

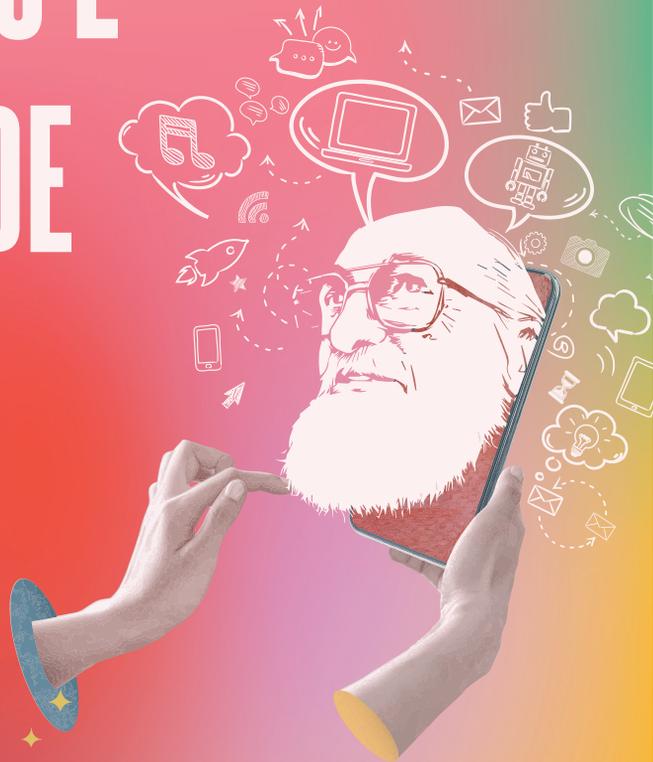
ORGANIZADORES

RONALDO NUNES LINHARES

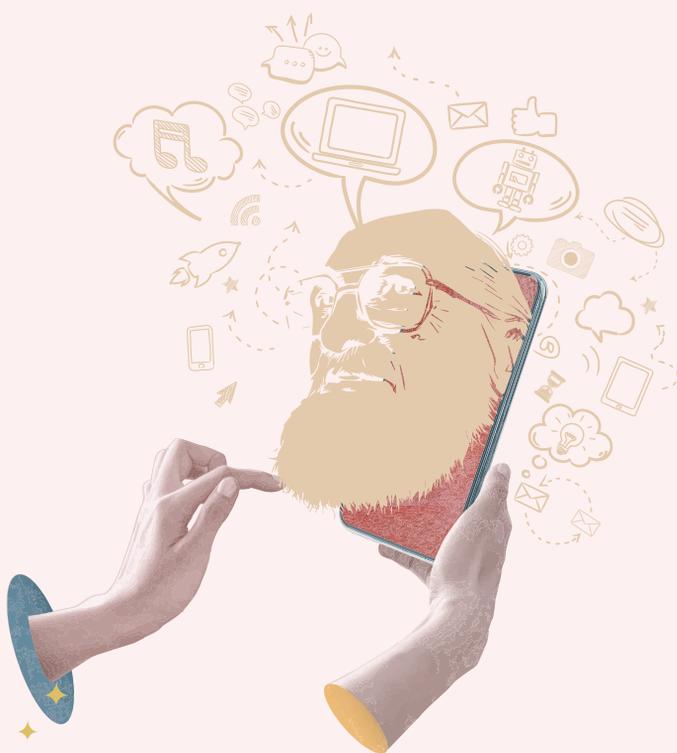
VALÉRIA PINTO FREIRE

ALEXANDRE MENESES CHAGAS

# COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE



## DIALOGICIDADE E ESPERANÇAR É FUNDAMENTAL



# COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

DIALOGICIDADE E ESPERANÇAR É FUNDAMENTAL



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Organizadores:  
Ronaldo Nunes Linhares  
Valéria Pinto Freire  
Alexandre Meneses Chagas

# COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: DIALOGICIDADE E ESPERANÇAR É FUNDAMENTAL



EDUNIT

Aracaju - Sergipe  
2022

## GRUPO TIRADENTES

### **Conselho de Administração**

Jouberto Uchôa de Mendonça  
Amélia Maria Cerqueira Uchôa  
Jouberto Uchôa de Mendonça Júnior  
Luiz Alberto de Castro Falleiros  
Mozart Neves Ramos

### **Superintendente Geral**

Luciano Kliemaschewsk

### **Vice-Presidente Acadêmico**

Temisson José dos Santos

### **Vice-Presidente de Relações Institucionais**

Saumineo da Silva Nascimento

### **Diretora da Editora Universitária Tiradentes - Edunit**

Cristiane de Magalhães Porto



## UNIVERSIDADE TIRADENTES

### **Reitor**

Jouberto Uchôa de Mendonça

### **Vice - Reitora**

Jouberto Uchôa de Mendonça Júnior

### **Pró-Reitora de Graduação Presencial**

Arleide Barreto

### **Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão**

Diego Menezes



## EDITORA UNIVERSITÁRIA TIRADENTES

### **Diretora**

Cristiane Porto

### **Produtor Gráfico**

Igor Bento

### **Administrativo**

Thalita Costa

### **Conselho Editorial**

Ronaldo Nunes Linhares  
Gabriela Maia Rebouças  
Ricardo Luiz C. de Albuquerque Júnior  
Álvaro Silva Lima



EDITORA UNIVERSITÁRIA  
**TIRADENTES**

## Produção Editorial

Alexandre Chagas

Cristiane Porto

### Normalização

Ana Regina Messias

### Revisão

Igor Bento

### Capa e diagramação

Editora Filiada à



Direitos autorais 2022

Direitos para essa edição cedidos à EDUNIT.

Feito o Depósito Legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

EDITORA  
UNIVERSITÁRIA  
TIRADENTES



Av. Murilo Dantas, 300 Farolândia

Bloco F - Sala 11 - 1º andar

Aracaju - Sergipe

CEP 49032-490

<http://www.editoratiradentes.com.br>

E-mail: [editora@unit.br](mailto:editora@unit.br)

Fone: (79) 3218-2138/2185

C728

Comunicação, educação e sociedade: dialogicidade e esperar é fundamental / organização [de] Ronaldo Nunes Linhares, Valéria Pinto Freire, Alexandre Meneses Chagas – Aracaju-SE: EDUNIT, 2022.

206 p.; il. pdf

Inclui bibliografia.

ISBN- 978-65-88303-15-3

DOI- 10.17564/2022.88303.15.3

1. Comunicação. 2. Cibercultura. 3. Práticas pedagógicas. 4. Inclusão I. Linhares, Ronaldo Nunes II. Freire, Valéria Pinto III. Chagas, Alexandre Meneses IV. Universidade Tiradentes. V. Título.

CDU: 659.3: 37: 007

# SUMÁRIO

9

**Paulo Freire: Diante da crise, a possibilidade de vir a ser ESPERANÇA!**

Pedro de Carvalho Pontual

12

**Apresentação**

Ronaldo Nunes Linhares

## Seção 1

**Educação e Comunicação e as confluências com o pensamento Freireano**

20

**Propuesta Didáctica con Realidad Aumentada en el programa Digicraft**

Sonia Casillas Martín | Marcos Cabezas González

37

**Pedagogies of Hope: Reframing the purposes  
of education with the philosophy of Paulo Freire**

Tricia Kress

50

**Cyberfeminist devices on Instagram: authorship in the COVID/19 pandemic**

Edmea Santos | Terê Fernandes | Sara Wagner York

75

**e-Learning: potencialidades e fragilidades**

Elaine dos Reis Soeira | Sheilla Silva da Conceição | Henrique Nou Schneider

**96**

**Educação Popular através do Rádio: movimento de educação de base (1959 – 1964)**

Bianca Sthephanny Martins Gomes | Cristiano Ferronato

**114**

**Educação em tempos de tirania e educadores da resistência: Paulo Freire e Karl Barth**

Marcos Novaes Silva | Marili M. S. Vieira

**131**

**Perspectiva interdisciplinar da pedagogia de Paulo Freire  
na Alfabetização de Jovens e Adultos**

Davilene Souza Santos | Adriana Serafim de Souza | Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

## **Seção 2**

### **Encontros em educação e comunicação**

**150**

**A Literatura Infantil como objeto de Ressignificação do Negro na Escola**

Zuleick de Almeida Lima | Marinalva Ferreira do Nascimento | Aila Oliveira Serpa

**167**

**(Des)Informação no contexto da cibercultura  
e a importância dos diferentes letramentos**

Lucia Helena de Andrade Santos | Luciana Velloso | Karolyne Neves da Silva

**185**

**A potência dialógica do Fanzine nas Práticas Pedagógicas**

Ayodele Freire de Souza | Patrícia Horta Alves | Valéria Pinto Freire

**205**

**As tecnologias como estratégia pedagógica ativa na educação pelas mídias**

Maria Patrícia Vieira Martins Lima | Rony Jefferson Albuquerque Farias  
Alexandre Meneses Chagas

**220**

**Banco Mundial e Educação: estudo sobre os conceitos de Alfabetização, Letramento e Aprendizagem entre 1974-2020**

Daniel Bramo Nascimento de Carvalho | Victória Feitoza Xavier  
Luiz Rafael dos Santos Andrade

**241**

**Educação e Comunicação mediadas por Memes**

Kaio Eduardo de Jesus Oliveira | Cristiane de Magalhães Porto | Edvaldo Souza Couto

**256**

**Nossos Corpos e Nossas Sexualidades:  
conversando com Judith Butler, Bell Hooks e Richard Parker**

Anselmo Lima de Oliveira | Alfrancio Dias Ferreira

**274**

**Novas relações e expectativas entre professor e aluno na pandemia**

Renata Oliveira Ribeiro Munerato | Ronaldo Nunes Linhares

**287**

**Os fenômenos da cibercultura na pandemia: outras formas de pensar a ciência**

Ana Carla Araujo Feijole de Oliveira | Cesar Mamedio | Leticia Aires de Farias

**307**

**Práticas de Empoderamento de Pessoas Surdas como forma  
de inclusão no cenário contemporâneo**

Rachel Colacique | Mirian Maia do Amaral | Rosemary dos Santos

# PREFÁCIO

## **Paulo Freire: Diante da crise, a possibilidade de vir a ser ESPERANÇA!**

A inquietação e indignação com as injustiças sociais em nosso país levou Paulo Freire a fazer uma opção radical em defesa dos pobres e dos oprimidos, o que marcou toda a sua trajetória de vida e os desafios como intelectual e educador popular.

Ao me convidarem para prefaciar este livro, senti-me na responsabilidade de educador popular que acompanhou Paulo Freire em vivências e desafios desde sua volta ao Brasil, de tentar interpretar à luz de sua obra e de sua práxis, o momento que estamos vivendo hoje no Brasil e os principais desafios que temos para a construção de uma nova sociedade substancialmente democrática igualitária, humana e fraterna.

