entre 2018 e 2022.

Essa tendência segue alinhada ao público jovem. Dados do relatório da pesquisa *Global Media Landscape*, realizada pela GWI (2023),

empresa de pesquisa de público do Reino Unido, com sede em Londres, Inglaterra, mostra que o consumo de conteúdo entre TV e YouTube dos 152.746 usuários da internet entrevistados no mundo (exceto China), é relativamente avesso entre os *Baby Boomers* (aqueles com idades entre 59 e 64 anos) e a Geração Z (com idades entre 16 e 25 anos).

O levantamento mostra que 94% dos *Baby Boomers* consomem TV, seja ela aberta ou fechada, mas que apenas 46% deles, acessam o YouTube para assistirem vídeos. Já os dados dos entrevistados da Geração Z, mostrou que 87% deles assistem TV e 80% acessam a plataforma de vídeos online do Google.

Através da análise geracional abordada pela GWI, foi possível observar que o consumo da TV pelas quatro gerações analisadas na pesquisa: Geração Z, *Millenials* (de 26 a 39 anos), Geração X (de 40 a 58 anos) e os *Baby Boomers*, são respectivamente 87%, 92%, 93% e 94%, contra 80%, 73%, 61% e 46% daqueles que consomem vídeos através do YouTube.

Por fim, o levantamento também trouxe dados dos serviços de vídeo online mais populares por região do mundo, onde o YouTube figurou entre o primeiro e o segundo lugar em todas elas; e a título de comparação, o segundo mais citado, foi o serviço de vídeo sob demanda (*streaming*) da Netflix.

Diante dos casos isolados observados, bem como a tendência de crescimento de uso da plataforma, vemos que o modelo de convergência midiática vem se dando de forma natural conforme a mudança estrutural no modelo tradicional de produção de conteúdo televisivo para a sociedade, a partir da introdução das mídias sociais como interlocutoras do processo informacional, o que nos leva a discutir questões

desde seu surgimento e o que a mantém relevante diante das diversas mídias/redes sociais presentes no mercado.

Discussão

O YouTube surgiu em 14 de fevereiro de 2005, a partir de um insight de três amigos que citaram a dificuldade que os mesmos encontravam para assistir vídeos pela internet. Na época, Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, ex-colaboradores do PayPal, aproveitaram a situação da companhia com a reestruturação da empresa de pagamentos, que foi vendida para o eBay e a partir daí, juntaram seus vencimentos para investir na plataforma.

A inovação original era de ordem tecnológica (mas não exclusiva): o YouTube era um entre os vários serviços concorrentes que tentavam eliminar as barreiras técnicas para maior compartilhamento de vídeos na internet. Esse site disponibilizava uma interface bastante simples e integrada, dentro da qual o usuário podia fazer o upload, publicar e assistir vídeos em streaming sem necessidade de altos níveis de conhecimento técnico e dentro das restrições tecnológicas dos programas de navegação padrão e da relativamente modesta largura de banda. (Burgess & Green, 2009, p. 19)

O seu modelo de negócio representou “um encontro entre uma série de comunidades alternativas, cada uma delas produzindo mídia independente há algum tempo, mas agora reunidas por esse portal compartilhado” (Jenkins, 2012, p. 348), o que possibilitou os mais diversos debates de ideias, mas também, em concomitância, o despertar do desenvolvimento de materiais educativos através da plataforma.

Observaram-se o modelo educativo proposto pelo tutorial, não é algo extremamente recente em nossa história contemporânea; no entanto, pensemos no termo como algo remodelado pela sua popularização na internet.

Ferrés (1996, p. 24) chama esse modelo educacional de “programa monoconceitual”, pois é um modelo educativo por vídeo que não excede 5 minutos de duração, salvo casos excepcionais que chegam a 10 minutos ou mais.

Pensando nesse formato, ao analisarmos o canal (termo também utilizado pelo YouTube para denominar a emissora ou estação, cujo era utilizado pelas TVs e rádio) da TV Futura na plataforma, quando nos deparamos com os conteúdos educacionais, principalmente os direcionados à educação tradicional como o ensino fundamental e médio, é possível identificar as variações de tempo entre pouco mais de 9 minutos e não mais do que 15 minutos.

Ou seja, existe uma tendência de adequação também dos criadores de conteúdo, mesmo que educacionais e tradicionais na plataforma, para que a sua audiência se mantenha engajada e esteja disposta a continuar consumindo seus vídeos.

Discute-se muito atualmente sobre a objetividade e o encurtamento dos vídeos distribuídos pelas mídias digitais, principalmente pela busca do engajamento e “viralização”, ou seja, grande propagação do conteúdo de forma espontânea, visto que a profissão de criador de conteúdo digital é o suprássumo pela busca da fama e dinheiro, mas, que traz consigo o álter ego, que se sobressai diante do objetivo educacional e traz consigo a superfluidade. Burgess e Green complementam:

O fascínio da imagem atinge seu ápice quando nós somos a própria mensagem. Talvez por isso o YouTube seja um irresistível local dessa enorme ágora virtual que, independentemente dos seus problemas e formatos, permite a cada um ser a própria mídia, celebridades do nosso cotidiano. (Burgess & Green, 2009, p. 9)

Quantas celebridades atuais não surgiram a partir da plataforma, do desenvolvimento de seus tutoriais e ou de seus conteúdos opinativos? Talvez alguns aqui não conheçam, mas com certeza, os pais que tenham filhos entre 15 e 10 anos, já devam ter ouvido em algum momento, os nomes de Lucas e Felipe Neto, por exemplo. O youtuber, Felipe Neto, ficou famoso por fazer tutoriais e lives das transmissões de jogos na plataforma do Google; pois bem, criado em 2006, o canal de Neto já ultrapassou a marca de 16.784.855.539 visualizações, além de contar com mais de 45,4 milhões de pessoas inscritas no seu perfil da plataforma, caminho que também foi seguido pelo seu irmão, Lucas.

Tomando como análise deste caso, talvez a resposta do sucesso do modelo de tutoriais como ferramentas educativas esteja alinhada ao modelo de diálogo empregado nos vídeos dos produtores de conteúdo; onde o modelo deixa de ser um monólogo e passa a ser um diálogo, da qual o produtor do conteúdo passa a sempre destacar o emprego do pronome “você”, cuja “função fática objetiva, desse modo, dar validade aos preferimentos e conquistar as audiências por meio da tentativa de se estabelecer uma conversa”, complementa Mendonça & Barcelos (2012, p. 42).

Apesar dos diversos aspectos sobre a educação alternativa através dos tutoriais na plataforma, não podemos finalizar este tópico sem deixar de olhar para outros fatores que contribuíram e ainda contribuem

para o sucesso do YouTube como uma plataforma relevante, bem como a indústria da música.

A plataforma de vídeos do Google se tornou para as gravadoras do mundo todo, a principal ferramenta de distribuição de videocliques de seus artistas, com vídeos que já ultrapassaram as marcas dos bilhões de visualizações. Além disso, artistas nacionais e internacionalmente conhecidos, surgiram também através de seus vídeos compartilhados na plataforma, bem como Luan Santana, Manu Gavassi, Lana Del Rey, Justin Bieber e até Susan Boyle. Esta última, um dos estudos de caso de viralização de Jenkins (2012) em seu livro *Cultura da Convergência*.

Conclusão

Analisar a proposta de educação alternativa a partir de uma mídia, neste caso, a partir do YouTube em plena exposição midiática e social do Século XXI é como um paradoxo, uma dicotomia; ao mesmo tempo em que temos inúmeras pesquisas de mercado com dados extremamente interessantes e pertinentes, temos por outro lado, um enxuto número de publicações científicas sobre a temática com o objetivo de ampliar a abordagem e discussão.

Talvez a chave para compreender esse processo ou fenômeno social, onde aqui abrimos um parênteses visto que a transformação midiática na sociedade não é algo recente, mas sim uma constante “convergência” como afirma Jenkins (2012); seja por sua vez, o simples conceito da química de Antoine-Laurent de Lavoisier (1777) em sua famosa frase: “Na natureza, nada se cria, nada se perde, tudo se transforma”.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, pudemos de certa forma, observar a aplicação desse pensamento de Lavoisier na

convergência midiática do consumo de conteúdo em vídeo, bem como nos tutoriais, uma vez que foi possível observar uma transformação do conteúdo televisivo para a aplicação na plataforma de vídeos YouTube, ou seja, identificou-se um processo de transposição da educação alternativa. Assim como na música, quando o processo de transposição altera a tonalidade em que ela se encontra, vemos que esse fenômeno também alterou o modelo de educação alternativa pelo fato de estar submetido ao processo de evolução tecnológica e social.

Novas formas de conexão, novas formas de interação, novas formas de diálogo, relacionamento... Não poderia ser diferente com a educação alternativa e sua consequente busca pelo conhecimento, seja ele qual for: desde a ajuda para alguma dificuldade nos estudos, como fazer um bolo de chocolate, ou até mesmo, sanar uma curiosidade sobre um procedimento médico, por exemplo. A partir do momento em que se busca um conteúdo na plataforma para sanar alguma dúvida, cria-se um processo de mediação da aprendizagem alternativa.

Por fim, podemos considerar que a educação alternativa a distância a partir do YouTube, é mais um reflexo do processo de convergência midiática atrelada à revolução da mediação proporcionada pelos dispositivos conectados em rede.

Referências

- Burgess, J., & Green, J. (2009). *YouTube e a revolução digital*. Aleph.
- Carneiro, V. L. Q. (1999) Programas educativos na TV. *Comunicação & Educação*, (15), 29-34.

Confederação Nacional do Comércio. (2023, agosto 18). *Pesquisa de Endividamento do Consumidor*. Pesquisas CNC. <https://pesquisascnc.com.br/pesquisa-peic/>

Decreto nº 52.795, de 31 de outubro de 1963. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-52795-31-outubro-1963-392967-publicacaooriginal-1-pe.html>

Ferrés, J. (1996). *Vídeo e educação*. Artes Médicas.

Fundação Padre Anchieta. (2023, junho 22). *Sobre*. <https://fpa.com.br/sobre>

Globo. (2023, junho 21). *Histórico*. Telecurso. <http://educacao.globo.com/telecurso/noticia/2014/11/historico.html>

Google Trends. (2023, agosto 16). <https://trends.google.com.br/trends/explore?geo=BR&hl=pt-BR>

GWI. (2023, agosto 16). *The global media landscape in 2023*. <https://www.gwi.com/reports/global-media-landscape-2023>

Influenciadores digitais: quais são as tendências para os criadores de conteúdo? (2023, agosto 16). <https://www.husky.io/infografico-creators>

Jambeiro, O. (2008). A regulação da TV no Brasil: 75 anos depois, o que temos? *Estudos de Sociologia*, 13(24).

Jenkins, H. (2012). *Cultura da convergência*. Aleph.

Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2014). *Cultura da conexão: criando valor e significado por meio da mídia propagável*. Aleph.

Lemgruber, M. S. (2008). Educação a Distância: para além dos caixas eletrônicos. *Revista Sinpro-Rio*, 2, 42-49.

Mendonça, C. M. C., & Barcelos, T. (2012). Felipe Neto em performance no YouTube: uma responsabilidade mútua entre performer e audiências. *Revista Comunicação Midiática*, 7(3), 31-50.

Priberam. (s.d.). Tutor. In *Priberam dicionário*. <https://dicionario.priberam.org/tutor>

Think With Google. (2023, agosto 24). Pesquisa Video Viewers. https://www.thinkwithgoogle.com/_qs/documents/6626/twg_videoviewers_infographic.pdf

A MATEMÁTICA E O RSTUDIO¹

Carla Gonçalves Távora²
Eduardo Martins Morgado³

A matemática é uma disciplina presente no currículo da Educação Básica, a qual especifica que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio têm essa disciplina no currículo escolar, no Ensino Fundamental é composto por disciplinas de Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (História e Geografia), e no Ensino Médio são Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa), Matemática e suas

-
1. Agência de Fomento. 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 da Universidade Estadual Paulista - UNESP.
carla.tavora@unesp.br
 3. Doutor em Administração. Professor Assistente Doutor na Universidade Estadual Paulista - UNESP - Departamento de Computação - Bauru, onde coordena o LTIA - Lab. de Tecnologias da Informação Aplicada. Laboratório homologado pelo CATI/Sepin-MCT.
eduardo.morgado@unesp.br

Tecnologias (Matemática), Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Ministério da Educação, s.d.).

A matemática também faz parte do currículo escolar no Ensino Superior de cursos da área de Ciências Exatas e da Terra, e Engenharia/Tecnologia, além disso, a matemática é uma área da ciência importante para a realidade social, onde sua aplicabilidade está implementada no cotidiano humano para a realização de compras, consumo, medidas, pesos, etc.

Com o avanço da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano humano com suas contribuições para aprimorar o acesso de informação, facilidade de comunicação, flexibilidade de trabalhar, meios de entretenimento, etc., contribuindo para o desenvolvimento de novas habilidades com a TIC, por isso, a TIC também tem possibilidades de aprimorar as formas de estudar, onde adquire novos conhecimentos, como aprimorar formas de desenvolvimento da matemática.

A forma de desenvolvimento da matemática é através da Linguagem de Programação (LP), a LP evoluiu com o início dos computadores, sendo composto por códigos matemáticos para uma determinada aplicação. A LP evoluiu da lógica matemática, a qual contribui para a resolução de problemas (Bertolini et al., 2019). A LP tem contribuições para a interpretação e resolução de problemas, raciocínio lógico, buscar por soluções, etc., através da LP (Moreira et al., 2018).

O RStudio é uma LP, conhecida como Linguagem R, sendo uma ferramenta computacional para as análises precisas e automatizadas, um *software* estatístico programável gratuito (Dias & Rocha, 2023; Lima et al., 2022). Esse *software* tem funcionalidades matemáticas, pois, permite compreensão da lógica de funcionamento dos programas de análise e

tratamento de dados (Nogueira & Maia, 2019). A questão-problema é: Como o RStudio pode auxiliar no desenvolvimento da matemática?

O objetivo geral é propor o uso da tecnologia para a prática da matemática, como o RStudio, o qual tem contribuições para o ensino da LP junto do ensino-aprendizado matemático.

Metodologia

A metodologia é um estudo bibliográfico e uma pesquisa digital, sendo uma pesquisa de caracterização do quinto eixo “Materiais e Tecnologias” dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável desenvolvidos pela Organização das Nações Unidas.

No estudo bibliográfico é realizado através de busca pela base de dados do Google Acadêmico para a seleção de artigos científicos nos últimos nove anos (2014-2023), e na pesquisa digital foi realizado através do Google Forms um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 1), todos os participantes tiveram que concordar com o TCLE para seguir para as questões abertas e fechadas, totalizando 14 questões (Apêndice 2).

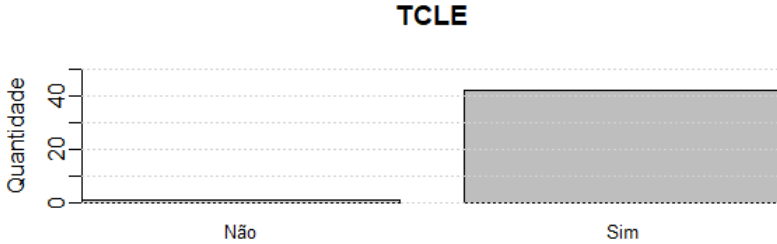
A coleta de dados ocorreu pelo Google Forms, no entanto, a geração de gráficos é realizado pelo *software* do RStudio. A análise de dados é pela abordagem qualiquantitativo para a descrição das respostas dos participantes relacionados com a contextualização do estudo bibliográfico.

Resultados

A pesquisa digital coletou 43 respostas, as próximas Figuras apresentam os resultados da pesquisa.

Figura 1

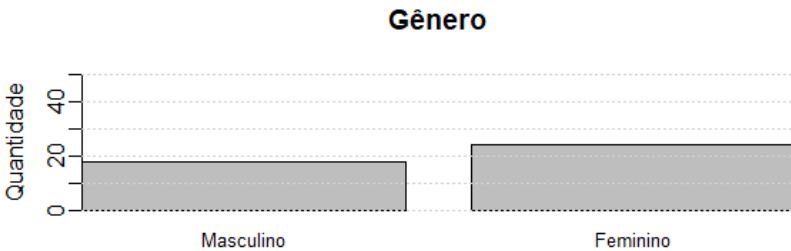
TCLE (RStudio)



A primeira Figura apresenta o TCLE aplicado antes das 14 questões da pesquisa, o TCLE é importante para que os participantes compreendam o objetivo da pesquisa e os critérios de sua participação. Diante disso, apenas um participante não concordou com o TCLE, assim, os outros 42 participantes seguiram para a próxima página de questões.

Figura 2

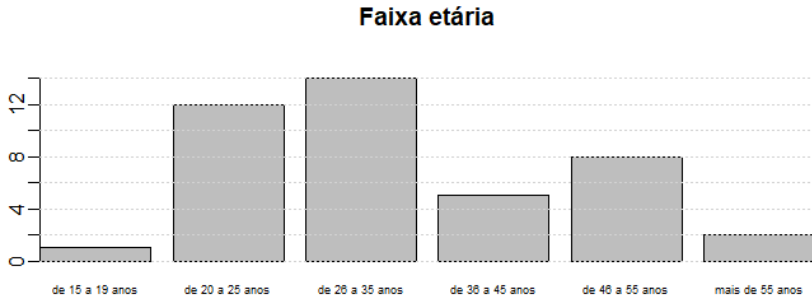
Gênero (RStudio)



O gênero dos participantes, o gênero feminino foi o mais presente na pesquisa (57%), porém, com uma diferença mínima.

Figura 3

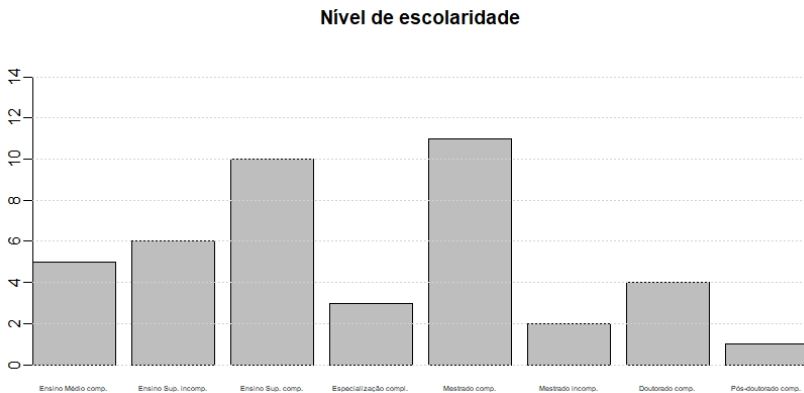
Faixa etária (RStudio)



A faixa etária mais presente entre os participantes foi dos 20 a 25 anos (29%) e 26 a 35 anos (33%), no entanto, a aplicação da pesquisa foi possível alcançar participantes de diferentes idades, desde os 14 anos até mais de 55 anos.

Figura 4

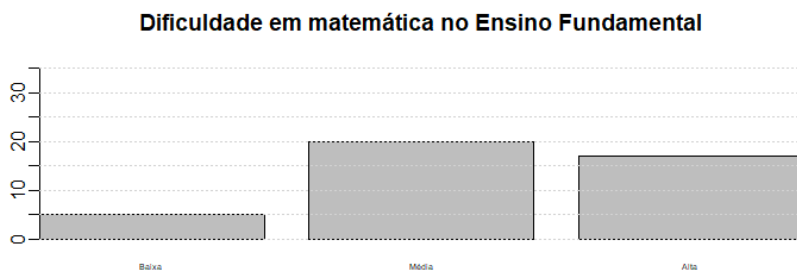
Escolaridade (RStudio)



A escolaridade entre os participantes começa desde o Ensino Médio completo até o Pós-Doutorado completo, mas, principalmente Ensino Superior completo (24%) e Mestrado completo (26%).

Figura 5

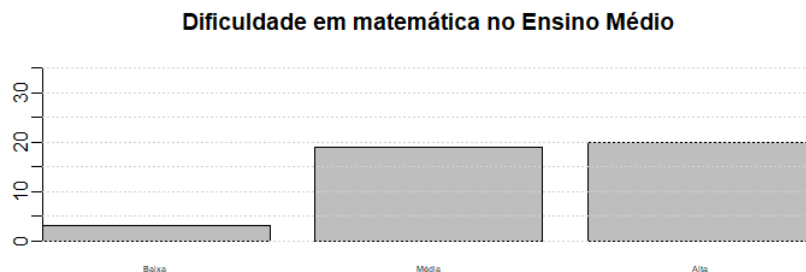
Dificuldade em matemática no Ensino Fundamental (RStudio)



Observa-se que a dificuldade em matemática está em grau de Médio (48%) a Alto (40%), demonstrando que a disciplina apresenta uma maior complexidade desde o Ensino Fundamental.

Figura 6

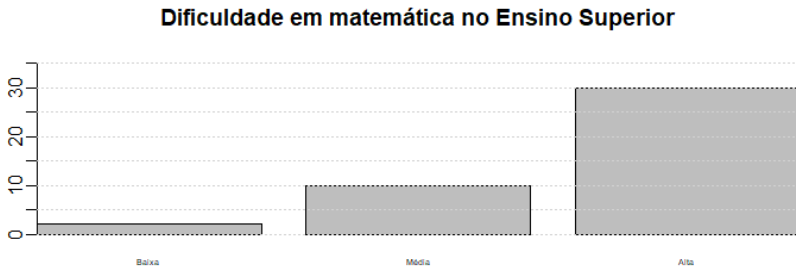
Dificuldade em matemática no Ensino Médio (RStudio)



A dificuldade em matemática continua em alto grau no Ensino Médio, variando entre Médio (45%) e Alto (48%).

Figura 7

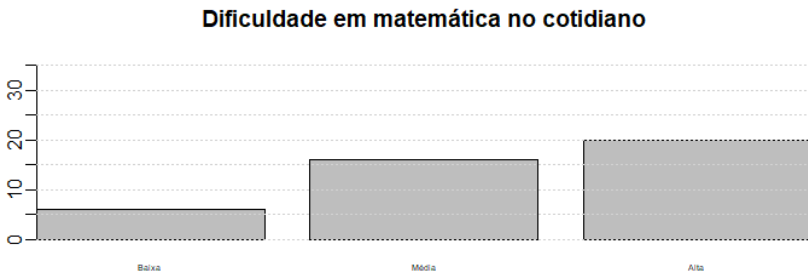
Dificuldade em matemática no Ensino Superior (RStudio)



Em nível em Ensino Superior, a complexidade de dificuldade em matemática tem um maior crescimento, o grau de nível Alto (71%) tem um maior destaque nessa modalidade de conhecimento.

Figura 8

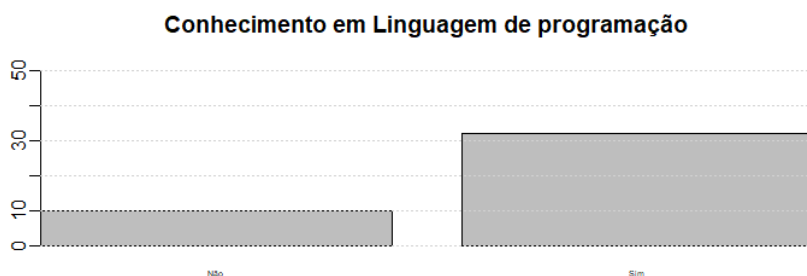
Dificuldade em matemática no cotidiano (RStudio)



No cotidiano, os participantes informam um grau de dificuldade entre Médio (38%) e Alto (48%), porém, o grau Baixo (14%) tem um leve crescimento comparado as outras Figuras de dificuldade em matemática no Ensino Fundamental, Médio e Superior.

Figura 9

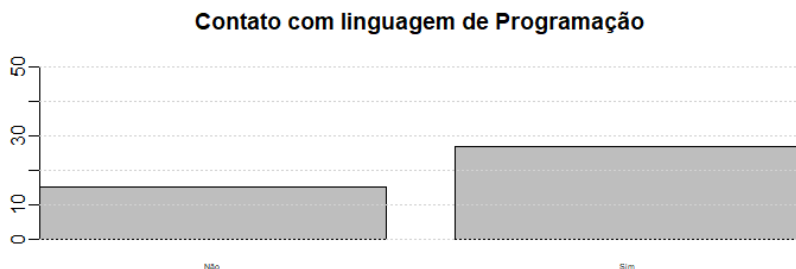
Conhecimento em Linguagem de Programação (RStudio)



O conhecimento em LP, os participantes apresentaram um maior conhecimento sobre a LP (76%).

Figura 10

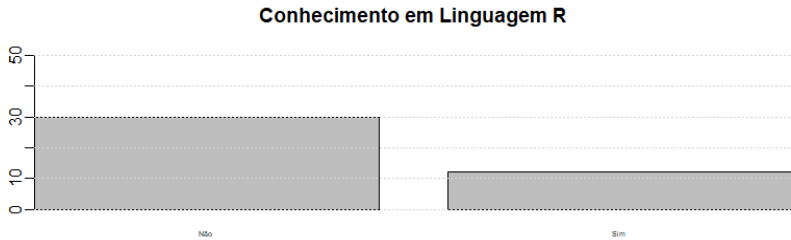
Contato com Linguagem de Programação (RStudio)



Mesmo com o conhecimento em LP são poucos os participantes que tiveram contato com LP (64%) em algum momento da vida.

Figura 11

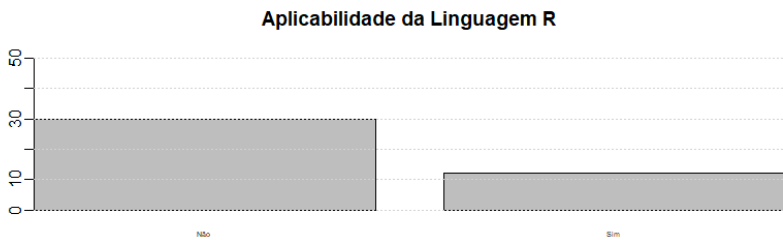
Conhecimento em Linguagem R (RStudio)



Mesmo com poucos participantes que tiveram contato com a LP foi questionado o conhecimento com a Linguagem R, RStudio, os participantes (71%) demonstraram não conhecer essa linguagem.

Figura 12

Aplicabilidade da Linguagem R (RStudio)

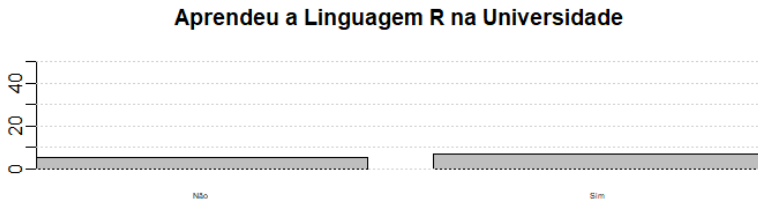


Com o baixo conhecimento sobre o Linguagem R são poucos os participantes que realizaram a aplicabilidade da Linguagem R (29%).

Diante disso, os participantes (29%) seguiram para a próxima etapa de perguntas, enquanto, os participantes (71%) finalizaram o questionário.

Figura 13

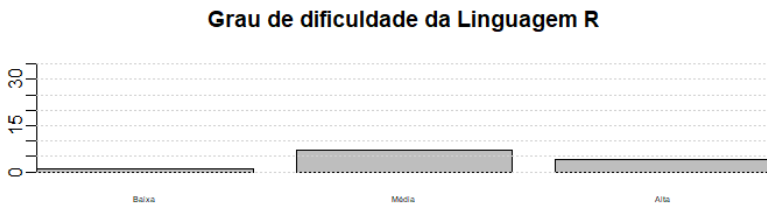
Apreendeu a Linguagem R na Universidade (RStudio)



Nesta etapa, segue 12 participantes, sendo os participantes que realizam a aplicabilidade da Linguagem R, por isso, foi questionado o local de aprendizagem dessa linguagem, desses participantes (58%) concordaram que foi na Universidade.

Figura 14

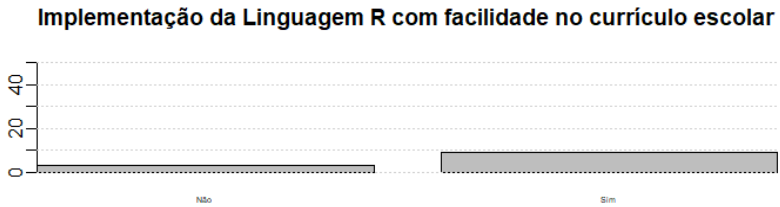
Grau de dificuldade da Linguagem R (RStudio)



É importante compreender o grau de dificuldade dessa linguagem, portanto, para os 19 participantes que realizam a aplicabilidade da Linguagem R, os participantes reconhecem que a Linguagem R tem um grau Médio (59%) de dificuldade.

Figura 15

Implementação da Linguagem R com facilidade no currículo escolar (RStudio)



Mesmo com a complexidade média da Linguagem R, os participantes concordaram (75%) que a implementação da Linguagem R no Ensino Fundamental e Médio será uma implementação com facilidade no currículo escolar.

Algoritmos dos Gráficos

O RStudio é uma plataforma de Linguagem de Programação em R, como a pesquisa com 14 questões e o TCLE, há oportunidade de gerar os gráficos através da Linguagem de Programação.

Código 1

TCLE (RStudio)

```
grafico <- data.frame ('Quantidade' = 1:2, 'TCLE' = 1:2)
grafico$TCLE <- c('Não', 'Sim')
grafico$Quantidade <- c(1, 42)
rotulo <- c('TCLE', 'Quantidade')
par (mgp=c(2,0.5,0))
barplot(grafico$Quantidade, main = 'TCLE', xlab=rotulo[1], ylab =rotulo[2],
names.arg = grafico$TCLE, ylim = c(0,50), cex.names = 0.8, xaxs = 'i')
grid(nx = NA, ny = NULL)
```

Código 2

Gênero (RStudio)

```
grafico <- data.frame ('Quantidade' = 1:2, 'Gênero' = 1:2)
grafico$genero <- c('Masculino', 'Feminino')
grafico$Quantidade <- c(18, 24)
rotulo <- c('Gênero', 'Quantidade')
par (mgp=c(2,0.5,0))
barplot(grafico$Quantidade, main = 'Gênero', xlab= rotulo[1], ylab =
rotulo[2],
names.arg = grafico$genero, ylim = c(0,50), cex.names = 0.8, xaxs = 'i')
grid(nx = NA, ny = NULL)
```

Código 3

Faixa etária (RStudio)

```
grafico <- data.frame ('Quantidade de pessoas' = 1:2, 'Faixa etária' = 1:6)
grafico$faixaetaria <- c('de 15 a 19 anos', 'de 20 a 25 anos', 'de 26 a 35
anos', 'de 36 a 45 anos',
'de 46 a 55 anos', 'mais de 55 anos')
grafico$Quantidade <- c(1,12,14,5,8,2)
rotulo <- c('Faixa etária', 'Quantidade de pessoas')
par (mgp=c(2,0.5,0))
barplot(grafico$Quantidade, main = 'Faixa etária', xlab= rotulo[1],
names.arg = grafico$faixaetaria, ylim = c(0,15), cex.names = 0.55,
xaxs = 'i')
grid(nx = NA, ny = NULL)
```

Código 4

Escolaridade (RStudio)

```
grafico <- data.frame ('Quantidade de pessoas' = 1:2, 'Nível de escolaridade'
= 1:8)
grafico$nívelescolaridade <- c('Ensino Médio comp.', 'Ensino Sup. incomp.',
'Ensino Sup. comp.', 'Especialização compl.', 'Mestrado comp.', 'Mestrado
incomp.',
'Doutorado comp.', 'Pós-doutorado comp.')
grafico$Quantidade <- c(5,6,10,3,11,2,4,1)
rotulo <- c('Nível de escolaridade','Quantidade de pessoas')
par (mgp=c(2,0.5,0))
barplot(grafico$Quantidade, main = 'Nível de escolaridade', xlab= rotulo[1],
names.arg = grafico$nívelescolaridade, ylim = c(0,15),
cex.names = 0.40, xaxs = 'i')
grid(nx = NA, ny = NULL)
```

Código 5

Dificuldade em matemática no Ensino Fundamental (RStudio)

```
grafico <- data.frame ('Quantidade de pessoas' = 1:3, 'Respostas' = 1:3)
grafico$Respostas <- c('Baixa', 'Média', 'Alta')
grafico$Quantidade <- c(5,20,17)
rotulo <- c('Respostas','Quantidade de pessoas')
par (mgp=c(2,0.5,0))
barplot(grafico$Quantidade, main = 'Dificuldade em matemática no Ensino
Fundamental',
xlab= rotulo[1], names.arg = grafico$Respostas, ylim = c(0,35),
cex.names = 0.4, xaxs = 'i')
grid(nx = NA, ny = NULL)
```

Código 6

Dificuldade em matemática no Ensino Médio (RStudio)

```
grafico <- data.frame ('Quantidade de pessoas' = 1:3, 'Respostas' = 1:3)
grafico$Respostas <- c('Baixa', 'Média', 'Alta')
grafico$Quantidade <- c(3,19,20)
rotulo <- c('Respostas', 'Quantidade de pessoas')
par (mgp=c(2,0.5,0))
barplot(grafico$Quantidade, main = 'Dificuldade em matemática no Ensino
Médio',
xlab= rotulo[1], names.arg = grafico$Respostas, ylim = c(0,35),
cex.names = 0.4, xaxs = 'i')
grid(nx = NA, ny = NULL)
```

Código 7

Dificuldade em matemática no Ensino Superior (RStudio)

```
grafico <- data.frame ('Quantidade de pessoas' = 1:3, 'Respostas' = 1:3)
grafico$Respostas <- c('Baixa', 'Média', 'Alta')
grafico$Quantidade <- c(2,10,30)
rotulo <- c('Respostas', 'Quantidade de pessoas')
par (mgp=c(2,0.5,0))
barplot(grafico$Quantidade, main = 'Dificuldade em matemática no Ensino
Superior',
xlab= rotulo[1], names.arg = grafico$Respostas, ylim = c(0,35),
cex.names = 0.4, xaxs = 'i')
grid(nx = NA, ny = NULL)
```

Código 8

Dificuldade em matemática no cotidiano (RStudio)

```
grafico <- data.frame ('Quantidade de pessoas' = 1:3, 'Respostas' = 1:3)
grafico$Respostas <- c('Baixa', 'Média', 'Alta')
grafico$Quantidade <- c(6,16,20)
rotulo <- c('Respostas', 'Quantidade de pessoas')
par (mgp=c(2,0.5,0))
barplot(grafico$Quantidade, main = 'Dificuldade em matemática no cotidiano',
xlab= rotulo[1], names.arg = grafico$Respostas, ylim = c(0,35),
cex.names = 0.4, xaxs = 'i')
grid(nx = NA, ny = NULL)
```


Código 9

Conhecimento em Linguagem de Programação (RStudio)

```
grafico <- data.frame ('Quantidade' = 1:2, 'Conhecimento' = 1:2)
grafico$Conhecimento <- c('Não', 'Sim')
grafico$Quantidade <- c(10, 32)
rotulo <- c('Conhecimento', 'Quantidade')
par (mgp=c(2,0.5,0))
barplot(grafico$Quantidade, main = 'Conhecimento em Linguagem de
programação', xlab= rotulo[1],
names.arg = grafico$Conhecimento, ylim = c(0,50), cex.names = 0.4, xaxs =
'i')
grid(nx = NA, ny = NULL)
```

Código 10

Contato com Linguagem de Programação (RStudio)

```
grafico <- data.frame ('Quantidade' = 1:2, 'Contato' = 1:2)
grafico$Contato <- c('Não', 'Sim')
grafico$Quantidade <- c(15, 27)
rotulo <- c('Contato', 'Quantidade')
par (mgp=c(2,0.5,0))
barplot(grafico$Quantidade, main = 'Contato com linguagem de Programação',
xlab= rotulo[1],
names.arg = grafico$Contato, ylim = c(0,50), cex.names = 0.4, xaxs = 'i')
grid(nx = NA, ny = NULL)
```

Código 11

Conhecimento em Linguagem R (RStudio)

```
grafico <- data.frame ('Quantidade' = 1:2, 'R' = 1:2)
grafico$R <- c('Não', 'Sim')
grafico$Quantidade <- c(30, 12)
rotulo <- c('R', 'Quantidade')
par (mgp=c(2,0.5,0))
barplot(grafico$Quantidade, main = 'Conhecimento em Linguagem R', xlab=
rotulo[1],
names.arg = grafico$R, ylim = c(0,50), cex.names = 0.4, xaxs = 'i')
grid(nx = NA, ny = NULL)
```

Código 12

Aplicabilidade da Linguagem R (RStudio)

```
grafico <- data.frame ('Quantidade' = 1:2, 'Aplicabilidade' = 1:2)
grafico$Aplicabilidade <- c('Não', 'Sim')
grafico$Quantidade <- c(30, 12)
rotulo <- c('Aplicabilidade', 'Quantidade')
par (mgp=c(2,0.5,0))
barplot(grafico$Quantidade, main = 'Aplicabilidade da Linguagem R', xlab=
rotulo[1],
names.arg = grafico$Aplicabilidade, ylim = c(0,50), cex.names = 0.4, xaxs =
'i')
grid(nx = NA, ny = NULL)
```

Código 13

Apreendeu a Linguagem R na Universidade (RStudio)

```
grafico <- data.frame ('Quantidade' = 1:2, 'Apreendeu' = 1:2)
grafico$Apreendeu <- c('Não', 'Sim')
grafico$Quantidade <- c(5, 7)
rotulo <- c('Apreendeu', 'Quantidade')
par (mgp=c(2,0.5,0))
barplot(grafico$Quantidade, main = 'Apreendeu a Linguagem R na
Universidade', xlab= rotulo[1],
names.arg = grafico$Apreendeu, ylim = c(0,50), cex.names = 0.4, xaxs = 'i')
grid(nx = NA, ny = NULL)
```

Código 14

Grau de dificuldade da Linguagem R (RStudio)

```
grafico <- data.frame ('Quantidade de pessoas' = 1:3, 'Respostas' = 1:3)
grafico$Respostas <- c('Baixa', 'Média', 'Alta')
grafico$Quantidade <- c(1,7,4)
rotulo <- c('Respostas', 'Quantidade de pessoas')
par (mgp=c(2,0.5,0))
barplot(grafico$Quantidade, main = 'Grau de dificuldade da Linguagem R',
xlab= rotulo[1], names.arg = grafico$Respostas, ylim = c(0,35),
cex.names = 0.4, xaxs = 'i')
grid(nx = NA, ny = NULL)
```

Código 15

Implementação da Linguagem R com facilidade no currículo escolar (RStudio)

```
grafico <- data.frame ('Quantidade' = 1:2, 'Implementação' = 1:2)
grafico$Implementação <- c('Não', 'Sim')
grafico$Quantidade <- c(3, 9)
rotulo <- c('Implementação', 'Quantidade')
par (mgp=c(2,0.5,0))
barplot(grafico$Quantidade, main = 'Implementação da Linguagem R com
facilidade no currículo escolar', xlab= rotulo[1],
names.arg = grafico$Implementação, ylim = c(0,50), cex.names = 0.4, xaxs
= 'i')
grid(nx = NA, ny = NULL)
```

Discussão

A pesquisa evidencia que a maior parte do público é feminino entre 20 a 35 anos, de escolaridade entre Ensino Superior e Mestrado completo, os quais relataram dificuldade média à alta em matemática no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, evoluindo a dificuldade em matemática para nível alto no Ensino Superior. E o público evidenciou a presença da dificuldade média à alta em matemática no cotidiano.

A matemática promove conceitos matemáticos na escola, abordado através da resolução de problemas para o desenvolvimento de habilidades matemáticas, estrutura matemática, resolver problemas, etc. (Proença, 2021). A matemática é uma ferramenta abordada em diferentes áreas do conhecimento, tornando-se importante que os alunos compreendam sua aplicação, porém, não é essa a realidade, os alunos e professores apresentam descontentamento na aprendizagem da matemática por causa das dificuldades enfrentadas nessa disciplina (Pacheco & Andreis, 2018).

O ensino-aprendizado em matemática envolve bloqueios e problemas para os alunos nos aspectos de entendimento e da socialização da disciplina, ou seja, o aluno apresenta dificuldades em utilizar a matemática em questões e problemas no cotidiano (Marques & Caldeira, 2018). As dificuldades com a disciplina são encontradas em diferentes níveis de ensino, os quais podem gerar baixo rendimento dos alunos, preocupações dos professores com o processo de ensino-aprendizado, desinteresse e aversão dos alunos pelas disciplinas, e aumento de dificuldades conforme os próximos níveis escolares (Pacheco & Andreis, 2018). A dificuldade em matemática também está presente nos cursos de formação superior, consequência de uma Educação Básica baixa, Ensino Fundamental e Médio, e falta de estrutura e metodologias que auxiliam no ensino-aprendizado da disciplina (Pereira et al., 2022). O principal problema das dificuldades em matemática está relacionado em todas as etapas de resolução de problemas, principalmente com a etapa de compreensão de problemas (Proença et al., 2022).

Por isso, há a importância dos professores adotarem metodologias alternativas para promover o ensino-aprendizado sobre a matemática, assim, buscando obter êxito nos resultados, visto que os alunos estão apresentando dificuldades na metodologia tradicional de ensino nesta disciplina (Marques & Caldeira, 2018). Complementam Pacheco & Andreis (2018) que as dificuldades na disciplina estão relacionadas com a falta de compreensão e interpretação do conteúdo, complexidade na forma como o professor apresenta o conteúdo, e não conseguir visualizar a importância do conteúdo no cotidiano, assim, contribuindo para o desinteresse (Marques & Caldeira, 2018).

Diante disso, com o objetivo de auxiliar no ensino-aprendizado em matemática foi abordado a respeito da LP, os participantes apresentaram um maior conhecimento sobre a LP, porém, foram poucos os participantes que tiveram contato com LP.

A LP é considerada um conteúdo importante para a Educação, como ler e escrever, visto que estimula a criatividade e autonomia juntamente do desenvolvimento do raciocínio lógico, resolução de problemas e trabalho em equipe. A abordagem da LP com a matemática articula a resolução de problemas, construção de gráficos e outras atividades (Brandão et al., 2019). O conteúdo de LP tem possibilidade de aplicação juntamente em conteúdo de outras disciplinas, principalmente com a matemática, onde o aluno aprende sobre os operadores relacionais aritméticos para programar funções matemáticas em busca de solução de problemas matemáticos (Souza et al., 2021).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) explica a possibilidade de aplicação do pensamento computacional com a disciplina de matemática, assim, transformar situações-problemas em fórmulas, tabelas e gráficos. O pensamento computacional pode ser um objetivo de estudo para a matemática, sendo que o algoritmo é um procedimento de resolução de problema, sendo um procedimento que relaciona e ordena para a representação gráfica de um fluxograma (Ministério da Educação, s.d.). Portanto, a LP é reconhecida como um instrumento essencial para a disciplina de matemática, para iniciar essa incorporação, recomenda-se a Linguagem R.

A Linguagem R, o RStudio, é um programa estatístico de LP versátil que permite a manipulação de dados e a análise desses dados por métodos estatísticos (Saldanha et al., 2019). A Linguagem R é

orientada a objetos com um ambiente integrado para a realização de cálculos e geração de gráficos para a compreensão de dados. O RStudio é um *software* gratuito com contribuições significativas para integrar ferramentas gráficas, cálculo e análise de dados, tornando-se necessário e positivo pelos usuários (Galiazzi & Schmidt, 2014). Essa LP facilita na concretização e a personalização do conhecimento da matemática para compreender as etapas de funcionamento até atingir um objetivo, ou seja, na resolução de problemas (Lemes & Santos, 2017).

Nesta perspectiva, poucos dos participantes demonstraram ter conhecimento sobre a Linguagem R, o RStudio, e também foram poucos os participantes que realizaram a aplicabilidade da Linguagem R. Esses participantes que realizam a aplicabilidade da Linguagem R aprenderam sobre essa LP na Universidade, assim, relatando que a Linguagem R apresenta um grau de dificuldade médio na aprendizagem. Para o ensino-aprendizado em matemática, há a necessidade da implementação da Linguagem R na escola com o intuito de introduzir a LP para auxiliar no processo de entendimento sobre programas tecnológicos e na resolução de problemas matemáticos. Nesta perspectiva, os participantes concordaram que a implementação da Linguagem R no Ensino Fundamental e Médio será facilmente aceito no currículo escolar.

A aplicabilidade da LP na disciplina é reconhecida pelos professores como uma atividade que representa o conhecimento matemática, aprofundando a interpretação e compreensão do problema matemática, ou seja, um conhecimento além de aplicações de fórmulas e técnicas padronizadas, assim, transformando o ensino-aprendizado. Essa transformação utiliza o conhecimento matemático e representação da matemática pela LP para a resolução de problema, onde há uma demonstração a

intersecção entre o conteúdo matemática e resoluções lógicas de problemas através da computação (Rocha et al., 2020).

Na disciplina de matemática, o uso do RStudio realiza a otimização do aprendizado dos alunos através da programação de gráficos, esse *software* é uma ferramenta poderosa e colaborativa para a aprendizagem de gráficos matemáticos (Lemes & Santos, 2017). O professor pode realizar a prática da Linguagem R através de exercícios matemáticos com respostas no console R para a prática de diagrama de barras, histogramas, diagramas de pontos, gráficos, tabelas, média, mediana, moda, desvio padrão, etc. (Cardoso et al., 2021).

O uso do RStudio como apoio nas aulas de matemática é uma opção viável e bastante interessante, visto que permite a abordagem de diferentes conteúdos, resultados melhores no desempenho dos alunos, e maior tempo para estudo (Galiazzi & Schmidt, 2014). Portanto, os professores conseguem realizar o uso de um *software* gratuito na Educação Básica e sem grandes dificuldades, assim, promovendo um ensino-aprendizado com metodologia inovadora e ativa para potencializar o conhecimento em matemática (Cardoso et al., 2021).

Conclusão

A aplicabilidade da LP tem contribuições significativas no ensino-aprendizado matemático, principalmente com a Linguagem R, o RStudio, um *software* gratuito para trabalhar com a Ciência de Dados para as atividades de resolução de problemas, análise de dados, geração de gráficos, aprofundamento no conhecimento da matemática, auxilia na interpretação e compreensão das funcionalidades da matemática e permite a manipulação e análise de dados, assim, apresentando relevância

e benefícios para sanar dificuldades com a disciplina, principalmente com relação à mudança na metodologia.

A Linguagem R promove a oportunidade de introdução da aprendizagem de LP no ensino, principalmente na Educação Básica, assim, elevando o nível do ensino-aprendizado da matemática, minimizando as dificuldades matemáticas e na incorporação da disciplina no cotidiano.

A incorporação da LP, como a Linguagem R, é uma oportunidade de adoção de novas tecnologias na escola para inovar a prática de ensino-aprendizado e para a formação de profissionais como mediadores do conhecimento. A LP promove o planejamento, organização e análise de dados para a resolução de um problema, assim, gerando benefícios na criatividade, autonomia, raciocínio lógico, resolução de problemas e trabalho em equipe.

Referências

- Bertolini, C., Parreira, F. J., Cunha, G. B. D., & Macedo, R. T. (2019). *Linguagem de programação I*. Unidade Federal de Santa Maria, UAB, NTE, UFSM, 1ª ed., Santa Maria, RS, Brasil. https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18352/Curso_Lic-Cienc-Relig_Linguagem-Progracamacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Brandão, L. O., Vieira, P. V., & Lima, P. D. S. N. (2019). *Ensino de algoritmos, programação e matemática: panorama e estudo de caso com estudantes de escolas públicas brasileiras* [Trabalho apresentado]. VIII Congresso Brasileiro de Informática na Educação, XXV Workshop de Informática na Escola. <https://sol.sbc.org.br/index.php/wie/article/view/13218/13071>
- Cardoso, M. G., Sturion, L., & Sturion, L. H. C. (2021). O ensino de estatística por meio das potencialidades do Software RStudio.

En E. Rosotti Navarro, M. Carmo de Sousa (Org.), *Educação matemática em pesquisa: perspectivas e tendências - Volume 2* (1a ed., Vol. 2, pp. 59-73). Editora Científica Digital. <https://downloads.editoracientifica.org/articles/201202556.pdf>

Dias, F. O., & Rocha, G. M. (2023). Geographical indications: a bibliometric analysis of scientific production through RStudio® and Vosviewer®(2013-2022). *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 17(8), 1-10.

Galiazzi, M. J., & Schmidt, C. E. (2014). O software R como ferramenta de apoio computacional às aulas de Estatística. *4º Seminário de Pesquisa, Extensão e Inovação do IFSC*, 1-4. <https://eventoscientificos.ifsc.edu.br/index.php/sepei/sepei2014/paper/download/551/704>

Lemes, I. L., & Santos, R. P. (2017). Utilização do software RStudio como um micromundo de Ciência de Dados no ensino de Matemática e Estatística. *VII Congresso Internacional de Ensino de Matemática*, 1-15.

Lima, D.A., Helito, C. P., Lima, L. L. D., Clazzer, R., Gonçalves, R. K., & Camargo, O. P. D. (2022). How to perform a meta-analysis: a practical step-by-step guide using r software and rstudio. *Acta Ortopédica Brasileira*, 30(1), 13-23.

Marques, V. D., & Caldeira, C. R. C. (2018). Dificuldades e carências na aprendizagem da Matemática do Ensino Fundamental e suas implicações no conhecimento da Geometria. *Revista Thema*, 15(2), 403-413.

Ministério da Educação. (s.d.). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Ministério da Educação, Secretaria Executiva,

Secretaria de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação.
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Moreira, G. L., Holanda, W., Coutinho, J. C. D. S., & Chagas, F. S. (2018). Desafios na aprendizagem de programação introdutória em cursos de TI da UFERSA, campus Pau dos Ferros: um estudo exploratório. *Anais do Encontro de Computação do Oeste Potiguar ECOP/UFERSA*, (2), 19-34.

Nogueira, P., & Maia, M. (2019). *Workshop Técnicas de Tratamento de Dados em R (RStudio)* [Trabalho apresentado]. XII Congresso Ibérico de Geoquímica, XX Semana da Geoquímica, Évora, Portugal. https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/27096/1/4_XII%20CIG_XX%20SG_2019_Workshop%20R.pdf

Pacheco, M. B., & Andreis, G. D. S. L. (2018). Causas das dificuldades de aprendizagem em Matemática: percepção de professores e estudantes do 3º ano do Ensino Médio. *Revista Principia*, 38, 105-119.

Pereira, Á. I. S., de Sousa Filho, L. F., Dutra, J. W. A., Ribeiro, F. A. A., da Silva, H. A. O., Martins, G. S., Cruz, A. R., & de Moraes, C. M. (2022). Ensino de Ciências Naturais: noções de cálculo diferencial e integral no curso de Licenciatura em Química no IFMA–Campus Codó. *Conjecturas*, 22(3), 557-580.

Proença, M. C. D., Maia-Afonso, É. J., Mendes, L. O. R., & Travassos, W. B. (2022). Dificuldades de Alunos na Resolução de Problemas: análise a partir de propostas de ensino em dissertações. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 36, 262-285.

- Proença, M. C. D. (2021). Resolução de Problemas: uma proposta de organização do ensino para a aprendizagem de conceitos matemáticos. *Revista de Educação Matemática (REMat)*, 18, 1-14.
- Rocha, A. K. O., Prado, M. E. B. B., & Valente, J. A. (2020). A linguagem de programação Scratch na formação do professor: uma abordagem baseada no TPACK. *Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática*, 5(2), 19-36.
- Saldanha, R. D. F., Bastos, R. R., & Barcellos, C. (2019). Microdatasus: pacote para download e pré-processamento de microdados do Departamento de Informática do SUS (DATASUS). *Cadernos de Saúde Pública*, 35(1), 1-9.
- Souza, F. A., Falcão, T. P., & Mello, R. F. (2021). O ensino de programação na Educação Básica: uma revisão da literatura. *Anais do XXXII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, 1265-1275.

Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Declaro, por meio deste termo, que concordei em responder o formulário para elaboração da pesquisa de campo, da aluna de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia modalidade Doutorado da Universidade Estadual Paulista - UNESP, Campus de Bauru, Carla Gonçalves Távora, orientada do Prof. Dr. Eduardo Martins Morgado.

Compreendo que essa pesquisa é para a construção de um artigo científico para o 6º Congresso Internacional *Media Ecology and Image Studies*. Fui informado (a) dos objetivos é propor o uso da tecnologia para a prática da matemática, como o RStudio, o qual tem contribuições para o ensino da Linguagem de Programação junto do ensino-aprendizado

matemático. Os resultados serão compartilhados quando o artigo científico for publicado.

Acordo de Participação

Leia as seguintes declarações:

- Quando fornecer seu consentimento para participar da pesquisa significa que suas respostas serão usadas principalmente para fins de estudo sobre o caso.
- Minhas respostas serão usadas principalmente para fins de pesquisa e avaliação.
- Minha participação é voluntária.
- Recebi informações sobre o estudo e entendo sobre minha participação no mesmo.
- Concordo em compartilhar informações pessoais, como gênero, idade, escolaridade e opinião.
- Declaro que todas as informações fornecidas são verdadeiras.

Apêndice 2 - Questões

Etapa 1

1. TCLE
2. Gênero
3. Idade
4. Escolaridade
5. Você tinha/tem dificuldade na disciplina de matemática no ensino fundamental de forma baixo, médio ou alto?
6. Você tinha/tem dificuldade na disciplina de matemática no ensino médio de forma baixo, médio ou alto?
7. Você tinha/tem dificuldade na disciplina de matemática no ensino Superior de forma baixo, médio ou alto?
8. Você tinha/tem dificuldade com a matemática no seu cotidiano de forma baixo, médio ou alto?

9. Você sabe o que é Linguagem de Programação?
10. Você já teve contato com Linguagem de Programação?
11. Você sabe o que é Linguagem R?
12. Você sabe como realizar a Linguagem R?

Etapa 2

13. Você aprendeu a Linguagem R na Universidade?
14. Você acha que a Linguagem R apresenta um grau de dificuldade baixo, médio e alto?
15. Você acha que as novas gerações de alunos do Ensino Fundamental e Médio receberão a implementação da Linguagem R com facilidade no currículo escolar?

ESTRATÉGIAS AUDIOVISUAIS PARA MOTIVAR OS ESTUDANTES DO CURSO NORMAL DE PROFESSORES: OS FILMES COMO FERRAMENTAS REFLEXIVAS PARA O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO NO MAGISTÉRIO

*José Sergio Dias Page¹
Daniel Costa de Paiva²*

As mídias audiovisuais são ferramentas didático-pedagógicas úteis para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, oportunizando aos mesmos uma construção do seu conhecimento de maneira ativa e crítica mediante as informações contidas no espaço social. A partir de então, equipe educacional e professores podem desenvolver

-
1. Mestre em Ensino no Inst. do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES/UFF). Professor do Ensino Médio na rede pública de ensino no Est. do RJ (SEEDUC-RJ). jdiaspage@gmail.com
 2. Pós-Doutor na FCM-UNICAMP. Professor Univ. do Inst. do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES/UFF). profdanielpaiva@gmail.com.

metodologias que tragam para a sala de aula possibilidades de utilização dos filmes como recursos para estimular a aprendizagem dos alunos.

Do mesmo modo, observando a importância dos filmes para a aprendizagem dos alunos e sua natureza interdisciplinar, foi possível começar essa pesquisa em duas turmas de estudantes do Curso Normal de Professores, nível médio, propondo a eles reflexões na sala de aula sobre os filmes “Mão Talentosa” e “O primeiro da Classe”. Esses filmes conseguiram despertar a atenção dos alunos, promover reflexões e aumentar a criticidade desses estudantes, com debates que resgataram o respeito ao próximo, a superação das barreiras físicas e sociais.

Com esse trabalho de pesquisa, buscou-se explorar o tema filme, estratégias educacionais e ferramentas pedagógicas, tendo como objeto de pesquisa os filmes como ferramentas audiovisuais para o fortalecimento do magistério. Segundo Moran (2013, p. 51), “a força da linguagem audiovisual está no fato de ela conseguir dizer muito mais do que captamos, de ela chegar simultaneamente por muitos caminhos do que conscientemente percebemos”.

Como metodologia de trabalho optou-se por uma revisão bibliográfica, visualização dos filmes já mencionados, rodas de conversas, utilização do espaço multimídia, confecção de cartazes e, posteriormente, uso dos formulários Google para conseguir obter a opinião dos discentes sobre a contribuição dos filmes para as reflexões da sua formação como futuros educadores e, em última instância, uma análise desses dados obtidos. As discussões envolveram a apresentação dos filmes e os relatos pessoais dos estudantes em possíveis aplicabilidades na sala de aula.

Esse registro sobre as principais lições obtidas através dos filmes, destacando os temas e atitudes dos personagens analisados,

pôde contribuir para reflexões com a adoção de possíveis posturas e melhorias nas práticas metodológicas dos estágios do Curso Normal de Professores, onde as atividades futuras teriam que ser repensadas, levando em conta as múltiplas características dos alunos que existem em nossas salas, com distúrbios neurológicos, psicológicos e físicos, corrigindo rotas didático-metodológicas necessárias para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Essas atividades cinematográficas e a pesquisa foram desenvolvidas numa escola de Ensino Médio que possui o Curso Normal de Professores, que habilita seus estudantes depois de formados, a ministrarem aulas na Educação Infantil e Fundamental nas Séries Iniciais (1º ano ao 5º ano), tendo um total de 18 estudantes envolvidos na pesquisa. Essa escola fica situada em Santo Antônio de Pádua, interior do Noroeste do Estado do Rio de Janeiro / RJ (Brasil), tendo como objetivo contribuir com a melhoria da Educação através de ações didáticas que se pautem nas propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando reflexões metodológicas e o engajamento estudantil dos alunos em sua futura área de atuação no magistério.

Como aporte teórico, esse trabalho de pesquisa se estruturou com o pensamento dos seguintes autores: (Abate et al., 2017), (Alencar, 2007), (Araújo et al., 2022), (Brasil, 1999, 2018), (Coelho & Viana, 2011), (Felipe, 2002), (Freire, 2021a, 2021b), (Paula Junior, 2019), (Moran, 1995, 2013), (Moreira et al., 2020), (Silva et al., 2021) e (Volkweiss et al., 2019).

A pergunta que norteou a estrutura da pesquisa se pautou na importância da estratégia dos filmes como ferramentas reflexivas para a promoção e aproveitamento da aprendizagem educacional dos alunos

nas escolas, dando a estes uma oportunidade de serem ativos e protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, cada docente precisa aproveitar as oportunidades didáticas e metodológicas para poder construir um conhecimento ativo e significativo aos seus alunos, através das ferramentas tecnológicas que possuem em mãos. Essa associação entre metodologias, tecnologias digitais e os filmes pode trazer uma aprendizagem que promova o desenvolvimento das habilidades e competências dos nossos estudantes.

O Uso dos Filmes na Escola como Ferramentas para Fins Educacionais

A sala de aula é um espaço para o desenvolvimento sociocultural dos estudantes, onde os mesmos constroem o seu conhecimento através dos recursos didático-pedagógicos vislumbrando sua formação cidadã e autônoma. Cada docente utiliza-se de recursos didáticos para despertar a curiosidade e a atenção dos estudantes, dando a eles oportunidades que o façam repensar sua postura passiva de receptor de informações para assumir o protagonismo estudantil.

O envolvimento dos alunos em estratégias pedagógicas pode melhorar a atuação dos estudantes no cotidiano escolar, despertando suas habilidades e competências para a promoção da arte no espaço de aprendizagem. Diante dessa perspectiva que a escola oferece aos alunos, temos a utilização dos filmes, que permite a transformação das salas de aulas em “cinemas”. Esses filmes, podem se tornar verdadeiras ferramentas educacionais no processo de ensino e aprendizagem nas mãos dos professores, desde que esses educadores contemplem em seus planejamentos a utilização dos filmes e estabeleçam objetivos com a visualização e debates sobre o conteúdo cinematográfico proposto.

Já dizia Freire (2021) que toda comunicação quer nos dizer algo. Cabe ao educador mediar a construção do conhecimento dos alunos, para que no futuro saibam utilizar-se do conhecimento construído no auxílio e formação dos novos cidadãos. Desse modo, como educadores, necessitamos entender as mídias, os filmes e as TVs, a ponto de propor diálogos reflexivos de como usá-los para a melhoria do cidadão, sua convivência diária e fortalecimento das competências socioemocionais na escola.

Ao utilizar os filmes como ferramentas didático-pedagógicas na escola, estamos oportunizando aos estudantes momentos reflexivos sobre um determinado assunto, o qual queremos discutir durante um conteúdo disciplinar que estamos trabalhando. É a busca pela construção do conhecimento pautado na reflexão e autonomia dos alunos em emitir sua opinião sobre os fatos acontecidos durante a trama cinematográfica. Volkweiss et al. (2019) diz que o estudante autônomo precisa ter o respeito do docente, o qual ministra o seu conteúdo didático, oportunizando a estes alunos um tempo de reflexão para emitir um parecer sobre os assuntos defendidos. Para estes autores, “um estudante autônomo é aquele capaz de pensar, agir, transformar, de decidir por si próprio acerca dos seus atos e escolhas, de assumir a responsabilidade, de se assumir enquanto sujeito social” (Volkweiss et al., 2019, p. 4).

Ademais, o educador precisa estar atento às mudanças socio-educacionais decorrentes das transformações tecnológicas digitais, vindo a facilitar o uso dos filmes como ferramentas pedagógicas para a promoção do aprendizado estudantil. Nossa sociedade escolar precisa pautar o trabalho pedagógico em atividades que tragam aos estudantes, para a construção do seu conhecimento como agente de transformação,

diálogos e esperanças. Segundo Freire (2021b, p. 70), “A esperança faz parte da natureza humana”. Por essa razão, as atividades desenvolvidas pelo educador precisam possuir estratégias que irão se utilizar dessa esperança transformadora para que sejam formados os futuros cidadãos, capazes de aprender com o seu cotidiano, construindo possibilidades de conhecimento.

A utilização dos filmes na mediação da construção do saber ativo oferece aos estudantes uma oportunidade de aprendizagem coletiva com trocas sociais, culturais e reflexivas durante os debates e registros dos principais fatos acontecidos durante a trama existente no filme. Os filmes são mídias que complementam os conteúdos curriculares, sendo uma fonte de informação que atrai os telespectadores interessados.

Além disso, utilizar novas práticas educacionais torna-se necessário nos momentos em que estamos vivendo, onde as mídias digitais passaram a fazer-se mais presente nas escolas a partir de 2020, com o advento do isolamento social, ocasionado pela COVID-19. Como educadores e gestores escolares, tivemos a necessidade de aprender a usar as tecnologias que até então nos parecia improvável no ambiente escolar. Conforme apontado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, precisamos estar atentos em nossas práticas educacionais visando “romper com modelos tradicionais, para que se alcancem os objetivos propostos para o Ensino Médio” (Brasil, 1999, p. 25). Corroborando com essa ideia apresentada, Moreira et al. (2020, p. 354) menciona que,

É, pois, fundamental criar uma boa estrutura de comunicação para gerar uma autêntica comunidade virtual de aprendizagem, onde o estudante se sinta conectado e motivado. É necessário

comunicar com regularidade com os estudantes nos diferentes canais de comunicação para que eles sintam a presença do professor e dos seus pares.

Por essa razão, como educadores, não podemos fechar os olhos para as necessidades educacionais existentes na atualidade, aonde os alunos vivem conectados às redes midiáticas, através dos sons musicais, dos *podcasts* e redes sociais. Agregar as tecnologias digitais e cinematográficas ao planejamento escolar torna-se necessário para que consigamos promover as transformações educacionais incluindo novos recursos didáticos e metodológicos ao processo de aprendizagem ativa e autônoma para o estudante.

Não estamos aqui pregando que essa alteração nas práticas de ensino é algo fácil. As dificuldades que vivemos durante o isolamento social, em que cada professor necessitou de montar suas aulas online, gravar e postar vídeos gerou muitos adoecimentos. Também não é tarefa fácil, pois como se sabe, a realidade de múltiplas escolas e famílias é precária em equipamentos tecnológicos e as que possuem tais equipamentos, encontram dificuldades em realizar suas manutenções.

Apesar disso, precisamos dentro das nossas possibilidades regionais e locais utilizar a tecnologia possível a cada um de nós, como celulares, Datashow, TVs e os vídeos/filmes que temos em mãos, para irmos mudando o cenário das escolas em nosso país. Essas tecnologias se tornam necessárias para as novas práticas educacionais no Novo Ensino Médio, no qual estamos submetidos nos últimos 2 anos. Justifica tais assertivas a BNCC (EM13CHS106), que aponta que os estudantes necessitam,

Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p. 560)

Com toda certeza, a BNCC mencionada aponta para a existência do aluno que esteja atento à construção do seu conhecimento, embasado em técnicas e práticas educacionais que o elevem à posição de protagonista do ensino em sala de aula, conseguindo compreender as múltiplas linguagens existentes no processo de ensino, vindo a desenvolver suas habilidades e competências educacionais. Se bem preparado, estes estudantes poderão vislumbrar um futuro mais próspero na vida e na comunidade que reside.

Pela mesma razão, vislumbrando um melhor ensino como educador aos nossos alunos necessitou de mudanças de práticas educacionais, propondo técnicas que contemplem o cenário escolar no qual estamos. Ministrando aulas no interior do Estado do Rio de Janeiro / Brasil, em escolas que estão distantes das capitais, onde os alunos possuem poucos recursos culturais para o seu crescimento intelectual e sociocultural, torna-se necessário ao professor mesclar suas aulas teóricas com os vídeos/filmes e posteriormente com a aplicação de atividades reflexivas dentro dos conteúdos envolvidos no ensino. Nessa perspectiva apontada, Moran (1995) afirma que,

Vídeo significa também uma forma de contar multilinguística, de superposição de códigos e significações, predominantemente audiovisuais, mais próxima da sensibilidade e prática do homem

urbano. [...] O vídeo parte do concreto, do visível, do imediato, do próximo, que toca todos os sentimentos. [...] Pelo vídeo sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos. [...] O vídeo explora também, e basicamente o ver, o visualizar, o ter diante de nós as situações, as pessoas, os cenários, as cores, as relações espaciais. [...] O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. (Moran, 1995, p. 28)

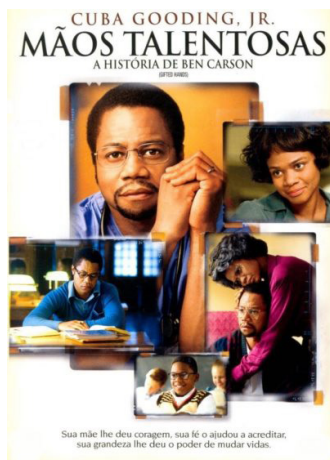
Do mesmo modo, baseado nas prerrogativas mencionadas por Moran (1995) e pelo quanto o trabalho didático pode fluir na escola do interior com seus poucos recursos e distâncias dos grandes centros, foram utilizados os filmes “Mãos Talentosas: A História de Ben Carson” e “O Primeiro da Classe”, nas turmas de Formação de Professores do Ensino Médio (1001 Curso Normal e 2001 Curso Normal), visando despertar os anseios dos futuros professores do Curso Normal.

A figura 1 faz referência ao filme intitulado “Mãos Talentosas: A História de Ben Carson”, que recebe de sua mãe valiosos conselhos, podendo assim mudar vidas na história.

Ademais, a proposta do filme foi promover reflexões sobre o cotidiano escolar, as condições socioculturais e econômicas dos personagens do filme, além de aproximar os estudantes do Curso Normal de Formação de Professores do ambiente do cinema. Os estudantes precisavam fazer anotações de passagens que fossem inspiradoras a eles como futuros profissionais da Educação, numa demonstração do quanto essa atividade audiovisual poderia contribuir para a sua formação didático-pedagógica em futuras atuações em sala de aula.

Figura 1

Cartaz do Filme Mãos Talentosas: A História de Ben Carson



Sentalin (s.d.).

Inegavelmente, a vida desse menino pobre, vítima de preconceito no espaço escolar pelas notas que tirava, explosivo, com dificuldades em aprender os conteúdos escolares, filho de pais separados, de uma mãe analfabeta e que trabalhava fora para manter os filhos, já possuía múltiplos elementos reflexivos para a melhoria de sua vida como futuros professores. Além disso, mesmo sendo analfabeta, a mãe do menino Carson se preocupava com os filhos, vindo a dividir melhor o tempo das crianças na frente de uma televisão e passando mais tempo com os livros que buscavam na biblioteca da cidade.

Tal atitude da mãe proporcionou ao menino uma expansão de sua imaginação, dedicação e autoconfiança em relação à aprendizagem, vindo a receber mais tarde uma menção de destaque na escola onde estudava, se tornando um exímio pediatra neurocirurgião no futuro. Segundo

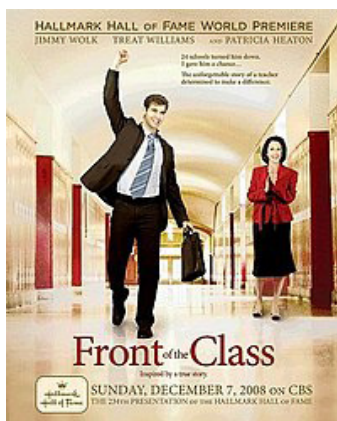
Araújo et al. (2022), a formação do ser humano para ser integral precisa estar alicerçada nas ações pautadas pela escola e sua família, tendo nessa última instituição, um preparo que irá moldar o papel da criança para crescer um indivíduo consciente perante o coletivo social. Para esses autores,

A escola também cumpre seu papel social pela promoção e estímulo à aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento contínuo dos discentes. Sua função é ampliada para a construção de cidadania à medida em que potencializa o respeito à multiplicidade de ideias e à diversidade humana em todas as esferas. Embora pareça trivial, a relação dialética entre escola-família-comunidade é amplamente referenciada por estudos e documentos legais, sendo uma parceria *sine qua non* para a formação holística dos indivíduos. (Araújo et al., 2022, p. 2)

Já a figura 2 apresenta uma referência ao filme “O Primeiro da Classe”, que conta a história do menino Brad, que tinha a síndrome de Tourette e o sonho de ser professor:

Figura 2

Cartaz do Filme O Primeiro da Classe



Front of the Class. (s.d.).

Como proposta do filme de atividades referente ao filme acima, as turmas precisavam realizar anotações que apontassem as dificuldades enfrentadas pelo Brad e sua síndrome nos espaços escolares quando criança e nos ambientes de convívio social e familiar. Outro ponto a ser refletido do filme está na diversidade de crianças que transitam em nossas salas de aula e como foi sacrificante para o Brad adulto ser contratado como professor em uma escola. Além disso, o filme nos oportunizou reflexões sobre a necessidade do uso de múltiplos métodos e práticas pedagógicas para atrair a atenção das crianças durante as aulas cotidianas.

Ademais, esse filme demonstra os problemas que os estudantes portadores de necessidades especiais enfrentam no cotidiano escolar e em suas residências com a não aceitação dos distúrbios neurológicos e psicológicos que porventura possuam. Mais uma vez, uma mãe, dedicada a ajudar o filho, descobre a síndrome que Brad possuía a Tourette. Ficou evidente no filme, que o conhecimento pode conscientizar o público, libertando as pessoas do preconceito e passando a existir uma convivência harmoniosa nos espaços escolares.

Esse mesmo filme mostrou que a perseverança de Brad em lutar pelo seu sonho de ser professor é um exemplo para a nossa juventude na conscientização de enfrentar os obstáculos que são propostos pela vida. Em sala de aula, o então professor Brad, consegue demonstrar suas habilidades e competências na lida com as crianças, explicando sua síndrome, propondo um trabalho lúdico, vindo a ganhar a confiança e respeito dos alunos, colegas de trabalho, familiares e a premiação da Secretaria de Educação do Estado, como professor revelação daquele ano.

Esses filmes são reflexivos, baseados em fatos reais, que aumentaram a oportunidade de uma análise crítica dos estudantes do curso de

Formação de Professores na sala de aula, através dos apontamentos de como conviver melhor com as diferenças, da existência de diferenças socioeconômicas e culturais no espaço escolar, além da necessidade contínua em superar as barreiras físicas e psicológicas existentes no ambiente de aprendizagem. Para Felipe (2002), os filmes estão acima de ilustrações simples, colocando-os em lugar de destaque dentro dos ambientes educacionais, sendo ferramentas essenciais para a prática de ensino na atualidade. Assim,

O cinema, por ser um elemento que atua na formação de cultura da sociedade, não pode e nem deve ser posto de lado no âmbito educacional, tendo potencial para ser impregnado nas práticas educativas que possibilitem novos caminhos. Desse modo, o recurso cinema, que aqui não se apraz somente a filmes – mas inclui também séries, longas e curtas metragens, animações e etc, passa de condição ilustrativa para centro de práticas pedagógicas. (Silva et al., 2021, p. 55)

Com esse pensamento, os filmes passam da velha ideia de serem utilizados pelos professores somente quando acabam o conteúdo no final do bimestre ou utiliza esse recurso para somente passar o tempo. Tornam-se práticas didático-metodológicas protagonistas no processo de aprendizagem para a vida estudantil dos alunos, com a realização de estratégias e experiências cotidianas, vindo a incentivar os trabalhos ativos e significantes na escola. Segundo Paula Junior (2019), faz-se necessário utilizar os recursos didáticos pautados nas tecnologias digitais e comunicacionais, pela iminente necessidade de preencher os espaços deixados pelo “famoso” ensino tradicional.

Nesse contexto, os filmes apresentados compuseram uma eficiente prática didático-metodológica, através do trabalho realizado em duas

turmas de Ensino Médio Estadual, nível Formação de Professores, no interior do estado do Rio de Janeiro, região noroeste fluminense. Os filmes dinamizaram o processo de reflexão e aprendizagem dos estudantes, com lições que permeiam os sonhos de cada aluno, a necessidade de superar os obstáculos que a vida impõe, a importância da dedicação na vida estudantil e profissional e a superação do preconceito. Como profissionais da Educação precisamos estar atentos às boas práticas metodológicas para inspirar nos alunos de maneira lúdica, prazerosa e autônoma.

Resultados e Análise dos Dados de Pesquisa

Conforme os dados expostos anteriormente, a união escola e filmes (cinema) pode render ao processo de ensino e aprendizagem um ganho significativo durante as atividades reflexivas sobre um determinado conteúdo ministrado. Para que os resultados sejam positivos, cabe aos educadores realizarem uma interseção entre os conteúdos, seleção dos filmes e práticas metodológicas que consigam pôr em prática as reflexões que foram realizadas durante as aulas. Corroborando com essa assertiva, Abate et al. (2017, p. 7), que afirma que “a escola precisa mudar sua estrutura arcaica, seu funcionamento precisa avançar e os processos de ensino-aprendizagem, enquanto criação e recriação de conhecimento necessitam de maior dinamismo”.

Esses resultados positivos começam a aparecer quando observamos o engajamento dos estudantes no processo de construção do conhecimento. Para que isso aconteça, os professores criam ambientes e situações colaborativas entre os estudantes, possibilitando o desenvolvimento criativo, crítico, autônomo e científico dos envolvidos na aula, almejando assim o cumprimento da compreensão da Cultura Digital e construção de ideias que fazem parte das propostas da BNCC (Brasil, 2018).

Além disso, as mídias audiovisuais, quando bem utilizadas pelos docentes na escola, podem oferecer subsídios de valor para a aprendizagem dos alunos, aflorando sensibilidades, ensejando críticas ao entorno desigual e capitalista (Alencar, 2007). Para essa autora, “o uso do cinema para educar as pessoas, possibilita uma prática pedagógica dialógica porque oportuniza uma relação horizontal entre alunos e professor sem que nenhuma das partes monopolize o saber” (Alencar, 2007, p. 38). Mais adiante, essa autora, afirma que,

A educação dialógica, penso, é necessária para a formação intelectual e moral do educando porque ele aprende a “dizer a palavra”, aprende a discutir, a questionar, a ouvir o outro, a participar, a dividir o que sabe com outras pessoas. O educando aprende a se posicionar diante da vida, ele é ator no mundo porque ele decodifica as coisas que compõem esse mundo. A educação dialógica dinamiza o aprender, enriquece o espaço da sala de aula, incentiva a cooperação, atitude que certamente se estenderá além dos limites da sala de aula. (Alencar, 2007, p. 38)

Inquestionavelmente, diante da citação acima, cada educador precisa estar atento às suas práticas e metodologias de ensino, para que mesmo diante das dificuldades e imprevistos existentes nos espaços de aprendizagem, possa ir existindo aplicações práticas das ferramentas digitais de ensino, visando à melhoria do processo de construção do conhecimento significativo do estudante. Não é tarefa fácil, mas que precisa ser realizada através das possibilidades locais de cada escola e educador, pois conforme aponta Coelho e Viana,

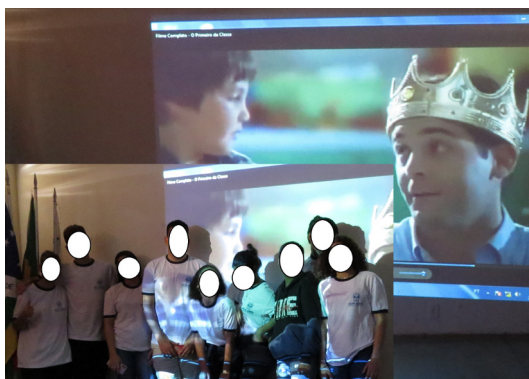
O professor que conseguir fazer a associação entre cinema e educação tem grande chance de ter sucesso no processo de ensino e aprendizagem do conteúdo a ensinar, pois a linguagem

fascinante do cinema reúne ao mesmo tempo, questões políticas, econômicas, existenciais e sociais. [...] O uso de filmes em sala de aula pode tornar as aulas dinâmicas e o cotidiano escolar passa a ser menos cansativo para professores e alunos. Outro ponto importante é que filmes tornam os alunos mais interessados, pelo fato de a aula “fugir” do comum, mas sempre relacionada ao conteúdo programático da disciplina. (Coelho & Viana, 2011, p. 4)

Sem dúvida, o trabalho realizado com os estudantes utilizando os filmes “Mãos Talentosas: A História de Ben Carson” e “O Primeiro da Classe”, nas turmas de Formação de Professores, trouxeram valiosas aprendizagens na construção do conhecimento dos envolvidos nesse processo de ensino. Os alunos conseguiram assistir aos filmes, fizeram suas anotações e oportunizaram um tempo para realizar um debate sobre as possibilidades reflexivas dos filmes com o professor. Na figura 3, destacamos uma das turmas envolvidas no trabalho com os filmes/vídeos:

Figura 3

*Turma 2001 do Curso Normal de
Formação de Professores*

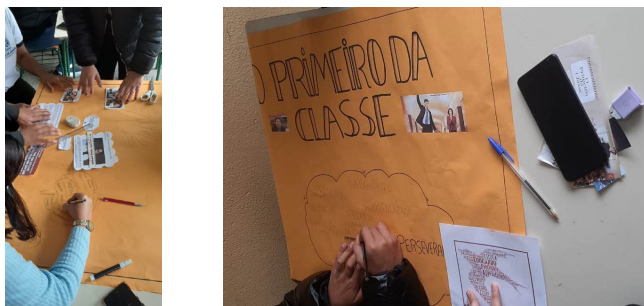


Arquivo Pessoal.

Seguidamente, após os alunos assistirem aos filmes, realizaram anotações e participaram de momentos de reflexões sobre os pontos positivos das histórias contidas nos vídeos para as suas práticas como estudantes da Formação de Professores no Magistério, elaboraram cartazes que sintetizavam suas principais perspectivas diante da construção dos seus, conforme apontado nas figuras 4 e 5.

Figuras 4 e 5

*Turmas 1001 e 2001 do Curso Normal
– Confeção dos cartazes*



Arquivo Pessoal.

Após a conclusão dos cartazes, os estudantes receberam um questionário anônimo para que conseguissem registrar suas impressões sobre as atividades realizadas. Utilizaram os filmes no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos propostos, vindo a construir o seu próprio conhecimento de maneira autônoma, ativa e significativa para a sua realidade. Conforme apontado pela BNCC, as práticas pedagógicas e a compreensão da cultura digital em nossa realidade precisam contribuir para a melhoria significativa do ensino, vindo a despertar o interesse

e o engajamento no desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes (Brasil, 2018).

Em seguida, os estudantes que participaram do trabalho com os filmes, foram indagados através de um questionário sobre a “importância dos filmes utilizados em sala de aula como ferramentas didáticas para a melhoria do trabalho de um futuro professor (a)”. Como principais respostas aos questionamentos realizados, obtivemos as seguintes conclusões referentes as atividades estruturadas e desenvolvidas no ambiente escolar em relação aos filmes visualizados:

Estudante 1 – “Os filmes despertam o lado analítico e crítico dos alunos, ajudando a inovar os planos de aulas. Conseguimos aprender com as mensagens existentes em cada história, na busca pelo conhecimento para sermos melhores profissionais no futuro”.

Estudante 2 – “O uso de vídeos/filmes podem enriquecer a aprendizagem, promover a reflexão sobre as práticas pedagógicas e estimular o debate sobre as questões educacionais e familiares. Os filmes me inspiraram a acreditar no meu potencial, superar as barreiras e nunca desistir”.

Estudante 3 – “Além de ajudar os alunos a compreender melhor os conteúdos, o filme nos faz buscar por novos conhecimentos da profissão, superando os obstáculos e aperfeiçoando o nosso futuro trabalho de professor com as tecnologias digitais”.

Estudante 4 – “Os filmes/cinema têm sido um forte ponto de inclusão dos estudantes na sociedade. O Curso Normal de Professores recebe grande influência das mídias digitais, por conta dos diversos recursos didáticos e materiais educativos que a internet oferece, vindo a facilitar a nossa regência, como por exemplo. A tecnologia dos filmes pode me ajudar como professor ao fornecer os recursos educacionais online, ferramentas de ensino interativas e de comunicação, como

os filmes. Os filmes me transmitiram diversas mensagens, como estar atentos aos problemas dos meus futuros alunos, a nunca desistir, a importância da família na vida da escola”.

Estudante 5 – “Existem inúmeros filmes que contam histórias e experiências que nos ensinam não só para a área pedagógica, mas sim para a vida num todo. Os filmes atraem a nossa atenção e nos ensinam de uma forma diferente e boa. O filme me fez refletir sobre a necessidade do acolhimento escolar, esforço para se conquistar algo, necessidade da existência de regras e normas sociais. Os filmes mostram o quanto precisamos nos preparar para lidarmos com uma vida, seja como médicos ou professores”.

Estudante 6 – “Os filmes utilizados na escola nos ajudaram a refletir sobre os aspectos sociais, econômicos e culturais dos alunos em uma escola. Além disso, podemos aprender com os protagonistas várias formas para estimular o potencial dos nossos alunos, como trabalhar em sala com materiais e objetos para estimular uma aprendizagem lúdica e não desistir jamais dos nossos sonhos”.

Estudante 7 – “Assistir os filmes me fez refletir sobre a minha realidade e a dos meus futuros alunos, expondo a existência de problemas na aprendizagem e a importância da dedicação para conquistar algo. Usar os filmes me mostrou que eu posso tornar minhas aulas mais atraentes aos alunos, ajudar os meus alunos a superar suas dificuldades e o quanto os filmes são recursos que auxiliam o trabalho do professor”.

Estudante 8 – “Os filmes são ferramentas valiosas para o ensino, nos mostra as vivências de um personagem e como podemos nos inspirar nele. Essas ferramentas podem motivar meus futuros alunos para estudarmos os conteúdos necessários”.

Estudante 9 – “Na minha opinião, os filmes podem me ajudar na comunicação visual com os meus futuros alunos, promovendo o interesse e a inclusão dos alunos que não gostam muito das leituras dos livros”.

Estudante 10 – “O filme pode me ajudar a refletir sobre minha prática em sala de aula, trabalhando de forma lúdica e inspirando a cada um. Acredito que meus futuros alunos irão gostar das aulas diferentes que posso fazer através dos filmes”.

Estudante 11 – “Usar os filmes com os alunos ajuda o entendimento dos conteúdos. Acredito que os filmes podem ajudar aos professores a criar situações que inspirem os alunos a estudar mais as suas matérias”.

Estudante 12 – “Amei assistir os vídeos, são inspiradores para qualquer aluno. Usar os filmes para fazer reflexões e leva-los a estudar mais em suas escolas”.

Estudante 13 – “Acredito que usar os filmes na sala vão me ajudar a superar os obstáculos com os alunos, vão superar as dificuldades e melhor as suas notas na escola”.

Estudante 14 – “Pode nos ajudar a ter novas ideias para trabalhar com os alunos”.

Estudante 15 – “Pude refletir sobre como melhor trabalhar com os meus alunos em sala de modo lúdico, ser amigo dos meus alunos e a importância dessas ferramentas didáticas para ajudar na aprendizagem da escola”.

Estudante 16 – “A importância de como utilizar os vídeos para o ensino na escola. Os filmes podem trazer várias mensagens a nossa turma, fazendo os estudantes a pensar na importância de estudar, ter disciplina e perseverar nos estudos para conseguir uma vida melhor”.

Estudante 17 – “Posso utilizar os filmes para serem fontes inspirativas da aprendizagem dos meus alunos. Usando os filmes, posso leva-los a refletir sobre sua sociedade, dificuldades e como podem utilizar as mensagens dos personagens para mudar as suas próprias vidas. Posso usar os filmes para continuar despertando o interesse e a atenção dos alunos nas aulas”.

Estudante 18 – “Os filmes são ótimos recursos didáticos para contribuir com a aprendizagem dos alunos durante o ano letivo. Usar os filmes podem melhorar as minhas perspectivas como futura professora, através das reflexões das dificuldades que terei que enfrentar na sala de aula. Além disso, os filmes também podem contribuir para que eu proporcione aos meus alunos, melhores aulas, mais dinâmicas e divertidas, coisa que as minhas sempre foram muito paradas, somente com o caderno, giz e o quadro”.

Inquestionavelmente, as respostas dos alunos (as) demonstram que o trabalho utilizando os recursos baseados no audiovisual (filmes/vídeos) em sala pode se tornar ferramenta didática apropriada, obtendo assim resultados positivos frente à aprendizagem dos conteúdos ministrados. Toda ferramenta didática que conseguir atrelar-se a uma metodologia adequada pode surtir efeitos positivos para a construção de um conhecimento que faça sentido aos estudantes.

Esses estudantes, que participaram das atividades que envolviam os filmes na escola, trouxeram reflexões positivas que irão os auxiliar nas suas futuras atuações dentro do magistério, demonstrando que através desses vídeos analisados, podem existir reflexões sobre o cotidiano escolar, as múltiplas dificuldades que irão encontrar como educadores, vindo a trabalhar com alunos (as) que apresentam dificuldades psicológicas, neurológicas e socioeconômicas. Também como profissionais dedicados e bem-preparados poderão engajar e contribuir com a formação dos estudantes das escolas.