Vivemos hoje uma crise sanitária e social sem precedentes, agravada pelo aprofundamento das desigualdades sociais e pela condução genocida por parte do governo federal. Precisaríamos estar vivendo esta crise desta maneira, atingindo especialmente a população mais pobre?

Paulo Freire certamente se recusaria a aceitar respostas fatalistas, políticas neoliberais e domínio do pensamento de setores da extrema direita que conquistaram a hegemonia política em nosso país. É preciso desconstruir as explicações fatalistas que expressam pensamentos, comportamentos e atitudes e que, numa articulação perversa, através da negação da ciência, do fundamentalismo religioso e do autoritarismo político, aprisionaram a sociedade brasileira.

Paulo Freire diria que a história não é inexorável e, portanto, é um tempo de possibilidades, idéia fundamental na Pedagogia da Esperança. Se de um lado temos situações limites, estas por sua vez impulsionam para vislumbrar saídas e alternativas, que se constroem a partir dos inéditos viáveis na organização popular, nos coletivos, nos movimentos sociais e inúmeras iniciativas de vivências democráticas que apontam para uma nova forma de organização da sociedade, força motriz de uma nova relação social e institucionalidade política, capaz de assegurar igualdade, liberdade e fraternidade, preconizadas desde a Revolução Francesa.

Que aprendizados podemos extrair deste momento histórico de múltiplas crises para preconizarmos a Pedagogia da Esperança?

Em seu *Livro Extensão ou Comunicação (1977)* Paulo Freire enfatiza que *Educação é Comunicação, é diálogo, não é a transferência do saber, mas sim o encontro de sujeitos, interlocutores que buscam a significação dos significados.*

Inspirado em Paulo Freire, destaco a importância da articulação clara e intencionada entre educação, comunicação e cultura, como fundamental para enfrentar os desafios do momento sócio político que estamos vivendo:

- como vamos nos comunicar com parte da sociedade brasileira. Refém das *fake news*, que impõe uma visão distorcida da realidade?
- como abordar aquela parte da sociedade brasileira que se seduziu pelo negacionismo aliado à desqualificação da ciência e das indicações práticas dos cientistas como uso de máscaras, distanciamento, vacinação.? Como demonstrar que a adoção ou não dessas práticas não é um direito individual de acordo com a narrativa de um falso liberalismo, aliada ao fundamentalismo religioso, combate ao comunismo e ao marxismo cultural, preconizados pelo pensamento da extrema-direita?
- como combater na sociedade valores marcados por profundo individualismo, avessos a qualquer forma de solidariedade, alimentados por uma sociedade autocrata, patriarcal, racista e homofóbica?

Diante de todos esses desafios destacamos com Paulo Freire a importância do diálogo, da dialogicidade, da educação, da comunicação e da cultura, da pedagogia da Esperança em que se vislumbra horizonte de possibilidades de construção de inéditos viáveis que possam denotar a construção de um mundo social mais digno, inclusivo e radicalmente democrático.

Esta dialogicidade proposta por Freire numa perspectiva libertadora está em oposição à extensão que promove uma invasão cultural. Na prática da extensão o sujeito é transformado em objeto que recebe passivamente os conteúdos que o outro lhe dá ou impõe. Já na prática da comunicação ocorre uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma

ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante por um conhecimento inacabado, implica invenção e reinvenção.

*“Ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo e daí a necessidade do diálogo de saberes. Quem tudo soubesse, já não poderia saber, pois não indagará”* assim, a educação deve estimular a curiosidade epistemológica.

Para Freire, o homem é um ser da práxis, da ação, da reflexão. Assim uma educação da práxis deve partir do homem concreto, na realidade concreta que o condiciona. Deve-se partir da visão de mundo que o homem concreto tem a respeito da realidade e confrontá-la com a visão da totalidade na qual está inserido (visão crítica) na perspectiva de uma ação transformadora sobre a mesma realidade.

Nesta visão do processo educativo enquanto comunicação, a tarefa do educador é a da problematização com os educandos, dos conteúdos que os mediatizam em oposição à prática de dissertar, estender, como se o conhecimento fosse algo acabado. E para tanto é importante avançarmos numa visão transdisciplinar da realidade social.

Precisa-se de uma educação capaz de formar cidadãos e atores coletivos com capacidade de trabalhar com as incertezas, de formular boas perguntas e de trabalhar conceitos a partir de uma visão da complexidade e de forma transversal.

Os artigos que compõem as duas seções do livro promovem, a partir de distintos olhares e lugares de fala, o encontro entre educação e comunicação a partir de uma perspectiva epistemológica freiriana. Podemos observar as proposições de Freire dialogando com diferentes realidades e práticas retratadas nas pesquisas, dialogando com diversas áreas do conhecimento e diferentes autores. São nestes diálogos e nas buscas de reinventar Freire, que reside a força de suas proposições.

O X SIMEDUC coincidindo com as celebrações do centenário de Paulo Freire mostraram a importância de seu legado para enfrentarmos os desafios da educação no período pós pandemia e diante da necessidade de reconstruirmos e reinventarmos a democracia em nosso país.

*Prof. Dr. Pedro de Carvalho Pontual*  
*Agosto de 2022*

## Apresentação

Este é o resultado de um encontro para nós muito importante, pois, num primeiro momento, comemora a décima versão do Simpósio Internacional de Educação e Comunicação – SIMEDUC. Num segundo, reúne as contribuições de pesquisas e reflexões de nossos convidados sobre a educação e a comunicação apresentado neste simpósio e, por fim, comemoramos o centenário do nascimento de Paulo Freire em 2021, preservamos sua memória e mantemos vivo seu legado por educação transformadora, criando no corpo do evento o Fórum Permanente Paulo Freire o que consideramos uma oportunidade favorável para reafirmar ideias e pensamento do educador/autor e suas contribuições nos estudos educacionais.

Desde sua primeira versão, o SIMEDUC tem em vista reunir pesquisadores, professores, alunos de graduação e pós-graduação do Brasil e outros países, interessados nos estudos e discussões sobre a relação Educação e Comunicação e as consequências nos processos de aprendizagens dentro e fora do espaço escolar. Nesta versão reunimos potencializamos a participação de estudiosos e pesquisadores em 9 eixos temáticos: das políticas públicas no contexto da educação e comunicação, passando pelas metodologias, fundamento teórico, direitos humanos, práticas sociais, multiletramentos e o próprio pensamento de Paulo Freire entre outros.

Aquí, procuramos reunir, em formato de artigos, alguns representantes da produção apresentada por nossos convidados, conferenciantes e colaboradores, organizados em duas sessões. Numa primeira: **Educação e Comunicação e as confluências com o pensamento Freireano** - onde apresentamos as reflexões dos convidados e participantes do Fórum Permanente Paulo Freire e, numa segunda: **Encontros em educação e comunicação**, artigos inscritos nos eixos temáticos propostos pelo evento.

### **Educação e Comunicação e as confluências com o pensamento Freireano**

O primeiro artigo, Propuesta Didáctica con Realidad Aumentada en el programa Digicraft de Sonia Casillas Martín e Marcos Cabezas

González, apresnetado como palestra de Sonia Casillas, tem como objeto a Realidade Almentada. Apresenta uma experiencia de integrar a RA na educação, por medio do programa DigiCraft dirigido ao desenvolvimento de competencia digitais. Apresenta um desenho pedagógico de algumas atividades educativas que utilizam a tecnologia da RA. A atividade apresentada como exemplo esta voltada as competências de informação, alfabetização digital e resolução de problemas.

O segundo artigo, de Tricia Kress, intitulado “Pedagogies of Hope: Reframing the purposes of education with the philosophy of Paulo Freire”, é uma reflexão sobre o legado de Paulo Freire em seu centario. Apresenta algumas discussões sobre como a filosofia de Paulo Freire informou o que estou chamando aqui de “pedagogias da esperança”. Faz uma síntese sobre como, no contexto dos EUA, os propósitos da educação se desenvolveram nos últimos 40 anos e as limitações desse tipo de ensino para responder a algumas das questões mais prementes do nosso tempo. Por fim, discute algumas de suas atividades de pesquisa que incorporam a filosofia de Freire e explora as possibilidades que podem surgir da ressignificação dos propósitos da educação para a humanização.

O terceiro artigo “Cyberfeminist devices on Instagram: authorship in the COVID/19 pandemic”, as pesquisadoras Edmea Santos, Terê Fernandes e Sara Wagner York, procuram compreender como os dispositivos aurorais têm sido forjados por diferentes mulheres e como podem inspirar o feminismo Práticas Pedagógicas na Cibercultura. Apresentam reflexões de pesquisas sobre os movimentos ciberfeministas nas redes sociais na internet, mapeando diferentes fenômenos, performances e usos mediados pelo digital em rede. As autoras concebem as implicações dessas mulheres na cibercultura como praticas feministas, formativas em tempos d epandemia. Espaços de eixtencia, resistencias, insisten-cias, entendendo como operam as alianças em redes para compartilhar experiências de combate ao sistema estrutural, racista, capitalista, colonialista e patriarcal.

O artigo de Elaine dos Reis Soeira, Sheilla Silva da Conceição e Henrique Nou Schneider, *e-Learning*: potencialidades e fragilidades, resultado das discussões oriundas do I Fórum GEPIED em Debate, que tratou sobre o *e-Learning*, explorando as suas potencialidades e as suas

fragilidades, considerando os aspectos históricos, tecnológicos e pedagógicos. Para os autores essa abordagem de ensino e de aprendizagem online exige mudanças profundas do sistema educacional. Utilizar as tecnologias digitais no processo de aprendizagem, assim como a alteração do papel atribuído ao erro, não mais para ser punido, mas para ser depurado, a não segregação das disciplinas, a integração das novas tecnologias à prática pedagógica sem perder de vista o currículo escolar que se vai compondo no desenvolvimento das atividades, a promoção da autonomia do professor e dos alunos e a flexibilização de um sistema rígido, centralizado e controlador.

No artigo “Educação Popular através do Rádio: movimento de educação de base (1959 – 1964)” os autores Bianca Sthephanny Martins Gomes e Cristiano Ferronato, apresentam a experiência do rádio educativo em sergipe durante os anos de 1960, compreendendo a relação entre o Movimento de Educação de Base e as ideias compartilhadas por Paulo Freire para uma pedagogia libertadora. Destacam a importância do MEB e dos sistemas radioeducativos para a alfabetização de milhares de brasileiros, melhorando os índices de desenvolvimento populacional e auxiliando os alunos a se reconhecerem como cidadãos do mundo e pessoas capazes de mudar a sociedade por meio de sua cultura.