Sendo assim, o referido trabalho gerou ações que buscavam integrar os estudantes à existência de ferramentas pedagógicas, que serão úteis para o seu exercício profissional do magistério. No mais, essas contribuições do trabalho realizado vêm ao encontro das perspectivas

propostas para o desenvolvimento de um trabalho autônomo, integrado e com engajamento tecnológico entre estudantes e as suas necessidades profissionais.

Considerações Finais

No ambiente escolar precisam acontecer os processos de ensino e aprendizagem, quando os educadores necessitam de boa formação, atualização constante e ferramentas pedagógicas que melhorem sua prática de ensino. Essas ferramentas didáticas precisam estar atreladas a uma metodologia que atenda às necessidades dos alunos que estão naquele espaço para construir suas experiências e conhecimento, despertando-se para o engajamento e construção do conhecimento significativo.

A realização das atividades pautadas na visualização dos filmes _ “Mãos Talentosas: A História de Ben Carson” e “O Primeiro da Classe”_, quebrou a rotina da sala de aula, propiciando o uso de novidades audiovisuais para os estudantes envolvidos, além do despertar para a existência de outros métodos que podem ser usados no ambiente escolar, juntamente com as tecnologias digitais existentes na escola e que exercem as funções pedagógicas. Também foi possível proporcionar atividades aos estudantes, em que conseguiram desenvolver suas habilidades e competências através da comunicação escrita e oral, engajar-se e colaborar para que a coletividade fosse contemplada com as experiências e falas de cada estudante sobre suas impressões e práticas futuras na profissão docente.

Portanto, criar ambientes onde possamos exercitar o engajamento estudantil e o seu protagonismo, são tarefas árduas aos professores e gestão escolar, mas de importância ímpar para a formação crítica dos

nossos estudantes. Caberá a escola e seus profissionais utilizar-se da arte audiovisual para despertar o interesse dos alunos através da exteriorização das sensibilidades inerentes ao ser humano, haja vista que este espaço de aprendizagem precisa ser um ambiente onde o sonho se realize (Alencar, 2007). Esta autora ainda afirma que a sala escolar precisa se tornar um ambiente do conhecimento, cabendo ao professor a função de mediador do ensino, da troca de experiências e instigando seus estudantes a serem aptos/preparados para construir um conhecimento significativo para as suas realidades socioculturais.

Referências

- Abate, A. A., Aparecido, R. C., & Ferreira, G. V. N. (2017). As notícias de Jornais como Recursos Didáticos: Os Desastres de natureza hidrológica do ponto de vista da Geografia e da Mídia. *Em Atos*, 1(4), 16.
- Alencar, S. E. P. (2007). *O cinema na sala de aula: uma aprendizagem dialógica da disciplina História* [Dissertação do Mestrado, Universidade Federal do Ceará].
- Araújo, M. P. M., Kiefer, S. B., & Silva, R. B. da. (2022). Concepções de discentes do 6º ano do ensino fundamental acerca da relevância da família em seus processos de escolarização: um estudo exploratório. *Oikos: Família e Sociedade em Debate*, 33(1), 1–18.
- Brasil (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>.
- Brasil (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. https://abmes.org.br/arquivos/documentos/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf.

- Coelho, R. M. de F., & Viana, M. da C. V. (2011). A utilização de filmes em sala de aula: um breve estudo no Instituto de Ciências Exatas e Biológicas da UFOPP. *Revista da Educação Matemática da UFOP, 1, X Semana da Matemática e II Semana da Estatística*. <https://periodicos.ufop.br/redumat/article/view/2005/1543>
- Felipe, M. A. (2002). *Cinema e educação: interfaces, conceitos e práticas docentes* [Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte].
- Freire, P. P. (2021a). *Educar com a mídia: novos diálogos sobre Educação*. Paz e Terra.
- Freire, P. P. (2021b). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a Prática Educativa*. Paz e Terra.
- Front of the Class. (s.d.). In *Wikipedia*. https://pt.wikipedia.org/wiki/Front_of_the_Class
- Paula Junior, C. C. (2019). *Utilização de recursos didáticos para dispositivos móveis, como ferramentas pedagógicas para o ensino de biologia: um estudo de caso* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Piauí].
- Moran, J. M. (1995). O vídeo na sala de aula. *Comunicação & Educação, (2)*, 27-35. <https://www.revistas.uspp.br/comueduc/article/view/36131/38851>
- Moran, J. M. (2013). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Papirus.

- Moreira, J. A. M., Henriques, S., & Barros, D. (2020) Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, (34), 351-364.
- Sentalin, M. (s.d.). Mãos Talentosas: a história de Ben Carson. *Centro de Divulgação Científica e Cultural*. <https://cdcc.uspp.br/maos-talentosas-a-historia-de-ben-carson/>
- Silva, J. S. G. da, Férrer, A. T. de B., & Santos, J. E. dos. (2021). Natureza em Cena: A importância do Cinema para as aulas de Educação Ambiental. *Revista CC&T/UECE – Centro de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza/CE*, 2(4), 50-62.
- Volkweiss, A., de Lima, V. M., Ramos, M. G., & Ferraro, J. L. S. (2019). Protagonismo e participação do estudante: desafios e possibilidades. *Educação Por Escrito, Porto Alegre*, 10(1).

POTENCIANDO LA EDUCACIÓN HISTÓRICA A TRAVÉS DE LA REALIDAD AUMENTADA EN UN MUSEO: UNA PERSPECTIVA INNOVADORA

Silvia Husted Ramos¹
Gloria Olivia Rodríguez Garay²
Martha Patricia Álvarez Chávez³

La realidad aumentada (RA) ha surgido como una tecnología disruptiva que media y transforma la manera en que las sociedades actuales experimentan y aprenden en entornos culturales y educativos estableciendo vínculos entre los bienes culturales y las personas. Aun cuando la tecnología en entornos culturales no es nueva, la Realidad Aumentada,

-
1. Departamento de Diseño
Profesora investigadora de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
shusted@uacj.mx
 2. Departamento de Diseño
Profesora investigadora de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
grodrigu@uacj.mx
 3. Departamento de Diseño
Profesora investigadora de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
malvarez@uacj.mx

se suma a otras consideradas ya tradicionales, como las audioguías, el audio o el multimedia que tienen tiempo repercutiendo de forma positiva en los museos como medio y atracción de sus exposiciones.

El presente artículo académico se centra en la convergencia de la realidad aumentada y la educación en el contexto de un museo de historia y como esta tecnología ofrece no solo una vía para combinar elementos virtuales con el entorno físico del museo, sino que enriquece la experiencia y la hace más atractiva y participativa. En este estudio, se examina cómo la implementación de un recorrido en Realidad Aumentada dentro de un museo, testigo y sede de importantes eventos históricos acaecidos en el Norte de México puede potenciar la experiencia educativa de sus visitantes y fomentar una conexión más profunda con el pasado e involucrar a los usuarios de manera activa desde un enfoque más lúdico y dinámico.

En primer lugar, se explora la fundamentación teórica que sustenta la relación entre la realidad aumentada y el proceso de aprendizaje. Se analizan estudios previos que evidencian cómo la interacción con entornos virtuales puede mejorar la retención de conocimientos, la comprensión histórica y la motivación intrínseca de los visitantes.

Se destacan las ventajas de esta tecnología, como la personalización de los contenidos educativos según el perfil de los visitantes, la capacidad de sumergirse en escenarios históricos reconstruidos con precisión en modelado 3D y animación digital y la posibilidad de interactuar con personajes y objetos del pasado. Además, se aborda cómo la RA puede superar las limitaciones de la educación tradicional en museos.

El artículo analiza diversos desafíos que surgen de este proyecto que se presenta como académico no escolarizado. En primer lugar, aborda

la parte administrativa como un hecho educativo, donde se establecen formas de organización y estructuras de trabajo emulando una empresa real; desde el diseño, la necesidad de abordar la experiencia de usuario para asegurar la transición fluida entre el mundo físico y virtual; desde su desarrollo, los retos a superar desde cada una de las áreas técnicas que lo conforman; y finalmente, los desafíos que pueden surgir en la implementación de esta tecnología y que tienen que ver con la accesibilidad y la brecha digital.

En última instancia, se concluye que la realidad aumentada representa una herramienta prometedora para transformar la educación en museos de historia, ofreciendo un enfoque interactivo y entretenido para el aprendizaje de las personas. Los museos que incorporen esta tecnología de manera efectiva podrán atraer a un público más amplio, desde jóvenes estudiantes hasta adultos, produciendo un impacto significativo en la apreciación y comprensión del patrimonio histórico y cultural de la humanidad. Así mismo, se destaca la importancia de la investigación continua y la evaluación de resultados para optimizar las estrategias de enseñanza en este entorno en constante evolución.

La Realidad Aumentada

La tecnología a lo largo de la historia ha estado encaminada a mejorar la realidad del ser humano quien la convertido en un componente en expansión de su humanidad (Sarracino citando a Maragliano, 2014). Es así como desde las sociedades más antiguas y hasta el día de hoy, se han satisfecho las necesidades humanas más complejas, desde aumentar las capacidades físicas e intelectuales, hasta transformar su entorno.

Cada tecnología nace de la idea que se tiene del futuro, al crearse se convierte en una promesa que puede con el tiempo, desarrollo y maduración, consolidarse para potenciar uno o varios ámbitos. Este es el caso de la Realidad Aumentada, que en 1901 fue concebida como una idea en la novela de ciencia ficción “The master key” de Franco Baum, donde se hace referencia a unos anteojos especiales que permiten, a quien los lleva puestos, ver una tarjeta en la frente de las personas indicando su verdadera naturaleza humana (Sünger & Çankaya, 2019).

Tuvieron que pasar casi cincuenta años para acercar la idea del RA a la realidad, las primeras experimentaciones con lo que posteriormente se denominaría Realidad Aumentada fueron realizadas a finales de la década de los 50. Sünger & Çankaya (2019) señalan que el ejemplo más temprano de Realidad Aumentada fue realizado por Morton Leonard Heilig en 1957 un cineasta, filósofo y visionario de la tecnología multimedia, quien realizó una cabina a la que denominó Sensorama, cuyo fin era exaltar los sentidos. El artefacto, ofrecía al espectador un viaje en motocicleta usando un video 3D, y para aumentar la experiencia agregó movimiento, audio y olores.

En 1992 Thomas Caudell y David Mizell utilizan el término Realidad Aumentada en un proyecto de cableado para BOEING, a partir de aquí surgen una serie de productos académicos utilizando esta denominación. Caudell y Mizel (1992) proporcionan también una de las primeras definiciones de Realidad Aumentada (RA), describiéndola como una tecnología que permite la integración del ambiente físico con información digital tridimensional en tiempo real. Azuma (1997) además señala que debe contar con tres componentes: combinar lo real con lo virtual, permitir la interactividad en tiempo real y ser registrada en 3D.

Durante los años 90 hasta principios del año 2000, se experimentó con Realidad Aumentada principalmente en la industria, para mantenimiento, ensamblaje y reparación de maquinaria; en robótica, para la planificación y teleoperación de robots; en aeronáutica para mantenimiento y reparación de maquinaria compleja; en salud, para entrenamiento quirúrgico; y algunas áreas del entretenimiento, en montaje de sets virtuales donde los actores reales interactuaban con entornos virtuales (Azuma, 1997). Todos estos ámbitos caracterizados por el uso de lentes o equipo no accesible para públicos comunes.

En 2008, se produce un cambio significativo en la evolución de la Realidad Aumentada con el lanzamiento del iPhone 3G y su cámara integrada. Esto marca la llegada de la telefonía móvil como la conocemos, un fenómeno global. Barrajón et al. (2023) señalan que el uso actual de los dispositivos móviles permite nuevas formas de participación social y cultural, contexto donde las imágenes asumen un rol muy importante en las formas en que se produce el proceso comunicativo, se comprende y se representa el mundo.

Desde entonces, la Realidad Aumentada se ha convertido en una tecnología cada vez más popular y accesible, ampliando su aplicación a una variedad de industrias, como el turismo, la publicidad y el comercio electrónico, convirtiéndose también en un área de oportunidad para el desarrollo del ser humano en las artes, la cultura y la educación. De acuerdo con Fanini et al. (2023) en este contexto la Realidad Aumentada puede ubicarse dentro del ámbito de la cultura visual y los contenidos interactivos, señala que esta tecnología favorece la creación de experiencias innovadoras basadas en elementos visuales que pueden adaptarse a las necesidades de los usuarios.

Tecnología de Realidad Aumentada

Una de las técnicas más popularizadas de Realidad Aumentada para el despliegue de elementos digitales, son el reconocimiento y seguimiento de marcadores. De acuerdo con Bhattacharya & Winer citados en Contreras et al. (2019) los definen de la siguiente manera:

Un activador o marcador en el ámbito de la RA es un objeto físico, normalmente una imagen o símbolo, que se ubica en la escena real y se utiliza como patrón de detección para activar la RA en la ubicación del mismo. (p. 4)

Suelen ser imágenes o patrones especiales que se pueden reconocer o rastrear utilizando algoritmos de visión por computadora. Contreras, et al. (2019) señalan que existen tres tipos de marcador o activador: de posición, de geolocalización y códigos QR (Quick Response). De acuerdo con estos autores, para que la Realidad Aumentada basada en marcadores de posición (tipo de marcador que se utiliza en este estudio) funcione correctamente, se deben completar los siguientes procesos:

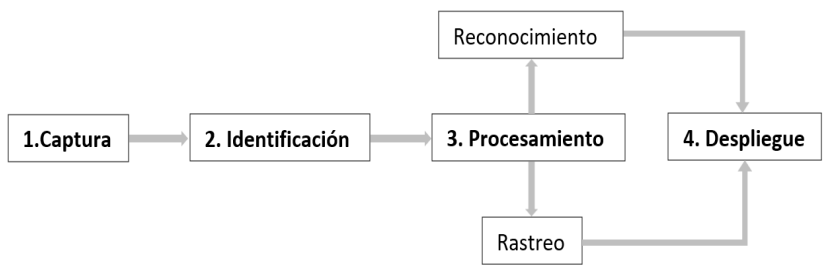
- 1) Captura: se utiliza una cámara para capturar imágenes del mundo real, y un software de detección de marcadores busca y reconoce los marcadores presentes en la escena.
- 2) Identificación: una vez que se detectan los marcadores, se identifica el patrón o la imagen específica que representa cada marcador. Esto ayuda a establecer la posición y la orientación de los marcadores en la escena.
- 3) Procesamiento: una vez que se identifican los marcadores, se utiliza un algoritmo de seguimiento para reconocer o rastrear su posición y orientación en la escena en tiempo real. Esto permite que los elementos digitales se superpongan de manera precisa y se ajusten al movimiento del usuario.

- 4) Despliegue: finalmente, los elementos digitales, como imágenes, animaciones o información, se superponen en el mundo real utilizando la posición y la orientación de los marcadores como referencia.

En el siguiente esquema se muestran los cinco procesos dispuestos en las cuatro etapas que se exponen con anterioridad:

Figura 1

Proceso de cuatro pasos de Realidad aumentada basada en marcadores



Adaptación de las propuestas de MathWorks (2017), Contreras et al. (2019) y Sánchez et al. (2021).

En cuanto a los marcadores, Sánchez, et al. (2021) proporciona la siguiente clasificación por niveles, de acuerdo con el tipo de enlace, activador utilizado, y objeto a visualizar.

Tabla 1

Niveles de Realidad Aumentada

Nivel RA	Tipo de enlace	Activador	Objeto para visualizar
Nivel 0	Hiperenlaces en el mundo físico	Códigos QR.	Despliegan información digital como enlaces, texto, imágenes, modelos 2D o 3D que se superponen en la imagen real.
Nivel 1	RA con marcadores de referencia	Marcadores de patrón único.	Despliegan un modelo digital regularmente en 3D, que se superpone en la imagen real.
Nivel 2	RA sin marcadores	Imágenes, objetos o localizadores GPS.	Despliegan un modelo digital (2D o 3D) que se superponen en la imagen real.
Nivel 3	Aumento de la visión. (Gafas, sin manos)	Imágenes, objetos o localizadores GPS.	Despliegan un modelo digital (2D o 3D) que se superpone en la imagen real.

(Sánchez et al., 2021)

Figura 2

Arquitectura de un scanner básico de Realidad Aumentada con marcador de referencia



Dispositivo
Sánchez et al. (2021).

En el esquema arriba (Figura 2) se puede observar el proceso de activación de Realidad aumentada a través de un dispositivo móvil de acuerdo con marcadores de referencia.

Esta técnica es popular debido a la disponibilidad de hardware y software que puede generar visualizaciones de realidad aumentada con precisión y eficacia en la superposición de elementos digitales sobre el mundo real de manera inmersiva y convincente.

La Realidad Aumentada en los entornos culturales

Con el desarrollo tecnológico actual, la conectividad y ubicuidad, se abren oportunidades para la implementación de métodos innovadores dirigidos a impulsar el desarrollo y transformación en el campo de la cultura y la educación. En estos ámbitos la Realidad Aumentada ha tenido una evolución considerable, especialmente en ambientes informales de aprendizaje como los museos o las galerías de arte (Ding, 2017). Esto se debe a su potencial para fomentar la participación y el beneficio público a través de experiencias más significativas, interactivas y ricas en contenido visual (Gong et al., 2022, p. 1). Estos autores señalan que

La tecnología de realidad aumentada (AR) es un área emergente que potencialmente puede brindar a los museos o galerías de arte numerosas oportunidades valiosas y distintivas para aumentar el acceso a sus colecciones y aumentar el aprendizaje y el disfrute de las personas (p. 1).

A continuación, se muestran algunos casos de aplicación de Realidad Aumentada en el Ámbito museístico desde dos perspectivas educativas: 1) experiencia educativa desde el proceso de diseño y

desarrollo y 2) experiencia de aprendizaje en el museo como factor de eficiencia de implementación del RA.

Tabla 2

Casos de aplicación de Realidad Aumentada en el museo

Fuente	Proyecto	Tecnología RA	Objetivo
En el trabajo de Ding (2017), Presenta una serie de casos de estudio del uso de la tecnología de RA en diferentes museos alrededor de Estados Unidos.	Proyecto ArtLens 2.0 en el museo de arte de Cleveland	A través de Tecnología de Realidad Aumentada con software de reconocimiento de imágenes nivel 2 (RA sin marcadores)	Identificar una selección de obras de arte, con las cuales se pretende simular conversaciones entre los visitantes de la galería.
	Desarrollo de la Aplicación para dispositivo móvil "Skins & Bones" para el Museo Smithsonian de Historia Natural.	A través de Tecnología de Realidad Aumentada de nivel 2 (RA sin marcadores)	Proveer una experiencia más accesible, agradable y memorable para los visitantes, al mostrar como los esqueletos en exhibición cobran vida al ser vistos a través del visor del usuario.
Sim, Cassidy y Read (2018). Muestran un estudio en el que se emplean guiones gráficos especialmente contruidos para recabar ideas para una exposición de piezas con Realidad aumentada.	Se diseñan para su aplicación en un museo de Arkansas	Se utiliza tecnología existente para el despliegue de RA con modelos 3D. los niños diseñan interfaces e interacciones de baja fidelidad en un contexto de RA.	El proyecto tiene un objetivo educativo, involucrar a los niños durante todo el proceso de diseño. Los métodos de diseño participativo con niños se han utilizado con éxito para el diseño del aprendizaje.

<p>En el estudio realizado por Gong, Gong, Wang y Xia (2022), los autores muestran el diseño, desarrollo y evaluación de un prototipo de RA</p>	<p>Se implementó en el Museo del Palacio de China, interviniendo la pintura tradicional china de rollos largos.</p>	<p>para la visualización de información de una famosa pieza de arte chino.</p>	<p>La investigación explora la eficiencia de la tecnología de realidad aumentada (RA) como herramienta para generar una experiencia museística positiva. El resultado de la implementación sugirió que la tecnología de RA puede desencadenar el entusiasmo de los usuarios, el aprendizaje, la experiencia significativa.</p>
---	---	--	--

Basado en Husted et al. (2023).

Con base en estos estudios asumimos que la tecnología de RA posee el potencial para proporcionar a los museos nuevas y valiosas oportunidades de redefinir la forma en que los visitantes acceden a sus colecciones, aumentar el aprendizaje y el entretenimiento, y al mismo tiempo, pensar en las tecnologías de Realidad Aumentada como contenido de aprendizaje en las áreas del Diseño Digital.

Contexto del Proyecto “RA: Mas allá de la Historia”

El proyecto que fue denominado “RA: Mas allá de la Historia” se implementó en El Museo de la Revolución de la Frontera (MUREF), este se encuentra ubicado en el Centro Histórico de Ciudad Juárez, Chihuahua, ubicada al norte de México frontera con Estados Unidos. El edificio del museo fue en primera instancia la Aduana Fronteriza de la ciudad, donde se llevaban a cabo procesos de transacción comercial entre México y Estados Unidos. Durante la Revolución Mexicana que se inició en 1810, se convirtió en testigo y sede de importantes acontecimientos históricos que se llevaron a cabo en la ciudad y que fueron

determinantes para las decisiones políticas en ese período histórico de México.

El edificio que ha sido restaurado en diversas ocasiones sigue en pie ahora como el El Museo de la Revolución de la Frontera (MUREF) y cuyos contenidos narran los hitos importantes de la guerra, a través de sus 9 salas que disponen fotografías, artefactos de uso de la época, armas, vestimentas, muebles, maquetas, ilustraciones, videos y otras representaciones. Este contenido en sí mismo, puede potenciar la experiencia educativa de sus visitantes, sin embargo, el museo expresó como principal problemática que es visitado por adultos mayores, por lo que busca implementar estrategias para acercar la historia a públicos más jóvenes y diversos, fomentar una conexión más profunda con el pasado e involucrar a los usuarios de manera activa desde un enfoque más lúdico y dinámico.

Figura 3

Fachada del Museo de la Revolución de la Frontera (MUREF)



Museo de la revolución en la frontera (MUREF) (s.d.).

El museo es apoyado por organizaciones sin fines de lucro, por lo que se solicitó apoyo al Cuerpo Académico (CA) que dirige el DigitLab para atender la problemática descrita a través de un proyecto académico, por lo que el CA, propuso intervenir con Realidad Aumentada las salas del museo por ser una tecnología no intrusiva para la narrativa museística existente y pudiera quedar como una exposición permanente que con el tiempo alcanzara mayor impacto. No obstante, en México solo existen dos museos que han implementado Realidad Aumentada, uno de ellos de Historia, el Museo de Antropología e Historia en la ciudad de México, en este museo, se intervinieron 12 piezas que fueron parte de una exposición temporal que solo duró siete meses (MXCity Guia Inside, 2018).

El diseño y desarrollo del proyecto se llevó a cabo en el DigitLab Media de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, este es un laboratorio de tipo Makerspace (No escolarizado y bajo la filosofía de “Hacer para Conocer”), se realizan proyectos que implican las disciplinas STEAM (Ciencia, Tecnología, ingeniería Arte y Matemáticas) para atender problemáticas sociales con tecnologías emergentes.

Objetivos del Proyecto “RA: Mas allá de la Historia”

Debido a las características del proyecto, contó con tres objetivos, dos educativos y el del museo:

- 1) La experiencia educativa de los alumnos universitarios desde el proceso de diseño y desarrollo a través del modelo Aprendizaje Basado en Proyectos ABP (Jonassen, 2000), La alineación de las disciplinas STEAM y la cultura Maker “Hacer para conocer”, que se cultivan en el Digitlab Media.

- 2) Transformar el sentido de comunicación y divulgación de la cultura y el patrimonio del Museo de la Revolución en la Frontera (MUREF), al integrar los componentes digitales: Realidad Aumentada e Interactividad con la finalidad de amplificar el acceso a todas las personas a las colecciones de forma más significativa. Asumiendo la vocación original de los museos como lo hacen Chen & Lai (2021) y Días (2021) son custodia cultural, fuente de información, ruta de investigación para educar y entretener a los visitantes además de ser agentes de transformación social.

Participantes: Se conformó un equipo de trabajo multidisciplinar de 20 estudiantes para cubrir los diferentes perfiles que integrarían las áreas del proyecto. Se integraron principalmente alumnos del programa académico de pregrado en Diseño Digital de Medios Interactivos, un alumno del programa de Artes visuales y una alumna del programa de Administración, quienes participaron haciendo servicio social o prácticas profesionales.

Duración del proyecto: El proyecto tuvo una duración de un año, dividido en dos períodos lectivos.

Recurso humano de apoyo: Para iniciar el proyecto se designó a un Profesor facilitador y guía (*Coaching*), que después fue reemplazado por un alumno elegido por sus propios compañeros con base en su capacidad de liderazgo. Tomó el puesto de director Creativo, apoyó con la administración y organización del grupo además de participar en todas sus áreas.

Los miembros del Cuerpo Académico responsables del proyecto participaron únicamente como soporte en caso de ser necesario (*Scaffolding*), como lo sugiere el ABP, se destaca que los miembros del CA tienen experiencia en las cuatro áreas que se definieron para el proyecto.

Organización del proyecto

Se simuló una empresa de diseño y desarrollo tecnológico dentro del Digitlab-Media, laboratorio de Investigación. Se crearon cuatro áreas de trabajo y se repartieron nombramientos y asignaciones entre los participantes. A los alumnos se les entregó el proyecto, el espacio (contexto físico), las herramientas, la motivación, y la facultad de autoorganizarse, autodirigirse y autorregularse, como lo sugirieron los modelos modelo Aprendizaje Basado en Proyectos ABP (Jonassen, 2000), La alineación de las disciplinas STEAM, modelo educativo que permite la aproximación a la Ciencia, la Tecnología, la Ingeniería, las Artes y las Matemáticas como pilares para fortalecer el pensamiento crítico, el diálogo y la investigación (Yakman, 2019), y la cultura Maker “Hacer para conocer”, que se cultivan en el Digitlab Media.

En esta etapa los estudiantes se mostraban a la expectativa, tenían muchas dudas y constantemente buscaban la ayuda y aprobación de sus propuestas algunos alumnos tomaron la decisión de trabajar desde casa, finalmente la dinámica del proyecto fue reintegrándolos de forma presencial, decisión que tomaron ellos mismos con base en las necesidades que iban surgiendo en el proceso.

Durante las primeras sesiones se les explicó la dinámica y forma de administración del proyecto, se les sugirieron las áreas de trabajo con base en las características de los modelos educativos que utiliza el DigitLab, por lo tanto, el proyecto. Los alumnos definieron cuatro áreas de trabajo, que se consideró eran necesarias para cumplir con la propuesta, que fueron: 1) Programación, 2) Concepto y arte, 3) Modelado y Animación, 4) Producción multimedia. Finalmente se delimitaron las tareas para cada área de trabajo y se les pidió a los estudiantes agruparse

en el área que quisieran participar de acuerdo con sus habilidades y capacidad tecnológica.

Tabla 3

Áreas de trabajo, directores y recurso humano

<i>Área</i>	<i>Dirección</i>	<i>Actividad del Área</i>	<i>Recurso humano</i>
Programación	Director Creativo (general)	Realizar las APP/Escáner de Realidad Aumentada responsive para Android y iOS. Que se adapte a tamaño celular y Tablet/iPad.	Contó con seis programadores. Conocimientos en Unity Y lenguajes de programación en general.
Dirección de Concepto y Arte	Directora de Concepto y Arte	Diseño de concepto de arte y estilo del modelado y estrategia narrativa para la integración de RA en las 9 salas del museo.	Contó con cinco ilustradores y una alumna de Administración con experiencia en museografía.
Dirección de Modelado y Animación	Director de Modelado y Animación	Las piezas 3D y animación que contiene el proyecto, además de la animación 2D para promocionales.	Contó con cuatro modeladores 3D y dos ilustradores 2D, con experiencia en animación.
Producción Multimedia	Director de multimedia	Se realizaron dos videos del proyecto para divulgación a través del sitio web del Patronato que apoya al museo.	Contó con un estudiante de Artes visuales con experiencia en captura y edición de video

Elaboración propia.

El proyecto se dividió en dos etapas, que correspondieron a dos semestres de clases. Al concluir el semestre algunos estudiantes habían completado su servicio social y se les firmaron sus formatos de servicio. En esta transición algunos puestos de trabajo fueron reemplazados por otros alumnos con el mismo perfil, ya no fue necesario hacer una

convocatoria, ellos mismos recomendaron a otros compañeros que se querían integrar. En la Tabla 4 se muestran las etapas del proyecto y el proceso que se siguió.

Tabla 4

Proceso de diseño y desarrollo por semestre

Etapa 1	Fase 1: Gestión Fase 2: Conceptualización Fase 3: Elaboración: subprocesos de arte, modelado y programación (Primera parte)	Se llevó a cabo el primer período lectivo (4 meses)
Etapa 2	Fase 4: Elaboración: subprocesos de arte, modelado y animación y programación (Segunda parte) Fase 5: Evaluación Interna Fase 6: Implementación y validación de la propuesta en MUREF Fase 7: Evaluación externa y corrección	Se llevó a cabo el segundo período lectivo (4 meses)

Elaboración propia.

PRIMER PERÍODO (4 meses)

Etapa 1. FASE DE GESTIÓN

Se inició con la gestión y capacitación del recurso humano, esto se realizó con la colaboración del programa de Licenciatura en Diseño Digital de Medios Interactivos (DDMI) y el Patronato Amigos del MUREF, La dirección del MUREF, el Cuerpo Académico UACJ-CA-114 y el Centro de Estudios para Invidentes, A.C. (CEIAC).

Tabla 5

Etapa 1.1 del proyecto

ETAPA 1 .1	<ul style="list-style-type: none"> • Las actividades fueron las siguientes:
<p>Fase de Gestión (parte 1) Recurso Humano y Guion curatorial del museo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La licenciatura de DDMI apoyó el proyecto a través de las asignaturas de Prácticas Profesionales I y II. • El Patronato Amigos del MUREF gestionó ante la UACJ un Servicio Social a través del cual se incorporaron alumnos de las licenciaturas Artes Visuales y Diseño Digital de Medios interactivos y Administración. • Se gestionó ante los directivos del MUREF los contenidos multimedia y el Guion curatorial del Museo.
<p>Fase de Gestión (parte 2) Capacitación de participantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promotores del MUREF, capacitó al grupo de participantes como Promotores Culturales, • El Centro de Estudios para Invidentes, A.C. (CEIAC) impartió dos talleres de inclusión a los participantes. • Por parte del Cuerpo Académico UACJ-CA 114, se capacitó al grupo para la administración y documentación del proceso de diseño, para fines de la investigación. • El Patronato Amigos del Muref, impartió a los participantes un taller de Design Thinking y otro de Gestión de Proyectos.
<p>Fase de Gestión (parte 3) 4 visitas al Museo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizada por el grupo de estudiantes participantes y los miembros del Cuerpo Académico UACJ-CA-114. La coordinación del Patronato Amigos del MUREF y la Dirección del MUREF, a través de sus promotores, otorgaron un recorrido a todo el grupo como “Capacitación para Promotores Culturales”. Consistió en el seguimiento al guion curatorial del MUREF, la revisión de los contenidos de cada sala, la secuencia histórica entre salas y las piezas que las conforman, además de los recursos multimedia y tecnológicos con que se cuenta como: códigos QR para dirigir a los audios de las piezas, videos, piezas musicales, y dispositivos para la exposición. • Se realizó sin el apoyo de los promotores, los alumnos realizaron un registro fotográfico de cada una de las piezas, se identificaron los hitos de interés para la intervención con RA, se hizo un primer bosquejo del museo y sus salas, se recopilaron los audios de cada cédula y tomaron videos. • Se impartieron dos talleres 1) “Inclusión y Discapacidad” y 2) “El secreto de Luis Braille” por parte del CEIAC - Centro de Estudios para Invidentes, A.C. Además de un recorrido por el museo “a ciegas”. • Se realizó en equipos de trabajo, los estudiantes dedicados al diseño y modelado acudieron (bajo cita previa) al MUREF, para hacer fotografías de detalle de las piezas que se iban a reproducir en modelado 3D.

<p>Fase de Gestión (parte 4) Tecnologías</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y gestionar la tecnología necesaria para el proyecto (licencias hardware y software). El costo de licencias de software lo absorbió el Patronato Amigos del Museo Hacia Una Nueva Imagen, Asociación Civil, quienes lo contemplaron en el apoyo que recibieron para el financiamiento del proyecto. • Comprar los dispositivos para el desarrollo de los scanner para realidad aumentada. El costo de los dispositivos móviles “tablets” lo absorbió el Patronato Amigos del MUREF, se contempló en el apoyo que recibieron para el financiamiento del proyecto un recurso de beca para estudiantes, con lo cual se compraron equipos que se les otorgaron a los alumnos participantes. • Se compraron otros equipos para apoyar la exposición en el museo.
---	---

Elaboración propia.

Figura 4

Primera visita al Museo para el recorrer las nueve salas



Elaboración propia.

Figura 5

Taller de Design Thinking y Gestión de proyectos en el TechologyHUB



Elaboración propia.

Figura 6

Taller de “Inclusión y Discapacidad” y Taller “El secreto de Luis Braille” en el museo impartido por el Centro Educativo para Invidentes A. C. como parte de la promotoría cultural



Elaboración propia.

Etapa 1. FASE DE ORGANIZACIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN

Esta etapa se realizó en el DigitLAB Media, laboratorio de investigación de la universidad, en este espacio se llevaron a cabo las siguientes actividades:

Tabla 6

Etapa 1.2 del proyecto

ETAPA 1	Las actividades fueron las siguientes:
Fase de Organización y Conceptualización (parte 1)	<ul style="list-style-type: none">• Configurar el Dossier curatorial.• Elaborar el Mapa de las áreas temáticas del museo.• Generar la narrativa museística interactiva digital del Museo.• Definir los puntos de interés y elección de piezas.• Hacer pruebas y definir el tipo de CGI (gráficos de computadora 3D) a implementar para su reproducción.• Hacer pruebas y definir la Plataforma de desarrollo.• Definir las diferentes áreas de desarrollo para el proyecto.• Se integraron los alumnos a su área de experiencia.• Se definió la tecnología necesaria para cada área.
Fase de Organización y Conceptualización (parte 2)	<ul style="list-style-type: none">• Hacer pruebas y definir el tipo de CGI (gráficos de computadora 3D) a implementar para su reproducción.• Hacer pruebas y definir la Plataforma de desarrollo.• Se realizan pruebas y elige el estilo gráfico de acuerdo con la capacidad y requerimientos de los sistemas operativos que van a soportarlo.

Elaboración propia.

Figura 7

Organización del proyecto



Figura 8

Etapa de conceptualización



Elaboración propia.

Etapa 1. FASE DE SUBPROCESOS DE ARTE, MODELADO Y PROGRAMACIÓN

En esta etapa las áreas de trabajo de arte, modelado y programación inician el desarrollo. Después de hacer el estudio de usuario en el Taller de Design Thinking, se decidió trabajar el modelado 3D en un estilo Semi-Lowpoly, con la finalidad de generar archivos con menos peso ya que estarían cargados en aplicaciones nativas tanto para Android y IOS. El estilo de ilustración se realizó con patrones de ilustración para superponerse sobre la maya poligonal de los modelos con el mismo fin. El estilo gráfico fue caricaturizado y en colores brillantes para empatizar con el usuario que serán niños de diferentes edades. La idea fue mostrar los objetos y modelos como cuando eran nuevos en su época. En cuanto a la programación, se decidió hacer las aplicaciones directamente en Unity y de ahí convertirlas a los correspondientes sistemas operativos.

Tabla 7

Etapa 1.3 del proyecto

ETAPA 1	Las actividades fueron las siguientes:
Fase de ARTE (parte 1) Inicia el Arte gráfico	<ul style="list-style-type: none">• Se inició el arte gráfico para vestir los modelos 3D
Fase de MODELADO (parte 1) Se elige el concepto y estilo gráfico del Arte del proyecto	<ul style="list-style-type: none">• Se diseñaron y desarrollaron modelos 3D para su articulación con las herramientas de visualización.• Se realizó la animación de modelos 3D (personajes y piezas).• Se integro el arte gráfico a las piezas.

Fase de PROGRAMACIÓN
(parte 1)
Prototipos Beta de APPs

- Se desarrolló un prototipo BETA de la herramienta de visualización (APP/Scanner).
- Se definió el tipo de marcado para la lectura y visualización de datos en Realidad Aumentada.
- Se realizaron las primeras pruebas Scanner/App-Marcado-Modelado 3D.

Elaboración propia.

Figura 9

El automóvil antiguo del museo



Figura 10

Modelado en 3D del automóvil



Elaboración propia.

Figura 11

Réplica del Tren en 3D



Figura 12

Réplica de la Silla presidencial en 3D



Figura 13

Réplica de la máquina de escribir en 3D



Elaboración propia.

SEGUNDO PERÍODO (4 meses)

En el segundo período se inició integrando a nuevos participantes de Servicio Social y se les introdujo a las tareas, tecnologías y concepto que desarrolla el proyecto.

Etapa 2. FASE DE DISEÑO, MODELADO Y DESARROLLO (Segunda parte)

Tabla 8

Etapa 2.1 del proyecto

ETAPA 2	Actividades que se desarrollaron son:
Fase de Elaboración Procesos de arte, modelado y animación.	<ul style="list-style-type: none">• Se concluyó el modelado y animación de piezas 3D para realidad Aumentada. En total se realizaron 57 piezas en modelado en 3d que sirvieron para realizar escenas históricas animadas.• Se realizó el diseño de los Targets (nivel 2) para el despliegue de RA.• Digitalización en 2D y animación de la identidad gráfica del proyecto RA, para implementación en los artículos promocionales del museo.
Fase de programación (Segunda parte)	<ul style="list-style-type: none">• Integrar el diseño de Interfaz a la herramienta de visualización (APP/Scanner) para tableta Samsung.• Se realizó el diseño y desarrollo de las (APP/Scanner) para dispositivo móvil en los sistemas operativos Android y IOS.
Fase de Multimedia Video y audio	<ul style="list-style-type: none">• Se realizaron los audios de voz para el personaje mascota del proyecto “Murefino”.• Se realizó la sonorización de las piezas RA.• Se realizaron dos videos del proyecto.
Fase de Evaluación Interna Usabilidad	<ul style="list-style-type: none">• Se realizaron validaciones de usabilidad para cada una de las Apps con los mismos miembros del equipo de trabajo.
Fase de diseño Diseño gráfico e identidad.	<ul style="list-style-type: none">• Se colocaron los Targets en el museo y se realizaron varias pruebas de precisión de elementos en Unity para un despliegue de posición correcto.

<p>Fase de Implementación y validación Propuesta en MUREF</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se llevó a cabo la inauguración con autoridades de la localidad, la universidad organismos patrocinadores autoridades del museo y escuelas invitadas. • Los alumnos participaron como promotores culturales. • Guiaron el recorrido por las salas del museo apoyando a los visitantes de escuelas de nivel básico y medio superior de la localidad. • Guiaron también el recorrido de los grupos selectos que se invitarán a la inauguración. • Y recogieron las primeras observaciones de los visitantes.
<p>Fase de Evaluación Validación externa y corrección</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Con las primeras observaciones arrojadas por los visitantes se realizaron correcciones a las APPs.

Elaboración propia.

Figura 14

Escenas animadas que representan pasajes históricos



Elaboración propia.

Figura 15

El día de la Inauguración de “RA más allá de la historia”



Elaboración propia.

La evaluación de las exposiciones se encuentra en proceso con grupos de niños de los diferentes niveles educativos, lo presentado solo refiere al día de la inauguración y los resultados muestran de forma general las primeras observaciones que dejó este primer recorrido con Realidad Aumentada por el museo. De igual forma se presentan a modo general las experiencias dentro del Laboratorio donde se desarrolló el proyecto y reacciones durante la exposición.

Resultados

En cuanto al hecho educativo dentro del Digitlab Media, el proyecto de aprendizaje STEAM y ABP utilizando una tecnología emergente como la Realidad Aumentada en un museo de historia es una estrategia innovadora y efectiva para mejorar las habilidades y

competencias transversales de los estudiantes. Los alumnos participantes fueron evaluados en el desarrollo de diversas habilidades y competencias transversales como: competencias comunicativas, trabajo en equipo, rendimiento, habilidades metacognitivas, de resolución de problemas, donde lograron puntuaciones altas. Estos resultados se exponen en otras publicaciones generadas del proyecto. Pero es importante resaltar que los jóvenes responden de forma maravillosa ante retos de esta índole, esto demuestra la necesidad de hacer cambios en la forma en que se entrega el conocimiento en las universidades. El proyecto permitió a los estudiantes organizarse ellos mismos, administrar sus tiempos, avanzar a su ritmo y en áreas de acuerdo con sus habilidades.

En cuanto a la implementación en el museo, se encontró que el proyecto tiene el potencial de diversificar y ampliar la experiencia para los visitantes, lo que podría aumentar el interés y la participación de la comunidad en el museo a futuro. En específico se recibieron comentarios en torno a Conocimiento y aprendizaje, ya que los niños que visitaron el museo con sus profesores siempre mostraron asombro por lo que aparecía ante las pantallas y comentaban acerca de la escena que estaban observando y se mostraban ansiosos por pasar a la siguiente sala para descubrir los objetos en RA. Preguntaban acerca de que acontecimiento se representaba en las escenas a sus profesores y promotores culturales. En general Adultos como niños recibieron el proyecto con mucho agrado.

Conclusion

Sin duda los proyectos no escolarizados, que proveen a los estudiantes oportunidades de gestión, organización, manejo del espacio,

uso libre de la tecnología disponible y libertad para la toma de decisiones, generan ambientes de alta motivación. El logro de los objetivos se cumplió en su totalidad, en tiempo y forma superando las expectativas de todos quienes participamos en el proyecto. Se descubrieron líderes natos para dirigir equipos de trabajo, y sus habilidades de comunicación pasaron de nivel conversación al uso de terminología especializada en cada una de las áreas en que fueron asignados, incluso algunos extendieron su interés a otras áreas en las que no estaban asignados. Trabajar en un proyecto real les permitió también darle sentido a lo ya aprendido, además de sumar nuevos saberes tecnológicos y competencias a través de la colaboración, la toma de decisiones, la autonomía, la solución de problemas que los acercó a lo que será la realidad profesional.

La exposición RA: Más allá de la Historia se inauguró en mayo del 2023 con éxito, al evento se dieron cita Autoridades de la localidad, de la Universidad, Organismos patrocinadores, Instituciones Culturales e instituciones educativas de la localidad que llevaron a sus estudiantes a realizar el recorrido de Realidad Aumentada por las salas del museo. En cuanto a la experiencia, fue un acierto presentar los contenidos de modelado en 3D sonorizados y reconstruyendo fragmentos de la historia, esto sirvió para que se reconstruyeran las historias que el museo presenta dentro de su narrativa curatorial y se comprendiera el hilo conductor de las nueve salas del museo que se presentan en secuencia contando los hechos de la historia de esta frontera. Consideramos que el objetivo de aprendizaje tanto en el laboratorio como los niños que visitaron el museo, obtuvieron múltiples experiencias.

Este proyecto sin duda nos deja experiencias inigualables, tanto a los profesores participantes como a nuestros estudiantes. Esperamos que

el impacto sea igual de beneficioso para la comunidad. Consideramos que la cultura debe abordarse en los nuevos lenguajes de los jóvenes, quienes en un futuro estarán resguardando la historia de nuestra ciudad.