O artigo “Educação em tempos de tirania e educadores da resistência: Paulo Freire e Karl Barth” tem como autores Marcos Novaes Silva e Marili M. S. Vieira. Resultado de uma pesquisa teórica e bibliográfica, este artigo tras um recorte histórico de uma pesquisa em desenvolvimento e analisa a relação e interface que há entre Paulo Freire e um seguidor e “discípulo” de Calvino, o professor e teólogo suíço do século XX, Karl Barth (1886 – 1968), na busca de uma *pedagogia da resistência*.

O último artigo desta seção, “Perspectiva interdisciplinar da pedagogia de Paulo Freire na Alfabetização de Jovens e Adultos”, de Davilene Souza Santos, Adriana Serafim de Souza e Flávia Goulart Mota Garcia Rosa, trabalham a vertente interdisciplinar a partir das experiências vividas e executadas por Paulo Freire na alfabetização e sua concepção de Temas Geradores. Busca nas obras mais proeminentes do autor, *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da autonomia*, associar as suas reflexões

e atitudes adotadas ao longo da sua trajetória com conceitos atribuídos à interdisciplinaridade e complexidade inerente ao Ser humano, na formulação de problemáticas, com vistas a produção de conhecimento.

### Encontros em educação e comunicação

O primeiro artigo da segunda seção intitulado de “A Literatura Infantil como objeto de Ressignificação do Negro na Escola” tem como autores Zuleick de Almeida Lima, Marinalva Ferreira do Nascimento e Aila Oliveira Serpa, apresenta uma experiência interdisciplinar nos campos de saberes da língua portuguesa, sociologia e geografia envolvendo a questão negra como foco de discussões a respeito da valorização histórica, cultural e étnica para a formação da sociedade brasileira e possibilitar novos olhares para as discussões referentes à figura do negro, considerando a dada importância da Lei nº 10.639/03. Com o uso de metodologias ativas, contemplar a política afirmativa do negro, mobilizando os atores envolvidos na proposta a serem multiplicadores da consciência étnico-social com seus trabalhos criados utilizando as tecnologias de informação e comunicação.

Em seguida, temos o artigo “(Des)Informação no contexto da cibercultura e a importância dos diferentes letramentos”, de Lucia Helena de Andrade Santos, Luciana Velloso e Karolyne Neves da Silva, procuram refletir sobre como desenvolver na prática cotidiana dos sujeitos a habitualidade de checar as informações no atual cenário da cibercultura. Fruto de um recorte de pesquisa desenvolvida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com discentes de graduação e usuários de biblioteca localizada no município de Duque de Caxias. Dialogando com professores e bibliotecários, em contextos periféricos urbanos, atuando em ‘*espaçostempos*’ potencializadores do desenvolvimento de múltiplos letramentos, consideram a biblioteca em contextos urbanos, sobretudo periféricos, é a porta de entrada de muitos e muitas para o acesso à rede mundial de computadores conectados ao ciberespaço.

A “Potência dialógica do Fanzine nas Práticas Pedagógicas” de Ayodele Freire de Souza, Patrícia Horta Alves e Valéria Pinto Freire, parte de uma concepção de currículo crítico-emancipatório, para fundamentar a

reflexão sobre uma prática pedagógica dialógica de uma oficina experimental de zines, pensada e concebida numa educação percebida como “prática da liberdade, fundamentada na teoria do diálogo. Apresenta os resultados de uma investigação qualitativa do zine, observando seus predicados educativos, possibilidades pedagógicas, como atividade introdutória de práticas educacionais no espaço escolar, podendo facilitar a interação entre professor e aluno e até alterar a maneira como o conteúdo é transmitido, tornando os alunos protagonistas no processo educativo ao atuarem como pesquisadores.

Os autores, Maria Patrícia Vieira Martins Lima, Rony Jefferson Albuquerque Farias e Alexandre Meneses Chagas, objetivam, no artigo de cunho bibliográfico, “As tecnologias como estratégia pedagógica ativa na educação pelas mídias”, compreender as tecnologias como importante estratégia pedagógica para o processo de ensino e aprendizagem ativa do aluno. Sobretudo respaldando professores e estudantes para desenvolvimento de habilidades cognitivas por meio da utilização e aplicação de suas práticas pedagógicas educacionais. Para estes autores, quando o professor utiliza uma abordagem de aprendizagem mais ativa junto ao aluno, conseqüentemente, este por sua vez, desenvolve em competências pessoais. O uso de tecnologias como estratégias pedagógicas no contexto educacional cria oportunidades para uma aprendizagem mais ativa, uma vez que viabilizam a elaboração e a aplicação para construção do conhecimento.

O artigo de Daniel Bramo Nascimento de Carvalho, Victória Feitoza Xavier e Luiz Rafael dos Santos Andrade, intitulado, “Banco Mundial e Educação: estudo sobre os conceitos de Alfabetização, Letramento e Aprendizagem entre 1974-2020” analisam o conceito de educação do Banco Mundial desde 1974 (primeiro registro pela instituição direcionado a educação) até 2020 (última publicação até a publicação deste texto) e, compreender as mudanças de desenvolvimento de educação que a instituição prega em suas ações de apoio e investimento. Concluem que a instituição possui uma relevante preocupação com o desenvolvimento educacional, principalmente de países emergentes. Contudo, a educação deve ir além da perspectiva financeira e considerar contextos socioculturais e individualidades que possibilitam outros desenvolvimentos. E é sobre

esta liberdade de escolha que devemos tratar nos ambientes de ensino e aprendizagem.

O artigo, “Educação e Comunicação mediadas por Memes” de Kaio Eduardo de Jesus Oliveira, Cristiane de Magalhães Porto e Edvaldo Souza Couto, discute a relevância da linguagem Meme na produção de experiências de educação e comunicação em nosso tempo. A partir de uma pesquisa bibliográfica investiga o fenômeno dos memes na cultura digital e, analisam como as apropriações e replicações destes artefatos culturais articulam um repositório sobre diversos temas, que são mobilizados em seus discursos e produzem experiências educativas sob diferentes modos de ler e interpretar as mensagens veiculadas.

Anselmo Lima de Oliveira e Alfrancio Dias Ferreira, assinam o artigo “Nossos Corpos e Nossas Sexualidades: conversando com Judith Butler, Bell Hooks e Richard Parker”. Tazem à cena as categorias corpo e sexualidade a partir de referenciais teóricos: Judith Butler, bell hooks e Richard Parker em especial nos argumentos desenvolvidos por eles/as no livro “Corpo Educado: pedagogias da sexualidade”, organizado pela professora e pesquisadora Guacira Lopes Louro.

O artigo de Renata Oliveira Ribeiro Munerato, “Novas relações e expectativas entre professor e aluno na pandemia”, a autora faz uma reflexão sobre ser professor durante e pós pandemia e a relação destes com o uso das tecnologias digitais. Vale-se da própria experiência como professora de literatura, nas séries do 6º ao 8º ano, para pensar relações entre a prática nas aulas com as ideias de David Buckingham e de Maura Rivero. Para Munerato, a mesma conectividade pela internet que permitiu que empresas hábeis em tecnologias digitais se comunicassem com os clientes, reconfigurou a relação professor \ aluno que, encontrando-se através de telas, tiveram que criar juntos novas maneiras de interação mediada. Nunca ser professor esteve tão próximo de ser aluno e, percebemos como é difícil aprender algo que não queremos e sentimos na pele como é duro ser ignorado em uma sala de aula.

Em “Os fenômenos da cibercultura na pandemia: outras formas de pensar a ciência”, os autores Ana Carla Araujo Feijole de Oliveira, Cesar Mamedio e Letícia Aires de Farias, reúne suas pesquisas de mestrado com foco nos estudos em cibercultura e educação. Pesquisas

que se reconfiguram nos ‘*espaçostempos*’ mediados pelas plataformas de *streaming* como o *Zoom*, o *Google Meet*, o *Microsoft Teams*, e entre outros. No decorrer desse artigo vamos entender um pouco mais sobre alguns desses fenômenos, como: as *fake News*, os *memes* e as *deepfakes*. E ainda como carreiam informações diversas que podem nos fazer pensar um pouco mais sobre a ciência, entendendo como a confiabilidade da ciência foi questionada durante a pandemia.

Nosso último artigo, “Práticas de Empoderamento de Pessoas Surdas como forma de inclusão no cenário contemporâneo” de Rachel Colacique, Mirian Maia do Amaral e Rosemary dos Santos, procura compreender os usos que a comunidade surda faz das redes sociais para dar visibilidade as suas ações, com vistas a sua inclusão no cenário contemporâneo. Percebem uma contribuição significativa *da Internet* e do digital em rede para as línguas de sinais e as comunidades de surdos ao redor do mundo como um ganho significativo, pois a Língua de Sinais, uma vez inserida na cultura do país, acaba auxiliando no fortalecimento da autoestima do surdo, constituindo-se num instrumento de poder.

Como leem é uma rica pluralidade de visões, frutos de estudos e reflexões sobre o que Michel Serres define como sociedade da comunicação ou Sociedade Pedagógica sob o domínio de Hermes. São muitos os percursos trilhados e traçados para iluminar o espaço de encontro entre a educação e comunicação.

Com este livro fechamos um ciclo. São dez versões do SIMEDUC, uma versão on-line, todas com publicação de seus Anais e três livros publicados. Neste período, num esforço contínuo do Grupo de Pesquisa Educação e Comunicação, responsável pelo evento, na linha Educação e Comunicação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes. Parceria com vários pesquisadores, convidados nacionais e internacionais, experiências de pesquisa e participação de alunos e professores de muitos lugares e focos.

O sucesso e a continuidade deste evento é também um convite a continuidade deste caminhar (co)criativo sobre educação e comunicação.

Boa leitura!  
Ronaldo Nunes Linhares



## SEÇÃO 1 -

# EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO E AS CONFLUENCIAS COM O PENSAMENTO FREIREANO

Seção 1 - Educação e Comunicação e as confluências com o pensamento Freireano

# Propuesta Didáctica con Realidad Aumentada en el programa Digicraft

Sonia Casillas Martín

Marcos Cabezas González



## Introducción

La Realidad Aumentada (en adelante RA) se presenta como una tecnología emergente, que mediante la creación de escenarios interactivos en tiempo real registrados en 3D, combina elementos reales y virtuales. Suponiendo la inmersión del usuario en un contexto que incorpora elementos virtuales al mundo real.

La Fundación Vodafone España, es una institución privada, no lucrativa, de carácter de investigación, bajo el protectorado del Ministerio de Educación de España. Desde el año 2019, esta institución contando con el asesoramiento del Grupo de Investigación en Tecnología Educativa de la Universidad de Salamanca (GITE-USAL), lidera el desarrollo de un programa educativo denominado DigiCraft con la pretensión de formar a la infancia y la juventud (6-12 años) en las habilidades digitales necesarias para la plena inclusión social.

El objetivo de esta comunicación es el de presentar cómo se puede integrar la RA en educación, por medio del programa DigiCraft dirigido al desarrollo de la competencia digital.

En este sentido se presenta el diseño pedagógico de algunas actividades educativas que utilizan la tecnología de la RA.

## Estado de la cuestión

El término de Realidad Aumentada fue propuesto por Tom Claudell en 1990, investigador de la compañía aérea Boeing. Claudell y sus colegas desarrollaron sistemas Head Mounted Display (HMD) que permitían a los ingenieros unir complejos cableados en los aviones por medio de la proyección de imágenes sobre un display muy cercano a los ojos (MULLEN, 2011).

En 1997 fue definida por Azuma como una tecnología que combina elementos reales y virtuales, creando escenarios interactivos en tiempo

real registrados en 3D. Así, la RA supone una inmersión del usuario en un contexto que incorpora elementos virtuales al mundo real y en donde el usuario podrá, por medio de una cámara o de dispositivos especiales de visión, ver objetos o información generada por ordenador, integrados en el mundo real (AZUMA ET AL., 2001). Según estos autores, sus características son: (1) objetos reales y virtuales incorporados en la realidad; (2) colaboración entre objetos reales y virtuales; y (3) interacción, en tiempo real, entre objetos reales y virtuales. Estas características permiten la combinación de objetos reales y virtuales en un ambiente físico, la alineación de dichos objetos entre sí y la ejecución de manera interactiva y en tiempo real (DI SERIO; IBÁÑEZ; DELGADO KLOOS, 2013).

Para poder utilizar esta tecnología es necesario contar con los siguientes elementos (BLÁZQUEZ, 2017):

1. Dispositivo con cámara (ordenador con webcam, tablet, smartphone, wearable con cámara integrada; etc.).
2. Software que se encarga de realizar las transformaciones necesarias para facilitar los elementos virtuales que tienen la información adicional.
3. Activador de información (imagen, entorno físico observado, marcador, objeto, código QR, etc.).

La RA es una de las tecnologías emergentes más prometedoras en educación (GUTIÉRREZ; DUQUE; CHAPARRO; ROJAS, 2018), porque constituye una de las estrategias tecnológicas que tendrá, en un futuro próximo, un fuerte impacto y cuyas posibilidades educativas son múltiples y variadas atendiendo, principalmente, a los objetos de aprendizaje que el educador propone de antemano (RODRÍGUEZ GARCÍA; HINOJO; ÁGREDA, 2019). Como señala Fabregat (2012), esta tecnología ha provocado que los procesos de aprendizaje no tengan límites y su aplicación es tan versátil que podemos encontrar experiencias educativas en las que se utiliza la RA en diferentes niveles educativos: Educación Infantil (SÁNCHEZ, 2016), Educación Primaria (MUÑOZ CRISTÓBAL ET AL., 2015), Educación Secundaria, Formación Profesional, Bachillerato y Universidad (BRESSLER; BODZIN, 2013).

Hasta el momento, son muchas las investigaciones realizadas sobre la RA con relación a los procesos de aprendizaje y al desarrollo de competencias en niños y jóvenes, señalando, en la mayoría de ellas, algunas de las potencialidades educativas de esta tecnología. Entre las más señaladas, caben destacar (GUTIÉRREZ; DUQUE; CHAPARRO; ROJAS, 2018; HAN; JO; HYUN; SO, 2015; JAMALI; FAIRUZ; WAI; OSKAM, 2015; KIM; HWANG; ZO, 2016; KYSELA; ŠTORKOVÁ, 2015; LÓPEZ GARCÍA; MIRALLES, 2018; MORENO; LÓPEZ; LEIVA, 2018; RODRÍGUEZ GARCÍA; HINOJO; ÁGREDA, 2019):

- ✓ Aumenta la motivación, el compromiso y la satisfacción con el aprendizaje.
- ✓ Incrementa las capacidades cognitivas de comprensión, memoria, imaginación y pensamiento crítico.
- ✓ Mejora la enseñanza de conceptos abstractos, fenómenos y objetos que no pueden verse a simple vista, además de hacer más comprensible la realidad.
- ✓ Posibilidad de interactuar con objetos que no están al alcance de los niños y jóvenes.
- ✓ Favorece el aprendizaje colaborativo, inclusivo, ubicuo, constructivistas, por descubrimiento, significativo y contextualizado. También aquellos que están basados en la investigación, el juego y la resolución de problemas.
- ✓ Contribuye al desarrollo de la competencia digital.

## Programa educativo DigiCraft

El programa educativo DigiCraft tiene como principal finalidad formar a niñas y niños de entre 6 y 12 años en las competencias digitales que les permitirán desarrollar su máximo potencial en el futuro; atendiendo así a cuestiones sociales muy importantes como la de romper la brecha digital y despertar vocaciones tecnológicas mediante una novedosa metodología que combina el mundo digital y analógico para

construir itinerarios y actividades formativas que despierten su interés por la tecnología y el mundo digital.

Dentro de sus pretensiones se encuentra la de formar a estas niñas y niños en las competencias digitales que les permitirán liderar su futuro, teniendo en cuenta que estas competencias van más allá de poder usar el último dispositivo digital o la última tecnología. Esta competencia transversal clave equivale al uso seguro y crítico de la tecnología digital y abarca el conocimiento, las capacidades y las actitudes que necesitan todos los ciudadanos en una sociedad digital en rápida evolución.

Pretende también involucrar a las familias y al entorno educativo. Estos juegan un papel fundamental como facilitadores, acompañantes y guías del aprendizaje; además de implicarse en el desarrollo de las capacidades digitales tanto en casa como en las aulas.

El programa se desarrolla en diferentes entornos, sustentado en todo momento por una metodología diseñada ad hoc, que se denomina igual que el programa, DigiCraft. Esta se asienta en cuatro pilares pedagógicos: el juego como elemento motivador, la experimentación para descubrir creando, la combinación del mundo físico y el virtual, y la adaptación de la competencia digital a cada edad. Se fundamenta en el juego, la experimentación, estimula la curiosidad, la creatividad y el desarrollo emocional positivo, presentando la competencia digital de una manera diferente y divertida por medio del uso de distintas tecnologías (realidad virtual, robótica educativa, inteligencia artificial, y videojuegos). Potencia el respeto por el medio ambiente, promoviendo el reciclaje y el uso responsable de dispositivos y busca acercar el mundo digital y el analógico, planteando actividades que combinan el uso de dispositivos electrónicos con el desarrollo de habilidades motoras y cognitivas, pensamiento lógico y trabajo colaborativo.

Fundación Vodafone España proporciona a los participantes de DigiCraft presencial el material tecnológico necesario para el desarrollo de los itinerarios y garantiza una formación especializada a los educadores que imparten la propuesta formativa en las distintas entidades participantes. Los educadores son la clave del programa ya que actúan

como facilitadores y acompañantes en el aprendizaje y desarrollo de las habilidades digitales de estos niños.

En el programa están participando más de 3.800 escolares y 1.500 estudiantes vulnerables. También han recibido formación 175 educadores de 75 centros de Cruz Roja y Save de Children, distribuidos por siete provincias españolas. De su puesta en práctica también se puede destacar su desarrollo por parte del Plan de Promoción del Talento Digital de Galicia DigiTalent, impulsado por la Conselleria de Educación de la Xunta de Galicia y la Agencia de Modernización Tecnológica de Galicia (España). Además, en este momento se está comenzando a implementar en la Comunidad de Madrid (España).

## Propuesta didáctica sobre RA

El proceso didáctico para el desarrollo de la competencia digital, utilizando la RA como tecnología, puede consultarse en la propuesta de actividades abiertas que DigiCraft presenta en su web (<https://digicraft.fundacionvodafone.es/actividades>).

A continuación y a modo de ejemplo se propone el diseño didáctico de una actividad que utiliza la tecnología de RA.

### Diseño Didáctico

Descripción

Denominación: Los pacientes impacientes.

Duración: 50-60 minutos.

Edad: 6-8 años.

Dificultad: media.

En esta actividad vamos a convertirnos en doctores y doctoras. In-

vestigaremos el cuerpo humano para descubrir qué les duele a nuestros pacientes y así derivarlos a los médicos especialistas adecuados. Finalmente comprobaremos si los datos son correctos a través de un programa para conseguir nuestro diploma.

### **Competencias digitales**

- Evaluación de datos, información y contenido digital.
- Gestión de datos, información y contenido digital.
- Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas.
- Innovación y uso de la tecnología de forma creativa.

### **Objetivos**

- Comprender diferentes tipos de información (textual, gráfica, icónica, audiovisual, sonora...).
- Clasificar la información (imágenes, documentos, etc.) de diferentes formatos y por temáticas.
- Ser capaz de seleccionar y usar herramientas digitales que permitan llevar a cabo actividades cotidianas (de ocio, aprendizaje, etc.).
- Conocer recursos digitales que le permitan desarrollar su creatividad.
- Utilizar las tecnologías para desarrollar su imaginación (contar historias, crear imágenes, hacer dibujos, resolver retos, etc.).

### **Preparación y materiales**

Preparar el material de papelería necesario para la actividad. Tener impreso, si es posible en cartulina, el documento descargable “Pacientes impacientes” (<http://bit.ly/2Y0eq7W>). Se necesitará la ayuda de una persona adulta para descargar e instalar la aplicación *MERGE Explorer* en la tablet o smartphone desde App Store o Google Play Store.

Materiales: lápices, pinturas, tijeras, tablet o smartphone y descargable con los síntomas de los pacientes y los especialistas.

## Desarrollo

La actividad se lleva a cabo en 9 pasos:

1. Para convertirse en doctor o doctora primero se necesita una identificación. Recortamos la tarjeta identificativa, la completamos con nuestro nombre, nos dibujamos en el recuadro y la coloreamos como más nos guste.