Referencias

- Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: teleoperators & virtual environments*, 6(4), 355-385.
- Barrajón Lara, I., García Vega, A., Martínez Borda, R., & de la Fuente Prieto, J. (2023). *ContAR: la realidad aumentada como soporte de representación visual en el arte de contar historias*. *AdComunica*, (26), 77-96. <https://doi.org/10.6035/adcomunica.7329>
- Caudell, Thomas y Mizell, David (1992). *Augmented reality: an application of heads-up display technology to manual manufacturing processes*. En *Proceedings of the Twenty-Fifth Hawaii International Conference on System Sciences*, Vol. 2. Kauai: IEEE, 659-669.
- Contreras, M., Barrios, E., & Rodríguez, J. (2019). Reconocimiento y rastreo de imágenes en aplicaciones de Realidad Aumentada. *Revista Espacios*, 40(34), 7
- Díaz, M. (2021). Implementación de nuevas tecnologías en los museos. *HArtes*, 2(3), 4-13. <https://revistas.uaq.mx/index.php/hartes/article/view/370>
- Ding, M. (2017). *Augmented reality in museums*. Arts management and technology laboratory.

- Fanini, B., Pagano, A., Pietroni, E., Ferdani, D., Demetrescu, E., & Palombini, A. (2023). *Augmented Reality for Cultural Heritage*. En: Nee, A.Y.C., Ong, S.K. (Eds.). *Springer Handbook of Augmented Reality*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67822-7_16
- Gong, Z., Wang, R., & Xia, G. (2022). Augmented reality (AR) as a tool for engaging museum experience: a case study on Chinese art pieces. *Digital*, 2(1), 33-45.
- Jonassen, D. (2000). *El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje*. En C. M. Reigeluth (Ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos* (225-250). Santillana.
- Lai, H., & Chen, CH. (2021). Application of augmented reality in museums: Factors influencing the learning motivation and effectiveness. *Science Progress*, 104(S3) pp. 1-16.
- Museo de la Revolución en la Frontera (MUREF) (s.d.). Recuperado de <https://inahchihuahua.wordpress.com/museo-de-la-revolucion-en-la-frontera-muref/>
- MXCITY (2018). *El Museo Nacional de Antropología es el primer museo en usar realidad aumentada*. <https://mxcity.mx/2018/05/el-museo-nacional-de-antropologia-es-el-primer-museo-en-usar-una-app-de-realidad-aumentada/>
- Sánchez, K., Pimentel, J., Husted, S., & Rodríguez, G. (2021). Realidad Aumentada: Diseño y desarrollo de una herramienta didáctica para la industria. En S. Liberal, & J. Sierra (Eds.), *Retos y desafíos de la innovación educativa en la era post Covid-19* (pp. 479-503). McGraw-Hill.

- Sarracino, F. (2014). ¿Puede la realidad aumentada mejorar el aprendizaje de los estudiantes? Una propuesta para una experiencia museística aumentada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18.
- Sim, G., Cassidy, B., & Read, J. C. (2018). Crowdsourcing ideas for augmented reality museum experiences with children. In A. Vermeeren, L. Calvi, & A. Sabiescu (Eds.), *Museum experience design* (pp. 75-93). Springer, Cham.
- Sünger, Í., & Çankaya, S (2019). Augmented Reality: Historical Development and Area of Usage. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 2, 118-133.
- Yakman, G. (2019). *Why STEAM education?* <https://steamedu.com/wpcontent/uploads/2016/12/WhySTEAMshortWebApr2019.pdf>

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL, CLUBES DE LEITURA ONLINE E APRENDIZAGENS: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO PROJETO “HOGWARTS, MIL HISTÓRIAS”

Victor Henrique da Silva Menezes¹
Vanessa Coutinho Martins²

Os clubes de leitura podem ser compreendidos como práticas que se enquadram no âmbito da educação não formal. Ainda que sejam atividades onde os participantes se reúnem para partilhar “sensações, impressões e opiniões suscitadas pela leitura de determinada obra de forma livre e descompromissada do ponto de vista escolar e acadêmico” (Gallian, 2017, pp. 87-88), o compartilhamento de distintas bagagens culturais e saberes oriundos de fontes variadas acabam por marcar e

-
1. Doutorando pela Univ. Estadual de Campinas (UNICAMP) e bolsista CAPES. Atua como instrutor no Programa UniversIDADE da UNICAMP. henrique.menezes92@gmail.com
 2. Doutoranda e Mestra em Comunicação pela Univ. Federal de Juiz de Fora. vanessacoutinhomartins@gmail.com

enriquecer esse ambiente. Além de sociabilidades e do incentivo à leitura, essas organizações proporcionam aprendizagens significativas acerca das mais variadas áreas do conhecimento; instigam reflexões críticas acerca dos temas e sociedades retratados nos textos discutidos; e promovem mudanças sociais e de mentalidades significativas.

Tais pressupostos foram constatados pelos autores deste estudo ao atuarem como mediadores da primeira temporada do “Hogwarts, Mil Histórias” (ocorrida entre os meses de abril de 2021 e fevereiro de 2022), projeto de clube de leitura online e gratuito desenvolvido pelos pesquisadores e voltado, em particular, mas não somente, à comunidade brasileira de leitores dos livros de “Harry Potter” (obras do gênero da fantasia escritas pela britânica J. K. Rowling e publicadas entre os anos de 1997 e 2007). Ligado às pesquisas acadêmicas dos autores, o projeto foi criado com o intuito de promover o desenvolvimento de sociabilidades e afetividades em rede a partir da leitura literária em um contexto de adversidade, o da pandemia da COVID-19, através de encontros na plataforma Google Meet.

Isso posto, o presente capítulo tem como objetivo discutir as atividades de clubes de leitura à luz das conceituações e pressupostos da educação não-formal e das teorias contemporâneas da aprendizagem. Primeiramente, delimitar-se-á os sentidos que os estudiosos da área têm dado a este modelo de educação para argumentar sobre como os clubes de leitura online podem ser pensados e organizados enquanto comunidades de aprendizagem em rede. Em seguida, apresentar-se-á o “Hogwarts, Mil Histórias” como estudo de caso e serão analisadas, a partir da metodologia de análise de conteúdo temática (Bardin, 1979), as falas dos voluntários da pesquisa que apontam para uma autopercepção

de aquisição de novas reflexões, interpretações, competências e visões de mundo proporcionadas pelo projeto³.

Educação não formal e os clubes de leitura online

A educação não formal, enquanto um campo de conhecimento ainda em construção, costumeiramente abrange as experiências e atividades de caráter educativo desenvolvidas em espaços sociais para além do escolar e universitário (Nogueira & Santos, 2020). Embora seja constituída por certa estrutura e organização, diverge da educação formal (aquela desenvolvida especificamente em escolas e universidades e que segue um currículo pré-estabelecido pelos órgãos governamentais) no que se refere “à fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto” (Simson et al., 2001, p. 09). Tem como ponto fundamental o compromisso com questões que são importantes para os grupos alvos e o proporcionamento de elementos para socialização, desenvolvimento social, participações coletivas e investigações. O reavivamento da cultura dos indivíduos nela envolvidos, o respeito às experiências vividas e a valorização e utilização da realidade de cada um, por sua vez, são também características que marcam este tipo de ensino (Simson et al., 2001, pp. 10-11).

Maria da Glória Gohn (2014, p. 40) argumenta que a educação não formal é uma educação movida por escolhas, sob certas condicionalidades, cujo desenvolvimento é atravessado por intencionalidades

3. A amostra deste trabalho parte de uma discussão mais ampla realizada no âmbito do projeto *Análise da afetividade e competência midiática de leitores em clube de leitura remoto*, submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF.

e o aprendizado não é espontâneo. A decisão de aprender, entretanto, é voluntária e não há a obrigatoriedade de frequência e permanência nas atividades propostas. Pode ser aplicada a todos os grupos etários, independente de classes sociais, etnia, gênero e sexualidade, e em contextos socioculturais e espaços diversos (Gohn, 2011; Simson et al., 2001). Não possuindo um público definido e cativo, acaba por ser composta por sujeitos que se inserem em suas ações movidos pelo interesse nas temáticas discutidas, nas ideologias veiculadas, nas metodologias aplicadas e, também, por certa atração (ou desejo de compreensão) pelo ambiente social onde se dá o aprendizado (Simson et al., 2001). Ao permitir que todos participem de forma plena e livre e adquiram disposição crítica e juízo reflexivo, torna-se um ambiente profícuo às aprendizagens transformadoras (Mezirow, 2013).

Os clubes de leitura, por sua vez, são um fenômeno que, desde sua popularização e difusão, por volta do século XVIII, adquirem distintas funções e objetivos a depender de seus organizadores, dos contextos sociais e dos espaços aos quais repousam (Rehberg Sedo, 2011a). A busca por conhecimento nessas formações sociais não são exclusivas dos tempos contemporâneos. Seu caráter formador, reflexivo e colaborativo, contudo, o insere como uma das atividades e ambientes prolíferos para o desenvolvimento de ações do campo da educação não formal.

De grandes salões a bibliotecas, estes ricos ambientes de trocas literárias já migraram para os mais distintos espaços e, nos últimos anos, com o advento da internet, têm estado cada vez mais presentes nas redes. Diante dessa realidade, Ferrándiz (2013) distinguiu quatro tipos de clubes de leitura característicos do século XXI: 1) Tradicionais: os concentrados em reuniões presenciais que ocorrem em locais privados

ou públicos; 2) Presenciais com complementação virtual: compostos por encontros presenciais junto da utilização da internet como complemento das reuniões; 3) Virtuais baseados em participação textual assíncrona: os localizados em blogs ou redes sociais digitais onde se comentam as obras lidas; e 4) Virtuais baseados em participação síncrona (por videoconferência): em que ferramentas da internet são utilizadas para a realização das reuniões. Um quinto tipo pode ser acrescentado ao se ter em mente a possibilidade de haver uma mescla dos tipos apresentados, como clubes de leitura via videoconferência com complementação em aplicativos como Telegram ou WhatsApp (Martins & Menezes, 2023a).

Quando no formato online, os clubes de leitura podem ser pensados como comunidades de aprendizagem em rede, uma vez que, através de processos de interação mediados pelo virtual, suscitam interesse e trocas de conhecimentos a partir de conteúdos hipermediáticos. Ciente de que não existe uma única definição aceita para o conceito, esta produção científica toma como base os apontamentos de Knud Illeris (2013, p. 16) no entendimento de aprendizagem como “qualquer processo que, em organismos vivos, leve a uma mudança permanente em capacidades e que não se deva unicamente ao amadurecimento biológico ou envelhecimento”. Por hipermídia, compartilha-se da conceituação de Santaella (2004), que a entende como a mescla de textos, imagens e vídeos em distintos contextos, que, anteriormente eram separados e que, na ambiência contemporânea, convergem e configuram novas possibilidades aos participantes da interação conversacional.

Deve-se levar em conta, porém, que nem todos os interagentes⁴ participantes de determinado grupo conversacional possuem os mesmos níveis de habilidade técnica perante os aparatos tecnológicos. Dessa forma, a aprendizagem não acontece de forma linear entre todos os envolvidos - fato esse não exclusivo do ciberespaço. Porém, segundo Rehberg Sedo (2011b), os leitores nesse tipo de comunidade não são agentes independentes, mas leitores cujas estratégias e conhecimentos aprendidos fazem parte de uma comunidade.

Logo, a partir destes apontamentos e da experiência de mediação do clube de leitura objeto deste estudo, entende-se esses espaços na esfera virtual como ambientes de educação não formal não apenas no que se refere ao compartilhamento de conhecimentos ligados às temáticas das narrativas discutidas, mas também de auxílio mútuo e troca de saberes com relação aos aparatos técnicos das ferramentas de interação, algo discutido em outra produção dos autores deste capítulo (ver Martins & Menezes, 2023a).

O Clube de Leitura “Hogwarts, Mil Histórias”

O “Hogwarts, Mil Histórias”⁵ é um clube de leitura online e gratuito criado no período da pandemia da Covid-19. As discussões foram feitas a partir dos sete romances de “Harry Potter”, do roteiro da peça teatral “Harry Potter e a Criança Amaldiçoada” e dos roteiros dos

-
4. O termo interagente é entendido por Primo (2008, p. 8) como aquele que “emana a ideia de interação, ou seja, a ação (ou relação) que acontece entre participantes”.
 5. O nome do clube foi criado tendo como inspiração o título de um livro mencionado em “Harry Potter” pela personagem Hermione Granger: o “Hogwarts, uma História”. Sua escolha, portanto, faz uma alusão ao mundo de fantasia criado por J. K. Rowling ao passo que indica a possibilidade de múltiplas interpretações serem construídas conjuntamente ao longo da execução do projeto.

dois primeiros filmes de “Animais Fantásticos” lançados até o final da primeira temporada do projeto (que ocorreu entre os meses de abril de 2021 e fevereiro de 2022). Seus criadores e mediadores, Victor Menezes (historiador e doutorando em Gerontologia pela UNICAMP) e Vanessa Martins (doutoranda em Comunicação pelo PPGCOM/UFJF) possuem pesquisas acadêmicas que envolvem a saga do menino bruxo. Diante dos estudos até então desenvolvidos, compreendiam a potencialidade da leitura conjunta dos livros de “Harry Potter” para a criação de interações e laços sociais em um momento conturbado pelo qual a população do mundo todo estava passando. Munidos de tais perspectivas, além do intuito de construir saberes que poderiam contribuir para estudos acadêmicos sobre clubes de leitura e interações entre leitores no ambiente online, desenvolveram o referido projeto voltado em particular, mas não somente, à comunidade brasileira de leitores das obras de fantasia de J. K. Rowling.

Devido à limitação imposta pelo isolamento social e com o objetivo de atrair leitores de distintas localidades, os encontros da primeira temporada do clube ocorreram mensalmente e de forma remota a partir de reuniões pelo Google Meet. Como forma de aquecimento para o encontro e de manter interações conversacionais em outras plataformas, um grupo no aplicativo Telegram foi criado em que, uma semana antes dos encontros, os mediadores postavam três tópicos distintos sobre temáticas relacionadas ao livro a ser debatido naquele mês. Já nos encontros ao vivo, um total de quatro tópicos eram debatidos por livro. O uso de duas plataformas distintas para as discussões propiciou que os integrantes do clube pudessem escolher o formato que mais lhes agradava para o compartilhamento de suas opiniões e reflexões. Assim, aqueles que se sentiam intimidados com a câmera e microfone

do Google Meet podiam participar mais ativamente por meio da escrita no Telegram. Quem se sentia intimidado com a escrita, por sua vez, tinha a oportunidade de compartilhar seus pensamentos por meio da oralidade nos encontros síncronos.

Quanto aos tópicos de discussão, vale ressaltar que funcionaram como um guia para o debate e foram elaborados tendo como intuito a construção e o compartilhamento de conhecimentos críticos tanto sobre as obras debatidas quanto acerca do mundo atual. Conseqüentemente, tinham o papel de constituírem pontos de partida para as análises dos textos literários lidos e as reflexões sobre questões sociais, culturais e políticas da contemporaneidade (análogas às vivenciadas pelos personagens de “Harry Potter” e “Animais Fantásticos”) que se pretendia que os integrantes do clube realizassem. Dessa forma, texto e contexto – assim como conteúdos extras textos, uma vez que entrevistas e tuítes de J. K. Rowling também foram de interesse do clube – se tornaram objetos de debates (Martins & Menezes, 2022, p. 59).

A título de exemplo, no Quadro 1 pode ser observado um dos tópicos, na íntegra, compartilhados no Telegram no mês em que foi discutido o romance “Harry Potter e a Câmara Secreta”. Ele é composto por um texto introdutório de apresentação do tema⁶ e três perguntas que serviram como ponto de partida para as discussões e reflexões acerca das alegorias e críticas ao racismo presente nos livros de “Harry Potter”:

6. Para conhecimento de todos os temas propostos por meio dos tópicos de discussão ao longo da primeira temporada do “Hogwarts, Mil Histórias”, ver o capítulo de livro “Clubes de leitura no ambiente online: um quanto de teoria e um tanto de prática” escrito pelos autores deste estudo e publicado no ebook “Cultura Tecnomidiática” (2022).

Quadro 1

Segundo tópico de discussão de “Harry Potter e a Câmara Secreta”

Pode-se dizer que, dentre os temas que fundamentam a narrativa de “Harry Potter e a Câmara Secreta”, o PRECONCEITO é um dos que mais se destaca. De forma semelhante ao que aconteceu em “Harry Potter e a Pedra Filosofal”, temos a sua presença já no início do livro pela forma com que os Dursley trata o Harry (preconceito com aqueles que fogem de determinado ideal de normalidade) e que Lúcio Malfoy se dirige a Arthur Weasley na Floreio e Borrões (preconceito social / preconceito de classe). Conforme a história avança, contudo, o foco passa a ser outro tipo específico de preconceito. Isso acontece, por exemplo, quando:

- A) Draco xinga Hermione de sangue-ruim.
 - B) Conhecemos os motivos que levaram Salazar Slytherin a criar a Câmara Secreta.
 - C) Nascido-rouxas passam a sofrer ataques.
 - D) Hagrid é acusado pelos ataques e, de forma arbitrária, levado para Azkaban.
- Tendo isso em mente, na opinião de vocês:

- 1) QUAL TIPO (NOME) DE PRECONCEITO MELHOR DESCREVE ESSAS QUATRO SITUAÇÕES ACIMA LISTADAS?
- 2) O QUE ESSE PRECONCEITO DIZ SOBRE A SOCIEDADE MÁGICA BRITÂNICA?
- 3) O QUE HÁ EM COMUM ENTRE ESSAS SITUAÇÕES DE PRECONCEITO E AS QUE OCORREM EM NOSSO MUNDO REAL?

Elaborado pelos autores.

O clube recebeu um total de 731 inscrições⁷ e, levando em conta a quantidade máxima de pessoas suportada pela plataforma Google

7. Com relação ao perfil dos inscritos, a faixa etária foi de 11 a 65 anos. Além disso, 61,4% se autodeclararam brancos; 24,2% pardos; 10% negros; 3,7% preferiram não declarar; e 0,7% amarelos. A respeito do gênero, 82,3% se autodeclararam do gênero feminino; 16,3% do gênero masculino; 0,7% não binário; 0,4% preferiram não declarar; e 0,3% *gender fluid*. O nível de escolaridade que prevaleceu foi o de Ensino Superior completo, com um total de 30,6%, seguido por Ensino Superior incompleto, com 21,1%, e pós-graduação *Lato sensu*, com 13,1%. Quanto à disposição geográfica, houve inscritos das cinco regiões do Brasil e Distrito Federal, além de brasileiros que moram no exterior. Estes dados foram retirados das respostas oferecidas pelos inscritos no formulário de inscrição elaborado pelos mediadores.

Meet na época da criação do projeto, os 200 primeiros inscritos foram selecionados para participar da primeira temporada. Com o intuito de levar o conteúdo das discussões para os interessados que ficaram de fora dos debates, um podcast⁸ foi desenvolvido com mediação dos criadores do clube e contando com a participação de três distintos leitores em cada um dos seus dezesseis episódios. A partir de metodologia própria desenvolvida para a pré-gravação, gravação, edição, postagem e divulgação dos episódios, percebeu-se, ainda, a capacidade dessas produções como promotoras da literacia midiática (Martins & Menezes, 2023b, no prelo).

A literacia midiática é a habilidade de acessar, entender e avaliar conteúdos midiáticos de forma que seja possível realizar um ato comunicacional eficaz em uma grande variedade de contextos. Trata-se, dessa forma, de uma questão de inclusão social e cidadania e está relacionada com competências necessárias para que seja desenvolvido o relacionamento dos sujeitos em sociedade (Buckingham, 2003; Livingstone, 2007).

A partir do desenvolvimento dos podcasts, percebeu-se que a aprendizagem em ambiente educacional não formal não se limitou apenas ao período em que os leitores debatiam os livros no Google Meet e no Telegram, mas em todo o processo organizado pelos autores e criadores do clube de leitura. Por questões de limitação de espaço e delimitação de recorte de pesquisa, este capítulo não irá se aprofundar nos podcasts, já debatido em outra produção científica (Martins & Menezes, 2023b, no prelo).

8. Os dezesseis episódios do podcast “Hogwarts, Mil Histórias” estão disponíveis, gratuitamente, na plataforma Spotify (Menezes & Martins, 2021).

Feita a apresentação do “Hogwarts, Mil Histórias”, expõe-se, a seguir, a metodologia e a análise dos dados coletados. Essa última tem como intuito apresentar e discutir a autopercepção, por parte dos integrantes do clube que participaram dos grupos de discussão, de aquisição de novas reflexões, interpretações, competências e visões de mundo por meio da atuação no projeto.

Metodologia de coleta e de análise de dados

Com o intuito de acessar as práticas sociais, as impressões e as autopercepções dos sujeitos participantes do estudo, optou-se pela utilização de grupos de discussão para a coleta de dados. Tal metodologia, indicada para coleta entre pessoas que se conhecem previamente e que já possuem algum laço, “não se orienta por uma amostra representativa em termos estatísticos, mas pela construção de um corpus com base no conhecimento e na experiência dos entrevistados” (Weller, 2010, p. 59).

Assim sendo, no último encontro da primeira temporada do “Hogwarts, Mil História”, os autores deste estudo convidaram os integrantes do clube a participarem, de forma voluntária, da pesquisa. Quatorze sujeitos se voluntariaram e a esses foi oferecida a escolha de participarem do grupo de discussão 1 ou do grupo 2 (sendo que a diferença entre eles era apenas a do dia em que ocorreria a reunião). De modo a preservar suas identidades, seus nomes foram aqui substituídos por letras de A a N junto do número de seu respectivo grupo de discussão (ver Tabela 1). A conversa com cada um dos grupos contou com duas horas de duração e ocorreu, via Google Meet, nos dias 24 e 25 de fevereiro de 2022 respectivamente.

Tabela 1*Perfil dos voluntários da pesquisa*

Grupo	Nome	Idade	Gênero	Etnia	Escolaridade
1	A1	26 anos	Feminino	Branca	Ensino Superior completo
1	B1	22 anos	Masculino	Branca	Ensino Superior incompleto
1	C1	32 anos	Masculino	Parda	Pós-Graduação lato sensu
1	D1	57 anos	Feminino	Branca	Pós-Graduação lato sensu
1	E1	37 anos	Feminino	Branca	Ensino Superior completo
1	F1	20 anos	Feminino	Parda	Ensino Médio completo
2	G2	51 anos	Feminino	Parda	Ensino Superior completo
2	H2	27 anos	Feminino	Branca	Ensino Superior completo
2	I2	39 anos	Feminino	Branca	Ensino Superior completo
2	J2	38 anos	Feminino	Branca	Mestrado
2	K2	34 anos	Feminino	Branca	Doutorado
2	L2	27 anos	Masculino	Preta	Ensino Superior completo
2	M2	30 anos	Feminino	Branca	Ensino Superior completo
2	N2	28 anos	Feminino	Parda	Mestrado

Elaborado pelos autores a partir de dados fornecidos pelos sujeitos da pesquisa (2022).

Seguindo os critérios estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, os participantes foram informados dos objetivos da pesquisa, bem como das condições de participação. Assim, após a anuência, o processo foi iniciado. As perguntas feitas eram abertas e dirigidas ao grupo como um todo uma vez que, como explica Minayo (2016, p. 59), esse formato possibilita que os entrevistados falem livremente e com maior profundidade acerca dos temas propostos para a conversa. Os tópicos selecionados previamente pelos pesquisadores e levados para discussão em ambos os grupos foram:

- 1) Motivos que incentivaram os leitores a se inscreverem no “Hogwarts, Mil Histórias”;
- 2) A experiência de participar do “Hogwarts, Mil Histórias”;
- 3) Mudanças na forma de ver a Literatura, como um todo, e “Harry Potter”, em particular, após a participação no “Hogwarts, Mil Histórias”;
- 4) Os significados atribuídos à participação em um clube de leitura durante a pandemia da Covid-19;
- 5) Mudanças no hábito de leitura durante a pandemia da Covid-19.

Tendo em mente o recorte deste estudo, levou-se em consideração para a análise apenas as discussões realizadas por meio dos tópicos 2, 3 e 4. O instrumento de registro utilizado foi a gravação, através de recurso disponibilizado na própria plataforma do Google Meet, e a transcrição integral das falas dos participantes voluntários.

A metodologia escolhida para a análise de dados foi a análise de conteúdo, na modalidade temática. Em resumo, é um método que consiste “em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 1979, p. 105). À luz das propostas metodológicas indicadas nos trabalhos de Bardin (1979), Bauer (2008) e Gomes (2016), foram, então, identificados os núcleos de sentido presentes nas falas transcritas dos sujeitos da pesquisa⁹. Em

9. Foram identificados nove núcleos de sentido, a saber: 1. Novos olhares para a Literatura; 2. Novas percepções acerca dos temas presentes nos livros de “Harry Potter”; 3. A relação autor e obra; 4. Novas formas de consumo da Literatura; 5. Aprender a dizer “não”; 6. Aprender a colocar-se no lugar do outro; 7. Perda da timidez, 8. Mudanças no olhar acerca da gordofobia; 9. Obstáculos à aprendizagem.

seguida, os núcleos foram agrupados e categorizados em temas norteadores para a discussão dos resultados, conforme apresentado na Tabela 2:

Tabela 2

Temas categorizados a partir das falas dos sujeitos da pesquisa

Temas identificados:	Presentes nas falas de:
Olhares críticos	12 sujeitos participantes da pesquisa
Práticas sociais	06 sujeitos participantes da pesquisa
Mentalidades	06 sujeitos participantes da pesquisa
Resistências	01 sujeito participante da pesquisa

Elaborado pelos autores.

Estes quatro temas selecionados ao fim do processo de classificação dos dados proporcionaram a interpretação das mensagens articuladas pelos participantes da pesquisa e facilitaram a compreensão de seus significados, indo além de uma leitura superficial do material. Por fim, cabe apontar que, em termos de fundamentação teórica, a análise teve como base os conceitos de aprendizagem comunicativa (Habermas, 2012), aprendizagem assimilativa ou por adição (Illeris, 2013), aprendizagem acomodativa ou transcendente (Illeris, 2013), aprendizagem transformadora (Mezirow, 2013) e mecanismo de separação semiautomático (Illeris, 2013), conforme apresentado a seguir.

Aprendizagens no “Hogwarts, Mil Histórias”

O filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas (2012) distingue dois tipos de aprendizagens: a instrumental e a comunicativa. Enquanto

que a instrumental se refere ao conhecimento do controle e manipulação de ambientes (como, por exemplo, o projetar um avião, calcular a área de um terreno, diagnosticar doenças e etc.), a comunicativa é aquela que envolve o entender o que as demais pessoas comunicam, seja por meio de uma conversa (física ou virtual) ou obras culturais. Compreender o que é apresentado de modo a conseguir refletir a seu respeito, bem como concordar ou discordar de suas hipóteses, constitui uma premissa básica para a validação dessa aprendizagem (Mezirow, 2013, p. 111). Uma vez que os clubes de leituras são atravessados pelo ato da comunicação, presente nas obras literárias lidas e nas heterogêneas discussões feitas acerca delas, essa qualidade da aprendizagem acaba por ser intrínseca a esse tipo de atividade independente dos objetivos de seus organizadores.

No caso do “Hogwarts, Mil Histórias”, por meio dos tópicos de discussão, os mediadores procuraram, sobretudo, impulsionar os participantes a compreenderem que as obras literárias como um todo, e “Harry Potter” em particular, são produzidas em um contexto histórico, social, cultural, político e econômico específico que em muito as influenciam em termos narrativos, discursivos e ideológicos (Pesavento, 2006; Said, 2011). Partindo da premissa de que estes romances de J. K. Rowling, enquanto documentos históricos do final século XX e início do XXI, apresentam e representam (seja de forma intencional ou não por parte de sua autora) uma série de temas ligados à questões próprias do mundo contemporâneo (como racialidade, classes sociais, gênero, sexualidades, entre outros), a mediação das discussões buscou auxiliar os participantes na construção de novos olhares para os textos literários lidos e as sociedades nas quais estão inseridos.

Ao indicarem uma autopercepção de mudanças nas formas como passaram a compreender uma narrativa literária após a participação no projeto, falas de doze integrantes voluntários (A1, B1, C1, E1, F1, G2, H2, I2, J2, L2, M2 e N2) dos grupos de discussão corroboram, pois, a presença da aprendizagem comunicativa nas atividades do clube. Tal inferência encontra respaldo em falas que confirmam o desenvolvimento, por parte desses sujeitos, das competências acima mencionadas (o que só pode ter ocorrido mediante o entendimento do que foi comunicado pelos mediadores e demais membros do clube), conforme pode ser observado em afirmações como: “antes eu usava um óculos e ele estava embaçado, eu conseguia ver a forma que tinha ali (...) mas eu não tinha clareza do que, realmente, estava ali. Com as novas interpretações que o Clube trouxe, né, essa lente mudou” (H2); “acho que o ponto principal para mim, do clube de leitura, foi refinar o meu olhar em relação à saga, em relação aos livros. E aí, através disso, também, refinou meu olhar enquanto leitor” (L2); e “nunca fui muito ligada em política, nunca fui muito ligada em qualquer outra coisa como racismo, xenofobia e por aí vai... mas meus olhos foram bem abertos [com o clube] para isso” (M2).

Entre os depoimentos categorizados no tema olhares críticos se observou que, para onze sujeitos (A1, B1, C1, E1, F1, G2, I2, J2, L2, M2 e N2), as discussões realizadas nos encontros virtuais e no grupo do Telegram aprofundaram conhecimentos prévios obtidos por meio da prática da leitura e, sobretudo, dos conteúdos oriundos da educação formal. A participante A1, por exemplo, destacou o conhecimento desenvolvido acerca da construção de personagens e das escolhas narrativas que envolvem a escrita de uma obra literária. Refletindo sobre

a premissa, compartilhada pelos mediadores em um dos encontros virtuais, de que os personagens são e fazem somente o que é escolhido por seus criadores visto não serem pessoas de carne e osso que possuem vontade própria (Eagleton, 2020), afirmou: “acho que a minha visão de toda a literatura que eu for fazer agora, vou conseguir separar (...) isso só está aqui porque a autora quis que estivesse aqui, senão não estaria, os personagens não existem como os seres humanos”. Já F1 comentou que o clube a fez perceber que os textos de “Harry Potter” constituem documentos de uma época tanto quanto as obras literárias que são cobradas em exames de admissão no ensino superior: “eu tô ainda prestando vestibular (...) eu já entendia a literatura como um documento histórico, uma fonte histórica; tu vê ali a situação, né, a realidade do autor, né... e aí eu passei a ver isso [também] em Harry Potter”.

Em capítulo publicado na coletânea “Teorias Contemporâneas da Aprendizagem” (2013, pp. 21-24), o teórico Knud Illeris categoriza a aprendizagem em quatro tipos: 1. Cumulativa ou mecânica (colocada como aquela que é mais frequente durante os primeiros anos de vida e, já na fase adulta, a que ocorre em situações em que o ser humano aprende algo “sem um contexto de significado ou significância pessoal”); 2. Assimilativa ou por adição (quando novos elementos são conectados e/ou acrescentados a conhecimentos já estabelecidos); 3. Acomodativa ou transcendente (que implica a desconstrução de crenças ou certezas prévias em prol de um novo conhecimento adquirido); e 4. Transformadora (que, amparada na teoria da aprendizagem desenvolvida pelo sociólogo estadunidense Jack Mezirow (2013), diz respeito às modificações de mentalidades e quebras de preconceitos a partir da aquisição de novos saberes).

À luz dessas conceituações, pode-se concluir que depoimentos como os de A1 e F1 acima apresentados se enquadram no que o teórico dinamarquês classificou como aprendizagem assimilativa ou por adição. Illeris (2013, p. 22) argumenta que, ainda que o exemplo mais típico dessa aprendizagem seja o desenvolvido por meio de disciplinas escolares, ela pode ocorrer nos mais variados contextos. Enquanto espaços de educação não formal, ainda que não trabalhem necessariamente com esse objetivo, os clubes de leitura podem muitas vezes contribuir para discussões que acrescentam saberes aos já difundidos pela educação escolar formal e, mesmo, complementarem as lacunas deixadas por este ensino. A presença das autopercepções de uma aprendizagem assimilativa indica que, ao menos para a maior parte dos sujeitos da pesquisa, o “Hogwarts, Mil Histórias” configurou esse lugar.

Ainda no que concerne ao tema olhares críticos, em falas de pelo menos cinco participantes (A1, C1, H2, I2 e L2) há indícios de que o projeto também permitiu o estabelecimento de aprendizagens acomodativas ou transcendentais. Conforme teorizado por Illeris (2013), essas são atravessadas por processos em que os indivíduos renunciam e reconstróem algo. Tais ações podem ser árduas uma vez que “entender ou aceitar algo que é significativamente novo ou diferente é muito mais difícil do que apenas acrescentar um novo elemento a um esquema ou padrão preexistente” (Illeris, 2013, p. 22). Quando alcançado, contudo, os resultados dessa aprendizagem apontam para algo entendido e dominado que realmente se internaliza e que “pode ser recordado e aplicado em muitos contextos diferentes e relevantes” (Illeris, 2013, p. 23).

Tais pressupostos puderam ser verificados nos depoimentos de A1, C1 e L2 na forma como eles mencionaram as mudanças que

ocorreram no entendimento que tinham acerca do que é uma obra de ficção e do que pode ser encontrado na mesma (Ex. “Passei a ver que não preciso estar o tempo todo lendo livros que são ligados à política para poder estar lendo sobre política. (...) essa foi a grande virada de chave que o clube causou na minha forma de ler”, C1). Em H2 e I2, por seu turno, foram observados nos comentários sobre como passaram a entender as possibilidades de relações entre leitor, obra e autor a partir das discussões acerca das polêmicas nas quais a autora J. K. Rowling tem se envolvido¹⁰:

Cheguei na conclusão, né, depois de muita conversa com vocês, de que a gente tem que entender que a J. K. é a autora do livro e se eu gosto de ‘Harry Potter’, eu estou afirmando que eu gosto da escrita da J. K. Rowling. Mas, eu não estou dizendo que eu concordo com o que ela fala e o Clube me trouxe isso. (...) Então, eu tomo muito mais cuidado para analisar o discurso que está presente nas obras hoje em dia e não falar, por exemplo, ‘eu sou apaixonada pela Agatha Christie’. Não. Eu gosto muito da autora Agatha Christie, mas eu não concordo com tudo o que ela falava, com tudo o que ela escreveu. Então, eu sinto que hoje em dia, eu tenho um discurso muito mais pontual (H2).

Essa maneira crítica que, agora, eu enxergo a autora porque eu também era assim: “não! A Rowling é rainha!”. (...) como disse a H2,

10. Tais polêmicas dizem respeito, sobretudo, às declarações de cunho transfóbico que Rowling tem proferido desde o ano de 2019. Elas foram tema de uma acalorada discussão ocorrida no grupo do Telegram e é explicada no episódio 09 do podcast desenvolvido a partir do clube. Para o conhecimento acerca do que a autora britânica tem falado sobre as comunidades trans (termo que contempla transexuais, travestis, mulheres transgêneras, homens transgêneros, transmasculines e pessoas não binárias), indica-se, além do citado episódio, a leitura dos textos: “Os novos tuítes de J. K. Rowling contrários às pautas da comunidade trans” e “Boatos acerca de uma série de ‘Harry Potter’ estão rolando. Adivinhem sobre o que J. K. Rowling está falando?” escritos por um dos autores deste artigo e publicados na página do Instagram “Para Além de Hogwarts”.

eu adoro a escrita dela. Todos os livros dela que eu li até este momento, eu simplesmente amo e falo que todo mundo tem que ler. (...) não é que eu concorde com o que a autora diz. Então, isso também me abriu os olhos para ser crítica não só do que eu estou lendo, mas também de quem está escrevendo aquilo que eu estou lendo (I2).

Indicadores de aprendizagens acomodativas ou transcendentais marcaram, ainda, os seis depoimentos categorizados no tema práticas sociais (B1, C1, F1, H2, J2 e L2). Diferente daquelas localizadas em olhares críticos, contudo, as falas que compõem essa categoria apontaram para as influências dos conhecimentos adquiridos em mudanças ocorridas nas práticas cotidianas e em relações sociais. As pessoas identificadas como B1 e C1 explicaram que o clube acabou por quebrar as resistências que tinham quanto ao uso de audiobooks. Em meses cujos livros demandaram um maior tempo de leitura, ambas decidiram fazer o uso desse recurso comunicacional e, ao fim, convenceram-se de sua qualidade e decidiram utilizá-lo em leituras futuras. F1 mencionou que as conversas acerca da estafa mental da personagem Hermione Granger, ocorridas no encontro de discussão do terceiro romance de “Harry Potter”, fizeram com que ela decidisse colocar a sua saúde mental à frente de seus estudos preparatórios para a entrada no ensino superior: “mudou muito na minha vida até como eu lidava, né, com o Enem”, relatou. H2 afirmou que devido ao seu caráter remoto, o clube possibilitou com que ela ganhasse segurança e confiança no uso de plataformas como o Google Meet. Enquanto que J2 e L2 comentaram que, após a participação no projeto, perceberam ter desenvolvido maior predisposição para ouvir e dialogar com pessoas cujas opiniões divergem das suas.

Quanto à categoria mentalidades, os depoimentos nela agrupados referem-se a uma autopercepção, por parte de seis sujeitos da pesquisa (B1, E1, H2, J2, L2 e N2), acerca da construção e/ou consolidação do que Jack Mezirow (2013), professor de educação de adultos da Universidade Columbia, classificou como aprendizagem transformadora. Introduzida em 1978 nos estudos pedagógicos como uma dimensão crítica da aprendizagem na idade adulta, ela é definida como:

O processo pelo qual transformamos modelos de referência problemáticos (mentalidades, hábitos mentais, perspectivas de significados) –, conjuntos de hipóteses e expectativas – para torná-los mais inclusivos, diferenciados, abertos, reflexivos e emocionalmente capazes de mudar. Esses modelos são melhores porque são mais prováveis de gerar ideias e opiniões que se mostrem mais verdadeiras ou justificadas para orientar a ação. (Mezirow, 2013, p. 112)

Por modelos de referências compreendem-se as estruturas culturais e linguísticas que moldam as percepções, crenças, sentimentos, valores e opiniões dos seres humanos. Ao abranger componentes cognitivos, conotativos e afetivos, tais modelos podem operar dentro ou fora da consciência e são compostos por duas dimensões: a do hábito mental e a do ponto de vista resultante (Mezirow, 2013, p. 112). Como exemplo de hábito mental pode-se mencionar a predisposição, existente no mundo ocidental hodierno, de se considerar pessoas gordas como desleixadas, desprovidas de beleza, inferiores e/ou cômicas. Já um ponto de vista resultante dessa predisposição é o preconceito gordofóbico expresso por meio de atitudes, opiniões e juízos de valor direcionados às pessoas gordas. Um processo de aprendizagem transformadora vivenciada por indivíduos que inicialmente compartilhassem de tal modelo de referência

implicaria que, por meio da aprendizagem comunicativa, eles percebessem a existência desse preconceito; realizassem, então, reflexões críticas a seu respeito; se tornassem dispostos a não mais reproduzi-lo e, ainda, a denunciá-lo; e passassem a agir de acordo com a perspectiva transformada (Mezirow, 2013, p. 114). Em outras palavras, aprenderiam a pensar criticamente acerca desse fator cultural e caminhariam rumo a pensamentos, leituras e atitudes antigordofóbicos.

Esta sequência progressiva de insights foi justamente observada nas falas dos participantes da pesquisa agrupadas em torno do tema mentalidades. Recordando as discussões realizadas acerca das descrições físicas gordofóbicas de personagens como Válter e Duda Dursley¹¹, quando da discussão do primeiro livro de “Harry Potter”, esses sujeitos exprimiram afirmações como:

Antes eu entendia assim ‘não, é só uma descrição de uma pessoa gorda’. Mas a diferença mora no fato de se fazer um juízo de valor e associar essa característica ao caráter ou a como aquela pessoa se posiciona, no geral. (...) E aí é que mora o grande problema (...) meu olhar está muito mais treinado hoje em dia, mas esse aí é um dos exemplos muito claros de que o clube auxilia a gente a fazer uma leitura muito mais crítica. (L2)

Eu percebi o quanto, durante parte da minha vida, fui gordofóbica; em vários momentos, com amigos, com parentes, com o meu irmão, sabe?! O quanto eu tive esse discurso de ódio com outras pessoas, pessoas muito próximas a mim. (...) E aí isso foi uma coisa que ficou martelando na minha cabeça para eu conseguir trabalhar e não deixar acontecer de novo. (N2)

11. Para uma análise desse preconceito presente nos livros de “Harry Potter”, indica-se a leitura do texto “Duda Dursley e a gordofobia na narrativa dos livros de Harry Potter” escrito por um dos autores deste artigo e publicado na “Para Além de Hogwarts”.

Autopercepções como essas certamente representam mais um ideal de aprendizagem atingível do que uma realidade predominante entre a maior parte dos que participaram da primeira temporada do “Hogwarts, Mil Histórias”. É um dado importante a se considerar que, dentre os temas sociais discutidos no projeto, apenas o da gordofobia apareceu como transformador de mentalidades entre os participantes dos grupos de discussão. E entre esses, nem mesmo a maioria foi afetada da mesma forma por essa temática - ainda que ao menos oito sujeitos (A1, B1, E1, G2, H2, I2, L2 e N2) tenham mencionado a gordofobia como algo novo que lhes foi trazido pelos debates realizados no clube. A existência de falas como as de L2 e N2, todavia, certificam a potência dos clubes de leitura como ambientes construtores de reflexões e autorreflexões críticas que podem contribuir para uma aprendizagem transformadora.

Em contraposição aos processos acomodativos ou transformadores relatados até este momento, constatou-se a presença de rejeições ao aprendizado referentes ao menos um dos tópicos debatidos no projeto: o da transfobia. É o caso do depoimento de J2 que expõe a sua não abertura para o conhecimento das existências e vivências de crianças trans (possibilitado pela página do Instagram @minhacriançatrans, indicada no grupo do Telegram por uma das participantes do clube) e certa resistência à renúncia de crenças pessoais e de informações obtidas previamente acerca das discussões sobre identidade de gênero:

Veio a parte da transfobia, eu fiquei muito perdida, porque as informações que eu tinha eram muito... qual é a palavra? Eram muito guiadas para aquilo que eu sigo, né, aquilo que eu conheço, as pessoas que eu sigo. (...) Foi estressante, bem estressante para mim, eu trouxe para terapia, dois dias de terapia. Eu gastei duas

horas tentando entender o que estava acontecendo dentro de mim, entender o quanto eu fui, né, criada num mundo machista, transfóbico e o quanto eu consigo sair dali, né, porque eu tenho os meus limites. O quanto que eu consigo sair daquela caixinha? E daí, alguém postou um link de uma mãe de uma criança trans e eu fui ler, eu falei “Nossa! eu não consigo, é muito difícil para mim, não consigo, eu preciso dar um passinho para trás! Eu não posso chegar nessa caixinha! Eu não estou preparada para entrar nessa caixinha!”. Daí eu falei “deixa eu voltar para a parte política que eu acho que está mais interessante para mim”. (J2)

Ao dissertar sobre os obstáculos à aprendizagem, Illeris (2013, pp. 24-26) estabelece que, seja em ambientes educativos, de trabalho ou em situações cotidianas, sujeitos podem recusar ou distorcer novos saberes que põe em xeque suas pré-compreensões acerca de um conteúdo. A esta prática o pesquisador dinamarquês chamou de mecanismo de separação semiautomático. Tal mecanismo envolve simultaneamente fatores psicológicos, identitários e sócio-históricos (já que o posicionamento é também influenciado pelo lugar de fala e espaço social no qual a pessoa vive). Se não rompido pelo aprendiz (de forma solitária e/ou com o auxílio de terceiros), a aprendizagem acerca da temática em questão é “obstruída, atrapalhada, desviada ou distorcida” (Illeris, 2013, p. 25). À luz dessas considerações constata-se justamente que, apesar do aumento de sua disposição para ouvir visões divergentes das suas, em determinado momento J2 acabou preferindo desviar suas energias para os tópicos de discussão que não abalavam suas zonas de conforto do que vencer os seus “limites” e se abrir para os conhecimentos anti-transfóbicos que estavam sendo compartilhados no clube.

Por fim, cabe apontar que dos quatorze participantes da pesquisa, apenas dois não explicitaram em suas falas algum tipo de autopercepção

acerca de aquisições de novos conhecimentos e competências conectados às atividades do clube, a saber: D1 e K2. No caso de D1, isso se deu devido a participante pouco falar em seu grupo de discussão, participando efetivamente apenas dos dois tópicos cujos temas correlatos ao da aprendizagem não estavam presentes (01 e 05). Uma vez que a metodologia de coleta de dados utilizada pressupõe que os participantes devam se sentir à vontade para comentarem os assuntos que desejarem, não sendo obrigados a participarem de todos os debates, é comum que determinadas sensações e opiniões não sejam evidenciadas por parte de um ou mais dos sujeitos.

A participante K2, por sua vez, em concordância com outros doze dos sujeitos da pesquisa, apontou o clube como um espaço de desenvolvimento de olhares críticos acerca da literatura e/ou do mundo contemporâneo. Entretanto, destacou que acreditava não ter experimentado a mudança relatada pelos colegas devido ao fato de ser uma historiadora que trabalha com pesquisas acadêmicas que partem de perspectivas teórico-metodológicas acerca das relações entre Literatura e Sociedade semelhantes às abordadas pelos mediadores do clube: “eu já cheguei no clube como alguém que fez História, mas que fez doutorado trabalhando com Literatura, com romances históricos. (...) Então para mim não mudou, né, justamente por eu já trabalhar com essa perspectiva em relação à Literatura” (K2). Esta fala, entretanto, denota a presença da aprendizagem comunicativa também em K2, visto os apontamentos oriundos de uma autorreflexão e do entendimento daquilo que era comunicado nos encontros pelos mediadores e participantes do clube.

Considerações finais

A partir do exposto no decorrer deste artigo é possível inferir que, dentre os participantes voluntários da pesquisa, uma quantidade substancial percebeu os encontros proporcionados pelo projeto como espaços de aprendizagem grupal. Destaque para a aprendizagem comunicativa, relacionada ao entendimento comunicacional entre os sujeitos e da narrativa literária, por exemplo, unânime entre os respondentes que relacionaram o clube ao desenvolvimento de olhar crítico em relação às obras literárias e/ou situações cotidianas. Entre grande parte dos participantes da pesquisa esteve presente, também, as aprendizagens assimilativas e acomodativas.

Isso foi possibilitado, acredita-se, pela pluralidade de experiências formativas dos 200 participantes do “Hogwarts, Mil Histórias”; pelos livros e conteúdos selecionados para discussão pelos mediadores; e, também, pela metodologia desenvolvida e aplicada pelos mediadores com o intuito de atender às especificidades do contexto de criação do projeto e da quantidade de leitores interessados (ver Martins & Menezes, 2022). Tais metodologias, amparadas nos pressupostos da educação não formal, buscaram valorizar a bagagem cultural dos integrantes do clube e instigaram que elas fossem compartilhadas com os demais companheiros de leitura e discussão. As temáticas trabalhadas por meio dos tópicos de discussão, por seu turno, foram selecionadas tendo como intuito instigar os integrantes do clube a compreenderem as relações entre os textos literários discutidos e a sociedade dentro da qual e para a qual foram produzidos, num movimento de compreensão da Literatura como documento histórico.

Observa-se, ainda, que a aquisição de novos conhecimentos trazidos pelo projeto ocorreu de forma continuada, especialmente no que se refere ao tema “gordofobia”, discutido no primeiro mês do clube e retomado após dez meses do início do desenvolvimento do projeto. Desta forma, é possível perceber que, ao contrário do senso comum, o conhecimento proveniente de interações virtuais entre distintas telas não é efêmero. Ele não se esgota ou se apaga a partir do momento em que os interagentes deixam o ambiente de interação, mas é alojado na memória a depender de uma variada gama de aspectos, como a afetação de determinada temática nos sujeitos de forma individual, e pode proporcionar a chamada aprendizagem transformadora.

Referências

Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Edição 70.

Bauer, M. W. (2008). Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In M. Bauer & G. Gaskell (Org.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (7ª ed., p. 189-217). Vozes.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Polity Press.

Eagleton, T. (2020). *Como ler Literatura*. L&PM.

Ferrándiz, J. (2013). Clubes de lectura virtuales: el modelo por videoconferencia. *Revista de ANABAD Murcia*, (13), 26–35.

- Gallian, D. (2017). *A Literatura como remédio: os clássicos e a saúde da alma*. Martin Claret.
- Gohn, M. G. (2011). *Educação não formal e cultura política*. Cortez.
- Gohn, M. G. (2014). Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em Educação, IIª Série*, (1), 35-50.
- Gomes, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In M. C. S. Minayo, S. F. Deslandes, & R. Gomes (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (p. 72-95). Vozes.
- Habermas, J. (2012). *Teoria do agir comunicativo - vol. 1. Racionalidade da ação e racionalização social*. Martins Fontes.
- Illeris, K. (2013). Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. In K. Illeris (Org.), *Teorias Contemporâneas da aprendizagem* (pp. 15-30). Penso.
- Livingstone, S. (2007). *Making Sense of Television: the psychology of audience interpretation*. Routledge.
- Martins, V. C. & Menezes, V. H. S. (2022). Clubes de leitura no ambiente online: um quanto de teoria e um tanto de prática. In J. Flores, G. Rodríguez-Garay & J. Oyarce (Org.), *Cultura Tecnomidiática* (1ªed., pp. 50-73). Ria Editorial.

- Martins, V. C., & Menezes, V. H. S. (2023a). Fandom e clubes de leitura online: uma análise da competência midiática dos leitores no projeto “Hogwarts, Mil Histórias”. *Revista Fronteiras - estudos midiáticos*, 25(1), 69-83.
- Martins, V. C., & Menezes, V. H. S. (2023b, no prelo). *Podcasts literários como proposta de promoção da literacia midiática*.
- Menezes, V., & Martins, V. (Mediadores). (2021). *Hogwarts, Mil Histórias* [Audio podcast]. Spotify. <https://open.spotify.com/show/1hZb7Wz6ZxWl5bcMgCbS6x>
- Menezes, V. [@paraalemdehogwarts]. (2021, 04 de junho). *Duda Dursley e a gordofobia na narrativa dos livros de Harry Potter* [Fotografia]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CPtTXq2DSfH/?igshid=MmU2YjMzNjRlOQ%3D%3D>
- Menezes, V. [@paraalemdehogwarts]. (2022, 09 de março). *Os novos tuítes de J. K. Rowling contrários às pautas da comunidade trans* [Fotografia]. Instagram. de <https://www.instagram.com/p/Ca3pkJLMzkS/>
- Menezes, V. [@paraalemdehogwarts]. (2023, 06 de abril). *Boatos acerca de uma série de ‘Harry Potter’ estão rolando. Adivinhem sobre o que J. K. Rowling está falando?* [Fotografia]. Instagram. https://www.instagram.com/p/CqsZJq7rnB2/?img_index=1
- Mezirow, J. (2013). Visão geral sobre a aprendizagem transformadora. In: K. Illeris (Org.), *Teorias Contemporâneas da aprendizagem* (pp. 109-26). Penso.

- Minayo, M. C. S. (2016). Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In M. C. S. Minayo, S. F. Deslandes, & R. Gomes (Orgs.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 56-71). Vozes.
- Nogueira, G. K. R., & Santos, D. A. (2020). (Re) visitando os conceitos de educação formal, não formal e informal. In A. V. Ferreira, M. B. Sirino & P.F. Mota (Orgs.), *A discussão dos conceitos de educação formal, não formal e informal e suas organizações nas estruturas sociais brasileiras* (pp. 151-71). Paco Editorial.
- Nunes, T. [@minhacriançatrans]. (s.d.). *Posts* [Perfil Instagram]. Instagram. Recuperado de <https://www.instagram.com/minhacriançatrans/>
- Pesavento, S. (2006, 28 de janeiro). História & literatura: uma velha-nova história. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. <https://journals.openedition.org/nuevomundo/1560>
- Primo, A. (2008). *Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura e cognição*. Sulina.
- Rehberg Sedo, D. (2011a). An Introduction to Reading Communities: Process and Formation. In D. Rehberg Sedo (Ed.), *Reading Communities: from Salons to Cyberspace* (pp. 1-24). Palgrave Macmillan.
- Rehberg Sedo, D. (2011b). ‘I used to read anything that caught my eye, but...’: cultural authority and intermediaries in a virtual young adult book club. In D. Rehberg Sedo (Ed.), *Reading Communities: from Salons to Cyberspace* (pp. 101-22). Palgrave Macmillan.

Said, E. W. (2011). *Cultura e imperialismo*. Companhia de Bolso.

Santaella, L. (2004). *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. Paulus.

Simson, O. R. M., Park, M. B., & Fernandes, R. S. (2001). Introdução. In O. R. M. Simson, M. B. Park, & R. S. Fernandes (Orgs.), *Educação não-formal: cenários da criação* (pp. 9-20). Editora da Unicamp/Centro de Memória.

Weller, W. (2010). Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In W. Weller & N. Pfaff (Orgs.), *Metodologia da pesquisa qualitativa em educação* (pp. 54-66). Vozes.

VIDEORRELATOS: A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL INVESTIGATIVA POR DISCENTES

Renato Naves Prado¹

Galgar a participação no 6º MEISTUDIES significa, para mim, a oportunidade de participar pelo terceiro ano consecutivo do evento. Os textos do 4º e do 5º MEISTUDIES estão diretamente ligados a este porque derivam de uma mesma pesquisa, a tese doutoral em desenvolvimento no Programa de Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás.

Ao reler os trabalhos, senti a obrigação de não me fazer repetitivo. Embora não possa dizer que os textos sejam irretocáveis, tendo em vista que amadureci alguns aspectos da pesquisa, evitarei me deter

1. Mestre em Comunicação, Arte e Cultura; estudante doutoral em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás.
Docente do Instituto Federal de Goiás.
renato.prado@ifg.edu.br

em certos pontos que já tiveram atenção nos outros escritos a fim de aproveitar atualizações do desenvolvimento da tese que se encontra na fase de pesquisa de campo.

No texto *Audiovisual: uma linguagem para aprender* (Prado, 2021), expus as bases pedagógicas de Freire (2019) e Saviani (2012) e suas intersecções com a pedagogia dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IF), nomeadamente o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. A questão dos IF é particularmente importante aqui porque é de onde parte a pesquisa, uma vez que sou docente efetivo do Instituto Federal de Goiás – Campus Cidade de Goiás, mais especificamente da área de Cinema e Audiovisual. Nesse texto exploro também da ideia de como a produção audiovisual por discentes guarda semelhanças com o fazer científico se considerarmos as etapas de maneira genérica: problematizar; definir uma metodologia; produzir/analisar dados; apresentar uma conclusão síntese. O texto indica, portanto, as bases consideradas para se propor uma metodologia de trabalho com a produção audiovisual em sala de aula.

No texto *Audiovisual, Docência E Ciberespaço: um novo vernáculo?* (Prado, 2022), propus uma reflexão a partir do tema do próprio congresso: reaprender a viver. Juntei as questões relativas à produção audiovisual em sala de aula e o princípio do inacabamento docente de Freire (2019) para incitar a ideia de que à docência é preciso coragem constante de se reinventar a partir de sua contemporaneidade, não sob justificativas de “reciclagem profissional” ou as demandas do mercado, mas pela necessidade de se trabalhar a partir da realidade vivida pela sala de aula, sem ignorar o mundo.

Nesse sentido, analisei duas ofertas de trabalho para docentes, sendo uma delas da própria Universidade Federal de Goiás em que a habilidade de se produzir videoaulas constava entre os pré-requisitos. Teci ali a ideia de que se o audiovisual está tão presente na quotidianidade, se a pandemia forçou o contato via audiovisual até das pessoas que lhes eram mais avessas e, ainda mais importante, se o audiovisual é tão relevante para discentes regulares do ensino médio (etapa da educação que é o foco de minha pesquisa), implica dizer que o diálogo através da linguagem audiovisual se torna cada vez mais vernacular e, portanto, parte do mundo contemporâneo e, portanto, impossível de ser ignorado pela docência.

Ao aproveitar o que já foi exposto nos dois textos anteriores, pretendo comunicar aqui um momento diferente da tese cujo maior objetivo é desenvolver uma formação para docentes trabalharem a produção de vídeos em sala de aula sob o paradigma da pesquisa como princípio pedagógico. Acredito que será mais proveitoso explicitar um pouco sobre a dinâmica dos dispositivos criados para o curso de formação de docentes, as expectativas de desenvolvimento deles em suas respectivas salas de aula e uma atualização na compreensão sobre a necessidade de utilização da linguagem audiovisual, mantendo o entusiasmo sem perder de vista a crítica quanto à utilização dos meios.

Desafios da Formação Docente

A atividade docente convive com um desafio em todo o encontro com a sala de aula: definir e executar a didática de um processo pedagógico. Muito embora alguns parâmetros desse processo possam ser definidos de acordo com a instituição de educação na qual se trabalha,

a atividade docente é, fundamentalmente, o momento de encontro e de desenvolvimento de algum tipo de rotina que vise a construção do conhecimento.

Na proposta que desenvolvo na tese – em construção – que alicerça esta comunicação, não por acaso, a ênfase da formação para utilização de vídeos em sala de aula é direcionada a docentes. A ideia é que a figura docente se torne agente de multiplicação ao experimentar o processo de produção audiovisual antes de conduzir o mesmo processo com a turma. Dessa maneira, é provável que a experiência de se produzir audiovisual proporcione uma prática didática mais atenta às possibilidades de investigação a partir do uso do vídeo, sobretudo porque a metodologia tem a ambição de ‘funcionar’ para qualquer área do conhecimento. Ou seja, mais do que fazer vídeos, é preciso que a docência enxergue e/ou discuta com a turma pontos em que a produção de vídeo pode dialogar com as temáticas que necessitam ser desenvolvidas.

Os Videorrelatos, como foram batizados na tese, são vídeos que relatam processos de investigação/pesquisa. As etapas para se construir um videorrelato perpassam a seleção de temas a serem investigados, problematização do tema, instrumentalização, a investigação audiovisual sobre o assunto e a apresentação de um vídeo final que relate a jornada de investigação e os resultados finais, um videorrelato.

O desafio enfrentado no momento de pesquisa de campo é, portanto, o de se formar docentes que já são formados em suas respectivas áreas, que nada tem a ver com o audiovisual. Ou seja, não estamos falando de pessoas sem formação, mas de profissionais que já estão em sala de aula. Nesse sentido, o primeiro ponto é ter um público que se interesse por uma formação experimental que, em princípio, não oferece

nenhum incentivo financeiro imediato, mas apenas um certificado de 60 horas. Ao priorizar pessoas adultas que trabalham e enfrentam os problemas inerentes à vida, pode ser bastante difícil conseguir priorizar um curso extra.

A primeira oferta contou com 9 docentes inscritos para um curso totalmente a distância e de maneira assíncrona. A formação é baseada em vídeos explicativos e em encontros síncronos individualizados, por videoconferência, para discutir as questões inerentes (dúvidas, ideias e etc). No momento, no entanto, há apenas 5 docentes ativos.

Para conduzir docentes nessa jornada, a metodologia propõe a dinâmica de dispositivos. Os dispositivos oferecem determinadas restrições criativas e parâmetros narrativos que auxiliam na criação audiovisual. Tais técnicas não são exatamente uma novidade nos estudos audiovisuais, tendo em vista que é a partir de padrões que reconhecemos programas de tv, filmes, vídeos de determinadas redes sociais e etc. Como espectadores, conhecemos muitos dos dispositivos, mas talvez não de maneira categorizada e/ou didática. Criar dispositivos é tentar facilitar ao máximo o caminho da produção de vídeo para que o tempo gasto na instrumentalização do processo seja pequeno. É como ofertar um mapa criado a partir do estudo de técnicas utilizadas no cinema e no audiovisual.

A proposta do curso é que docentes experimentem todos os 16 dispositivos criados para a construção de Videorrelatos para, posteriormente, selecionarem os que serão mais adequados à aplicação em seus respectivos contextos educativos. A fase aplicação da metodologia em sala de aula terá suporte individualizado para docentes e, ao final,

farei uma entrevista para saber os resultados que tiveram e sua percepção quanto à utilização do método.

Devo dizer que, embora os resultados sejam relevantes, a percepção docente neste caso tem um peso maior. Isso porque só no encontro com a sala de aula é possível ter certas percepções sobre estudantes que pouco se expressam, que pouco se engajam, que pouco se interessam, e se a aplicação de uma metodologia diversificada mudou a dinâmica da sala.

Como pesquisador, preciso assumir o risco de que a adoção da metodologia, em um primeiro momento, pode levar a melhores resultados para uns e piores resultados para outros. Podemos imaginar que um estudante que já estivesse engajado sinta dificuldade com o novo método, ao passo que uma estudante que não ia bem melhorou por afinidade com a proposta. Esse é um dos motivos pelo qual a proposta metodológica não se pretende universal, mas uma alternativa viável e, sobretudo, conveniente.

Imagine que depois de apresentar a metodologia de Videorelatos à turma, alguns trabalhos sejam desenvolvidos a partir de um formato de linguagem livre, pelo que algumas pessoas optarão pelo trabalho escrito, outras por fazer vídeos, outras por cartazes, outras pela construção de um site/blog. O que imagino é que a palavra *formal* tem hoje, mais do que nunca, uma infinidade de possibilidades, e que a sala de aula é definitivamente um lugar auspicioso para que tais formatos sejam explorados. Até porque não há nada que facilite mais o processo de aprendizagem do que a vontade e o entusiasmo de aprender por parte de discentes.

Posso dizer que por ter me graduado em Fotografia e Imagem e ter começado minha vida profissional pós-faculdade no mercado do audiovisual (cinema e publicidade), tornar-me um docente de ensino médio foi uma grande surpresa. Daí veio a necessidade de me aprofundar nos estudos pedagógicos em que cada vez me parecia mais evidente como o audiovisual era subutilizado em sala de aula. Note que uso a palavra *subutilizado* ao invés de *mal* utilizado, porque o que indico é que, em geral, usa-se apenas uma fração do potencial da linguagem audiovisual em sala de aula.

Propor uma metodologia em que a comunicação seja desenvolvida a partir da produção audiovisual por discentes é, portanto, um desafio para a formação docente em pelo menos dois aspectos: a sua formação pessoal para o exercício profissional e a aplicação de uma nova estratégia em sala de aula. Na primeira situação é preciso tempo para se abrir a uma nova ideia, talvez seja preciso enfrentar alguma dificuldade com equipamentos eletrônicos, mas em resumo, podemos citar o desconforto, pelo menos inicial, de ter que realizar uma nova formação. Na segunda, é preciso fazer com que a turma adira à ideia pedagógica e embarque na jornada audiovisual investigativa, que tem seus percalços como todas as outras jornadas. Ou seja, do ponto de vista pedagógico, por que trocar um problema por outro?

O meu desafio pedagógico cotidiano, em particular, é permeado pela utilização da linguagem audiovisual, uma vez que sou docente da área técnica nos cursos *Técnico Integrado em Produção de Áudio e Vídeo* e no *Bacharelado em Cinema e Audiovisual*. O fato de ser um desafio particular não se configura necessariamente como um problema

isolado. Sobretudo no curso técnico integrado, que é de nível médio², o termo *integrado* pressupõe que é necessário o diálogo interdisciplinar sob a égide do trabalho como princípio educativo. Dessa maneira, nesse contexto específico, a utilização integrada da linguagem audiovisual é obrigatória e o desenvolvimento de tal estudo não é nada mais do que a solução para meu próprio problema particular.

Sob outro ponto de vista, o desenvolvimento desse estudo pode também ser frutífero para ambientes em que a utilização da linguagem audiovisual seja uma escolha, sobretudo como condutora de um processo pedagógico investigativo, ou seja, como uma opção para se trabalhar a pesquisa como princípio pedagógico, algo que pode ser aplicado em qualquer contexto educativo. Assim a pesquisa pode se tornar algo de interesse coletivo.

É realmente difícil imaginar que um ambiente em que tudo vai bem necessitará de uma nova maneira de trabalho. Mas onde é que tudo vai bem? Como docentes, estamos a cada ano mais distantes da faixa etária do ensino médio e de suas referências culturais fragmentadas, o que implica no aumento constante em nosso desafio didático. Se não nos interessarmos pelo universo de nosso alunado, é muito difícil estabelecer um diálogo verdadeiro que resulte em uma boa relação pedagógica. Aqui exploro um caminho audiovisual para isso, mas de certo que existem outros.

2. O Ensino Médio no Brasil é a última etapa da educação básica. A maior parte das pessoas têm entre 14 e 18 anos.

A Investigação Audiovisual, uma Maneira Diferente de Expressão

O exercício da linguagem é também um modo de apropriação dos recursos oferecidos por ela para ampliar as possibilidades de apropriação das narrativas propiciadas em seu âmbito, com assinatura de outros autores. Em outras palavras, ao experimentar articular suas próprias histórias, o fazedor modifica os modos como apreende as histórias articuladas por outrem, ampliando sua capacidade sensível para compreender os elementos constituidores da narrativa fílmica. (Martins, 2017, p. 14)

O fazedor, nessa citação, é o fazedor de cinema. O que Martins aborda em seu texto é o potencial pedagógico da realização cinematográfica que vai muito além das possibilidades e necessidades pedagógicas quotidianas da escola, com sua incompatibilidade de horários e sua dificuldade em alinhar temáticas de filmes às obrigações curriculares.

Não é possível que acreditemos mais que mostrar um filme para ilustrar certa situação e provocar uma redação seja suficiente. Ainda que possa se colher algo bom disso, é um flagrante exemplo de subutilização, haja visto que isso acontece em muitas aulas e dificilmente algum docente vai além dessa prática. Uma possibilidade é que, de fato, o docente não saiba como ir além.

Veja bem, o que estou tentando insinuar é que a sensibilização docente pela expressão audiovisual precisa acontecer para que a expressão audiovisual possa ser mais frequente em sala. Se ter acesso a conteúdos audiovisuais já foi algo escasso, hoje, muitos contextos urbanos, nomeadamente os mais populosos, proporcionam o acesso a uma quantidade impossível de ser consumida por todas as pessoas. Se falarmos de contextos em que estudantes detêm *smartphones* e acesso

à internet, podemos dizer que a docência disputa a atenção estudantil com os vídeos da internet (dentre outras coisas).

Desenvolver a comunicação por vídeo é se sensibilizar para outras maneiras de se expressar. Grande parte de nosso conhecimento acontece através da comunicação e da experimentação. Nós basicamente experimentamos e comunicamos nossas vivências. Neste momento histórico, acredito que seja mais complicado para docentes com mais de 30 anos de vida aprenderem a fazer vídeos do que para adolescentes de ensino médio, sobretudo os que já tem acesso a redes sociais. Daí também um dos motivos para se direcionar a formação a docentes.

É claro que se pensarmos no sistema educacional, investir na formação docente implica um fator de multiplicação da metodologia, já que cada docente tem acesso há turmas e mais turmas ao longo de seus anos de profissão. Mas existe outro fator determinante para a presença da produção de vídeo em sala de aula: ela precisa fornecer a docentes dados suficientes para que possam avaliar a aprendizagem discente. Afinal de contas, cabe à docência o ensino e a avaliação.

Ao experimentar e se familiarizar com a produção de vídeo, mais especificamente com o método que aplicará em sala de aula, o caminho para a compreensão e avaliação do trabalho discente é também facilitado, já que a docência saberá o que é necessário para a construção de cada etapa. Veja bem, o método que proponho não é para transformar estudantes ou docentes em trabalhadores de *social media* da escola, em que sua produção vai servir para cobertura de eventos e outras publicidades comuns nas redes sociais. Tampouco é para que docentes se tornem produtores de videoaulas.

Os Videorrelatos foram pensados para auxiliar estudantes a construir seus conhecimentos através de captação de imagens e sons que permitem análises e revisões, supostamente infinitas, devido à natureza da reprodutibilidade do vídeo digital. Ao captar imagens e sons sobre processos de investigação, o alunado estará em posição ativa em relação à sua experiência, propondo caminhos a serem explorados. A edição do vídeo proporciona o ordenamento do discurso acerca da aprendizagem, ou seja, pressupõe que é necessário revisar a jornada para torná-la uma comunicação em vídeo que faça sentido. Estamos falando de um envolvimento substancial com a temática abordada.

O percurso investigativo, que em verdade pode ser realizado de diversas maneiras, mas que aqui em particular exploro através do vídeo, tem pouca possibilidade de estar em sala de aula se não contar com o apoio docente, tanto do ponto de vista instrumental, como de condução das temáticas a partir da relação dialógica com a sala. Cabe à docência contribuir tanto para a confecção do vídeo quanto para ajudar em questões relativas à disciplina, debatendo os conteúdos elegidos.

Não é diferente, por exemplo, quando a mesma abordagem é feita a partir da linguagem escrita. Um docente que nada tenha a ver com a área de letras terá, obviamente, que corrigir certas questões gramaticais e de estrutura escrita caso seja necessário. A questão é que a linguagem escrita já nos é ensinada desde muito cedo, justamente para podermos nos relacionar. Aqui o vídeo também desempenha papel similar, mas com uma curva de aprendizagem bem menor do que a linguagem escrita. Ainda assim, o desenvolvimento da sensibilidade docente no sentido de saber de fato o que é preciso para a construção do vídeo é um fator

chave para o sucesso da proposta, uma vez que a metodologia é mesmo baseada na realização audiovisual, ou seja, na construção.

A Dinâmica de Dispositivos e a Fundamentação Técnica da Prática

O cineasta brasileiro Eduardo Coutinho, cuja maior parte da obra foi em cinema documentário, ressaltava em seus filmes a importância do uso de algum tipo de dispositivo, chegando mesmo a dizer que o dispositivo era mais importante que a própria temática (Lins, 2004). Isso pode soar estranho, mas se pensarmos melhor, o que o cineasta queria dizer era que, em se tratando de um filme, era mais significativo para a direção ter uma proposta de *como* abordar o assunto, já que os temas existem por si só e podem ser abordados de diferentes maneiras subjetivas. Decidir, portanto, uma dinâmica restritiva, tende a aguçar a criatividade diante da redução de possibilidades, além de facilitar a compreensão de quem assiste ao estabelecer uma espécie de “regras do jogo”.

Como o objetivo da tese nunca foi esgotar o “estado da arte” do uso de dispositivos, parti, principalmente, da ideia de dispositivos de Coutinho, para a criação de dispositivos que pudessem auxiliar na dinâmica de sala de aula e, assim, reduzir ao máximo possíveis momentos de hesitação que pudessem precipitar a pergunta “mas o que é para fazer?”.

Pensar os dispositivos foi completamente embasado nas teorias pedagógicas mencionadas aqui brevemente e desenvolvidas nos textos anteriores, e é precisamente por isso que elas necessitaram ser lembradas. Afinal de contas, as possibilidades de trabalho são virtualmente infinitas e a escolha de tendências pedagógicas para nortear o trabalho

deixa mais evidente os objetivos a serem cumpridos pelos dispositivos (ou pelo menos suas intenções iniciais).

Outra delimitação importante é que a pesquisa restringe o universo educacional prioritário ao ensino médio, não só pelo contexto de onde parti para iniciar a pesquisa, mas principalmente porque cada etapa da educação tem objetivos e dinâmicas diferentes que advém, obviamente, das pessoas que compõem a turma. Não digo que a metodologia funcione apenas para o ensino médio, mas é preciso explicitar que ao intentar aplicar em outras etapas da educação, dificilmente será possível fazê-lo sem adaptações advindas das particularidades do contexto pretendido.

Definidas os parâmetros iniciais, a proposta da criação dos dispositivos de Videorrelatos dividiu as dinâmicas em dois grandes grupos: um dedicado ao estabelecimento do diálogo em sala de aula e da exploração dos contextos sociais em que seus integrantes vivem; outro dedicado à investigação audiovisual com foco na criação de um videorrelato.

Os 9 dispositivos que integram a primeira parte têm o objetivo de estabelecer o ambiente de comunicação audiovisual em sala de aula. Isso inclui a suficiência técnica para se produzir vídeos (captação e organização de imagens e sons; edição de vídeo), que nesse caso dá ampla preferência ao uso de *smartphones*, e a exploração de aspectos pessoais e sociais das pessoas que formam a turma. O desafio da expressão em sala de aula está sempre presente independente da forma. Como docentes, precisamos dar conta da timidez de algumas pessoas e também da baixa autoestima que atrapalha a comunicação em sala de aula. A ideia é, portanto, promover alguma capacitação audiovisual e, ao mesmo tempo, falar sobre seu quarto, seu bairro, aprender a fazer entrevistas e

trabalhar aspectos particulares que a disciplina escolar precisa observar, mas que podem ganhar um toque especial de cada estudante.

Passada a primeira etapa em que a turma já esteja relativamente confortável para se expressar através do vídeo, começa o trabalho para a produção do videorrelato. O videorrelato pode ser definido como o resultado final, em formato de vídeo, de um processo de investigação pedagógica. Dessa forma, os dispositivos que compõem o videorrelato precisam dialogar com as necessidades de construção de conhecimentos de cada disciplina (ou de maneira inter, multi, pluridisciplinar).

A maior diferença dos dispositivos que compõem o videorrelato da segunda parte é, sem dúvidas, a quantidade de tempo dedicada à construção do vídeo. Se na primeira etapa a proposta era fazer pequenos trabalhos que poderiam durar de uma aula a uma semana de produção, o videorrelato demandará mais tempo, que embora seja definido pela docência em diálogo com a turma, recomendo que varie entre 3 e 8 semanas, com acompanhamento em suas etapas. Projetos maiores também podem ser desenvolvidos com a mesma metodologia, mas é melhor sejam feitos após a metodologia deixar de ser uma novidade.

Para navegar na produção de um videorrelato, a estrutura de apoio escolhida também foi emprestada do cinema, embora o cinema também a tenha emprestado das estruturas clássicas de contação de história. Basicamente, trata-se da estrutura de três atos que, nesse caso, pode ser resumida assim:

- 1) Primeiro Ato: apresentação, contextualização, problematização do assunto abordado e definição das premissas da investigação.

- 2) Segundo Ato: desenvolvimento da investigação de acordo com as premissas estabelecidas no primeiro ato.
- 3) Terceiro Ato: apresentação do resultado final da investigação e conclusão sobre o processo.

Note que não se trata de algo que possa ser considerado como uma “descoberta”. Em verdade é uma estrutura de contação de história milenar nas culturas humanas. Acredito que assumir essa herança cultural é mais proveitoso do que supostamente inventar uma nova roda para alardear algo que nunca foi feito antes. O esforço dessa construção está muito mais na sistematização de dinâmicas de trabalho que reduzirão a desorientação metodológica do processo investigativo do que a invenção de algo nunca antes imaginado.

A fim de demonstrar o funcionamento dos dispositivos, vou exemplificar dois deles, cada um pertencente a uma das duas etapas mencionadas, tal qual estão dispostos no curso para docentes que acontece enquanto escrevo este trabalho.

Dispositivo – Um Quarto, Uma fechadura

Objetivo: captar imagens e sons com intenção direcionada, introduzir a edição de vídeo e apresentar um pouco do universo pessoal de cada pessoa (fomentar o diálogo).

Conceito: em seu livro chamado “Um teto todo seu”, Wolf (2020) fala da importância de se ter um quarto, uma fechadura e 500 libras por ano. O quarto representava o espaço pessoal, a fechadura representava a liberdade de poder desenvolver seu próprio pensamento e as 500 libras por ano se referiam à autonomia financeira advinda de seu trabalho de

escritora, o que era especialmente complicado para mulheres em seu tempo, uma vez que, por lei, ao se casar, todos os bens passavam a pertencer ao marido.

Neste dispositivo pretende-se refletir sobre um espaço em que você se sinta à vontade para desenvolver seu pensamento. Você apresentará seu *Quarto com Fechadura*, que pode ser literalmente o seu quarto ou qualquer outro lugar em que você se sinta à vontade e em segurança para pensar. O dispositivo será dividido em três etapas: visual, sonora e audiovisual. Assista ao vídeo em anexo como exemplo³.

Duração: 1 minuto.

Etapa 1: Descrição Visual:

Descrever seu quarto (ou ambiente em que se sinta confortável em sua individualidade, um quarto metafórico) utilizando apenas planos filmados, sem nenhum tipo de locução. O som ambiente pode ser utilizado, mas não deve ser a tônica da filmagem.

Instruções técnicas:

- Descrever com 5 planos estáticos. Cada um deverá ter 10 segundos de duração no vídeo final.
- Um Plano Estático indica que a câmera não fará movimentos. Ao decidir o enquadramento, você permanecerá filmando como se fosse uma fotografia comum, com a câmera parada.
- Ao filmar os planos, é prudente fazê-lo com uma duração maior do que a que pretendemos utilizar na edição final. O indicado é que cada plano filmado, mesmo que tudo na cena esteja imóvel, tenha pelo menos 20 segundos de duração.

3. O vídeo foi apresentado como exemplo didático no curso.

- Para a descrição visual, busque variar o enquadramento entre planos abertos, que dão noção de espacialidade, planos que dão noção de grupos de coisas e planos que mostrem detalhes relevantes para você.
- Após filmar, enviar os planos para o link disponibilizado pela docência (ou qualquer outra forma que coloque a docência como parte do processo).

Etapa 2: Sensações subjetivas.

Escrever um pequeno texto sobre como você se sente em seu quarto (ambiente em que escolheu para fazer a descrição visual). Gravar uma locução da leitura do texto. A duração final da locução terá no máximo 40 segundos, mas você pode gravar mais tempo se quiser.

Instruções técnicas:

- Ao escrever o texto, evite fazer qualquer descrição do ambiente, sobretudo daquilo que foi mostrado na primeira etapa do dispositivo. Aqui importa saber sobre as suas sensações, seus sonhos e suas inspirações quando você está no quarto.
- Utilize o gravador de voz do celular para gravar a locução. Tente escolher um momento mais tranquilo, com poucos ruídos externos. Grave da maneira que for possível.
- A gravação poderá ser editada, então cada ponto final ou parágrafo representa uma respiração que você poderá fazer ou mesmo acionar o botão de pausa na gravação. Grave quantas vezes achar conveniente.
- Por fim, envie a(s) locução(ões) para o link que disponibilizado.

Etapa 3: edição audiovisual.

- Agora é o momento de editar o material a fim de juntar a descrição visual e as sensações subjetivas expressas na locução. Nesta etapa é preciso o acompanhamento técnico mais próximo para ensinar a utilizar o/um software de edição de vídeo.
- A edição poderá ser feita em celular ou computador.
- Se você já domina algum aplicativo de edição, pode usá-lo.
- Pense numa assinatura (cartela de texto) para seu vídeo.

Um quarto, uma fechadura foi o primeiro dispositivo criado para o curso. Sua forja segue a lógica de tentar unir as teorias pedagógicas às primeiras necessidades técnicas relativas à produção audiovisual. Do ponto de vista pedagógico, é possível destacar o início de uma construção dialógica a partir da realidade vivida pela turma, explorando algo de seus universos particulares. Do ponto de vista técnico, há o primeiro contato com captação de imagens, de sons e a edição do material. Paralelo a esse dispositivo começa-se a instrumentalização audiovisual com técnicas de captação de imagens e sons e a edição de vídeo, que no curso *online* estão disponibilizados em tutoriais de vídeo.

A relação dialógica é uma máxima na obra de Freire (2019) e a exploração da realidade social e individual é um ponto de intersecção entre o próprio Freire e Saviani. Como estudante, reclamei muitas vezes do estilo das primeiras aulas que acontecem, aparentemente, todos os anos e em todas as disciplinas, partindo da apresentação pessoal da turma seguida pela apresentação da disciplina. Mais tarde, como docente, percebi que não havia como começar um processo pedagógico

de outra maneira, ou seja, sem conhecer um pouco da vida das pessoas envolvidas, seus interesses, suas motivações e suas expectativas.

Não por acaso, os dispositivos da primeira parte trabalharão de diferentes maneiras as mesmas dimensões objetivadas por esse dispositivo: construir a relação dialógica a partir da investigação da realidade vivida pela turma e o desenvolvimento de técnicas de produção audiovisual.

Necessário dizer que durante todo esse processo há o apoio técnico relativo à produção audiovisual. O ideal é que figura docente dê esse apoio, uma vez que, pelo menos nesse processo piloto, há uma capacitação para tal. Ainda assim é preciso lembrar que dispositivos e *softwares* sofrem atualizações e é necessário estar a par disso. Uma solução, caso a turma se interesse, é montar um núcleo dentro da própria turma de apoio técnico em que estudantes mais desenvolvidos se tornam monitores.

Dispositivo – Nua e Crua

Objetivo: apresentar sua proposta de investigação audiovisual da maneira mais simples possível (nua e crua).

Conceito: criar um vídeo que sirva de autorreferência sobre a produção do videorrelato. Não é preciso se preocupar com edição, basta explicar as bases da proposta de investigação para manter o diálogo com a turma. É uma declaração de intenções que se assemelha a um pré-projeto.

Duração: de 1 a 5 minutos.

Instruções técnicas:

- posicionar-se em frente da câmera (filmar a si mesmo) e responder da melhor maneira possível (para além de monossílabos) às quatro perguntas a seguir:
- 1) O que você pretende investigar? (falar um pouco sobre o tema)
- 2) O que te atraiu nessa investigação?
- 3) Qual suas suspeitas/expectativas nesta investigação?
- 4) Qual a sua estratégia para a investigação? (Ações que serão relatadas através de seu vídeo)

O dispositivo *Nua e Crua* inaugura a segunda parte do curso, cujo objetivo é construir um videorrelato. De certa forma, tudo que será feito no videorrelato, do ponto de vista técnico, já foi ensaiado na primeira parte dos dispositivos, em uma escala menor. O destaque desse dispositivo aqui se dá porque esse talvez seja o grande momento em que docente e discentes decidirão em conjunto o tema norteador do videorrelato.

A decisão sobre o tema, de preferência, aliará as necessidades pedagógicas ao entusiasmo da turma. Isso porque, se por um lado não seria frutífero fugir às temáticas que necessitam ser abordadas, por outro lado, a falta de entusiasmo pode ser um grande entrave a qualquer trabalho. O fato de se propor a utilização do vídeo como linguagem de expressão baseado na sua suposta vernaculidade junto à discência de ensino médio se relaciona diretamente com a tentativa de se trabalhar uma alternativa estimulante para ambientes que pareçam estagnados, com pouco rendimento e pouco interesse.

O momento da decisão sobre o tema da investigação exige, portanto, criatividade e sensibilidade também da figura docente para utilizar a energia do estímulo em prol daquilo que necessita desenvolver. Um tema mal escolhido pode gerar um bom vídeo, mas pode não agregar às necessidades da disciplina.

A Diversificação Pedagógica ou Isso Não Substitui Nada

Ao dedicar um estudo que vise propor um tipo de prática docente, é tentador imaginar que se trate de um método que visa *substituir* as práticas vigentes, e mais, que a tamanha eficiência pedagógica esbanjada por essa nova maneira de se fazer poderá, em um pensamento *industrialcapitalista* e/ou totalitarista, intentar se instalar em todo o sistema educacional de maneira impositiva a fim de solucionar o “problema” da educação.

Devo dizer, em definitivo, que esta não é a motivação deste trabalho. Como já dito, ele partiu de uma necessidade particular, mas investigou um processo que pode vir a conveniente também em outros contextos, *desde que haja a necessidade* ou *a vontade* em se trabalhar com a linguagem audiovisual em sala de aula. A proposta de *diversificação* pedagógica é tão somente um manifesto contra a monotonia da estrutura escolar que se pretende 100% baseada na linguagem escrita e na sala de aula em formato de quadrilátero. O uso da linguagem audiovisual é uma das diversificações possíveis de acordo com as aptidões e a criatividade de docentes e discentes, considerando também o contexto do ato escolar. A substituição de processos é demasiadamente reducionista e tende executar formações engessadas, algo que pode ser em si a primeira fonte de problemas. Pelo que é possível dizer que uma

certa dose de aleatoriedade caótica *supervisionada*, pode fazer bem ao aprendizado, tal qual é nosso aprendizado na vida.

A desigualdade de acesso a tecnologias indicada por Luis (2020) é, na verdade, um aspecto que está mais relacionado ao agravamento de desigualdades sociais do que à suposta redenção social pelo desenvolvimento tecnológico. O autor alerta que o demasiado encantamento pelos dispositivos pode nos levar a perder de vista suas possibilidades de desenvolvimento que nos levaram ao próprio encantamento em um primeiro momento, sob o risco de contribuímos mais para o acirramento das diferenças sociais do que para sua reversão.

El entusiasmo crítico nos ayudará a crear una visión más mestiza y plural de lo humano, en donde el carácter de vincular a la sociedad sea el centro de las decisiones y por lo tanto sean ellos/nosotros quienes tengan la posibilidad de elegir, discernir y discutir si la tecnología deberá ser utilizada para x o y función; en este sentido desplazaremos aunque sea un poco la mirada romántica hacia lo tecnológico. (Luis, 2020, p. 30)

Apresentar um estudo sobre uma forma de se trabalhar a linguagem audiovisual em sala de aula é, nesse sentido, uma espécie de reflexão sobre suas possibilidades de uso e a necessidade de nunca se perder de vista os objetivos pedagógicos, o que busquei fazer ao evidenciar o tipo de pedagogia que fundamenta os dispositivos de videorrelatos. O aprofundamento aqui visa uma instrumentalização dos aparatos culturais como etapa do ensino com um alinhamento ao tipo de politecnicidade descrita por Saviani (2012), quando nos diz que não acessar aparatos utilizados pelas camadas sociais dominantes também é agravar as diferenças sociais.

A ideia de substituição, por outro lado, pressupõe que algo obsoleto necessita deixar de existir para dar lugar a algo mais eficiente. Se nos aparatos tecnológicos a substituição pode ser questionada, principalmente por, em diversos momentos, ser motivada pela vontade de domínio de mercados ou pela obsolescência programada, em termos pedagógicos, a substituição metodológica pode soar ainda mais falsa. É verdade que um método de aprendizagem que se baseie em desenvolvimento de hortas pode ser tão eficiente quanto o que se baseie em laboratórios e, nesse caso, na utilização de vídeos. Isso porque importa mais o tipo de prática que desenvolve a autonomia, a investigação, a análise crítica e as deduções do que conformar pessoas de contextos diferentes à ideia de que uma sala de aula, um processo de aprendizagem ou um laboratório é que acontece entre quatro paredes e que o conhecimento é aquilo que emana de seres que o detém. Um laboratório pode ter infinitos formatos, assim como os processos de investigação e construção do conhecimento. Pelo que, se não seria sábio dispensar o conhecimento que já existe e do qual podemos desfrutar, tampouco seria sábio nos limitarmos a ele, com todas as suas amarras advindas de processos que eram convenientes a outras civilizações e seus anseios de conformação, de colonialismos e tudo que isso implica.

O trabalho sobre videorrelatos visa apresentar um caminho inicial para a utilização da linguagem audiovisual por docentes em nossa condição contemporânea a partir de um estudo que emana de um contexto em que o vídeo é uma necessidade pedagógica fundamental. Para outros contextos, ele pode ser uma opção conveniente, o que, nesse caso, um estudo como este pode colaborar para um(a) colega de profissão que deseje utilizar o vídeo, mas não sabe por onde começar.