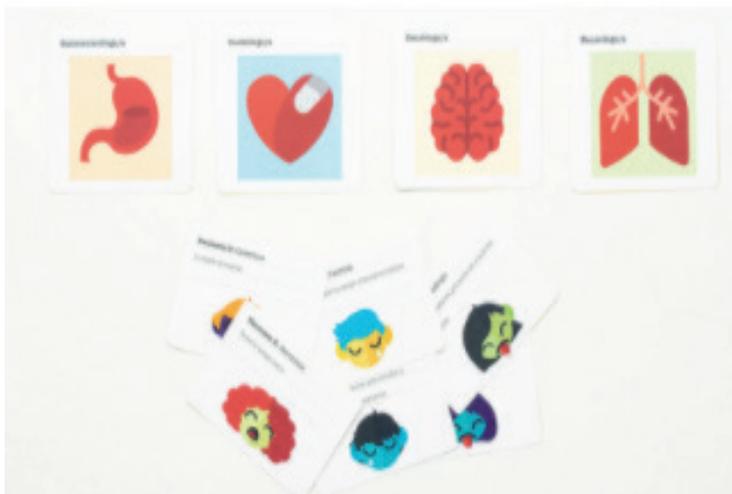
**Figura 1.** Ejemplo de tarjeta identificativa



Fuente: Fundación Vodafone, 2020

2. Recortamos los historiales de los pacientes y los recuadros con los nombres de los especialistas y los colocamos tal y como se muestra en la siguiente imagen.

**Figura 2.** Ejemplo de historiales de pacientes y nombres de especialistas



Fuente: Fundación Vodafone, 2020

3. ¡Ya tenemos todo preparado! Ahora, vamos a pasar consulta. Tenemos los expedientes, pero ¿cómo vamos a saber qué les pasa? Abrimos la aplicación *MERGE Explorer* y si nos aparece una pantalla de bienvenida, pulsamos sobre saltar. Arrastramos el dedo hacia abajo para deslizar la pantalla, hasta ver Don Cuerpo. Pulsamos sobre él y deslizamos hacia abajo y pulsamos sobre el botón de play.

**Figura 3.** Ejemplo aplicación MERGE Explorer



Fuente: Fundación Vodafone, 2020

Un objeto en realidad aumentada lo podemos colocar sobre el aire, sobre una superficie o incluso sobre nuestra mano para poder manipularlo, rotarlo o moverlo. Para poder manipular la representación en realidad aumentada usamos el cubo denominado Merge Cube. El objeto en realidad aumentada se visualiza sobre este cubo de manera que al trasladar o girar dicho cubo, el objeto virtual también lo hará.

**Figura 4.** Merge cube



Fuente: Fundación Vodafone, 2020

4. Cogemos el Merge Cube y lo situamos delante de la cámara del dispositivo. Para ver correctamente al personaje tenemos que girar el cubo hasta que se vea en la posición correcta.

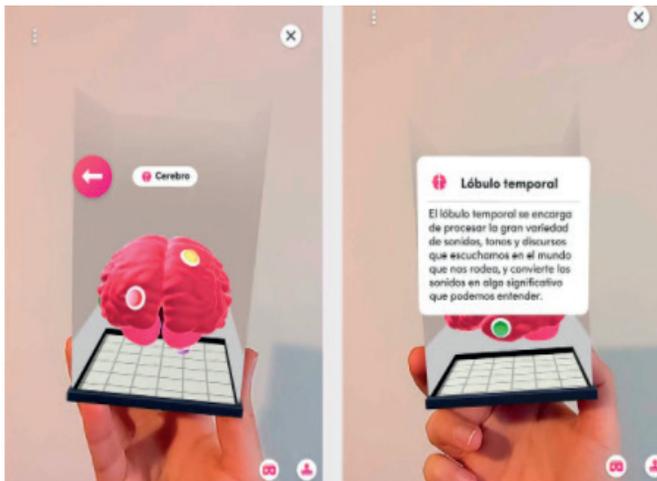
**Figura 5.** Ejemplo personaje en RA con Merge cube



Fuente: Fundación Vodafone, 2020

5. Cogemos el historial de un paciente y leemos los datos. En la tablet, enfocamos el Merge Cube y seleccionamos alguno de los órganos del cuerpo haciendo clic sobre ellos para verlos más grandes. Una vez hayamos pulsado sobre uno de los órganos, podemos pulsar sobre los botones de colores para leer la explicación.

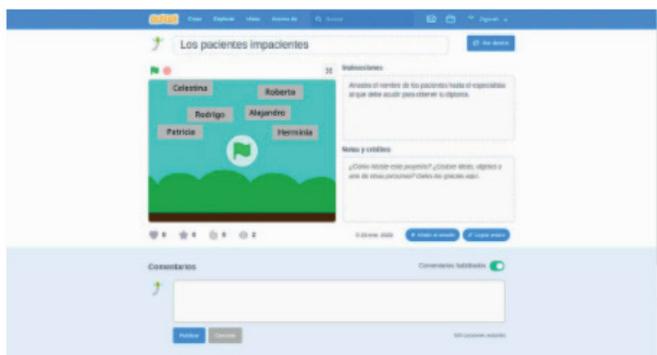
**Figura 6.** Ejemplo órganos del cuerpo en RA con Merge cube



Fuente: Fundación Vodafone, 2020

6. Cuando encontremos la información necesaria para derivar al paciente al especialista adecuado, lo colocamos debajo de su nombre.
7. Una vez tengamos todos los pacientes con sus correspondientes especialistas, vamos a comprobar si hemos acertado con todos. Pulsamos en el enlace ([scratch.mit.edu/projects/361109062](http://scratch.mit.edu/projects/361109062)) para comprobar los resultados y conseguir nuestro diploma: /

**Figura 7.** Ejemplo scratch para comprobar aciertos.



Fuente: Fundación Vodafone, 2020

Para empezar, pulsamos sobre el botón de control a pantalla completa y después en la bandera verde.

Tras esto, hacemos clic sobre cada uno de los pacientes hasta el especialista que le toque y una vez estén todos colocados, pulsamos sobre comprobar. Si hemos acertado todo podremos ver nuestro diploma.

## Consideraciones Finales

La RA es una tecnología que ha generado grandes expectativas sociales, pero para que ayude a la mejora de la educación es necesario que su integración en este campo esté guiada por el conocimiento y la práctica pedagógica.

El programa educativo DigiCraft, desarrollado por la Fundación Vodafone España y asesorado pedagógicamente por el Grupo de Investigación en Tecnología Educativa de la Universidad de Salamanca (GITE-USAL) trabaja el desarrollo de la competencia digital en los niños y jóvenes de 6-12 años. Para ello utiliza diferentes tecnologías emergentes, entre ellas la RA.

En esta comunicación se ha presentado el planteamiento didáctico para trabajar, por medio de la RA la competencia digital de los niños, siguiendo el Marco Europeo de la Competencia Digital (DigComp). La actividad presentada, a modo de ejemplo, se centra en la áreas competenciales de información y alfabetización digital, y en la de resolución de problemas. Esta actividad, junto a muchas otras, constituyen una propuesta didáctica encuadrada en una metodología innovadora basada en fundamentos pedagógicos, contrastados por medio de la investigación educativa, que avalan el aprendizaje significativo y el desarrollo de la competencia digital de los niños y jóvenes.

## Agradecimientos

“DigiCraft: Educación en competencias y habilidades digitales”. Financiado por la Fundación Vodafone España. Proyecto bajo el marco de un contrato artículo 83 de la Ley Orgánica de Universidades.

## Autores



**Sonia Casillas Martín**

Universidad de Salamanca-USAL; Doctora en Pedagogía  
– Grupo de Investigación en Tecnología Educativa (GITE-USAL); e-mail: [scasillasma@usal.es](mailto:scasillasma@usal.es).



**Marcos Cabezas González**

Universidad de Salamanca-USAL; Doctor en Pedagogía  
– Grupo de Investigación en Tecnología Educativa (GITE-USAL); e-mail: [mcabezasgo@usal.es](mailto:mcabezasgo@usal.es).

## Referencias

AZUMA, R.; BAILLOT, Y.; BEHRINGER, R.; FEINER, S.; JULIER, S.; MACINTYRE, B. **Recent Advances in Augmented Reality**. IEEE Computer Graphics and Applications, v. 21, n. 6, p. 34-47, 2001. doi: 10.1109/38.963459

BLÁZQUEZ, A. **Realidad aumentada en Educación**. Madrid: Gabinete de Tele-Educación del Vicerrectorado de Servicios Tecnológicos de la Universidad Politécnica de Madrid, 2017. Disponible en: [http://oa.upm.es/45985/1/Realidad\\_Aumentada\\_Educacion.pdf](http://oa.upm.es/45985/1/Realidad_Aumentada_Educacion.pdf) . Accedido en: 11 septiembre 2020.

BRESSLER, D.M.; BODZIN, A.M. **A mixed methods assessment of students' flow experiences during a mobile augmented reality science game**. Journal of Computer Assisted Learning, v. 29, n. 6, p. 505-517, 2013. doi: <https://doi.org/10.1111/jcal.12008>

DI SERIO, Á.; IBÁÑEZ, M.B.; DELGADO KLOOS, C. **Impact of an augmented reality system on students' motivation for a visual art course**. Computers & Education, n. 68, p. 586-596, 2013. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.03.002>

FABREGAT, R. **Combinando la realidad aumentada con las plataformas de e-learning adaptativas**. Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento, v. 9, n. 2, p. 69-78, 2012 . Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3971545> . Accedido en: 25 julio 2020.

FUNDACIÓN VODAFONE. **Los pacientes impacientes**. 2020. Disponible en: <https://digicraft.fundacionvodafone.es/actividades/5e7c72f4fae7ed001ddf4900?fromList=true&tab=instrucciones>. Accedido en: 15 diciembre 2020.

GUTIÉRREZ, R.S.; DUQUE, E.T.; CHAPARRO, R.L.; ROJAS, N.R. **Aprendizaje de los Conceptos Básicos de Realidad Aumentada por Medio del Juego Pokemon Go y sus Posibilidades como Herramienta de Mediación Educativa en Latinoamérica**.

Información tecnológica, v. 29, n. 1, p. 49-58, 2018. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07642018000100049>

HAN, J.; JO, M.; HYUN, E.; SO, H.J. **Examining young children's perception toward augmented reality-infused dramatic play.** Education Technology Research Development, v. 63, n. 3, p. 455-474, 2015. doi: <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9374-9>

JAMALI, S.; FAIRUZ, M.; WAI, K.; OSKAM, CH. **Utilising mobile-augmented reality for learning human anatomy.** Procedia-Social and Behavioral Sciences, n. 197, p. 659-668, 2015. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.054>

KIM, K.; HWANG, J.; ZO, H. **Understanding users' continuance intention toward smartphone augmented reality applications.** Information Development, v. 32, n. 2, p. 161-174. 2016. doi: <https://doi.org/10.1177/0266666914535119>

KYSELA, J.; ŠTORKOVÁ, P. **Using Augmented Reality as a Medium for Teaching History and Tourism.** Procedia-Social and Behavioral Sciences, n. 174, p. 926-931, 2015. doi: <https://doi.org/10.1016/I.SBSPRO.2015.01.713>

LÓPEZ GARCÍA, A.; MIRALLES, P. **La realidad aumentada en la formación del profesorado.** Una experiencia en las prácticas del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria. Campus virtuales, v. 7, n. 2, p. 39-46, 2018.