Vale ressaltar que a escolha de metodologias deve considerar a sala de aula, ou seja, é preciso que discentes aceitem o método, sob o risco de se tentar trabalhar uma metodologia de maneira desinteressada.

Uma vez que a docência opte pela produção audiovisual por discentes como método conveniente, uma vez que a turma esteja de acordo, independente da disciplina a ser trabalhada, é possível achar caminhos em que a produção de vídeos resulte em processos de desenvolvimento politécnico, científico (construção de conhecimento) e de autonomia. Autonomia aqui indicada como a habilidade de aplicar seus conhecimentos para melhorar suas próprias vidas, de suas comunidades, e de criar a partir de suas próprias necessidades/agendas.

Para isso um método como esse foi desenvolvido. Algo que impulse a prática docente a partir de uma formação de cerca de 60 horas e que, uma vez dominada por discentes, pode ser repetida incontáveis vezes tanto na própria escola quanto na vida, para explorar temas através dessa maneira de catalogar, de criar, de se expressar e de aprender.

Considerações Finais

As questões relativas ao sistema educacional são demasiadamente complexas para tentarmos trabalhar uma perspectiva que vise oferecer a derradeira solução a todos os problemas. Compreender o ato educativo a partir das construções históricas sem deixar de reconhecer os elementos da contemporaneidade é um desafio constante que docentes precisarão resolver à sua maneira, de acordo com seus contextos culturais e geográficos.

A proposta que aqui apresento – e aproveito para convidar colegas que se interessem ao diálogo – se baseia na coragem para assumir o inacabamento docente, na necessidade de dar importância às subjetividades que as pessoas na sala de aula carregam, no trabalho a partir da realidade social, na formação de pessoas com autonomia para desenvolver o conhecimento com vistas à melhoria de suas vidas e, sobretudo, na pedagogia que coloca o estudante na posição de fazer, de experimentar e de refletir, em oposição à apenas escutar, memorizar e repetir.

O processo educacional pode ser muito mais do que repetição e testes de memória. É verdade que a produção audiovisual não é a única maneira de se fazer diferente, mas é a que é possível a partir dos estudos que me empenho e do contexto em que habito. Ao mesmo tempo que ofereço esta pesquisa a colegas, anseio por ver outras metodologias advindas de outros ofícios e contextos, mas que compartilhem os objetivos de educar para autonomia intelectual e tecnológica.

Acredito que, como docentes, precisamos experimentar com sua sala. Não no sentido de fazer da sala uma cobaia, mas de não presumir que a mesma ideia funcionará em turmas diferentes, em tempos diferentes, da mesma maneira. Sempre será preciso adaptar, cativar a atenção e estimular a sala. É óbvio que existem limites e que discentes precisam fazer a parte deles, o que nos cabe é construir uma ponte de diálogo em que o desenvolvimento pedagógico seja menos coercitivo e mais interessante. Ao contrário do que possa parecer ao início da formação, os estudos pedagógicos tendem a facilitar o desempenho docente e não o contrário.

O que tenho para oferecer à comunidade de colegas nesse momento é a metodologia de videorrelatos. É uma pesquisa que anseia o diálogo a partir de uma percepção de que a conversa entre o corpo docente pode ser uma grande fonte de desenvolvimento profissional na medida em que, ao conhecer um pouco mais sobre o trabalho de colegas, torna-se mais fácil integrar as turmas, resolver problemas em conjunto e, de uma maneira geral, melhorar a experiência educativa.

Referências

- Freire, P. (2019). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Lins, C. (2004). *O documentário de Eduardo Coutinho: televisão, cinema e vídeo*. Zahar Editor.
- Luis, E. S. B. (2020). Desigualdad y acceso. Debates pendientes en el uso crítico de la tecnología en el aula. In A. M. Moreno Acosta, E. S. B. Luis, & M. F. Reyna (Coords.), *Experiencias TIC en educación: desigualdad, inclusión y acceso* (pp. 17-31). D. R. , Universidad Autónoma de Coahuila.
- Martins, A. F. (2017). Sobre aprender com o cinema. *Revista Digital do LAV – Santa Maria*, 10(2), 6-16. <https://doi.org/10.5902/1983734828783>
- Prado. R. N. (2021) Audiovisual: uma linguagem para aprender. In A. Versuti, & G. Scareli (Coords.), *Paradigmas da nova educação* (pp. 15-38). Ria Editorial.
- 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 .

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

Wolf, V. (2020). *Um teto todo seu*. Lafonte

OFICINA DE JORNALISMO ON-LINE: UMA DISCIPLINA ENVOLVENDO MIDIATIVISMO, PLATAFORMIZAÇÃO E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Ingrid Pereira de Assis¹
Marco Túlio Pena Câmara²

Visando atender às mudanças, cada vez mais céleres, nas tecnologias e, conseqüentemente, no jornalismo, foi ofertada a disciplina optativa de Oficina de Jornalismo On-line³, no mês de fevereiro de 2023,

-
1. Doutora em Jornalismo.
Docente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade (PPGCOM) e do curso de Jornalismo da Universidade Federal do Tocantins (UFT).
ingrid.assis@mail.uft.edu.br
 2. Doutor em Linguística Aplicada.
Docente do curso de Jornalismo da Universidade Federal do Tocantins.
marco.camara@mail.uft.edu.br
 3. Sabe-se que a nomenclatura Jornalismo On-Line é, a partir de algumas bases teóricas, utilizada para se referir à primeira fase do ciberjornalismo, quando ocorria a mera transposição dos conteúdos para o ambiente on-line (Schwingel, 2012). Por isso, o termo será adotado apenas para se referir à disciplina, nos demais momentos utilizaremos o termo ciberjornalismo.

enquanto disciplina de férias, no curso bacharelado de Jornalismo, da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Este artigo tem como objetivo realizar um relato de experiência e construir uma análise acerca da proposta disciplinar desenvolvida, a partir da visão dos próprios estudantes.

Para isso, a investigação aciona enquanto procedimentos metodológicos: uma revisão narrativa acerca dos conteúdos ministrados, de forma a contextualizar como os conhecimentos de ciberjornalismo foram entrelaçados com a temática midiativista, transformando a disciplina em um espaço no qual a interdisciplinaridade auxilia na construção de um jornalismo mais engajado e condizente com o atual contexto social; e a aplicação de uma pesquisa de opinião, estruturada a partir de perguntas abertas e fechadas, com os estudantes. Tal método tem como vantagem a quantificação dos dados e a investigação do problema em um ambiente real e delimitado (Novelli, 2015).

A disciplina de Oficina de Jornalismo On-Line tem uma carga horária de 30h. Por ser ofertada nas férias, as aulas foram condensadas no mês de fevereiro, sendo realizadas às terças, quartas e quintas-feiras, à noite. Ela tem como pré-requisito a disciplina de Webjornalismo, que pertence ao sexto período do curso, no Projeto Político-Pedagógico de Curso (PPC) vigente, do ano de 2015.

A ementa da disciplina traz a seguinte descrição: “Abordagem prática visando à produção de conteúdos jornalísticos para a internet aprofundando determinados gêneros e formatos”. A partir disso e considerando as expertises dos docentes, Ingrid Pereira de Assis e Marco Túlio Pena Câmara (autores deste artigo), foram definidos os seguintes conteúdos programáticos: Inovação digital, assimilando novidades como a Inteligência Artificial (IA); necessidades dos usuários e experiência do

usuário; UX Design; inovação digital voltada ao midiativismo; métodos ágeis (Scrum) vs métodos tradicionais; arquitetura da informação em ambientes digitais; tipos de conteúdos de mídias sociais; midiativismo on-line e Jornalismo independente; alternativas de práticas jornalísticas e de conteúdo on-line. Ao todo, a disciplina contou com 14 discentes matriculados e frequentadores.

Tendo em vista todos esses aspectos, avalia-se que um artigo como este se adequa à proposta do 6º Congresso Internacional *Media Ecology and Image Studies* – MEISTUDIES, cujo tema é a “A consolidação dos seres media”, sobretudo, encaixando-se no Grupo 8: Estudos de gênero, democracia e justiça social, tendo em vista o midiativismo desenvolvido durante disciplina e que permeou os trabalhos práticos dos discentes, muitos deles ligados, diretamente, às discussões de gênero e defesa da democracia e justiça social, como poderá ser visto mais à frente.

Segue-se, então, para uma contextualização acerca da disciplina bem como sobre os conteúdos que serviram de base conceitual para os trabalhos práticos desenvolvidos pelos discentes. Posteriormente, serão apresentados aspectos do midiativismo, que foi trabalhado de forma interdisciplinar com o ciberjornalismo. Por fim, o artigo traz a descrição das atividades aplicadas na disciplina, os trabalhos desenvolvidos e uma síntese da percepção dos estudantes acerca dos conteúdos, das ferramentas experienciadas no processo de ensino e aprendizagem, a partir da aplicação do questionário semiestruturado.

A disciplina e seus conteúdos

Oficina de Jornalismo On-Line tem como pré-requisito a disciplina de Webjornalismo, que pertence ao sexto período do curso,

no Projeto Político-Pedagógico de Curso (PPC) vigente. Portanto, só puderam se inscrever na disciplina estudantes que estivessem mais avançados no curso de Jornalismo.

Considerando a ementa e os conteúdos programáticos supracitados, avaliou-se que tais temáticas, além de se coadunarem com as expertises dos docentes, permitiam que fossem debatidos assuntos contemporâneos ao fazer jornalístico e que abriam espaço para o experimentalismo, por meio das atividades práticas propostas.

O conteúdo de inovação digital foi iniciado, problematizando a concepção de “destruição criativa”, cunhada por Joseph Schumpeter (1984), tornando-o o primeiro teórico clássico da inovação. Para ele, há uma dinâmica que cria e destrói, no capitalismo, produzindo mutações contínuas, o que “incessantemente revoluciona a estrutura econômica a partir de dentro, incessantemente destruindo a velha, incessantemente criando uma nova” (Schumpeter, 1984, p. 113).

Posteriormente, o debate acerca da inovação foi trazido para o âmbito do Jornalismo, por meio das proposições de Franciscato (2010), que defende a existência de três vertentes deste fenômeno: inovação tecnológica, organizacional e social. Para o autor, muitas vezes, elas caminham juntas.

A inovação tecnológica no jornalismo, portanto, não pode ser considerada como um investimento isolado em modernização industrial, mas caracterizada também como um aporte que modifica as rotinas e processos de trabalho do jornalista, bem como o perfil e a qualidade do produto jornalístico. (Franciscato, 2010, p. 12)

A título de exemplificar as diferentes inovações, foram trabalhadas duas que, mais recentemente, têm alterado a rotina dos jornalistas.

A primeira foi a Inteligência Artificial (IA) e as diferentes plataformas que a acionam para a criação de conteúdo. Santos (2023, p. 4) explica que:

A inteligência artificial (IA) é um campo da ciência da computação que se dedica ao estudo e à criação de sistemas capazes de realizar ações que, normalmente, exigiriam inteligência humana. Isso inclui tarefas como reconhecimento de padrões, aprendizado, raciocínio e tomada de decisões.

Vale lembrar que existe uma segmentação na IA, chamada inteligência artificial generativa ou IA generativa. Ela foca na criação de imagens e textos de modo autônomo, ou seja, sem uma programação humana explícita. Além disso, ela é capaz de aprender por si, a partir dos algoritmos de aprendizado de máquina e dos conjuntos de dados adquiridos. “Ela pode ser usada para criar imagens realistas, textos que se assemelham ao escrito humano e até mesmo música e vídeos” (Santos, 2023, p. 10). Na aula, apresentou-se aos alunos algumas ferramentas que, hoje, utilizam a IA, dentre elas: Canva, na geração de textos; ChatGPT, também no desenvolvimento de textos; e MidJourney, que auxilia na geração de imagens.

Nesta fase da disciplina, os estudantes foram convidados a desenvolver uma produção jornalística, em qualquer gênero e formato, acionando ao menos uma ferramenta de IA (N1)⁴. A atividade foi proposta de forma aberta, visando estimular os estudantes a buscarem outras plataformas com ou de IA, além das que foram experimentadas em sala de aula, de modo a explorar como elas podem ser úteis e apresentar limitações, dependendo do material jornalístico produzido.

4. Primeira nota.

Ademais, nas aulas seguintes, considerando que a Inteligência Artificial tem sido assimilada por várias plataformas, de redes sociais, de criação textual, visual etc.; discutiu-se o processo de plataformização, que vem ocorrendo tanto pelo viés tecnológico quanto trabalhista, com a financeirização do trabalho e gestão algorítmica por meio de tais plataformas (Grohmann, 2020). Isso vem acarretando uma incongruência no mundo do trabalho dos jornalistas, que, ao mesmo tempo que precisam aprender a lidar com tais tecnologias, veem e sentem o impacto da precarização gerado pela atuação de muitas dessas empresas plataformizadas. Neste sentido, como bem pontuam Fígaro e Nonato (2017, p. 52): “A figura do jornalista é a síntese da modernidade e suas contradições”.

Sendo assim, seguindo o fluxo de tais contraposições, trabalhou-se com os estudantes o design de plataformas móveis voltadas ao jornalismo (N2)⁵. Para isso, foram acionados os conhecimentos de UX Design e do Scrum, Método Ágil para o desenho da usabilidade. Para auxiliar o exercício prático de desenvolvimento dos *mockups* dos aplicativos, utilizou-se o *software* Balsamiq (<https://balsamiq.com/>), uma ferramenta de *wireframe* de baixa fidelidade, que pode ser operada *on-line* e *off-line*, permitindo reproduzir a experiência do usuário.

Segue-se, agora, para uma descrição acerca dos conhecimentos de midiativismo abordados em sala de aula, para, em seguida, trazer uma breve descrição de algumas produções dos estudantes, nas duas atividades práticas já mencionadas (desenvolvimento de uma produção

5. Segunda nota.

com IA e desenho de um aplicativo midiativista), que entrecruzam os conhecimentos tecnológicos com a perspectiva midiativista.

Produção de conteúdos digitais midiativistas

A segunda parte da disciplina, voltada para a discussão sobre midiativismo e a produção do trabalho final, objetiva aliar os conhecimentos construídos acerca das inovações tecnológicas à prática jornalística, com foco social. Considera-se salutar destacar a relevância e o impacto do jornalismo na sociedade, utilizando a integração tecnológica e desenvolvimento digital a favor das mudanças sociais requeridas e propostas.

Para tanto, o conteúdo abordado contempla a arquitetura da informação em ambientes digitais de modo a auxiliar, na prática, no desenho e desenvolvimento do aplicativo a ser produzido como atividade final da disciplina. Nesse contexto, é fundamental considerar que as mídias digitais superam a noção de rede e de suporte, firmando-se como aparatos tecnológicos e, como tal, podem variar de acordo com o uso que as pessoas fazem dele, influenciando ideias e em relações sociais (Manovich, 2005).

Dessa maneira, as mídias digitais se apresentam como importante espaço de exposição e distribuição dessas informações que veiculam e são produzidas por meio de aparatos tecnológicos. A partir desses usos, a cibercultura, conforme comentado anteriormente, debruça-se sobre o estudo de vários formatos sociais associados à internet e cultura digital, enquanto um espaço de união e criação de redes de contato e de formação de identidades, ressaltando seu caráter de interação de relevância sociocultural (Lemos, 2008). Atualizando o modelo de comunicação

em que as instâncias de produção e de recepção são ampliadas e se entrecruzam (Levy, 1998), a IA surge como ferramenta de produção que pode ser utilizada, de forma crítica, voltada a um público específico, a partir de sua própria demanda.

Considerando, portanto, o caráter evolutivo e espacial das mídias, elas se portam como tecnologia que gera situações e contextualizações dos sujeitos inscritos nelas, que evoluem e se adaptam ao que o ambiente digital preconiza (Scolari, 2015). As tecnologias digitais proporcionaram e impulsionaram novas interações e arquiteturas de informação, envolvendo não só novos sujeitos como esses novos atores sociais, mas absorvendo, também, os dados e algoritmos como participantes desses processos comunicacionais, que podem servir de base e que incentivam a prática do midiativismo *on-line* (Machado, 2018).

Por midiativismo, compreende-se, de forma resumida, o uso das mídias, digitais ou analógicas, para promover a mudança social, considerando a presunção solidária que contempla o conceito e a prática do ativismo (Jordan, 2002). Dessa maneira, ainda que parta de indivíduos que acessam as mídias, conteúdos e práticas midiativistas, elas não são iniciativas individuais, mas, sim, pensadas no coletivo da comunidade da qual fazem parte. Portanto, a referida mudança social pode ser conquistada a partir de cinco frentes, a saber: conhecimento, informação, presença, resistência e defesa (Braighi & Câmara, 2018).

Por conhecimento, entende-se a construção coletiva a partir de experiências partilhadas e troca dialógica, em uma perspectiva calçada no que prega Paulo Freire (1987). A informação, neste recorte, jornalística, trata-se da divulgação acerca de causas e movimentos aos

quais aquele conteúdo se relaciona, seguindo a ética da informação e propagação de ideias.

As outras características são mais visíveis em produtos midiáticos de movimentos sociais e de práticas *off-line* do ativismo. O midiativismo se faz presente em coberturas midiáticas, em que se firma como um meio de resistência a partir de seu uso combativo. Como mencionado anteriormente, enquanto característica da cibercultura, o apoio e união entre os pares e sujeitos também integram o midiativismo, enquanto defesa.

A relação do midiativismo com a cibercultura é intrínseca e formadora. Ainda que nessa aplicação os trabalhos e produtos sejam realizados pensando na veiculação na internet, tais conteúdos só podem ser consumidos e acessados *on-line*, reconhecendo sua força, potência e relação com o *off-line* (Antoun & Malini, 2013). Essa maior colaboração e relação é trabalhada no conceito de net-ativismo.

Denominamos essas diversas e complexas interações de “net-ativismo”, termo que exprime não somente o conjunto de interações colaborativas que resultam da sinergia entre atores de diversas naturezas, mas a comum condição digital que antecede e forma pessoas, circuitos informativos, dispositivos, redes sociais digitais e territorialidades informativas, apresentando-se, segundo essa perspectiva, como a constituição de um novo tipo de ecologia (eko-logos) não mais opositiva e separatista, mas expandida e portadora de uma substância comum que a torna reticular e conectiva. (Di Felice, 2020, p. 28)

As aproximações teóricas apresentadas, aqui, ajudam a formar a definição de midiativismo abordada em sala de aula, não só enquanto disciplina, mas na prática jornalística e dos trabalhos desenvolvidos.

A exemplo, os estudantes foram incentivados a produzirem material midiativista a ser postado em uma rede social, relacionado à temática escolhida para o trabalho final, a fim de colocarem em prática as características observadas, não se limitando à publicação ou consumo daquele conteúdo midiático e ultrapassando as fronteiras tecnológicas digitais.

As produções, carregadas de subjetividade, refletem o papel pessoal e individual, na produção de conteúdo midiativista, e a prática do ciberjornalismo, a partir do processo educacional desenvolvido durante a disciplina, relacionando as produções por IA e a importância subjetiva de tais produções. Sendo assim, reafirma-se o papel fundamental do sujeito que empreende as ações midiativistas.

Midiativismo só se faz com midiativistas, sujeitos portadores de uma vontade solidária, que empreendem ações diretas transgressivas e intencionais, e veem as próprias capacidades de intervenção social, antes localizadas, sendo potencializadas. Isso, por meio de um registro midiático que visa necessariamente amplificar conhecimento, espalhar informação, marcar presença, empreender resistência e estabelecer estruturas de defesa. (Braighi & Câmara, 2018, p. 36)

Munidos dos conhecimentos e discussões, aqui apresentadas e debatidas em sala de aula, os estudantes tiveram a oportunidade de relacionar os conceitos e abordagens trabalhadas com as produções práticas incentivadas na disciplina. Parte-se, então, para uma descrição de alguns dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos na disciplina, com base nas argumentações e aporte teórico já expostos neste artigo.

Exemplos de trabalhos práticos desenvolvidos

Tendo como primeira atividade avaliativa realizar a criação de um conteúdo jornalístico, acionando ferramentas de Inteligência Artificial (IA), conforme já foi explicado, os estudantes desenvolveram trabalhos que colocaram em prática as IA's exercitadas em sala, mas, também, outras, ampliando o repertório coletivo. Ademais, muitas produções conseguiram abordar temáticas midiativistas, casadas com estudos de gênero, democracia e justiça social, tendo esses aspectos norteados inclusive as percepções e análises acerca das ferramentas utilizadas.

A estudante Rosimeire Alves Sousa, por exemplo, criou uma *web story*⁶ sobre escritores consagrados com origens jornalísticas, utilizando o ChatGPT para a criação da lista e do texto. A parte visual foi desenvolvida utilizando o MidJourney. Ao longo do processo de criação, a estudante percebeu que ao pesquisar os escritores/jornalistas, a IA criou uma lista apenas com escritores brancos e homens. Para obter uma lista mais diversificada, que incluísse mulheres e pessoas negras, a aluna precisou gerar novos comandos para a IA.

O aluno Kauê Barbosa Nogueira de Souza Guerra usou a ferramenta Dall-e para gerar imagens que pudessem ilustrar uma reportagem acerca da pandemia. Como exercício, ele percebeu que, além dos erros de uso do português nas imagens (em cartazes, por exemplo, há um descasamento entre as imagens geradas por IA e a premissa deontológica do jornalismo de uso das imagens, enquanto uma estratégia de aproximação com o real. Esse exercício específico, gerou um debate

6. Sousa, R. A. (s.d.). Escritores consagrados com raízes jornalísticas. *Canva*. Recuperado de <https://www.canva.com/design/DAFZ0dGoZsY/AX38OuzT-tOUMBCzW4U8yA/watch>

de fundo ético envolvendo o jornalismo e a Inteligência Artificial, não apenas pelo afastamento da realidade, mas, também, sobre a apropriação de elementos visuais já existentes para a “criação” de representações visuais, tensionando o direito autoral.

Esse último aspecto ético também esteve presente no debate acerca da produção da estudante Beatriz Machado de Sousa, que desenvolveu uma apresentação visual para uma crônica jornalística. O texto foi criado pela aluna, mas as 17 imagens ilustrativas foram criadas com a MidJourney. Como conclui Schirru (2019, p. 23):

Frente aos recentes desenvolvimentos tecnológicos e o constante rompimento de paradigmas que vem sofrendo o direito autoral, questionando seus elementos fundamentais e que até então eram aceitos sem maiores críticas, como é o caso da autoria, a única certeza que se tem é que o tema está longe de ser solucionado de maneira pacífica, de forma a abarcar os interesses do autor, dos titulares e da sociedade, ajustando-se, ou não, ao direito autoral como hodiernamente compreendido.

Com relação à N2, os alunos tinham o desafio de desenhar um aplicativo, a partir do acionamento do método de Scrum e utilizando o *software* Balsamiq para desenhar os *mockups*. Além disso, os estudantes deveriam apresentar um *briefing* do projeto, apontando o objetivo, o público-alvo, os desafios encontrados e como os superaram. Ademais, o projeto desenvolvido deveria ter um teor jornalístico e midiativista de fundo. Dentre os projetos que se destacaram, estão:

- a) O app “Atípicas”, criado pelos estudantes Ana Luísa Duarte, Larissa Mendes, Lúcia Moraes e Yuri Felipe Sousa. A proposta tem como público-alvo mães e responsáveis por crianças com deficiência, popularmente conhecidas como Mães Atípicas. A ideia é oferecer, por meio do aplicativo, uma rede de

atendimento psicológico, um espaço para esclarecimentos de dúvidas e com informações sobre direitos e deveres, pertinentes ao público-alvo.

- b) O app “Saiba +”, desenvolvido pelos alunos Rosimeire Sousa, Artur Disconzi, Lucas Miranda e Lucas Menezes. Seu público-alvo é toda e qualquer pessoa, da cidade de Palmas, que queira checar alguma informação local. A proposta é ser um aplicativo de fact checking, disponível tanto para iOS quanto para Android.
- c) O “Calango App”, projetado pelos estudantes Annady Borges, Beatriz Machado e Kauê Guerra. O público-alvo são os próprios estudantes do curso de jornalismo. Para os alunos, há a necessidade de uma plataforma que possa armazenar, de forma simples e organizada, as principais informações para os alunos, professores e técnicos do curso de Jornalismo. Deste modo, o app traria as seguintes funções: mural de avisos, calendário de eventos, oportunidades de trabalho e estágio, horários das aulas e agendamento laboratorial.

Com o objetivo de fixar mais o caráter midiativista de tais produtos e aprimorar o cunho jornalístico deles, os estudantes fizeram um conteúdo informativo midiativista, que poderia estar presente no referido aplicativo. Essa atividade foi importante para que a turma visualizasse o potencial jornalístico, informativo e ativista, que o trabalho carrega, na prática.

A exemplo, o grupo que estava desenvolvendo o aplicativo sobre mães atípicas fez uma matéria acerca de um documentário, realizado por um projeto da UFT, que aborda o tema. A matéria, mais que divulgar o filme, ressalta a importância de se discutir o assunto e indica caminhos para que essas mães sejam melhores assistidas pelo Estado e pela sociedade, a partir da criação e incentivo aos grupos de apoio à maternidade.

Outro grupo aproveitou a diversidade de possibilidades de conteúdos de um aplicativo e produziu um podcast apresentando o trabalho. Trata-se da proposta de checagem de notícias regionais, uma plataforma colaborativa que incentiva a participação do usuário e valoriza o trabalho jornalístico na busca pela informação ética e bem apurada.

A iniciativa se destaca devido à sua originalidade e aproveitamento integral das mídias inseridas no contexto de convergência e produção transmidiática (Jenkins, 2009). Como característica desse cenário, o público, cada vez mais ativo, migratório e conectado, é capaz de produzir conteúdos, questiona o que se encontra nesses ambientes pelos quais navega e se preocupa, socialmente, com outras questões que vão além dos limites territoriais (Jenkins, 2009).

O recorte regional também merece destaque, uma vez que faz com que as situações e desinformações vistas ali ganhem visibilidade, alcançando outros espaços e atinjam pessoas e grupos que, sem a internet, não saberiam daquela realidade. Tal proximidade se dá a partir da ação do usuário, valorizando, então, a participação e interação com o interagente, visto, também, como produtor e canal de distribuição de conteúdos (Jenkins, 2014). A produção jornalística, nesse caso, é, ainda, reflexiva e crítica sobre o próprio papel do jornalismo na sociedade, não apenas na valorização da informação, mas da mudança social que é capaz de promover a partir de suas atividades.

Todas as produções, até aqui, visam ligar a produção de conteúdo digital, de forma crítica, à potencialidade social que a comunicação e o jornalismo carregam. Como a avaliação da disciplina se deu de maneira processual, os trabalhos se interligaram e culminaram na atividade final, que foi a criação dos apps.

Tendo construído, ainda que brevemente, uma descrição dos conteúdos e trabalhos práticos desenvolvidos durante a disciplina, segue-se, agora, para a avaliação destas atividades, a partir dos resultados coletados em uma pesquisa de opinião realizada com os alunos matriculados e frequentadores da oferta disciplinar.

Resultados da pesquisa de opinião

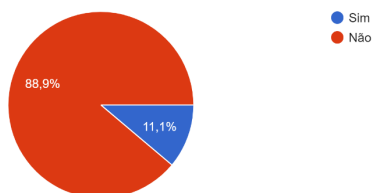
Dos 14 estudantes matriculados, nove responderam ao questionário, que continha cinco questões objetivas e quatro questões abertas, sendo uma para resposta curta e três aptas para respostas longas. Oito estudantes apontaram que nunca tinham trabalhado com ferramentas de IA. O único que já possuía essa experiência foi por meio do ChatGPT, que é uma das mais populares na atualidade.

Gráfico 1

Percepção dos estudantes sobre IA

Você já tinha entrado em contato com ferramentas de Inteligência Artificial (IA) antes da disciplina de Oficina de Webjornalismo?

9 respostas



Pesquisa aplicada pelos autores.

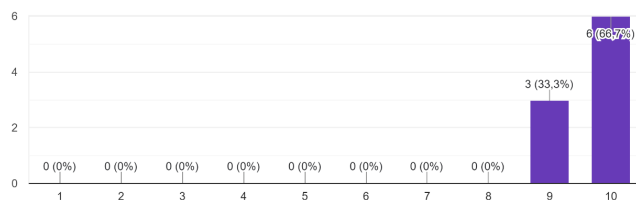
Todos os estudantes, que responderam ao questionário, afirmaram que acreditam na compatibilidade das ferramentas trabalhadas

na disciplina com a prática do jornalismo. Podendo atribuir uma nota de 1 a 10, 66,7% dos alunos avaliaram que a disciplina atualizou a formação enquanto Jornalista, ao máximo, e 33, 3% atribuíram nota 9 nesse aspecto.

Gráfico 2

Estímulo à atualização

O quanto você avalia que a disciplina atualizou a sua formação como Jornalista?
9 respostas



Pesquisa aplicada pelos autores.

Percebe-se, com as respostas dadas a esses questionamentos anteriores, que embora as ferramentas de IA tenham se popularizado bastante, nos últimos tempos, os estudantes de jornalismo que cursaram a disciplina, em maioria, ainda não tinham estabelecido qualquer relação com elas, seja por demanda do trabalho ou mesmo curiosidade, visto que muito se tem debatido acerca dos seus usos e implicações, não só no âmbito acadêmico, mas, até mesmo, pela cobertura jornalística acerca do assunto, em diferentes mídias e veículos de comunicação. Ainda assim, pela experiência prática suscitada na disciplina, eles avaliaram que há um espaço para a conexão entre a prática jornalística e a IA. Mais que isso, perceberam que tal conexão precisa de vigilância para que os possíveis conteúdos criados sigam as responsabilidades éticas

do jornalismo, tendo em vista as próprias limitações das ferramentas experimentadas, como pôde ser visto no tópico anterior.

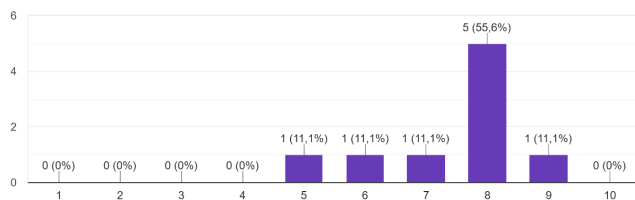
Acerca do exercício prático de desenvolvimento de uma proposta de aplicativo midiativista, avaliando de 1 a 10, 11,1% apontaram nota 9, com relação à segurança em realizar uma atividade desse tipo no mundo do trabalho após a disciplina; 55,6% apontaram nota 8 e, 11,1%, notas 7, 6 e 5, respectivamente.

Gráfico 3

Relação entre disciplina e atuação no mundo do trabalho

Acerca do desenho do aplicativo projetado na disciplina, o quanto você se sentiria seguro para realizar um trabalho desse tipo no mercado após a disciplina?

9 respostas



Pesquisa aplicada pelos autores.

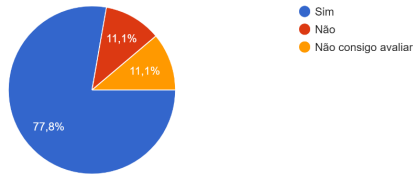
Com relação aos conhecimentos de midiativismo e sua interrelação com o ciberjornalismo, sete alunos externaram que os assuntos foram bem conectados durante as aulas e trabalhados de forma interdisciplinar. Um avaliou que não foram e um refletiu que não conseguiria avaliar.

Gráfico 4

Percepção sobre a relação entre midiativismo e ciberjornalismo

Com relação aos conhecimentos de midiativismo, você acredita que eles foram bem intercalados com os aspectos do webjornalismo trabalhados na disciplina?

9 respostas



Pesquisa aplicada pelos autores.

Por fim, nas perguntas abertas, os alunos se mostraram interessados nos conteúdos, avaliaram a oferta da disciplina como proveitosa, mas ressaltaram que deveria ser aumentada a carga horária, para que o conteúdo fosse trabalhado de forma mais aprofundada.

O questionário foi respondido de maneira anônima. A última questão solicitava sugestões ou comentários sobre a disciplina e apenas três pessoas responderam. Todas as respostas destacaram a necessidade de aumentar a carga horária da disciplina, que já era previamente estabelecida segundo o PPC vigente. Um(a) estudante escreveu: “se fosse de 60 ou duas disciplinas separadas acho que >eu< conseguiria aproveitar mais”, revelando compreensão acerca da profundidade dos temas abordados e da necessidade de extensão das discussões para a construção do conhecimento, que foi limitada à carga horária imposta.

Ainda assim, a dinâmica da disciplina, aliando teoria e prática, ministrada por dois professores, foi elogiada pelos respondentes. Outro(a) estudante respondeu: “Disciplinas como essa, na minha opinião, deveriam

estar na grade oficial do curso. Pois é mais do que necessário que cada vez mais os alunos e alunas tenham acesso a conteúdos da atualidade”. Conforme já mencionado, a disciplina é optativa, não sendo oferecida regularmente no curso, visto que fica a critério dos professores que integram o quadro docente escolher ofertá-la.

Destaca-se, neste comentário, a percepção acerca da prática digital aliada ao aprofundamento teórico atualizado, em que se levantam questões em alta, como Inteligência Artificial e produção de conteúdo em mídias sociais, sem se esquecer do caráter social ao qual a profissão se filia. O pedido por uma extensão da disciplina ou periodicidade da oferta, também, chama atenção e comprova o que se levantou como hipótese inicial na proposta da disciplina: há um imperativo profissional em se discutir atualidades digitais na formação do jornalista e se aprofundar nessa temática aliada ao social, sobretudo, se possível, com maior demanda de tempo para que as produções sejam colocadas em prática e se fixem no ambiente digital para o grande público, a partir da atuação desses profissionais formados pelo curso de Jornalismo da UFT.

Considerações finais

Trabalhar com a prática do ciberjornalismo no curso de graduação de jornalismo é fundamental, não só para atender às demandas do mundo do trabalho, mas por ser fruto, também, da própria vivência discente, adequando, portanto, o ensino ao contexto no qual o estudante está inserido. Mais do que a linguagem e *hiperlink*, o ciberjornalismo, ou jornalismo *on-line* (como é nomeada a referida disciplina), deve ser humano, ético, social, atual e conectado.

Avaliou-se como positiva a experiência, concordando com os depoimentos acerca da carga horária da disciplina. Por ser uma matéria curta, os conteúdos são passados sem o devido respiro para a maturação das informações e a discussão aprofundada em sala de aula sobre as atividades. A reflexão teórica levantada, tanto aqui neste artigo de relato de experiência quanto em sala de aula, fundamenta a prática contextualizada e atual a qual se propôs a realizar.

Ademais, considerou-se salutar abordar a responsabilidade social do jornalismo e incentivar jornalistas em formação a produzirem conteúdos midiativistas, que proponham reflexões sobre gênero, raça, acessibilidade, desinformação, entre outros assuntos de extrema relevância político-social na atualidade. Sendo o jornalismo uma ferramenta fundamental da democracia, saber acionar os avanços tecnológicos em defesa dela é primordial para futuros jornalistas, que pautem sua atividade profissional na ética, na diversidade e na promoção da equidade social, conforme preconiza o código de ética da profissão.

Referências

- Antoun, H., & Malini, F. (2013). *A internet e a rua: ciberativismo e mobilização nas redes sociais*. Editora Sulina.
- Braighi, Antônio A., & Câmara, Marco T. (2018). O que é Midiativismo? Uma proposta conceitual. In A. A. Braighi, C. Lessa, & M. T. Câmara (Coords.). *Interfaces do Midiativismo: do conceito à prática*. (pp. 25-42) CEFET-MG.

- Di Felice, M. (2020). O Net-ativismo e as dimensões ecológicas da ação nas redes digitais. *Revista de Comunicação da FAPCOM*, 4(7), 17-37.
- Fíguro, R., & Nonato, C. (2017). Novos ‘arranjos econômicos’ alternativos para a produção jornalística. *Revista Contemporânea | comunicação e cultura*, 15(01), 47-63.
- Franciscato, C. E. (2010). Uma proposta de incorporação dos estudos sobre inovação nas pesquisas em jornalismo. *Revista Estudos em Jornalismo e Mídia*, VII(1), 8-18.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Grohmann, R. (2020). Plataformização do trabalho: entre a dataficação, a financeirização e a racionalidade neoliberal. *Revista Eptic (UFS)*, 22(1), 107-122. Recuperado em 23 de setembro de 2023 de <https://seer.ufs.br/index.php/epitic/article/view/12188/10214>.
- Jenkins, H. (2009). *Cultura da convergência*. Aleph.
- Jenkins, H., Green, J., & Ford, S. (2014). *Cultura da conexão: criando valor e significado por meio da mídia propagável*. Aleph.
- Lemos, A. (2008). *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Sulina.
- Levy, P. (1998). A revolução contemporânea em matéria de comunicação. *Revista Famecos*, 9, 37-49.

- Machado, D. (2018). A modulação de comportamento nas plataformas de mídias sociais. In J. Souza, R. Avelino, & S.A. da Silveira (Orgs.), *A Sociedade do controle: manipulação e modulação nas redes digitais*. Hedra.
- Manovich, L. (2005). Novas mídias como tecnologia e idéia: dez definições. In L. Leão (Ed.), *O chip e o caleidoscópio: reflexões sobre as novas mídias*. Editora Senac.
- Novelli, Ana Lucia R. (2015). Pesquisa de opinião. In J. Duarte, & A. Barros (Orgs.), *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação*. Editora Atlas.
- Santos, M. C. dos. (2023). *Inteligência Artificial Generativa: um experimento com CHATGPT e MIDJOURNEY para avaliar o impacto dessas ferramentas nas indústrias criativas, da mídia e da comunicação*. Ed. do autor.
- Schirru, L. (2019). *Inteligência artificial e o direito autoral: o domínio público em perspectiva*. Recuperado em 3 de outubro de 2023 de: <https://itsrio.org/wp-content/uploads/2019/04/Luca-Schirru-rev2-1.pdf>
- Schumpeter, J. A. (1984). *Capitalismo, socialismo e democracia*. Zahar.
- Schwingel, C. (2012). *Ciberjornalismo*. Paulinas.
- Scolari, C. A. (Ed.). (2015). *Ecologia de los medios*. Editorial Gedisa.

A TELEVISÃO PÚBLICA NO BRASIL: UM ESTUDO SOBRE A IMPLANTAÇÃO DAS EMISSORAS EDUCATIVAS E UNIVERSITÁRIAS NO NORDESTE

*Francisco das Chagas Sales Júnior¹
Valquíria Aparecida Passos Kneipp²*

Nos primeiros anos da TV no Brasil, as emissoras pertenciam exclusivamente a iniciativa privada (Mattos, 2010). Uma concentração de propriedade que começou com a inauguração do primeiro canal, a TV Tupi, que pertencia ao empresário Assis Chateaubriand Bandeira de Melo, e continuou com as demais, nas décadas de 1950 e 1960. Portanto, a produção televisiva em território brasileiro começa ancorada no setor privado, diferentemente de alguns países europeus, onde as primeiras

-
1. Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Mídia (PPgEM), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).
jornalistafranciscojunior@gmail.com
 2. Professora doutora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Mídia (PPgEM), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).
valquiriakneipp@yahoo.com.br

televisões surgiram baseadas no modelo estatal, com finalidades educativas, culturais e prestação de serviço (Wolton, 2006).

Os primeiros passos para a construção de uma televisão educativa no Brasil começam a surgir na década de 1960, com a criação do Código Brasileiro de Telecomunicação (1962) e, mais efetivamente, com a regulamentação da radiodifusão brasileira, por meio do decreto-lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967. A partir desses dispositivos legais, ficou definido que a “televisão educativa se destinará à divulgação de programas educacionais, mediante a transmissão de aulas, conferências, palestras e debates” (Decreto-Lei nº 236, 1967). Essa definição foi fundamental para a construção das bases legais para o surgimento das primeiras emissoras educativas e universitárias do país e para o desenvolvimento da teleducação brasileira.

A partir daquele momento, a legislação reforçava o caráter educativo das emissoras públicas, diferenciando-as das comerciais. Nesse sentido, a lei proibia a veiculação de qualquer propaganda, direta ou indireta, e o patrocínio dos programas transmitidos por elas. Também ficou estabelecido que as outorgas de canais não dependiam da publicação de edital, previsto no Código Brasileiro de Telecomunicações (Decreto-Lei nº 236, 1967).

Atualmente já existe alguns atenuantes, como a Lei Raunet (Lei nº 8.313, 1991), que permite o patrocínio a produções culturais-educativas de caráter não comercial, realizadas por empresas de rádio e televisão, e a Lei nº 9.637, que permite a circulação de publicidade, desde que se enquadro no conceito de apoio cultural. Ambas contribuem para a manutenção e desenvolvimento das emissoras educativas e universitárias.

Ainda de acordo com o decreto de 1967, ficou estabelecido que o serviço de TV educativa deveria ser executado somente pela União, Estados, Territórios, Municípios, Universidades Brasileiras e Fundações constituídas no Brasil. Outro ponto importante definido nessa legislação, que contribuiu para a implantação de emissoras públicas em todos os estados, é apresentado no artigo 15. Nesse trecho da lei, ficou definido que o Conselho Nacional de Telecomunicações (CONTEL) deveria reservar “canais de Televisão, em todas as capitais de Estados e Territórios e cidades de população igual ou superior a 100.000 (cem mil) habitantes, destinando-os à televisão educativa” (Decreto-Lei nº 236, 1967).

Cerca de um ano após a publicação desse decreto de regulamentação da radiodifusão, surge então a primeira emissora educativa brasileira. A TV Universitária de Recife foi inaugurada em novembro de 1968. A concessão foi dada à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), visando a produção e transmissão de aulas para escolas públicas e pontos de apoio instalados na capital e no interior do estado (Angeiras, 2018). A partir dessa iniciativa, outros canais educativos surgiram em diversos estados e contribuíram para o desenvolvimento da educação básica no país, por meio da teleeducação.

Ao analisar o contexto socioeconômico e político da época de surgimento da primeira emissora educativa/universitária do Brasil, destaca-se que o canal foi inaugurado em plena ditadura militar de 1964, durante o Ato Institucional nº 5 (AI-5), que foi o mais rigoroso publicado pelo regime e que suspendeu direitos democráticos e impôs censura a toda forma de expressão, principalmente aos veículos de comunicação. Ao mesmo tempo em que o país passava por um intenso processo de industrialização e buscava o desenvolvimento econômico, enfrentava

altos índices de analfabetismo³ que impediam o governo de atingir as metas de crescimento (Angeiras, 2018). Ainda nesse cenário de crise na educação, o país vivia um momento de tensão com passeatas estudantis contra a ditadura e a reforma universitária.

Levando em consideração todo esse contexto brasileiro e o pioneirismo nordestino na radiodifusão pública, por meio da primeira emissora educativa/universitária do país, esse estudo buscou mapear e analisar como se deu a implantação das primeiras emissoras educativas no Brasil. Para isso, foi realizado um estudo de caso da trajetória dos canais educativos/universitários na região Nordeste, para propor uma cronologia e analisar as características das emissoras nordestinas. Buscou-se responder a problemática de como se configuram as emissoras públicas (educativas e universitárias) no nordeste brasileiro e se elas atendem aos propósitos preconizados na legislação que rege este tipo de mídia.

O instrumental metodológico contou com pesquisa bibliográfica, para inicialmente elaborar um planejamento da investigação para identificar e localizar referências pertinentes ao assunto, como uma técnica, também como uma etapa fundamental da pesquisa (Stumpf, 2005). Desta forma foi possível construir parte da literatura sobre as emissoras, a partir de textos publicados sobre o assunto. Mas além das publicações também foi necessário checar documentos e leis para confrontar os dados

3. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), analfabetos são os cidadãos brasileiros que têm 15 anos de idade ou mais e que não conseguem formular nem pequenos textos. De acordo com dados do Censo de 1960, o Brasil registrava uma taxa de 46% da população analfabeta, o que correspondia a 15.964.000 pessoas. Em 1970, esse número subiu para 18.100.000 analfabetos. E em 1980, chegou a 19.356.000 brasileiros. Nos Censos das décadas seguintes é que esse indicador começa a diminuir no país (“Séries históricas”, s.d.).

e prosseguir com o estudo, por meio de documentos oficiais. A análise documental na pesquisa em Comunicação se constitui em um recorte mais recente do campo científico, “costuma ser utilizado no resgate da história de meios de comunicação, personagens ou períodos. [...] Mas também serve como expediente a consulta a documentos oficiais, técnicos ou pessoais” (Moreira, 2005, p. 270). No caso deste estudo os documentos oficiais sobre legislação da radiodifusão no Brasil contribuíram para a construção da trajetória das emissoras na região Nordeste.

Desta forma, de acordo com Yin (2001), ao empreendermos nessa pesquisa uma investigação sobre um fenômeno contemporâneo e utilizamos múltiplas fontes de evidência, que buscou responder a problemática de como se configuram as emissoras públicas educativas e universitárias nos estados nordestinos, estamos diante de um estudo de caso. “Como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (Yin, 2001, p. 21). A partir desse instrumental metodológico, foram identificadas as TVs pioneiras em cada estado nordestino e analisados os contextos em que foram implantadas, além de suas principais características.

Atualmente, a Constituição Federal de 1988 ratifica a finalidade educativa das emissoras de TV ao definir, em seu artigo 221, que a produção e a programação das emissoras de televisão deverão atender preferencialmente as finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas (Constituição da República Federativa, 1988). A carta magna brasileira estabelece ainda, no artigo 223, que a concessão, permissão ou autorização para o serviço de radiodifusão de imagem e som deve observar o princípio da complementaridade dos sistemas privado, público e estatal.

Tudo isso reforça ainda mais a necessidade da existência da televisão pública no Brasil, por meio dos canais educativos/universitários, e a necessidade de estudá-la para compreendê-la melhor e, assim, contribuir com a ampliação do conhecimento produzido acerca da trajetória da TV educativa em nosso país. Contribuindo, desta forma, para os estudos e a compreensão sobre a legitimidade e necessidade dessas emissoras no cenário midiático contemporâneo.

Num primeiro momento apresentaremos uma breve discussão conceitual e teórica sobre a Comunicação pública no Brasil, para depois tecer algumas reflexões específicas sobre a configuração do campo televisivo no que se refere as emissoras públicas (Educativas e Universitárias).

Comunicação Pública no Brasil no contexto das emissoras públicas: educativas e universitárias

Diante da estrutura estabelecida no Brasil, onde a Comunicação pública é formada, entre outras possibilidades, pelas Emissoras Públicas de TV (em um recorte específico desta pesquisa), que se dividem e diferenciam entre Educativas e Universitárias. Refletiremos sobre a Comunicação Pública e as suas múltiplas possibilidades e abrangência e como intercruzam ao universo das emissoras consideradas públicas, “é possível encontrar um ponto em comum de entendimento, que aquele que diz a um processo comunicativo que se instaura entre o estado, o governo e a sociedade, com o objetivo de informar para a construção da cidadania” (Brandão, 2007, p. 6).

Apesar de ser usada para diversos significados distintos, e muitas vezes conflitantes, por abarcar uma série de saberes e possibilidades, a

expressão “comunicação pública” ainda não apresenta um conceito claro e nem uma única área de atuação. “Comunicação Pública é uma área que abarca uma grande variedade de saberes e atividades e pode-se dizer que é um conceito em processo de construção” (Brandão, 2007, p. 1).

A autora identificou cinco diferentes tipos de conhecimento e atividade profissional em Comunicação Pública, conforme o Gráfico 1. Sendo que no primeiro Comunicação Pública é identificada com os conhecimentos e técnicas da área de Comunicação Organizacional, ou seja:

a área que trata de analisar a comunicação no interior das organizações e entre ela e seus públicos, buscando estratégias e soluções. Sua característica é tratar a comunicação de forma estratégica e planejada, visando criar relacionamentos com os diversos públicos e construir uma identidade e uma imagem dessas instituições, sejam elas públicas e/ou privadas. (Brandão, 2007, p. 1)

As emissoras públicas, de maneira geral, têm em sua estrutura e estratégia uma preocupação com a construção identitária, como uma forma de sobrevivência e de estabelecimento de laços de pertencimento com seu público, para o fortalecimento e manutenção de sua credibilidade e imagem.

No segundo tipo de conhecimento apresentado pela autora, Comunicação Pública é também identificada como Comunicação Científica,

engloba uma variada gama de atividades e estudos cujo objetivo maior é criar canais de integração da ciência com a vida cotidiana das pessoas, ou seja, despertar o interesse da opinião pública em geral pelos assuntos da ciência, buscando encontrar respostas

para a sua curiosidade em compreender a natureza, a sociedade, seu semelhante. (Brandão, 2006, p. 2)

No caso da Comunicação Científica, as emissoras educativas e universitárias se encaixam como os canais para a divulgação da ciência, com o estabelecimento de uma direta ligação e relação entre ambas. Sendo que uma (Comunicação Científica) apresenta os propósitos e a outra (Emissoras Educativas e Universitárias) instrumentaliza a parte prática de tornar público o conhecimento, quando consegue se ater a esse princípio.

No terceiro tipo, a Comunicação Pública identificada como Comunicação do Estado e/ou Governamental. Essa abordagem:

dever-se-ia compreender Comunicação Pública como um processo comunicativo das instâncias da sociedade que trabalham com a informação voltada para a cidadania. Entre elas, os órgãos governamentais, as organizações não governamentais, associações profissionais e de interesses diversos, associações comunitárias enfim, o denominado terceiro setor, bem como outras instâncias de poder do Estado como Conselhos, agências reguladoras e empresas privadas que trabalham com serviços públicos como telefonia, eletricidade etc. (Brandão, 2007, p. 3)

No caso específico deste estudo, a foco e a aproximação com a Comunicação do estado se estabelece, devido ao fato que as emissoras educativas são uma concessão governamental, ou seja, são concedidas e controladas pelo Governo Federal, e na maioria das vezes estão nas mãos de governos municipais, estaduais ou universidades públicas.

Já no quarto tipo de conhecimento, a Comunicação Pública é identificada pela autora como Comunicação Política e pode ser

compreendida sob dois ângulos. Sendo que no primeiro se estabelece pela “utilização de instrumentos e técnicas da comunicação para a expressão pública das ideias, crenças e posicionamentos políticos, tanto dos governos quanto dos partidos” (Brandão, 2007, p. 4). No segundo ângulo a Comunicação Política diz respeito às disputas entre proprietários da mídia e detentores das tecnologias da comunicação e, ainda, do direito da sociedade de interferir e poder determinar conteúdos e o acesso a esses veículos e tecnologias em seu benefício.

Neste sentido, diz respeito também à responsabilidade do Estado para gerir as complexas questões sobre políticas públicas de comunicação e telecomunicação entendidas, historicamente, como aquelas que tratam das questões jurídicas afeitas ao uso público da infraestrutura tecnológica das comunicações. Incluem-se neste tópico também as polêmicas discussões em torno do Direito da Comunicação e que trata da formação de redes, conglomerados e da convergência tecnológica. (Brandão, 2007, p. 4)

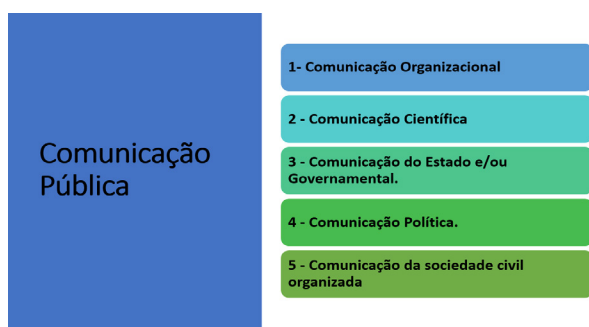
Existe uma relação, mesmo que não tão efetiva e declarada, em relação ao primeiro ângulo, onde as emissoras se transformam em imprensa oficial de determinado estado ou município, no que diz respeito aos conteúdos, tendências e direcionamento editorial.

E no quinto e último propósito da Comunicação Pública como estratégias de comunicação da sociedade civil organizada. “Trata-se de práticas e formas de comunicação desenvolvidas pelas comunidades e membros do Terceiro Setor e movimentos sociais e populares e que também é conhecida como comunicação Comunitária e/ou Alternativa” (Brandão, 2007, p. 4). Que se apresenta como uma nova forma de comunicação da contemporaneidade, a partir da tomada de consciência

e propostas que visam a divisão das responsabilidades públicas, entre governo e toda sociedade de forma organizada. De modo geral esse tipo de atividade e pensamento amplia o leque das possibilidades comunicacionais, onde os grupos organizados constituem suas próprias mídias.

Gráfico 1

Tipos de conhecimento e atividade profissional na Comunicação Pública



Elaborado pelos autores com base em Brandão (2007).

Em termos práticos existem algumas considerações e reflexões necessários para compreender como se configuram esse campo complexo e instigante das emissoras públicas no Brasil (Torres, 2009). De acordo com o autor, os canais públicos brasileiros apresentam características distintas, processos próprios de consolidação e construção, apesar de ter uma “aura pública” (grifo do autor). “São produzidas em condições políticas, administrativas e técnicas próprias, além de sofrerem diferentes regulamentações” (Torres, 2009, p. 9).

Os canais e emissoras públicas foram protagonistas do I e II Fórum de TVs Públicas, organizado pelo Ministério da Cultura e pelo

Intervozes, em 2006 e 2009, respectivamente. O objetivo desses eventos foi debater a integração da televisão pública à TV digital. De acordo com Torres (2009), as TVs públicas são consideradas as compõem o denominado “campo público” delimitado por duas experiências: as TVs educativas, as TVs universitárias e os “canais de acesso público” da TV a cabo. Este estudo se limita apenas as primeiras (“Contribuição ao II Fórum Nacional”, s.d.).

O primeiro grupo, das TVs Educativas, que desde 1998 estão reunidas na Associação Brasileira de Emissoras Educativas e Culturais (ABEPEC) e presentes nas principais capitais do país. Segundo Torres (2009), a restrição imposta à finalidade meramente educacional, segundo ABEPEC, não se efetivou de fato, mas é identificada como uma possibilidade: “Suas programações adquiriram uma dimensão generalista, com programas educativos, artísticos, culturais e infantis. Mais tarde acrescentou-se a esses conteúdos de informação jornalística” (Murtinho, 2009, p. 39). Desta forma, a legislação de 1967 que limitava o âmbito da programação das televisões com outorga não comercial à transmissão de aulas e conferências foi alterada pelo próprio sistema de operação das emissoras, devido aos interesses econômicos do setor.

Em 1967, o Decreto-lei 236 eximiu as outorgas da TVs educativas da necessidade de publicação em edital, como previa o Código Brasileiro de Telecomunicações. Depois em 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o Decreto 1.720 estendeu à radiodifusão as exigências previstas pela lei das Licitações e contratos, dispensando as TVs educativas do processo licitatório, mantendo a sua autorização pelo Ministério das Comunicações, com submissão posterior ao Congresso Nacional. Essa alteração foi efetivada pelo Decreto 2.018 de

1996. O governo de Fernando Henrique Cardoso também ficou marcado por práticas de coronelismo eletrônico, devido ao uso das concessões de TV como moeda de troca entre governos e políticos. Ele autorizou 357 concessões de TVs educativas sem licitação (Torres, 2009).

Já o segundo grupo, das TVs Universitárias, que transmitem por radiodifusão, em sinal aberto, por meio de concessão de televisão educativa, estão agrupadas pela Associação Brasileira de TVs Universitárias – ABTU. A ABTU criou em 2008 o projeto de uma rede de intercâmbio de Televisão Universitária (RITU), que visa a troca e compartilhamento de programação e pretendia criar uma rede nacional de TVs universitárias, que conta com 30 emissoras e todo o Brasil, sendo que cinco são emissoras da região nordeste; São elas: TV UFAM, TV UNEB, UCSAL – TV Universidade católica de Salvador, TV Unifor e TV UFPB (“Rede de intercâmbio”, s.d.).

O pioneirismo da TVU de Recife

A televisão pública começa efetivamente no Brasil com a inauguração da TV Universitária de Recife, em Pernambuco, no dia 22 de novembro de 1968 (Angeiras, 2018). A concessão da emissora foi dada a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), por meio do Decreto 57.750 de 4 de fevereiro de 1966, assinado pelo presidente Humberto Castelo Branco. De acordo com a publicação, a universidade ficava autorizada a utilizar o canal 11 para executar o serviço de radiodifusão com finalidades educativas e culturais.

No início, o quadro funcional da TVU era formado apenas por professores da UFPE e por profissionais do mercado televisivo pernambucano, que até aquele momento contava apenas com duas emissoras:

a TV Rádio Clube e a TV Jornal (Santana, 2007). Por ser a primeira TV educativa do país, naquela época ainda não havia a operação de uma rede de televisões públicas com o mesmo objetivo. Por isso, inicialmente, a programação do canal era totalmente local, produzida pelos diversos departamentos da emissora.

A emissora começou as transmissões com 52 programas, 24 horas por dia. A cultura popular sempre esteve presente nas produções da TVU, assim como a preocupação em ser um canal educativo para os pernambucanos. No carnaval, por exemplo, as transmissões iam do Sábado de Zé Pereira à Quarta-feira de Cinzas. (Sampaio, 2018, par. 4)

Portanto, a TVU, em seus primeiros anos, apresentava aos telespectadores uma programação cultural fortemente estruturada com teleteatro, concertos clássicos, música popular, programas de entrevistas e debates. Programas como Sala de visitas, Tempo de cinema e Mesa redonda. No entanto, a veiculação de aulas era a finalidade principal da emissora e que justifica a sua criação. “O caráter educativo veio com a exibição de cursos, documentários e aulas direcionadas também aos “telepostos” - nome dado aos pontos em que foram instalados mais de 500 aparelhos de TV, incluindo centros comunitários, escolas e presídios” (“Primeira emissora educativa”, 2018).

Para viabilizar a implantação da primeira emissora educativa do Brasil, tiveram que ser resolvidas diversas dificuldades. Primeiro, a cessão do terreno pelo Exército Brasileiro para a construção da sede da TVU. Em seguida, a aquisição de equipamentos de captação e transmissão (antenas, transmissores, câmeras e videoteipes), que começaram a chegar ao Porto do Recife no início de 1968, ou seja, às vésperas da

inauguração. Além disso, foi necessária a capacitação dos técnicos que iriam ficar responsáveis pela operacionalização do canal, tendo em vista que o mercado local ainda carecia de profissionais especializados e preparados nessa área (Angeiras, 2018).

Com a organização estrutural e técnica necessárias para a operacionalização da emissora, a TVU conseguiu então transmitir as aulas não apenas para Recife como também para outras cidades do estado. Angeiras (2018), destaca os avanços alcançados nos primeiros anos de funcionamento do canal e o tipo de conteúdo educativo que era produzido e exibido.

A experiência pioneira do curso de alfabetização de adultos na TVU contou em 1971 com 70 telepostos no interior de Pernambuco e 30 na capital, em recepção organizada, por controle de frequência e aproveitamento. Outros cursos também foram exibidos nesta época como o Curso de Eletricista, Curso de treinamento para Assessoria Técnica em Produção de Rádio e TV, ambos em convênio com a SUDENE, cursos de Inglês e Francês. (Angeiras, 2018, pp. 158-159)

A produção de conteúdo educativo para a televisão passava por um rigoroso processo, que contava com a participação de equipes interdisciplinares, compostas por professores e produtores da TVU. Segundo Santana (2007), essa ação era fruto de uma parceria entre a Secretaria de Educação de Pernambuco e professores da UFPE com a emissora.

Os produtores recebiam o conteúdo programático e o transformavam em roteiro televisivo com linguagem própria e elementos da dramaturgia. Em seguida, devolviam ao professor responsável pela matéria para revisão e somente após ser examinado colocava-se em prática a realização. (Santana, 2007, p. 100)

Com o passar dos anos, o caráter educativo da TVU de Recife foi mantido por meio de produções culturais, passando assim a educar ancorada na cultura e não apenas nos aspectos formais do ensino regular. É o que aponta Angeiras (2018).

O regionalismo da produção local se refletiu na mudança de identidade visual do Canal 11 e também no formato dos programas educativos, que se modificaram de teleaulas e cursos de formação, para programas de entretenimento, séries, contendo debates, entrevistas, reportagens, jogos e quadros educativos. (Angeiras, 2018, p. 268)

A TVU integra o Núcleo de Televisão e Rádio, da Universidade Federal de Pernambuco, que é um órgão suplementar da universidade. Também fazem parte do NTVRU as rádios Universitária FM e Universitária AM (“O núcleo”, 2021). A emissora é afiliada a TV Brasil e pode ser sintonizada em canal aberto na Região Metropolitana do Recife, no canal 11, e através da Internet.

Em 2012, a partir de um conjunto de reuniões internas e discussões aprofundadas, foram finalmente definidas a missão e a visão do Núcleo, respectivamente: - Promover a comunicação pública de maneira democrática e participativa, estimulando a formação crítica e a construção do conhecimento. - Ser referência em comunicação pública, com excelência na produção e transmissão de conteúdo multimídia. (“O núcleo”, 2021, par. 3)

Por tudo até aqui, confirmamos que a TVU de Recife foi de fato a primeira emissora educativa instalada no Brasil, após o Governo Federal definir como prioridade uma política de radiodifusão com fins exclusivamente educacionais, criar uma legislação própria sobre o

assunto e liberar outorgas de canais públicos de televisões educativas para Estados e autarquias. Portanto, foi nesse contexto de investimentos na educação que surgiram as primeiras concessões de TVs públicas no Brasil.

Essas medidas criaram as condições favoráveis para o desenvolvimento da TV Educativa, possibilitando a obtenção de concessões de canais educativos. Entretanto, coube à União e aos Estados arcar com os custos de montagem e manutenção das emissoras, esperando-se também, na época, a colaboração da iniciativa privada para fazer funcionar uma rede em larga escalada, à altura das exigências da educação pela TV. (Angeiras, 2018, p. 75)

Entre 1968 e 1974, foram instaladas nove emissoras educativas de televisão, sendo três ligadas ao Ministério da Educação e seis a secretarias estaduais de educação, comunicação ou cultura. Foram elas: TV Universitária-PE, TV Cultura - SP, TVE - AM, TVE - CE, TVE - MA, TVE - RJ, TV Universitária - RN e TVE - RS (Angeiras, 2018). Esse fato confirma que a região Nordeste desempenhou papel fundamental e pioneiro no processo de implantação dos primeiros canais com finalidade educativa no Brasil.

As emissoras educativas e universitárias no Nordeste

A partir da inauguração da TV Universitária em Pernambuco, na sequência, outras emissoras de televisão educativa surgiram nos demais estados do Nordeste brasileiro. Um processo que teve início na região no final dos anos de 1960, seguiu pelos anos de 1970 e se intensificou ao longo da década de 1980. No Quadro 1, é possível verificar a trajetória

de implantação dos primeiros canais públicos de TV, por meio de uma cronologia das emissoras.

Quadro 1

Emissoras de TVs educativas pioneiras no Nordeste

Estado	Emissora	Entrou no ar em:
PE	TVU de Recife	1968
MA	TVE Maranhão	1969
RN	TVU-RN	1972
CE	TV Educativa	1974
AL	TVE Alagoas	1984
BA	TVE Bahia	1985
SE	TV Aperipê	1985
PI	TVE Piauí	1986
PB	TVE Paraíba	1989

Elaborado pelos autores.

A segunda emissora educativa a entrar no ar foi a TVE do Maranhão, em 1969. A criação da emissora, tinha como finalidade principal o preparo de mão de obra e a massificação do ensino secundário no estado (Nascimento, 2021). Inicialmente, o canal começou a funcionar na sede da Secretaria Estadual de Educação, transmitindo tele aulas para cidade do interior.

Sob a coordenação do padre José Manuel de Macedo Costa, pequenas equipes de professores passaram a elaborar todo o programa curricular a ser transmitido pela TVE. O acompanhamento e direcionamento das tarefas em sala de aula ficariam sob a responsabilidade do professor polivalente chamado “orientador da aprendizagem”, que receberia, à época, um salário

pouco maior que o do professor normalista. (Nascimento, 2021, p. 115)

Ainda de acordo com Nascimento (2021), o projeto de educação a distância, por meio da televisão, alcançou bons resultados para o ensino público no estado já no primeiro ano de funcionamento da TV educativa. “Em 1969, 1.304 alunos foram matriculados na primeira série ginásial oferecida pela TVE/MA e, em 1970, o número de teles salas já era de 161, distribuídas em dois municípios, atendendo a 6.251 alunos, um grande acréscimo numérico em um curto período de tempo” (Nascimento, 2021, p. 115).

No Rio Grande do Norte, uma iniciativa semelhante foi implantada em 1972. O estado é o único do país onde a primeira emissora transmissora de televisão instalada foi para fins educativos, por meio de uma concessão da TV educativa (Kneipp & Sales Júnior, 2019). O que confirma o pioneirismo nordestino na implantação da televisão pública no Brasil.

Durante 15 anos a TVU-RN foi a única emissora com produção local de TV em solo potiguar⁴. O canal era responsável pela transmissão de aulas do Projeto Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares (Saci), que fazia parte do Programa Nacional de Teleducação (Prontel), do Ministério da Educação (Pedroza, 2017). Uma iniciativa que se tornou marco da educação a distância no país na década de 1970.

As aulas para o interior do estado eram distribuídas via retransmissores instalados em locais estratégicos, atingindo uma

4. Apenas em 1987 é que surgiram as primeiras emissoras comerciais do Rio Grande do Norte: TV Ponta Negra (SBT), TV Cabugi (TV Globo) e TV Tropical (TV Manchete). Todas foram inauguradas e entraram no ar no mesmo ano (Kneipp & Sales Júnior, 2019).

área de cerca de 60% do Rio Grande do Norte, principalmente em lugares onde, à época, não havia energia elétrica. Isso exigia que os aparelhos de TV fossem alimentados por baterias veiculares, substituídas a cada 15 dias. Essa operação demandava uma logística bem articulada sediada em Natal e nas cidades-polo de cada região com o objetivo de garantir a continuidade do projeto no interior do estado. (“Histórico da TVU”, s.d.)

No Ceará, a emissora educativa também surge com o mesmo objetivo de levar ensino a distância aos estudantes da rede pública, em 1974. Inicialmente, era chamada de TV Educativa e desde 1993 se chama TV Ceará. Segundo dados do canal, mais de 400 mil alunos foram formados por meio das tele aulas que eram transmitidas principalmente para localidades do interior do estado (“História TVC”, s.d.).

Seguindo essa perspectiva do ensino por meio da TV, nos anos de 1980, mais estados nordestinos implantaram emissoras educativas de televisão. O primeiro a inaugurar um canal nessa década foi Alagoas, com a criação da TVE Alagoas, em 1984 (“Institucional”, s.d.). Atualmente se chama Educativa TV. De acordo com Gaia (2005, p. 73), no início das transmissões, “por ter sinal fraco, atingia apenas as residências nos bairros próximos à antena, tinha poucos profissionais e limitava-se a retransmitir a programação da TVE do Rio de Janeiro”.

No ano seguinte, em 1985, foi a vez da Bahia ter uma emissora educativa, a TVE Bahia. Segundo Souza (2009), na época, a emissora contava apenas com 25% de produções locais na programação. “A TV Educativa da Bahia se destacava, nos primeiros anos, pelos programas informativos; esportivos; a agenda cultural, com divulgação dos principais espetáculos em cartaz na capital; além dos clipes literários, interpretados por atores baianos” (Souza, 2009, p. 77).

Ainda em 1985, Sergipe inaugurou a TV Aperipê, atualmente chamada de Aperipê TV (“Fundação Aperipê”, s.d.). Pinheiro (2015), destaca que no início das transmissões, o canal também investiu em produção audiovisual documental. “Naquele mesmo ano, durante a gestão de Juarez Conrado, vai ao ar a primeira minissérie produzida em Sergipe, “A Última Semana de Lampião”, que depois viraria um longa-metragem” (Pinheiro, 2015, p. 93).

Em 1986, foi a vez da população do Piauí ver surgir a primeira emissora educativa, a TVE Piauí, atualmente chamada de TV Antares. De acordo com Leal & Alves (2016), devido à falta de estrutura, o canal começou a funcionar apenas em fase experimental, retransmitindo a programação da TVE do Rio de Janeiro.

Além dos problemas técnicos, a emissora esbarrava na falta de mão de obra especializada. A equipe era formada por professores e não por jornalistas. A fim de suprir as deficiências e começar a produzir conteúdo, o Governo do Estado recorreu à agência de publicidade Convence Comunicação para produzir programas. Até o final do mandato de Bona Medeiros, cinco programas foram produzidos por meio da parceria: TVE Notícias, TVE Debate, TVE Cultura, TVE Educação e TVE Esporte. (Leal & Alves, 2016, p. 42)

Na Paraíba, a primeira iniciativa de televisão educativa surge em 1989, com a TVE Paraíba. Inicialmente, o canal era vinculado à Fundação Virgínius da Gama e Melo, ligada à Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no entanto operava somente como retransmissora da extinta TVE Brasil. Apenas em 2003 é que começou a produzir e veicular conteúdo local. Enfrentando crises financeiras e dificuldades técnicas ao longo de sua trajetória, a TVE passou diversos períodos fora do ar.

Em outubro de 1989, a Universidade Federal da Paraíba lança o embrião da TV Universitária de João Pessoa: uma retransmissora da TV Educativa do Rio de Janeiro, operando no canal 4. Com sua antena situada no alto do edifício do INSS, a retransmissora sempre foi marcada por interrupções de seu sinal durante longos períodos, devido a graves crises financeiras. (“A história da TV”, s.d.)

Ao analisar as outorgas das primeiras emissoras educativas da região, verificamos que as concessões foram dadas a universidades federais ou, na maioria dos casos, aos governos estaduais, conforme observamos no Quadro 2. O que reforça a finalidade de levar educação para estudantes de escolas públicas, principalmente em localidades com menos estrutura, no interior dos estados. Por isso mesmo, onde as emissoras eram administradas pelo poder executivo estadual, os canais ficavam vinculados diretamente às secretarias de educação.

Quadro 2

Concessões das primeiras emissoras educativas no Nordeste

Estado	Emissoras	Instituição ganhadora da concessão
PE	TVU de Recife	Universidade Federal de Pernambuco
MA	TVE Maranhão	Governo do Estado do Maranhão
RN	TVU-RN	Universidade Fed. do Rio Grande do Norte
CE	TV Educativa	Governo do Estado do Ceará
AL	TVE Alagoas	Governo do Estado de Alagoas
BA	TVE Bahia	Governo do Estado da Bahia
SE	TV Aperipê	Governo do Estado de Sergipe
PI	TVE Piauí	Governo do Estado do Piauí
PB	TVE Paraíba	Universidade Federal da Paraíba

Elaborado pelos autores.

Atualmente, essas emissoras educativas e universitárias nordestinas continuam tendo como proprietárias as instituições as quais foram entregues inicialmente as concessões de canais educativos. Uma exceção é a TVE Paraíba. Devido a problemas financeiros, administrativos e estruturais, a administração da TV foi repassada para o Grupo Arapuan, que também possui concessão de uma emissora comercial: TV Arapuan, afiliada da RedeTV (“A história da TV”, s.d.). Com isso, desde 2006, a emissora passou a se chamar TV Miramar.

Outro ponto a ser observado é quanto aos nomes das emissoras. Nas emissoras administradas por universidades, verificamos que a nomenclatura destaca o fato de ser um canal universitário, ligado a uma instituição de ensino superior. São os casos de Pernambuco e Rio Grande do Norte. Por isso, elas são identificadas como TVU de Recife e TVU-RN, até destacando a localização da emissora como forma de diferenciar uma da outra.

No demais estados, que representam a maioria, os canais recebem a nomenclatura de TVE, seguido do nome do estado ao qual pertence. É o que observamos no Maranhão, Alagoas, Bahia e Piauí. Com exceção dos estados do Ceará, Paraíba e Sergipe que possuem nomes próprios, mas sempre destacando que se trata de canais educativos de televisão.

Por fim, verificamos que o processo de implantação das emissoras educativas na região Nordeste do Brasil começou por estados maiores, tanto territorialmente quanto do ponto de vista econômico e político, como Pernambuco e Maranhão. Os últimos estados a inauguraram um canal educativo foram os menores, como Sergipe, Piauí e Paraíba.

Considerações finais

Ao analisar a trajetória da TV educativa no Brasil, com foco no Nordeste, é possível verificar que a implantação das primeiras emissoras aconteceu por motivos estratégicos do Governo Federal, que buscava a integração nacional por meio da televisão e, ainda, combater o analfabetismo, por meio de tele aulas. Mas, para que isso pudesse acontecer, era necessário investir na presença de emissoras em todos os estados, principalmente nas capitais. O que justifica o fato de os canais pioneiros estarem localizados nas maiores cidades da região.

O surgimento da televisão pública também se impunha como uma necessidade de complementariedade do sistema de radiodifusão no país, que até aquele momento era formado exclusivamente pela iniciativa privada. Com isso, atendia diretamente aos interesses empresariais em detrimento das questões de interesse público, como a educação a distância por exemplo. Tal necessidade e importância da coexistência dos sistemas públicos e privado foi reforçada com a aprovação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu as diretrizes básicas para a comunicação social e, conseqüentemente, para a televisão no Brasil.

A comunicação pública alcançada por meio das emissoras educativas e universitárias, na região nordeste reforça a afirmação de Zémor (1995), que denomina de “legitimidade do interesse geral” porque acontece no espaço público aos olhos do cidadão. O autor também estabelece quatro finalidades para a comunicação pública: 1) informar; 2) ouvir demandas, expectativas, interrogações e o debate público; 3) contribuir para assegurar a relação social; 4) acompanhar as mudanças comportamentais e da organização social. Ele esclarece

que essas finalidades não podem estar dissociadas das finalidades das instituições públicas, como se identificou nas TVs públicas.

A pesquisa revelou que, em seus primórdios, as emissoras educativas cumpriram o objetivo principal pela qual foram criadas. Por meio das transmissões de tele aulas, a educação a distância dava os primeiros passos no país. Com isso, o ensino básico chegou às localidades mais remotas do Brasil, onde não havia nem estrutura física adequada nem profissionais preparados para atuar na rede pública. Porém, ao longo dos anos, houve certo direcionamento político e editorial de algumas emissoras, que sobrevivem atreladas a governos ou prefeituras, mas que sofrem no que diz respeito a sua liberdade editorial

Durante a presente pesquisa, também foi possível verificar a precariedade como se deram as primeiras transmissões, tanto em relação aos recursos técnicos quanto de pessoal. As universidades federais e governos estaduais foram fundamentais para que o projeto de implantação e expansão da televisão educativa e universitária pudesse prosperar e se desenvolver, alcançando os objetivos traçados. Observamos ainda que no processo de instalação dos canais educativos, os estados com maior poder econômico e político saíram na frente. Como também que os estados menores e mais pobres foram os últimos a inaugurar a primeira emissora educativa com produção e transmissão de conteúdo local.

Quanto aos propósitos estabelecidos pela legislação, existem certa permanência e manutenção, pela maioria das emissoras nordestinas e desvios de finalidade de algumas TVs, no que diz respeito ao conteúdo e direcionamento político e editorial, dependendo do tipo de administrador que detêm a concessão. As universidades são mais fiéis aos propósitos da radiodifusão pública, já as prefeituras e governos

estaduais direcionam de forma a atender os interesses políticos, por meio das emissoras, como um elemento de marketing.

Por fim, ao realizar este estudo, foi possível identificar a configuração das emissoras públicas educativas e universitárias e revelar o pioneirismo do Nordeste em relação a implantação da televisão pública no Brasil. A primeira emissora instalada foi em solo nordestino, a TVU de Recife, bem como o único estado a iniciar as produções televisivas locais por meio de um canal educativo, a TVU-RN. O que ratifica que a região possuía potencial, a sua necessidade de educar e as condições para a produção de comunicação, quando são feitos os investimentos necessários para o desenvolvimento de novas tecnologias ou sistemas voltados para as questões de interesse do povo brasileiro.

Referências

A história da TV em João Pessoa – PB. (s.d.). Recuperado de <https://web.archive.org/web/20040922061300/http://www.memorialdatv.com.br.tf/>

Angeiras, Maria Clara de Azevedo. (2018). *TVU, canal 11: a primeira TV Educativa do Brasil*. Ed. UFPE.

Brandão, E. P. (2007). Conceito de Comunicação Pública. *Fasam*. <https://fasam.edu.br/wp-content/uploads/2020/07/Historia-da-Comunica%C3%A7%C3%A3o-P%C3%BAblica.pdf>

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988, 22 fevereiro). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

Contribuição ao II Fórum Nacional de TVs Públicas. (s.d.). Recuperado de <https://www.intervezes.org.br/arquivos/interdoc012sp2ftvp.pdf>

Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del0236.htm

Decreto-Lei n° 2.018, de 1° de outubro de 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2018.htm

Decreto-Lei n° 1.720, de 28 de novembro 1995. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1720.htm

Duarte, M. Y. M. (2005). Estudo de caso. Em J. Duarte, & A. Barros (Orgs.), *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação*. Atlas.

Fundação Aperipê. (s.d.). Recuperado de <https://aperipe.com.br/pagina/fundacao-aperipe>

Gaia, R. (2005). *IZP: comunicação pública a serviço do cidadão*. Grafitex.

História da TVC. (s.d.). Recuperado de <https://www.tvceara.ce.gov.br/historia-da-tvc/>

Histórico da TVU. (s.d.). Recuperado de <https://tvu.ufrn.br/pagina.php?a=historia>

Institucional. (s.d.). Recuperado de <http://www.izp.al.gov.br/veiculos-do-izp/tv-educativa/institucional>

Kneipp, V. A. P., & Sales Júnior, F. das C. (2019, julho/dezembro). O desenvolvimento da TV no Nordeste: um estudo sobre o início da televisão no Rio Grande do Norte. *Revista Brasileira de História da Mídia*, 8(2), 54-68. <https://revistas.ufpi.br/index.php/rbhm/article/view/9588>

Leal, A. R. B. R., & Alves, D. S. (2016, dezembro). A influência política ao longo dos anos na televisão educativa piauiense. *Sessões do Imaginário*, 21(36), 40-47. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/famecos/article/view/25648>

Lei nº 8.313, de 23 dezembro de 1991. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8313compilada.htm

Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8666cons.htm

Lei nº 9.617, de 15 de maio de 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9637.htm

Mattos, S. (2010). *A história da Televisão Brasileira: uma visão econômica, social e política*. Editora Vozes.

Moreira, S. V. (2005). Análise documental como método e como técnica. Em J. Duarte, & A. Barros (Orgs.), *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação*. Atlas.

Muniz, A. L. P., Ferreira, E. W., Araújo L. M. & Júnior, L. B. (2005). *Indicadores de desenvolvimento humano para Uberlândia e municípios selecionados (1991-2000)*. Universidade Federal de Uberlândia - UFU; Instituto de Economia IE; Centro de Estudos, Pesquisas e Projetos Econômico-sociais - CEPES. https://www.bnb.gov.br/documents/160445/214098/divisao_regional.pdf/d27016ac-9629-4bf4-9972-da02ec8e107d

Murtinho, R. (2009). Televisão pública no Brasil: estudo preliminar sobre suas múltiplas configurações. *Arca*. <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/1263>

Nascimento, E. S. do. (2021, janeiro/abril). A porta da Amazônia é aqui! Desenvolvimento e educação no governo de José Sarney no Maranhão (1966 – 1970). *Revista Escritas do tempo*, 3(7), 102 – 123. <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1552>

O núcleo. (s.d.). Recuperado de <https://www.ufpe.br/ntvru/sobre>

Pedroza, C. J. P. (2017). Ver + Aprender + Fazer / Canal 5: Anotações para uma história da primeira televisão do Rio Grande do Norte. Em Kneipp, V. A. P. (Org.), *Trajetória da televisão no Rio Grande do Norte: a fase analógica* (pp. 133-156). Edufrn.

Pinheiro, W. T. (2015). *Os sistemas públicos de comunicação e a política: O contexto econômico e político das emissoras públicas brasileiras* [Dissertação de mestrado em Comunicação, Universidade Federal de Sergipe]. <https://ri.ufs.br/jspui/handle/123456789/4014>

Primeira emissora educativa do Brasil, TV Universitária completa 50 anos. (2018). Recuperado de <https://www.diariodepernambuco>.

com.br/noticia/viver/2018/11/primeira-emissora-educativa-do-brasil-tv-universitaria-completa-50-an.html

Sampaio, M. (2018). Primeira emissora educativa do Brasil, TV Universitária completa 50 anos de fundação no Recife. *GI*. <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2018/11/22/primeira-emissora-educativa-do-brasil-tv-universitaria-completa-50-anos-de-fundacao-no-recife.ghtml>

Rede de Intercâmbio de Televisão Universitária. (s.d.). Recuperado de <https://www.abtu.org.br/ritu>

Santana, J. B. (2007). *A televisão Pernambucana, por quem a viu nascer*. Ed. Do Autor.

Séries históricas e estatísticas. (s.d.). Recuperado de https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=0&de=8&no=4

Souza, R. de P. T. R. (2009). *TVE: Matizes para uma nova cultura- Políticas Culturais e televisão pública* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia]. <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10808>

Torres, R. M. de M. (2009). Televisão pública no Brasil: estudo preliminar sobre suas múltiplas configurações. *Revista Contemporânea*, 07,(1). <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/contemporanea/article/view/347>

Wolton, D. (2006). *Elogio do grande público: uma teoria crítica da televisão*. Ática.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso; planejamento e métodos*. Bookman.

Zémor, P. (1995). *La communication Publique*. PUF.

LITERACIA MUDIÁTICA NO AMBIENTE DAS FAKE NEWS: UM ESTUDO DE CASO COM O PÚBLICO DA TERCEIRA IDADE

Luciana Aparecida Janizello Augusto¹

Os processos de troca comunicacionais são vistos como base de toda experiência humana e social. O autor Wolton (2010) define como horizontes da comunicação o compartilhamento, a convicção, a sedução, a influência e a convivência. Segundo o autor (2010, p. 22) “a aldeia global é uma realidade tecnológica, mas não apenas social, cultural e política”.

Wolton (2010) afirma que o problema não é mais a falta de informação, mas a criação de condições necessárias para que indivíduos consigam se comunicar e conviver em um mundo globalizado, compreendendo e tolerando diferenças linguísticas, filosóficas, religiosas,

1. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Paulista (UNIP), bolsista Capes.
janizello@hotmail.com

econômicas, culturais e políticas. O autor também aponta para a velocidade de circulação das informações, a ausência de controle, a falta de regulamentação e o esquecimento do interesse geral, principalmente na internet, principal veículo da globalização.

O universo de mensagens tanto de emissores, quanto de receptores, torna-se cada vez mais complexo com os avanços tecnológicos. Wolton (2010) e Pierre Lévy (2009) asseveram que, embora a informação esteja cada vez mais acessível, abundante e universalizada, a comunicação tem sido cada vez mais rara, o que indica que o mundo digital transformou também as formas de circulação de signos e, portanto, de distintas formas de sociabilidade. Para ele, “Produzir informações e a elas ter acesso não significa mais comunicar” (2010, p. 16).

Lévy (2009) explicita que os meios de comunicação moldaram novos padrões de interação e a própria mídia se confunde com outros processos sociais resultando na virtualização de diversas formas de interação social. Esta nova arquitetura de rede trouxe para o ambiente tecnológico também as interações econômicas, políticas, sociais e culturais, constituindo-se um ciberespaço (Lévy, 2009).

Primo (2007) atenta que a web 2.0 inaugurou a possibilidade de os usuários participarem da construção da própria rede, instaurando uma nova dinâmica na vida social, aperfeiçoando as interações, as comunidades virtuais, permitindo que atividades, antes relegadas apenas a especialistas, se tornassem disponíveis para qualquer cidadão, ampliando os espaços para a interação entre os participantes do processo. Contudo, esta descentralização dos discursos e do conhecimento potencializa a crise informacional, no sentido de interferir sobre a qualidade das informações disseminadas no que diz respeito à sua veracidade

(Lévy, 2009), gerando uma crise informacional popularizada pelo termo “desinformação”.

Wardle & Derakhshan (2017) apresentaram um quadro conceitual nomeado de “*Information Disorder*”, estabelecendo distinções sobre o conteúdo da desinformação circulante. Na categoria (a) *misinformation*, ou informação incorreta/imprecisa, estão as mensagens falsas e incorretas que não possuem a intenção de causar um dano a terceiros; em (b) *malinformation*, ou má informação, estão informações com base na realidade, mas que se constituem através de assédios, vazamentos e discursos de ódio com a finalidade de causar algum dano; por fim, na categoria (c) *disinformation*, ou desinformação, estão informações totalmente falsas e produzidas deliberadamente para prejudicar um indivíduo ou grupo social.

É sob a perspectiva das informações falsas, popularmente nomeada de *Fake News* que se ocupa o presente estudo. O termo se popularizou em 2016 durante as eleições americanas, quando muitas informações falsas foram espalhadas na internet sobre a candidata à Presidência dos Estados Unidos da América (EUA), Hilary Clinton, que disputava o pleito com o ex-Presidente Donald Trump. As mentiras contadas durante a campanha e impulsionadas pelas redes sociais influenciaram o resultado do pleito. Conteúdos falsos sempre circularam em formato de boatos e rumores, porém o que diferencia hoje é a facilidade que encontram de se espalharem para um grande público, num tempo curto e para diversos espaços, amparados pela escalada no mundo digital;

O volume de compartilhamento sem nenhum tipo de checagem sobre a veracidade da notícia é ponto importante nessa equação problemática. Quem compartilha *Fake News* e colabora para sua disseminação

também é responsável pelos danos que ela certamente causará a todos os envolvidos. É nesse contexto, conforme aponta Ferrari (2008), que a literacia midiática abrangente e estendida a todos os públicos se torna fundamental.

Na percepção de Ferres (2007), a literacia midiática permite que cidadãos construam um pensamento crítico por meio do desenvolvimento de suas competências em relação à mídia. Com base nessa perspectiva, essa pesquisa traz como temática uma discussão sobre a importância da literacia midiática no combate das *Fake News*. Como forma de contribuir com o debate, o artigo tem como objetivo estudar a relação entre literacia midiática e a percepção crítica no reconhecimento e disseminação de conteúdos falsos, por meio do projeto de extensão Literamídia 50+, programa de educação para mídias, voltado ao público da terceira idade, compreendido a partir de 55 anos.

A iniciativa é fruto da parceria entre o Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus Juiz de Fora e o Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Paulista. Foi pensado com o propósito de capacitar os participantes para o uso mais seguro e consciente das redes sociais virtuais, evitando, assim, que caiam em golpes e ainda sejam vítimas ou repassem *Fake News*.