MORENO, N.; LÓPEZ, E.; LEIVA, J. **El uso de tecnologías emergentes como recursos didácticos en ámbitos educativos.** International Studies on Law and Education, v. 29, n. 30, p. 131-146, 2018.

MULLEN, T. **Prototyping Augmented Reality.** Indianápolis: Sybex, 2011.

MUÑOZ CRISTOBAL, J.A.; JORRIN, I.M.; ASENSIO, J.I.; MARTÍNEZ, A.; PRIETO, L.P.; DIMITRIADIS, Y. (2015). **Supporting teacher orchestration in ubiquitous learning environments: a study in primary education.** IEEE Transactions on Learning Technologies, v. 8, n. 1, p. 83-97, 2015. doi: <https://doi.org/10.1109/TLT.2014.2370634>

RODRÍGUEZ GARCÍA, A.M.; HINOJO, F.J.; ÁGREDA, M.  
**Diseño e implementación de una experiencia para trabajar la interculturalidad en Educación Infantil a través de realidad aumentada y códigos QR.** *Educar*, v. 55, n. 1, p. 59-77, 2019. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.966>

SÁNCHEZ, L. (2016). **Aumentando Oz:** propuesta didáctica sobre realidad aumentada aplicada a la literatura en educación infantil. Disponible en: <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/9833>.  
Accedido en: 5 noviembre 2020.

Seção 1 - Educação e Comunicação e as confluências com o pensamento Freireano

# **Pedagogies of Hope: Reframing the purposes of education with the philosophy of Paulo Freire**

Tricia Kress



DOI - <http://dx.doi.org/10.17564/2022.88303.15.3.37-49>

This chapter is a reflection on the legacy of Paulo Freire during his centennial year. In the sections to follow, I will provide some discussion about how Paulo Freire's philosophy has informed what I am calling here "pedagogies of hope". Specifically, I will give an overview of how in the U.S. context, the purposes of education have developed over the past 40 years and the limitations of this type of schooling for responding to some of the most pressing issues of our time. I will then discuss some of my recent research activities that incorporate Freire's philosophy and explore some of the possibilities that may emerge from reframing the purposes of education for humanization.

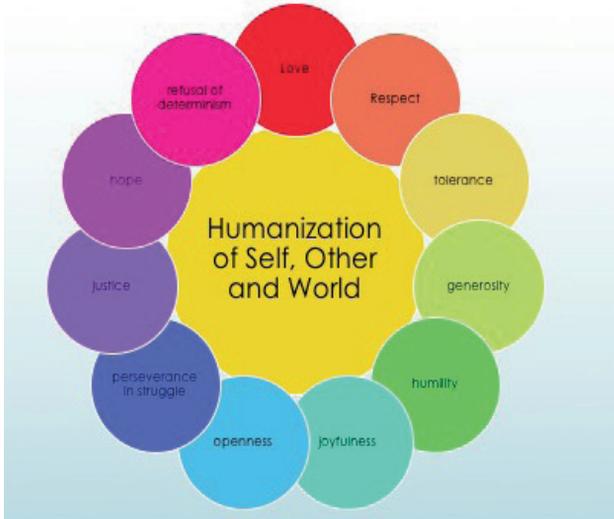
To orient us to the goals of this chapter, I begin with a quote from *Pedagogy of Freedom*, which I believe sums up what Freire's philosophy brings to rethinking education in the contemporary moment.

It is fundamental for us to know that without certain qualities or virtues, such as a generous loving heart, respect for others, tolerance, humility, a joyful disposition, love of life, openness to what is new, a disposition to welcome change, perseverance in the struggle, a refusal of determinism, a spirit of hope, and openness to justice, progressive pedagogical practice is not possible. It is something that the merely scientific, technical mind cannot accomplish. (FREIRE, 1998, p. 108)

In Freire's philosophy, while he does not discount academic preparation, the purposes of education are distinctly different from how, broadly speaking, education in the U.S. context has been developing over the past half century.

What Freire describes in *Pedagogy of Freedom*, as well as his other texts, is education for humanization. If we draw out each of the ideas he identifies in the previous quote, education for humanization might look something like this.

## Education for Humanization



Notice the key terms that orient his description:

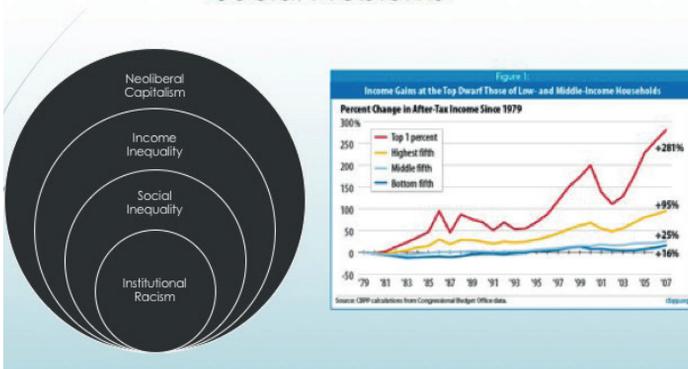
- Respect
- Tolerance
- Generosity
- Humility
- Joyfulness
- Openness
- Perseverance in Struggle
- Justice
- Hope
- Refusal of determinism
- Love

In contrast, since the 1980's, the purposes of education in the United States have been largely to prepare students for college and careers. To a lesser extent, schools claim to prepare students for civic participation, but this is narrowly conceived as contributing to one's community and participating in governance by voting.

These narrow purposes of education are supposedly measurable. They are tracked and accounted for by standardized exams, and the curriculum of U.S. schools, especially in the most economically disadvantaged locations, is heavily focused on mathematics and literacy. While science and social studies are also part of mandated curriculum, these areas, too, are treated in technical ways and stand in stark contrast to how Freire describes humanizing education. More importantly, the connection to what it means to be a person living alongside other people in loving and peaceful ways, is glaringly absent.

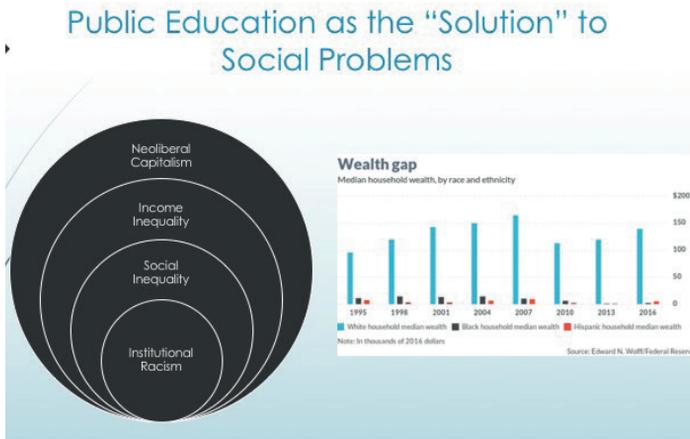
In the U.S., education is often held up as a solution to social problems. People in our country are told a story that education will lead to social mobility. But this ideology covers up the realities of social inequality in the nation. As you will notice from the charts below, at around the same time that the curriculum in the US began to narrow and become more standardized and measurable, the income inequality gap began to increase.

### Public Education as the "Solution" to Social Problems

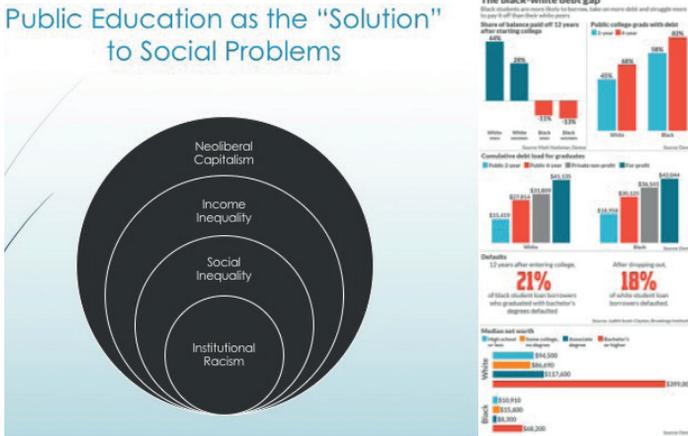


Notice also that from 1979-2007 the income of the top 1% of the nation's earners rose by nearly 300%, while the middle and bottom fifth stayed relatively stagnant. This is not accidental. The increase in inequality rose in line with the advancement of neoliberal capitalism, and it is propped up by institutional racism as we will see in the slides that follow.

Here, it is notable that economic inequality is not just a matter of social class. It is a matter of structural racism, as the wealth of White households dwarfs the wealth of Black and Latino households.

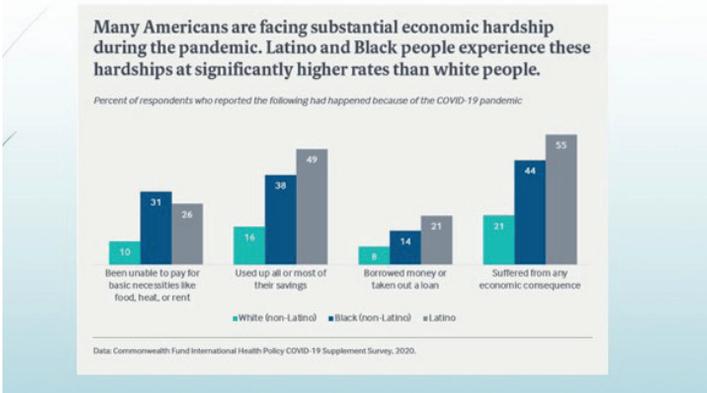


And contrary to the American ideology that education leads to social mobility, this is not equal across racial groups. As you see here, higher education in the US is expensive and the debt burden of higher education is disproportionately shouldered by Black college graduates.



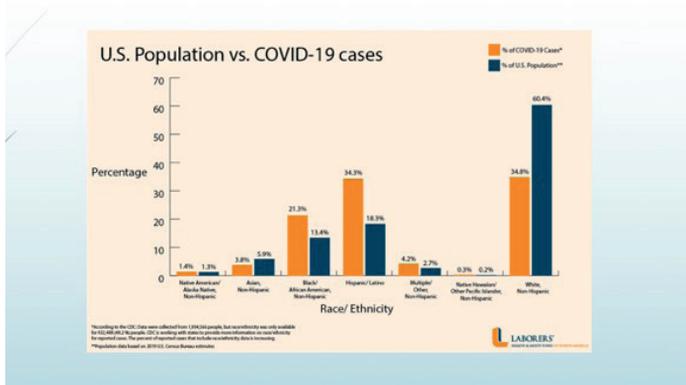
The patterns of structural racism and inequality are pervasive throughout history, across social institutions, and impact people of color in very real ways. As you see here, this is starkly evident in the disproportionate effects of the COVID-19 pandemic on Black and Latino people.