A escolha em priorizar os idosos considerou o estudo publicado em março de 2020, intitulado “Idosos, *Fake News* e letramento informacional”, que identificou as pessoas acima de 60 anos como as mais propensas a receber conteúdos falsos. Anteriormente, pesquisadores da Universidade de Nova York indicaram, após analisarem as publicações de um grupo de usuários do *Facebook* durante a campanha presidencial norte-americana de 2016, que usuários na faixa etária acima dos 65 anos

compartilharam sete vezes mais artigos de portais de notícias falsas do que o grupo etário mais jovem (18 a 29 anos) (BBC News Brasil, 2019).

Nesse sentido, a dissertação traz uma discussão teórica sobre literacia midiática em contextos de *Fake News* e apresenta os primeiros resultados do projeto Literamídia 50+, com o intuito de demonstrar como os idosos se relacionam com o conteúdo falso antes e após as atividades desenvolvidas. Como metodologia de pesquisa elegeu o estudo de caso, com a aplicação de questionários em duas fases distintas. As etapas do processo serão descritas detalhadamente ao longo do artigo.

Literacia midiática no contexto das *Fake News*

A nova ambiência das tecnologias digitais criou não apenas novas formas de experiência humana, mediação e representação, mas parece ter papel central na construção de uma nova cultura da informação. A alfabetização midiática, colocando em relação usuários e dispositivos tecnológicos, torna-se uma problemática que merece ser analisada sob a luz de um conjunto de variantes, entre elas heranças socioculturais de inclusão.

Livingstone (2003) e Wolton (2010) discutem a alfabetização midiática como questão política e defendem que haja, para além da obrigatoriedade de programas governamentais de fomento à literacia midiática, uma contrapartida democrática, eficaz e responsável dos meios de comunicação. Para Livingstone (p. 1) literacia midiática é “a capacidade de acessar, analisar, avaliar e criar mensagens através de uma variedade de contextos”. A alfabetização midiática, em sua visão, aprimora o exercício da cidadania, resultando em maior participação e atuação na esfera pública. Livingstone, ao considerar a internet,

elabora uma nova configuração deste termo, que chama de “literacia informática, alfabetização para a internet ou cyber-alfabetização” (2003, p. 3), com uma infinidade de usos desse espaço público para produção e compartilhamento.

Estas discussões estão imbricadas na argumentação de Martino & Menezes (2012, p. 14) que compreendem literacia midiática como o “desenvolvimento de competências não para usar dispositivos midiáticos, mas para compreender o fluxo de sentidos dentro de um ambiente midiático”. Tal conceito demanda a capacidade de adaptar-se, agir, interagir e reagir às interferências externas, dentro da relação do indivíduo com os meios de comunicação disponíveis. O espaço social em que o sujeito vive/ existe tem sua própria cultura, explicitada nas mediações simbólicas, durante as interações humanas.

Bauer (2011, p. 9) observa que literacia midiática é um “elemento do pensamento crítico no auxílio à cidadania e à participação política”. Evidencia o desenvolvimento de uma educação pessoal para utilizar, compreender e interagir com as mídias – sobretudo as redes sociais, a fim de alcançar visibilidade para questões de interesse dos indivíduos. Ele concebe a mídia como “um quadro de referência para se conectar e contextualizar-se ao sistema de discursos da sociedade” (Bauer, 2011, p. 16). Enquanto referência, as tecnologias de comunicação digitais modificam as práticas relacionais e o discurso social, reorganizando politicamente a produção e a disseminação de conteúdo, alargando o campo de atuação dos indivíduos e organizações.

O grupo de trabalho *The New Media Consortium* (2005, p. 2), responsável pela publicação “*A Global Imperative: The report of the 21st Century Literacy Summit*”, definiu literacia midiática – a qual

chamaram de “alfabetização do século 21” – como “a capacidade de compreender o poder das imagens e sons, reconhecer e usar esse poder, para manipular e transformar mídia digital, para distribuí-los de forma generalizada, e adaptá-los facilmente a novas formas”. Assim como Livingstone (2005), delegam à internet papel principal nas relações interativas entre tecnologias e atores sociais.

O *The New Media Consortium* defende a revisão curricular das instituições de ensino, entendendo que cabe a elas oferecer acesso às novas tecnologias, promover estratégias de alfabetização midiática e valorizar o desenvolvimento de inteligências múltiplas de atuação, inserindo-se nessa nova esfera pública virtual transpassada pela agência de sujeitos mediados. Não obstante, acreditamos que a literacia midiática, voltado para as mídias digitais, não deve ficar restrita a apenas um tipo de público, sua proposta deve ser abrangente, incluir e alcançar todo tipo de cidadãos.

Extensão universitária e desafios para a população idosa na era da informação digital

Na esfera legal e mesmo no processo histórico da consolidação das universidades brasileiras, estabeleceu-se que estas instituições possuem três atividades-fim: o ensino, a pesquisa e a extensão. Este conjunto de finalidades foi criado para que o conhecimento acumulado (pesquisa) fosse estendido a um maior número de pessoas possível, seja para aqueles que iriam reproduzir ou produzir massa crítica dentro de seus espaços, ou seja, os alunos, por meio do ensino; ou para a sociedade como um todo. Por meio da extensão universitária, facilita-se a identificação de necessidades sociais que possam ser respondidas

pela produção de conhecimento e permite à universidade entregar os produtos do seu trabalho (Oliveira et al., 2016).

A extensão é particularmente importante na aproximação de grupos socialmente vulneráveis, tanto na interpretação das condições que os fragilizam como também para favorecer a conquista da autonomia e empoderamento dessas populações. As ações extensionistas surgem das questões sociais e vocacionadas para a transformação social.

A pessoa idosa, embora ocupe um papel cada vez mais importante nas sociedades, dado o processo de envelhecimento da população brasileira, ainda é considerada um sujeito vulnerável, cujo estigma vem sendo desconstruído por diversas políticas afirmativas e políticas públicas direcionadas para a valorização do paradigma do envelhecimento ativo (Oliveira et al., 2016). De fato, como dizem os autores, a população idosa tem ganhado cada vez mais espaço nos programas extensionistas universitários pautados, principalmente, pela educação permanente e não formal, promovendo a inclusão social e o empoderamento.

A extensão voltada à terceira idade, nas universidades, apresenta um propósito bem definido: o empoderamento, a inclusão e a melhoria da qualidade de vida. Assim, as ações extensionistas buscam ressignificar os sentidos dados à própria existência, bem como ampliar as relações sociais dos sujeitos, seja no grupo em que estão inseridos, seja em outros grupos sociais. Estas ações também almejam produzir conhecimentos que ampliem as possibilidades de atuação e participação, subsidiando a análise, a avaliação e a implementação de políticas públicas pertinentes. (Oliveira et al., 2016, p. 341)

Neste sentido, as competências para lidar com os desafios da sociedade da informação despontam como uma necessidade premente

desta população. O conjunto de pesquisas sobre a literacia midiática em idosos tem alcançado uma pequena, porém constante visibilidade nas pesquisas científicas (Gardin & Alcará, 2022). Entende-se que a competência em compreender e fazer um uso informado dos conteúdos digitais, quando adquirida, permite desenvolver a autonomia, criticidade, protagonismo.

Se, por um lado, para pessoas adultas mais velhas o acesso às tecnologias da informação pode promover a visibilidade, novas formas de sociabilidade e o sentimento de pertença; por outro lado, é preciso que as necessidades específicas deste grupo populacional, sejam respondidas por meio da aquisição de fluência em termos de literacia digital, de modo a não aliar essas necessidades à atividades maliciosas e disseminadoras de *fake-news* dentro dos contextos sociais virtuais. Neste sentido, a população idosa é considerada uma população vulnerável no que toca a sociedade da informação (Gardin & Alcará, 2022; Oliveira et al., 2016).

Adultos mais velhos são particularmente suscetíveis às informações falsas. Conforme pesquisa de Brashiel e Schacter (2020), foram eles que mais compartilharam *fake news* nas eleições americanas de 2016. Os autores defendem a importância do aumento da literacia digital como fator primordial para se combater esta tendência. Dados da eleição americana demonstraram que, além da superexposição às informações falsas no *Twitter*, este grupo também esteve representado no grupo de *supersharers*, responsável por 80% do compartilhamento de *fake-news* (Brashiel & Schacter, 2020).

Para estes autores, os idosos são relativamente novatos na Internet e, portanto, menos treinados nas armadilhas como *clickbaits*, correntes, anúncios maliciosos e outros. Eles identificaram que este grupo tem mais

dificuldade, por exemplo, em distinguir notícias pagas de notícias de editoriais ou maior dificuldade em perceber fotos manipuladas. Mesmo assim, reconhecem que esta população apresentou maior habilidade de pensamento analítico, contudo, dão muita ênfase à capacidade de socialização das redes sociais, o que os torna *sharers* em potencial.

Neste sentido, a promoção da literacia mediática para a população idosa deve ser entendida como um direito e os aspectos particulares que caracterizam as necessidades deste grupo em relação ao acesso e uso da informação precisam ser mais bem compreendidos, no sentido de apoiar a resolução de seus problemas diários, promover a sociabilidade, a autonomia e o empoderamento de modo a combater as múltiplas formas de vulnerabilidade que experienciam na sociedade da informação.

Os processos de educação voltados para a terceira idade no contexto da extensão universitária devem também reconhecer esses novos papéis sociais desempenhados por esses grupos no mundo social e virtual. A instituição universitária deve, também, enxergar-se como um agente facilitador de um processo de educação permanente em articulação constante com a sociedade.

Foi pensando no cenário de ampliação do senso crítico em distintos públicos, que o projeto Literamídia 50+ foi constituído para atender os cidadãos da terceira idade, que por pertencer a uma geração anterior ao desenvolvimento das mídias digitais, se torna mais propenso a conteúdos apócrifos que circulam nas redes.

Sobre o projeto Literamídia 50+

O projeto de extensão Literacia Midiática na terceira idade: apontamentos para o reconhecimento de *Fake News* nas redes sociais

virtuais foi constituído com o objetivo realizar capacitações com grupos de idosos, a partir de 55 anos, para um uso consciente dos meios digitais. A iniciativa é resultado de uma parceria entre o Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - Campus Juiz de Fora e o Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Paulista (UNIP). A proposta é fornecer noções básicas de literacia midiática, capacitando os participantes para um uso mais seguro e consciente das redes sociais, tratando de temas como tecnologia, redes sociais, golpes virtuais, *Fake News* e implicações legais em difusão de informações, principalmente durante o período de pandemia da Covid-19.

Entendida como a capacidade de produzir conteúdo de maneira responsável e crítica nas plataformas de mídia, a literacia midiática é elemento fundamental para o exercício pleno da cidadania na atualidade. É urgente criar estratégias e construir pontes para ultrapassar o fosso digital entre gerações. Foi pensando nesse cenário que foi desenvolvido o minicurso gratuito e *online* para a faixa etária de indivíduos acima de 55 anos. Entre junho e dezembro de 2021, o projeto já instruiu trinta alunos, de várias localidades do país, como São Paulo, capital e litoral; Pernambuco, com uma turma exclusiva com moradores de Surubim, uma cidade do interior; Santa Catarina, Goiás e várias cidades de Minas Gerais.

As atividades desenvolvidas no projeto têm duração de duas semanas, sendo a primeira composta por aulas online, com duração de duas horas em média, durante quatro dias. As turmas eram compostas por no máximo cinco pessoas, permitindo um ensino mais individualizado e possibilitando identificar melhor as necessidades de cada integrante. Foi possível perceber uma maior interação, integração e bom

relacionamento entre os participantes, pois se sentiam mais à vontade para expor suas dificuldades, relatar casos e participar das atividades e dinâmicas propostas.

Todo o conteúdo foi elaborado tendo como premissa as variáveis de análises para engajamento da população idosa com as *fakes news*, de acordo com Brashiel & Schacter (2020): declínio cognitivo, mudanças sociais e pouca literacia digital. Em relação às questões cognitivas, embora haja um declínio das capacidades conforme a idade, as pesquisas indicaram que as pessoas idosas tinham mais aptidões de reconhecer informações falsas de mídias tradicionais, porém, mais dificuldade com conteúdos virais e repetitivos e demonstravam extrema confiança em conteúdos compartilhados por amigos e familiares.

As aulas e o material didático foram elaborados utilizando linguagem simples e objetiva, repleto de exemplos práticos do cotidiano para atender desde pessoas com mínimo de conhecimento, até as que já tenham alguma familiaridade sobre o tema. Foram utilizados recursos audiovisuais como slides e vídeos explicativos e exemplificativos, para auxiliar na assimilação dos temas abordados.

O conteúdo programático foi dividido em quatro módulos. No primeiro foram tratados temas como vantagens e desvantagens do uso cada vez mais constantes das mídias sociais, e importância do cuidado com os dados fornecidos na internet e seu compartilhamento.

O segundo módulo foi dedicado a elucidar acerca das *Fake News*, a explicação do termo, seu surgimento, sua popularização, as mudanças e a falta de controle de sua disseminação com o avanço do acesso à internet em larga escala, principalmente às mídias digitais sociais; como identificá-los, os perigos e a responsabilidade nos compartilhamentos.

Em uma terceira etapa, tratamos dos algoritmos e das bolhas virtuais, como funcionam os robôs, os perfis falsos e o engajamento que podem alcançar. Através de exemplos encontrados nas redes, falamos sobre alguns golpes comuns e como evitá-los. Nesse ponto, a utilização de reportagens com histórias reais de pessoas conhecidas que foram vítimas de golpes foi essencial para o entendimento dos riscos a que praticamente todos os usuários da internet estão suscetíveis.

O último módulo foi totalmente dedicado ao reconhecimento das *Fake News*. Como se apresentam, formas simples e práticas de detectar as mesmas ou pelo menos suspeitar da veracidade do conteúdo. Diversas páginas de agências de checagem de notícias falsas eram apresentadas. Nesse ponto ressaltávamos bastante a importância do senso crítico para o uso seguro e eficaz de todos os benefícios que a internet traz a todos os cidadãos.

A segunda semana foi pensada em uma dinâmica mais interativa, em que os participantes são inseridos em um grupo de *WhatsApp* e são provocados pelos instrutores a refletirem sobre assuntos cotidianos, usando toda o conhecimento trabalhado nas aulas. Dessa forma, pudemos colocar o protagonismo do participante em prática, com o objetivo de incentivar a autonomia e formar cidadãos preparados para enfrentar os desafios do mundo para tomar decisões e ser instigado a buscar conhecimento.

Como resultado do projeto foi desenvolvido um livro texto com o nome “Literamídia+50: literacia midiática na terceira idade” e um livreto em formato de história em quadrinhos com o tema “Desvendando *Fake News*...”. Estes materiais eram enviados para todos os participantes via Correios, junto com brindes e o certificado de conclusão.

Metodologia

Nos estudos da comunicação, é usual que muitos de seus objetos de estudo sejam dinâmicos e reflitam múltiplos aspectos das mudanças sociais dos nossos tempos, especialmente quando envolvem os ambientes digitais. Deste modo, o método de estudo de caso de acordo com Robert Yin (2014), é uma técnica privilegiada, de tipo predominantemente qualitativo, para se delimitar e compreender esses movimentos contemporâneos dos meios dos comunicação.

Na tentativa de compreender o fenômeno contemporâneo decorrente das relações entre redes sociais virtuais, alfabetização midiática e terceira idade, apresentaremos um estudo de caso, com aportes qualitativos, coletados a partir dos dados fornecidos pelos participantes do projeto de extensão Literamídia 50+.

Yin (2014) conceitua estudo de caso e explicita em que circunstâncias é mais bem utilizado ao definir que:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o caso) em profundidade e no seu contexto no mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto podem não estar evidentes com clareza. Em outras palavras, você gostaria de realizar uma pesquisa por estudo de caso porque quer compreender um caso do mundo real e aceitar que provavelmente este entendimento envolve as condições contextuais importantes pertinentes ao seu caso. (Yin, 2014, p. 16)

Nossa amostra compreendeu 27 integrantes (alunos), que frequentaram o curso durante o período de julho a dezembro de 2021. Os alunos foram distribuídos em 6 (seis) turmas. As atividades desenvolvidas no projeto foram aulas online, com duração de 2 horas em média, por 4 dias.

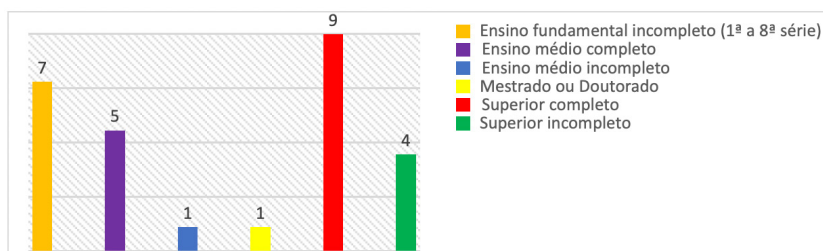
Depois das aulas, os alunos eram acionados na semana seguintes, com atividades via *WhatsApp*, que compreendiam questões para checagem de *Fake News*. Para efeito da pesquisa foram realizados questionários no início e final do curso, para verificar em que medidas as práticas de literacia midiática representam ações eficazes para o acesso seguro e democrático da informação.

Análise dos resultados

Foram obtidos 27 questionários completos (aplicados nas etapas finais e iniciais), indicando que 48% do público participante pertencia a faixa etária do público de 55 a 59 anos, 41% estavam na faixa etária de 60 a 69 anos e 10% entre 70 e 79 anos. Não obtivemos nenhum participante acima dos 80 anos. Na dimensão gênero, 74% eram femininos e 26% masculinos.

Tabela 1

Grau de escolaridade dos participantes



Elaborado pelos autores.

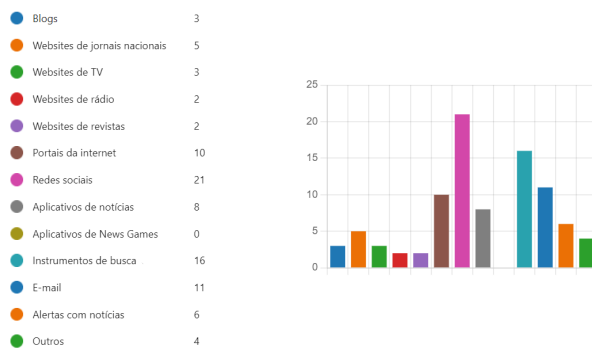
No quesito grau de escolaridade, a Tabela 1 aponta que 33% dos participantes, um total de nove, possuíam curso superior completo.

Por outro lado, sete participantes, o equivalente a 25% do público possuía ensino fundamental incompleto, do 1º ao antigo 8º ano. Destaca-se que 60% dos participantes não exercem atividade profissional, sendo que 52% declararam receber aposentadoria.

A primeira etapa da pesquisa comportou um questionário inicial, cujo intuito era mapear o contato dos participantes com o ambiente digital. Todos os participantes declararam que usam celular nas atividades diárias, sendo que 84% apontaram que se informam e buscam notícias nas plataformas on-line. A Tabela 2 aponta que os locais mais procurados pelos participantes foram as redes sociais, seguido dos instrumentos de busca, como o *google*, e-mail e portais de internet.

Tabela 2

Contato dos participantes com o ambiente digital



Elaborado pelos autores.

Desse público, 93% demonstraram que possuem muito interesse em buscar notícias, porém apenas 16% indicaram que buscam informações diárias nas mídias digitais. Nas questões restritas a *Fake News*, 45% dos integrantes indicaram que já haviam compartilhado algum conteúdo

falso, enquanto 32% apontaram que só enviam e recebem informações de quem conhece, seguido de 23% que não soube responder.

Na crença em relação ao conteúdo que circula pela internet, apenas 7% apontaram que credibilizam integralmente, por só receber mensagens das pessoas que conhecidas. No quesito veracidade das redes sociais, os participantes apresentaram respostas mais heterogêneas, já que para 55% dos integrantes nem tudo que circula é confiável, 35% apontaram que existem informações falsas e verdadeiras e apenas 10% apontaram a necessidade de checar os dados que chegam das redes.

O segundo questionário, aplicado no término do curso, perguntou qual deveria ser o procedimento ao receber uma mensagem com tom alarmante de um familiar, ler e concordar com o conteúdo. Entre os entrevistados, 84% apontaram que o correto seria não compartilhar sem pesquisar sobre o assunto e 16% indicaram que deveriam compartilhar, somente após certeza de que o conteúdo é verdadeiro.

Especificamente sobre a identificação de *Fake News*, foi perguntado quais mecanismos facilitam sua constatação. Os entrevistados responderam que o ideal é pesquisar em sites de checagem caso tenha dúvidas sobre a veracidade da mensagem recebida e na mesma ordem apontaram que informações concretas, sem sensacionalismo, erros de escrita e dados exclusivos costumam ser verdadeiras, assim como notícias com fonte, data e local são mais confiáveis. O que vai ao encontro das orientações recebidas durante o curso.

Também foi questionado se mentiras espalhadas pela internet podem prejudicar a imagem dos envolvidos, e todos os participantes foram assertivos ao responder que sim. No item correlação entre a internet e a disseminação de conteúdos falsos, 90% indicaram que enxergam

que o acesso as mídias digitais tornaram mais fácil a disseminação de *Fake News*, seguido de 6,5% que não acreditam, já que existem muitos conteúdos falsos na televisão, no rádio e na mídia impressa e 4,5% assinalaram que esse tipo de informação sempre existiu.

Tendo em vista que uma das funções do curso está relacionada a conscientização dos participantes na disseminação de *Fake News*, as questões finais buscaram averiguar os efeitos da proposta. A questão ligada a responsabilidade de quem compartilha um conteúdo nas redes sociais foi respondida com 81% dos integrantes, indicando que quem compartilha mentiras pode ter a imagem prejudicada, ao lado de 19% que assinalaram talvez, tendo em vista que as pessoas que recebem mensagens falsas podem não perceber que se trata de *Fake News*.

Por fim, foi questionado se quem compartilha *Fake News* pode se prejudicar de alguma forma e 96% dos participantes indicaram que podem perder a credibilidade espalhando mentiras, ao lado de 4% que apontaram que qualquer um pode compartilhar qualquer informação na internet, sem qualquer dano para a imagem.

Discussão dos resultados

Com os avanços na área das ciências da saúde, alinhado as inovações tecnológicas, a expectativa de vida aumentou significativamente em todo o mundo. No Brasil, a taxa de longevidade segundo aponta o Instituto *Brasileiro* de Geografia e Estatística (IBGE) subiu para 76,8 anos de vida em 2020, sendo que a expectativa para os nascidos em 2019 era viver em média 76,6 anos (Abdala, 2021). Baseados na ascensão da expectativa de vida da população, somado ao declínio das taxas de natalidade, um levantamento do Instituto de Pesquisa e

Economia Aplicada (Ipea) demonstrou que daqui 90 anos, 40,3% da população brasileira será composta pelo público idoso.

Atualmente, os idosos já representam uma parcela crescente da população brasileira, com 14,6% na faixa etária de 60 anos ou mais de idade, correspondendo a 30,3 milhões de pessoas, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD, 2017), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Estratégia Brasil Amigo da Pessoa Idosa, 2017). Pesquisas também apontam que o público idoso faz uso mais frequente da internet, sobretudo após a pandemia da Covid-19. Segundo levantamento realizado pelo Kantar Ibope, 75% dos idosos com acesso à internet fizeram alguma transação *online* em 2020, ao lado do aumento de 66% nas interações nas redes sociais em comparação aos últimos anos do levantamento (Kantar IBOPE Medi, 2021).

Não obstante, embora estejam enquadrados como integrantes da terceira idade, os desafios do ambiente digital se colocam para esse grupo de maneira mais enfática, por se tratar de uma geração que não teve acesso a tais recursos em sua formação. Estabel et al. (2020), lembra que a população idosa teve de se adaptar a evolução de várias mídias de comunicação (rádio, televisão e, agora, o computador ou o telefone celular com acesso à internet) e hoje se encontra inserida no contexto das constantes mudanças tecnológicas.

Ao pertencer a uma geração que foi inserida e precisa se adaptar as constantes inovações do ambiente digital, Santos & Almêda (2017) nomearam os indivíduos da terceira idade de imigrantes digitais, pelo fato de que podem se deparar com algumas limitações no uso das ferramentas tecnológicas, em virtude das suas sofisticadas/atualizações

e complexidade de domínio na utilização. Durante o curso, foi possível constatar que muitos alunos possuíam dificuldade na apropriação de novos recursos, tal qual elucidou os autores Santos & Almêda (2017). O acesso a plataforma *Google Meet*, ambiente virtual em que as aulas foram ministradas, especialmente no quesito instalação e acesso ao *software* foi relatado como difícil para 25% do público que participou curso.

Por outro lado, todos os alunos indicaram que usam diariamente o celular, acessando especialmente as redes sociais como fonte de informação. Para eles, o uso das mídias sociais é uma forma de distração, que contribui para atualizá-los sobre as informações do dia a dia. A perspectiva assinalada na entrevista, corrobora com os dados do Tratado de Geriatria e Gerontologia, que enxergam que as mídias digitais representam uma forma de melhoria na qualidade de vida dos idosos. Porém, as autoras do tratado, Freitas e Py (2016), apontam ressalvas para o fato dos idosos de hoje não serem nativos da era digital e da cultura subjacente a este meio, o que os coloca como relativamente mais vulneráveis aos riscos inerentes ao ambiente virtual, razão pela qual se faz necessário alguma supervisão e/ou instruções sobre formas de evitar tal vulnerabilidade.

Entre os riscos que visualizamos durante o curso, a identificação de *Fake News* e a susceptibilidade a golpes pela internet se apresentou como tema de maior dificuldade dos alunos, com 54% dos idosos indicando insegurança e falta de habilidade para constatar a veracidade dos conteúdos que circulam nas redes sociais. Já é notório que o confronto entre as notícias falsas que circulam no ambiente digital e o público da

terceira idade se tornaram um desafio que necessita de esforços mais sólidos para amenização do problema.

Identificamos durante as interações dos idosos e, posteriormente, após o resultado dos questionários, um caminho promissor no sentido de oportunizar o idoso ao acesso mais seguro e consciente da informação que recebe e compartilha, uma vez que 84% dos alunos que concluíram o curso apontaram para a importância em questionar e averiguar os conteúdos que recebem pelas redes sociais. Nesse contexto, as respostas estão em sintonia com a definição de Ferrani (2020), no qual a literacia midiática fornece subsídios para que os consumidores e usuários das mídias sociais sejam capazes de distinguir com destreza as *Fake News*, interrompendo seu compartilhamento, e evitando a tomada de decisões equivocadas.

Considerações finais

Estabelecer práticas pedagógicas, como a que propusemos neste projeto, significa debater a nova ambiência das tecnologias digitais que criou não apenas novas formas de experiência humana, mediação e representação, mas parece ter papel central na construção de uma nova cultura da informação. Uma sociedade que consome exponencialmente *Fake News* e se baseia nesses conteúdos falsos para tomar suas decisões, certamente enfrentará inúmeros problemas em várias frentes. Essa forma equivocada de utilização das mídias precisa ser reavaliada e corrigida com urgência, e a literacia midiática é um excelente caminho para levar a um uso mais saudável e menos nocivo das mídias.

Por isso, para que o público idoso possa produzir e compartilhar conteúdo com responsabilidade, é fundamental que ele seja

mediaticamente educado. Essa necessidade ganha urgência à medida que nos damos conta de que ser ou não educado para as tecnologias é um grande fator de exclusão social.

Questões contemporâneas que envolvem o público da terceira idade e dispositivos tecnológicos, são problemáticas que merecem ser analisada sob a luz de um conjunto de variantes, entre elas heranças socioculturais de inclusão. Auxiliar essa faixa etária a reconhecer os golpes e *Fake News* e utilizar as mídias sociais com mais segurança, integrando e interagindo com esse mundo digital que se apresenta, é de responsabilidade de toda a sociedade. A inclusão social, feita com pertencimento e reponsabilidade é de total importância na vida da população, e contribui de forma relevante para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Referências

- Abdala, V. (2021, novembro 25). Expectativa de vida no Brasil sobe para 76,8 anos. *Agência Brasil*. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-11/expectativa-de-vida-no-brasil-sobe-para-768-anos>
- Bauer, T. (2011). O valor público do media literacy. *Líbero*, São Paulo, 14(27), 9-22.
- BBC News Brasil. (2019, janeiro 12). Idosos são mais propensos a espalhar notícias falsas, diz estudo. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46849533>
- Brashier, N. M., & Schacter, D. L. (2020). Aging in an era of Fake News. *Current Directions in Psychological Science*, 29(3), 316-323.

- Estratégia Brasil Amigo da Pessoa Idosa. (2017). IBGE. https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/Brasil_Amigo_Pessoa_Idosa/publicacao/cartilha-ebapi.pdf
- Fernandes, C. M., Oliveira, I. A., Campos, M. M. de., & Coimbra, M. R. (2021). Press X Government: the populist rhetoric of the Covid-19 pandemic on the social network Twitter. *Brazilian Journalism Research*, 17(3) 562–595.
- Ferrés, J. (2007). Competence in media studies: its dimensions and indicators. La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 100-1077.
- Freitas, E. V. de., & Py, L. (2016). *Tratado de geriatria e gerontologia*. Editora Guanabara Koogan.
- Gardin, D. A. O., & Alcará, (2022). A. Competência em informação e os idosos: discussões científicas de 2016 a 2021. *Brazilian Journal of Information Science*, 16, e02150.
- Gonsales, P. (2021). *literacies and digital inclusion in contemporary Brazil*. University of Bristol,
- Kantar IBOPE Media. (2021, janeiro 26). Kantar IBOPE Media apresenta dados sobre tecnologia e aceleração digital para Masters. <https://kantaribopemedia.com/conteudo/kantar-ibope-media-apresenta-dados-sobre-tecnologia-e-aceleracao-digital-para-masters/>
- Lévy, P. (2009). *Cibercultura*. Editora 34.

- Livingstone, S. (2003). *The Changing Nature and Uses of Media Literacy*. London School of Economics and Political Science.
- Martino, L. M. S., & Menezes, J. E. O. (2012). Media literacy: competências midiáticas para uma sociedade midiaticizada. *Libero*, 15(29) 9-18.
- Oliveira, R. C. S., Scortegagna, A., Silva, P. O. A. (2016). O idoso na universidade: inclusão, educação e extensão universitária. *Olhar de Professor*, 19(2) 2016.
- Primo, A. (2017). *Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição*. Sulina.
- Santos, R. F., & Almêda, K. A. (2017). O envelhecimento humano e a inclusão digital: análise do uso das ferramentas tecnológicas pelos idosos. *Ci. Inf. Rev.*, 4(2), 59-68.
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Information disorder: toward an inter-disciplinary framework for research and policymaking*. Council of Europe
- Wolton, D. (2010). *Informar não é comunicar*. Sulina.
- Yin, R. (2014). *Case Study Research: design and methods*. Sage.

ÍNDICE REMISSIVO

A

aprendizagem 41, 115, 116, 117, 120, 121, 122, 129, 132, 148, 150, 253, 264, 276, 283, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 294, 295, 296, 297, 299, 300, 303, 304, 306, 307, 308, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 351, 352, 354, 355, 359, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 386, 390, 391, 403, 410, 446

Aprendizagem 128, 366

aprendizagens 51, 309, 350, 351, 353, 363, 367, 369, 375, 377

Aprendizagens 363

aprendizaje 19, 32, 33, 36, 37, 39, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 320, 321, 327, 328, 329, 344, 345, 346, 348, 349

Aprendizaje 17, 20, 30, 34, 101, 331, 333

aprendizajes 100, 103, 105, 112

Aprendizajes 30, 31

AR 327, 348

arte 43, 100, 103, 106, 111, 133, 139, 157, 220, 240, 242, 243, 244, 297, 316, 327, 328, 329, 333, 334, 335, 340, 342, 347, 392

Arte 124, 138, 139, 140, 159, 206, 220, 267, 331, 334, 340, 381

artes 240, 323

Artes 4, 40, 52, 56, 114, 265, 332, 333, 334, 336

audiovisuais 84, 202, 210, 218, 254, 294, 295, 301, 308, 315, 385, 389, 471

Audiovisuais 223

audiovisual 74, 84, 92, 128, 189, 190, 191, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 204, 219, 231, 240, 241, 246, 295, 302, 314, 316, 381, 382, 383, 384, 385, 387, 388, 389,

392, 393, 396, 398, 399, 401, 402, 403, 404, 405, 449, 482

Audiovisual 68, 83, 94, 131, 197, 203, 204, 229, 230, 231, 237, 238, 239, 242, 382, 387, 389, 406

C

comunicação 50, 52, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 72, 73, 94, 119, 129, 134, 140, 142, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 190, 193, 194, 202, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 233, 238, 245, 268, 298, 299, 300, 301, 311, 312, 315, 362, 364, 379, 384, 387, 390, 391, 393, 414, 421, 423, 428, 429, 432, 434, 436, 438, 444, 445, 452, 454, 455, 457, 460, 461, 464, 465, 473, 478, 483

Comunicação 40, 55, 68, 114, 142, 151, 184, 189, 190, 191, 193, 197, 198, 199, 203, 206, 208, 212, 220, 223, 245, 246, 248, 253, 264, 266, 268, 317, 350, 356, 381, 406, 408, 428, 429, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 449, 454, 455, 456, 457, 460, 463, 470

comunicación 24, 32, 34, 36, 39, 98, 104, 106, 108, 224, 332, 346, 482

Comunicación 18, 20, 39, 224

conectivismo 96, 97, 98, 99, 100, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 113

Conectivismo 95, 100, 102, 103, 104, 105, 112

covid-19 189

Covid-19 68, 69, 70, 71, 73, 74, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 92, 141, 190, 191, 192, 194, 195, 198, 204, 205, 211, 221, 230, 240, 242, 243, 348, 355, 362, 470, 478, 482

D

deepfake 48, 64, 65, 67

deepfakes 42, 45, 48, 54, 55, 58, 59, 61, 64

Deepfakes 54

design 5, 65, 114, 115, 116, 117, 119, 122, 124, 129, 131, 349, 413, 418, 483

Design 40, 114, 116, 119, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 160, 336, 337, 340, 410, 413

docente 17, 18, 19, 20, 23, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 38, 99, 104, 108, 152, 201, 239, 297, 298, 315, 382, 383, 384, 386, 387, 389, 390, 391, 398, 399, 400, 401, 404, 405, 406, 426

Docente 30, 95, 381, 383, 408

docentes 17, 20, 22, 24, 25, 26, 28, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 95, 96, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 132, 201, 236, 308, 317, 383, 384, 385, 388, 390, 393, 395, 401, 403, 404, 405, 409, 411

E

EaD 16, 17, 18, 21, 22, 24, 31, 33, 34

educação 41, 45, 46, 48, 49, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 68, 115, 116, 120, 121, 122, 125, 126, 127, 145, 146, 154, 155, 156, 157, 161, 162, 164, 167, 175, 183, 185, 187, 188, 192, 207, 215, 216, 218, 220, 221, 223, 238, 245, 248, 249, 250, 253, 257, 261, 262, 263, 264, 265, 308, 317, 318, 350, 351, 352, 353, 355, 365, 367, 370, 375, 379, 380, 383, 388, 393, 401, 406, 432, 433, 445, 447, 450, 452, 453, 457, 463, 465, 467, 469

Educação 46, 55, 69, 74, 75, 76, 79, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 117, 120, 124, 125, 126, 127, 131, 132, 157, 159, 165, 166, 170, 173, 184, 185, 187, 188, 234, 245, 252, 253, 254, 264, 266, 267, 268, 284, 285, 287, 288, 289, 290, 291, 294, 296, 302, 305, 307, 317, 318, 350, 352, 377, 380, 382, 443, 445, 446, 447, 449

educación 17, 18, 19, 21, 26, 30, 31, 33, 37, 39, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102,

103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 319, 320, 321, 323, 327, 406

Educación 16, 17, 19, 20, 24, 28, 31, 37, 39, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 110, 111, 112

Educación superior 100, 101

ensino infantil 114

F

Facebook 146, 152, 153, 158, 159, 193, 463

fake 51, 63, 66, 70, 145, 220, 226, 227, 232, 233, 234, 237, 242, 243, 246, 460, 468

Fake 63, 64, 67, 227, 229, 232, 233, 234, 241, 246, 462, 463, 464, 469, 470, 471, 472, 474, 475, 476, 477, 479, 480, 481

fake news 51, 63, 66, 70, 145, 220, 226, 227, 232, 233, 234, 237, 242, 243, 460, 468

Fake news 63, 64, 227

fakes 233, 236, 471

favela 189, 191, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 217

Favela 190, 195, 199, 205, 211, 217, 224

favelas 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 199, 201, 204, 205, 211, 217, 219

Favelas 194, 195, 211, 217

G

gênero 53, 57, 58, 232, 270, 292, 351, 353, 358, 364, 372, 410, 412, 418, 427, 474

Gênero 270, 278, 292, 361

gêneros 180, 188, 301, 409

H

hermenêutica 41, 43, 44, 45, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61

Hermenêutica 43, 52, 53, 55, 248

I

inclusão 84, 114, 115, 116, 118, 119, 121, 122, 125, 126, 129, 130, 187, 206, 207, 208, 210, 213, 214, 215, 216, 217, 218,

219, 220, 221, 222, 223, 311, 312, 359,
464, 467, 481, 483

Inclusão 208, 223

inclusión 100, 101, 103, 105, 110, 336, 406

Inclusión 336, 338

Instagram 193, 237, 239, 242, 243, 244, 245,
246, 368, 372, 378, 379

J

JN 68, 70, 71, 72, 73, 74, 79, 80, 81, 82,
83, 84, 86, 91

Jornal Nacional 69, 70, 71, 72, 73, 74, 79,
80, 83, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 94

L

letramento 133, 134, 144, 147, 151, 152,
153, 154, 155, 156, 157, 160, 161,
163, 164, 165, 167, 168, 169, 171,
172, 173, 174, 175, 176, 177, 178,
179, 181, 183, 186, 188, 463

Letramento 156, 159, 165, 171, 183, 185,
186, 187, 188

literacia 40, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51,
54, 55, 58, 59, 61, 133, 134, 142, 143,
145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152,
153, 155, 158, 245, 359, 378, 463,
464, 465, 466, 468, 469, 470, 471,
472, 474, 480

Literacia 2, 5, 12, 44, 50, 55, 142, 143, 144,
145, 146, 148, 149, 151, 152, 156, 158,
159, 460, 464, 469

M

media 63, 64, 65, 66, 67, 145, 146, 147,
154, 157, 160, 161, 163, 265, 319,
390, 410, 481, 482

Media 64, 66, 92, 157, 258, 291, 331, 333,
338, 344, 376, 410, 465, 466, 482, 483

medias 17

mediática 44, 45, 46, 48, 54, 56, 58, 60, 61,
62, 147, 469

Mediática 54

mediáticas 55, 61

mídia 40, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56,
57, 58, 60, 61, 62, 133, 134, 135, 136,
142, 146, 149, 150, 154, 155, 156, 157,
158, 169, 170, 173, 175, 183, 186, 187,
191, 193, 195, 196, 197, 199, 200, 201,
208, 209, 227, 230, 234, 235, 236, 237,
242, 243, 245, 249, 256, 260, 262, 263,
266, 317, 428, 429, 433, 438, 461, 463,
465, 466, 470, 477

Mídia 40, 42, 56, 142, 143, 157, 160, 202,
206, 228, 248, 267, 291, 316, 428,
430, 456

mídias 41, 44, 45, 47, 48, 52, 53, 54, 55,
56, 57, 58, 59, 60, 61, 115, 145, 148,
150, 154, 156, 163, 165, 177, 182, 183,
186, 195, 203, 207, 208, 209, 210, 228,
233, 248, 251, 253, 255, 256, 258, 259,
260, 261, 294, 298, 299, 308, 311, 410,
414, 415, 421, 423, 426, 429, 439, 463,
465, 466, 469, 471, 475, 477, 478,
479, 480, 481

Mídias 43, 44, 52, 53, 55, 184

mediática 2, 5, 12, 40, 50, 54, 55, 58, 59,
61, 133, 134, 145, 146, 147, 148, 149,
150, 155, 156, 157, 159, 161, 188, 199,
200, 203, 207, 208, 209, 210, 213, 222,
235, 238, 245, 249, 259, 263, 264, 352,
359, 378, 460, 463, 464, 465, 466, 468,
470, 472, 473, 474, 480

Midiática 50, 55, 145, 156, 173, 223, 266,
469

mediáticas 41, 45, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60,
61, 62, 130, 142, 153, 154, 155, 156,
157, 249, 300, 416, 483

Midiáticas 184

mediático 133, 134, 146, 153, 154, 155, 156,
157, 158, 160, 161, 163, 165, 168, 169,
171, 173, 176, 180, 181, 182, 183, 187,
248, 251, 417, 435, 465

Midiático 165, 171, 183

mediáticos 155, 156, 179, 199, 201, 209,
249, 255, 359, 378, 416, 465

N

notícia 69, 71, 85, 86, 88, 89, 90, 141, 191, 196, 197, 199, 200, 203, 208, 226, 245, 462

Notícia 92, 228

notícias 41, 42, 43, 45, 49, 69, 70, 74, 79, 84, 94, 134, 141, 151, 196, 202, 203, 205, 213, 226, 227, 228, 229, 230, 235, 243, 245, 246, 316, 421, 464, 469, 472, 475, 476, 479, 481

Notícias 43, 228, 449

P

pandemia 16, 17, 20, 42, 46, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 90, 91, 92, 108, 137, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 211, 221, 230, 233, 234, 236, 318, 351, 355, 362, 383, 418, 470, 478

Pandemia 17, 18, 19, 21, 22, 30, 37, 204, 230, 233, 235

R

realidad aumentada 319, 320, 321, 327, 329, 337, 347, 348, 349

Realidad aumentada 325, 327, 328

Realidad Aumentada 319, 320, 321, 322, 323, 324, 326, 327, 328, 329, 331, 332, 334, 341, 344, 346, 347, 348

Realidade Aumentada 223

rede social 232, 237, 239, 242, 417

redes sociais 42, 74, 79, 82, 133, 134, 135, 156, 195, 203, 218, 220, 256, 260, 300, 354, 385, 390, 413, 416, 427, 462, 463, 465, 469, 470, 473, 475, 476, 477, 478, 479, 480

redes sociales 37

S

saúde 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 80, 82, 85, 86, 136, 137, 192, 194, 195, 217, 234, 236, 244, 369, 377, 477

Saúde 44, 50, 52, 54, 55, 56, 57, 70, 71, 72, 80, 82, 93, 137, 189, 236, 291

Spotify 359, 378

T

tecnologia 45, 47, 115, 117, 131, 144, 145, 151, 162, 166, 167, 182, 183, 184, 185, 187, 188, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 218, 220, 221, 222, 223, 269, 291, 300, 311, 415, 428, 429, 470, 482

Tecnologia 40, 147, 185, 188, 208, 219, 220, 224, 248, 267, 268, 291, 318, 382

tecnología 20, 98, 105, 106, 107, 319, 320, 321, 322, 323, 327, 328, 329, 331, 337, 339, 344, 346, 402, 406

Tecnología 324, 328, 331, 333

tecnologias 42, 43, 53, 54, 57, 59, 61, 127, 147, 150, 151, 153, 154, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 178, 179, 183, 185, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 288, 297, 299, 300, 301, 306, 311, 315, 317, 402, 408, 413, 415, 438, 454, 464, 465, 466, 468, 480, 481

Tecnologias 131, 267, 268, 269

tecnologías 95, 96, 97, 98, 99, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 329, 331, 342, 347

Tecnologias 16, 100, 102, 105, 111, 337

Telegram 354, 356, 357, 359, 365, 368, 372

Twitter 42, 64, 66, 246, 257, 468, 482

W

WhatsApp 354, 472, 474

X

X 92, 259, 317, 482

Y

YouTube 93, 193, 248, 249, 250, 251, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 266



UTPL
La Universidad Católica de Loja