### Inequality Made Evident by the Pandemic



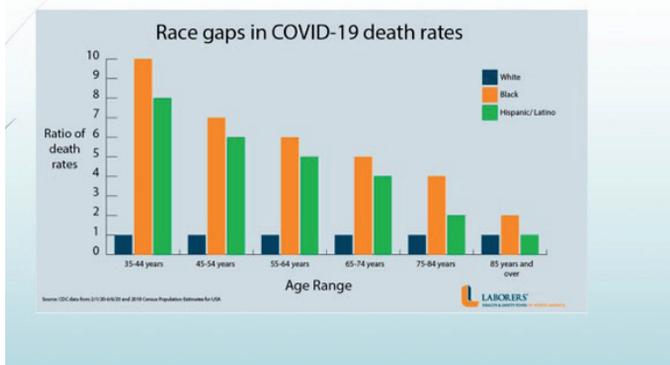
As demonstrated in this image, in the U.S. Black and Latino people experience more than two times the economic impact of the pandemic more than Whites. Black and Latino populations have been disproportionately infected with COVID-19.

## Inequality Made Evident by the Pandemic



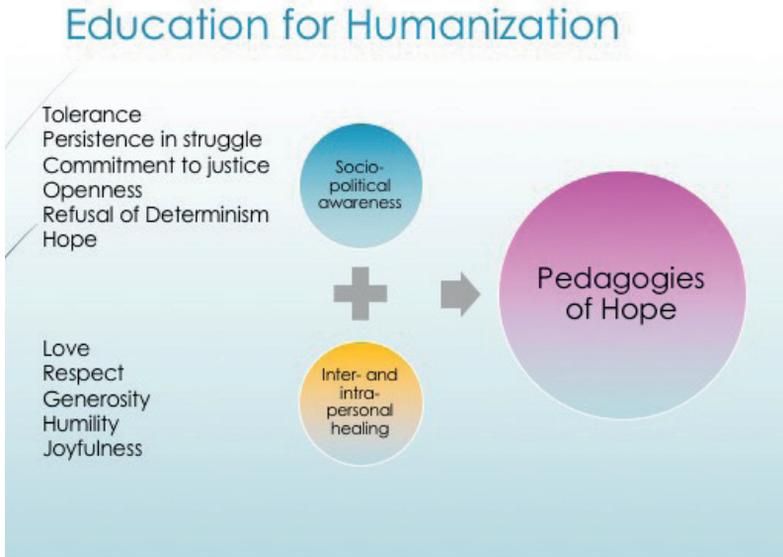
And Black and Latino people are much more likely to die from COVID-19 than White people, across all ages. What we are witnessing in these charts is the effects of gross inequality and structural racism. These things cannot be fixed by technical education alone.

## Inequality Made Evident by the Pandemic



If we consider how Freire described education in *Pedagogy of Freedom* in relation to the contextual information provided, we begin to see possibilities for how the purpose of education could change in response to the roots of social inequalities. There are two primary cate-

gories we can use to understand the dimensions of Freire's humanizing pedagogy that are absent from the purposes of education described previously.



Informed by Freire's philosophy, we can add education for socio-political awareness and inter- and intra-personal healing.

- Education for socio-political awareness would encourage tolerance for difference and openness to others, a commitment to justice, and the persistence to struggle for justice. Sociopolitical awareness involves a refusal of determinism—young people and their teachers will not accept that fate is predetermined and the world cannot be changed. The tenets of education for socio-political awareness foster hope for a better future.
- Education for inter- and intra-personal healing recognizes the ugliness that fuels and perpetuates gross inequalities and the physical and psychological pain that people endure when living in an inhumane social system. Inter-personal healing is the repair work

that must be done between the self and others to come to terms with our shared humanity. This involves developing respect for each other, being generous toward others, being humble and not assuming superiority over others. Inter and intra personal healing involves seeking out joy for ourselves and others, and most of all, acting among each other with loving hearts. Individually, we work on healing our traumas of living in a dehumanizing world and being intentional about interrupting cycles of trauma to promote healing for others.

To promote pedagogies of socio-political awareness, I have three ongoing major areas of research. I want to note here that my research is typically intertwined with my teaching, so what I am explaining as pedagogies of hope are teaching practices that are also research activities.

- First, is the partnership work I have been doing with Professor Amorim and Tiradentes University in Aracaju, Brazil. In this work, we have brought together doctoral students and faculty from both nations to discuss issues of education in relation to the socio-political contexts in the two nations. (Amorim, Kress & Krueger-Henney, 2021)
- Second, much of my work involves the intentional decentering of Whiteness in curriculum. Here, I am talking about curriculum in a broad sense, so I mean being inclusive of texts and authors of color, but not in an additive way.
- Third, research that I do in the field is always applied and recognizes the local knowledge of teachers and students as important for transforming education and society. In this area of my work, I work collaboratively with students and teachers and listen to them as they describe their lives and worlds and work to affect change in the classroom and beyond (e.g., Kress, Lake, Buechner, & Cox-Vineyard, 2019).

Pedagogies for inter- and intra-personal healing involve generating and sharing practices that allow people to connect with themselves, others, and the world around them. Such pedagogies enable a deeper look into the relationship between personal experience and socio-political realities, and how this plays out individually and relationally. Pedagogies of healing provide insights and inspirations for doing and being differently. Since each of us is part of the world that currently exists, each of us can participate in bringing about the changes we wish to see and be in the world.

- To further this purpose of education in my own work, I do a lot of collaborative self-study, or co-autoethnography. This kind of research involves introspective narrative and analysis. I prefer doing autoethnographic work with others because individual differences help to illuminate how the social world is experienced in the same and different ways, which helps to generate patterns about how the socio-political world operates in shaping people's lives (e.g., Kress & Somma-Coughlin, forthcoming).
- Along these same lines, I have done a number of edited collections that highlight narratives of educators' praxes. Witnessing the stories of other educators engaged in critical pedagogy provides a sense of community and encouragement while also offering windows into other ways of being and doing in the world (e.g., Kress, Lake & Stein, forthcoming).
- Finally, my most recent work involves soliciting pedagogies of healing from diverse groups of people around the world. This work responds to neoliberal notions of "wellness" and the limitations of self-care discourses and practices that perpetuate inequality and ask people to fix themselves in order to endure abusive social conditions. In this line of work, I explore how local knowledges and practices constitute ways of healing and may contribute to broader social movements that can alleviate human suffering (Kress, Emdin & Lake, forthcoming).

In closing, I share with you another quote from *Pedagogy of Freedom*, which, to me, captures the essence of what a humanizing education might be. It is about, as Freire says, “being in and with the world”.

to be in the world without making history, without being made by it, without creating culture, without a sensibility toward one’s own presence in the world, without a dream, without song, music, or painting, without caring for the earth or the water, without using one’s hands, without sculpting or philosophizing, without any opinion about the world, without doing science or technology, without awe in the face of mystery, without learning, instruction, teaching, without ideas on education, without being political, is a total impossibility. (Freire, 1998, p. 58)

As we head into post-pandemic life and begin to consider the legacy and possibility of Paulo Freire’s philosophy, we need more pedagogies of hope. We need to work in dialogue, with love, solidarity, and humility. Most of all, we need education that affords new ways of being that are more humane. Let us remember Freire’s wisdom and grow these pedagogies of hope for a new future.

## Autores



### **Tricia Kress**

Associate Professor of the Doctoral Program in Education (Ed.D.) at Molloy College (Rockville Centre, NY, USA), in the line of research in Educational Leadership and Diversity. Her research uses critical pedagogy, cultural sociology, and auto/ethnography to rethink teaching, learning, and research in urban schools in the US. Co-editor of books in the series Imagination and Praxis: Criticality and Creativity in Education, among others. Conducts research entitled Critical Pedagogy and Education Research Methods in the U.S. and Brazil in partnership with a professor of the Graduate Program in Education at Tiradentes University/Brazil.

## References

- AMORIM, S.; KRESS, T.; KRUEGER-HENNEY, P. Aprendizado transnacional e prático sobre filosofia educacional de Paulo Freire: projeto colaborativo de ensino e pesquisa Brasil-Estados Unidos. Vasconcelos, M. L. C. & Brito, R. P. de (orgs). In: **Presença e atualidade do pensamento de Paulo Freire**. (ahead of print). 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogy of Freedom**. Rowman & Littlefield. 1998.
- KRESS, T.; EMDIN, C.; LAKE, R. **Critical Pedagogy for Healing: Beyond Wellness, Pathways toward a soul revival of teaching and learning**. Bloomsbury. 2021.
- KRESS, T.; LAKE, R.; STEIN, E. **Radically Dreaming: Illuminating Freirean Praxis in Turbulent Times**. DIO Press. (ahead of print)
- KRESS, T.; SOMMA-COUGHILIN, J. Mindfully running the course(s): Self-care as critical praxis. In T. Kress, C. Emdin, & R. Lake (Eds.). **Critical Pedagogy for Healing: Beyond Wellness, Pathways toward a soul revival of teaching and learning**. Bloomsbury. 2021.
- KRESS, T.; LAKE R.; BUECHNER, K.; COX-VINEYARD, M. (2019). Critical kaleidoscopic pedagogy: Kaepernick, Nike, and critical media literacy in the post-truth era. In M. A. Peters (Ed.) **Encyclopedia of Teacher Education**. Springer. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6\\_219-1](https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_219-1).

Seção 1 - Educação e Comunicação e as confluências com o pensamento Freireano

# **Cyberfeminist devices on Instagram: authorship in the COVID/19 pandemic**

**Edmea Santos**

**Terê Fernandes**

**Sara Wagner York**



DOI - <http://dx.doi.org/10.17564/2022.88303.15.3.50-74>

## Initial Considerations

How can we think of formative processes in education in the context of a capitalist economy in which, historically, reproductive, sexual and care work related to women's bodies, in the context of the last century, do not generate profit. And that this is why the inequalities and oppression of this system are justified, together with others, such as colonialism and patriarchy? How can women be trained in a context in which the violence against them is exacerbated every day? What do femicide, abuse, rape, corrective rape, domestic violence and other forms of violence tell us about these systems of oppression that intertwine and intersect today? How can we think of formative processes in other ways, disobedient pedagogies of existence and reexistence? The pandemic of COVID/19 brought with it the emergence of a new configuration of these systems of oppression, because the treatment, the vaccine, and even death have a racist, territorial, gender and class bias on a global scale, because black and poor women are the most sacrificed lives and in Brazil these clippings intensify and expose the degradation and assujeitamento of some bodies, just see the statistical data from the National Association of Travestis<sup>1</sup> and Transsexuals (ANTRA, 2021).

These and other questions led us to research cyberfeminist movements in social networks on the internet, mapping different phenomena, performances and uses mediated by the networked digital, with the aim of understanding how auroral devices have been forged by different women and how they can inspire feminist pedagogical practices in cyberculture. Another fact was the exposure of some conservative groups and their practices of triggering the delegitimation of women's groups by generating moral panic, hypersexualisation and objectification of women. On the other hand, the interfaces presented create networks of collaboration, help and shelter.

---

<sup>1</sup> Travesti is a Brazilian identity that works as demanding political issues and public policies from that minority group.

With the intention of mapping such paths, we conducted an ethnography in cyberculture (PEREIRA, 2018) from the cartography of activism and authorship of women on the Instagram platform, in emerging phenomena such as lives, occupations, public classes, pole dance and practices of digital historytallyng. With the data produced, described and analyzed we seek the meanings and modes of subjectivation of feminist women, dialoguing with authors such as Angela Davis, Heloísa Buarque de Hollanda, bell hooks, Vilma Piedade, Djamila Ribeiro, Sara Wagner York, among others, as well as the potential of critical multi-literacies Street in (2014), FERNANDES; CRUZ; SOUZA (2020) mobilized in social practices in cyberculture (SANTOS, 2014).

The study was organized to cover such problematizations organized in four parts, besides this introductory. In item two we bring the ethnography of emerging phenomena of/in cyberculture and its manifestations in Instagram, through which we performed the cartography of these manifestations that allowed us to research and learn in context. In item three we discuss the structuralizing systems of patriarchy, colonialism and capitalism, and main categories in the intersectional discussion, such as gender, race and class/income, which form crossroads (AKOTIRENE, 2018) and cross women's lives in contemporaneity and generate hierarchizations and violence. In item four we present cyberfeminist practices mediated by the digital network, mapped in social networks dialoguing with the feminist theoretical referential.

And in part five we map the meanings of emerging phenomena in/of cyberculture from the perspective of multi-literacies, looking at the strategies and tactics of practitioners, as ways of doing in/with the everyday (CERTEAU, 1998), in the face of crossings, crossroads and hierarchies that generate and reproduce oppression and historical violence, in order to think of formative processes to overcome and reexistence.

## Ethnography of phenomena emerging from/in cyberculture and its manifestations in Instagram

The study was developed between March 2020 and early 2021 aiming to understand cyberfeminist practices, events and experiences produced by feminist women in social networks. In encounters geographically deterritorialized and mediated by digital technologies in network, in which women gather by the affinities of their struggle agendas. It is important to highlight that when we bring the category woman in the plural, because we pay attention to the struggle and insertion of women's bodies, whose relationship between sex in correspondence to the gender assigned at birth, attending to the binary nomenclature are as possible, as the relationship with bodies where these limits of the social construct, are imposed and maintained active by patriarchy. Thus, the category of women, in the plural, becomes an intentional agent for the composition of multiplicity among this group. Cisgender women, transgender and transvestite women, disabled women, bisexual women, among many others, routinely erased from history, as in the unsuccessful attempt that occurred with the lesbian woman, Marielle Franco. Women have sex, gender, race and desires and their social, affective and sexual practices, in various spaces, are diverse.

To apprehend the daily operations of these women, as cultural practitioners of/in cyberspace, on the Instagram platform, we mapped devices beyond the lives discussed by Santos (2020a), observing other emerging phenomena such as occupations, public classes, pole dance and digital historytallyng practices, aiming to understand how auroral devices were forged by different women and how they can inspire feminist pedagogical practices in cyberculture.

In order to displace physical and geographical borders to meet the online performance of practitioners, as a field of possibilities and creations, we find in Ardoino's (1998) multi-referential approach the possibility of plural reading of practical and theoretical objects,

the diversity of points of view, languages, reference systems and heterogeneities, in a live process of searches and creations.

In Pereira's (2018) ethnography in cyberculture, as a cultural practice, descriptive dense, sensitive, crossed by tensions and insurgencies of practitioners and their collectives, it becomes dynamic, chaotic and in which multiple, interactive and authorial narratives are constructed. Spaces and fields of symbolic constructions, modes of subjectivation and production of meaning, a structure of complexities, in which the practitioners of everyday life, as taught by Certeau (1998) operate through strategies, tactics and cunning and develop appropriations, negotiations, creations and resistance.

In this context we resort to the cartographic logic as taught by Martin-Barbero (2004) to capture singularities and transit by transversality and curious look, creating itineraries and maps of emerging phenomena and authorship of women in cyberculture.

With the data produced we dialogued with feminist authors such as Angela Davis, Heloísa Buarque de Hollanda, bell hooks, Vilma Piedade, Djamilia Ribeiro, Sara Wagner York, among others, for a look at the crossings and women's struggles, as well as an analysis of the potential of critical multileadings in Street (2014), Fernandes; Cruz; Santos (2020).

## Intersecting structural systems: shared crossings

Understanding the contemporary context mediated by networked digital technologies places us before the need to dive into the meanings of the phenomena emerging in/of cyberculture, to inspire us in the search for pedagogical and teaching practices that can operate with a school and university curriculum in which the structural systems of colonialism, patriarchy and capitalism are not only present in everyday problematizations, in intersection with discussions of gender, race and class/income, but also to seek possibilities of overcoming the oppressions that materialize in various forms of violence against women.

For Angela Davis (2016) in the 19th century the metaphor “enslaved” (and not slave, as some theorists who do not follow social movements closely still use) evoked by white middle-class women from the global north to denounce the oppressions of marriage and domestic life, is the same metaphor evoked working-class women of that period, to denounce the economic oppression suffered by labour exploitation and low wages. What, for the author, denotes a certain affinity between these white women, with black women and men, for whom oppressive slavery represented the opposite of freedom. Further, assembly-line slavery, too, was not the liberation of women from domestic work, in duplicity to paid work outside the home, but it was certainly a driver of pressures for the elimination of gradual enslavement (and not slavery) in the home and the division of this work with men. For Davis,

[...] in capitalism, campaigns for jobs on an equal basis with men, combined with movements to create institutions such as publicly subsidised day-care centres, contain explosive revolutionary potential. (DAVIS, 2016, p. 244).

Such aspects pointed out in the preface written by Djamila Ribeiro; Davis (2016), reveal the nuances of the oppressions suffered by black and poor women who have been dehumanized, and make the intersection between the oppressions of race, class/income and gender that were never considered as mechanisms of social control, domination and violence. This mode of thinking and organisation has historically structured society and in an intersecting manner. In Davis’ (2016) thinking, class informs race, race informs class and gender also informs class. For Ribeiro; Davis (2016), race is the way in which class is experienced and gender is the way in which race is experienced. And between these categories there are mutual and other cross-cutting relations. So that, to break with the oppressive logic, it is necessary to go beyond occupying spaces of power, it is necessary to interconnect struggles and disaggregate democratic values from capitalist values that affect black women.

For Heloisa Buarque de Holanda (2018, p. 11) in her book-occupation, in her place of speech tells of her militancy and experience to decolonize the university with her research and intellectual production, seeking to “open space for new voices, new knowledge and new policies”, in the struggle of women victims of oppressions that generate violence. The brilliant history brought by the author to elucidate her own understanding of the feminist movements in Brazil, going through the international theoretical heritages, to understand how these paths were socially constructed in our Brazilian reality, with their feet planted in labour issues, domestic violence and inequalities between men and women that endure to our days.

Holanda (2018) seeks understanding in the changes that pointed to other ways for women to fight for their demands, through marches, protests and campaigns, in the streets and in digital networks and the arts. Many women speaking out, demanding, becoming indignant, rebelling, wishing, with tenacity and creativity. And often being heard, as they represent

[...] new political generation, in which feminists are included, with their own strategies, creating forms of organisation unknown to me, autonomous, disdaining representative mediation, horizontal, without leadership and protagonism, based on narratives of the self, of personal experiences that echo collectively, valuing ethics more than ideology, insurgency more than revolution. In short, another generation. (HOLANDA, 2018, p.12).

What Holanda (2018) sees is an “open scene” composed of a generation of digital women in which the motto is sharing. This is the panorama of the so-called fourth feminist wave that the author discusses, bringing new activisms of the feminisms of difference, in which digital networks are populated with experiences that come from academia, literature, the arts, music, in cinema, theatre, etc. The multiplicity of

oppressions contained in the demands of the feminisms of differences, as Holland (2018) tells us, bring in their practices intersectionality, the places of speech and the legitimation of the collective and horizontal power of their voices, which are analytical tools to understand the systemic and structural relations of contemporary society.

Vilma Piedade (2017), when bringing into dialogue the perspective that intersects the pain of black women, by the oppressions of gender and race, which cross the living conditions of women, formulates the notion of dorority. We allude to the literary work of Carolina de Jesus, Quarto de Despejo, to highlight the zones of intersection between past and present oppressions, which are actualized in experiences of individual and collective pain of women as in Piedade (2017), and are conceptual triggers that refer us to the daily memories of historical patriarchal, racial and social oppression, which generate symbolic and physical violence, populate narratives and experiences and intertwine with the pains of other women.

For Piedade (2017), the understanding of such narratives, in order to legitimize them, requires theoretical frameworks that encompass them in their entirety and crossings that become pains, beyond sorority that dialogues with the oppressions of machismo, the patriarchal structure of society, the social conditions of women, extending them to the intersectionalized oppressions of black women.

The path I walk in this conceptual construction leads me to understand that one concept seems to need the other. One contains the other. Just as noise contains silence. Dorority, therefore, contains the shadows, the emptiness, the absence, the silenced speech, the pain caused by Racism. And that Pain is Black.” (PIE-DADE, 2017, p. 16).

With this understanding, the dorority, present between the lines of the diary of individual memories of Carolina de Jesus, in which she tells about herself, also tells, about pains shared by other black and

poor women who, living in a society structured by the oppressions of patriarchy, machismo, racism and capitalism, carry common silences and violence.

When I argued that Dorority carries, in its meaning, the Pain provoked in all Women by Machismo, I highlighted that when it comes to Us, Black Women, there is an aggravation in this Pain, an aggravation provoked by Racism. Racism that comes from the White creation to maintain Power. And machismo is racist. Then Race comes in. And then Gender comes in. Class comes in. Out comes sorority and in comes Dorority. (PIEDADE, 2017, p. 46).

In this context, to tell stories and share them is also to deconstruct cultural practices, as voices, silences, violence and pain converge and add to others, and gain strength to break with the legacies of oppression. They are narratives of the self, which echo as cries of insubmission, resistance and the search for equality and freedom. In our contemporaneity, digital narratives of the self, as cyberfeminist practices in social networks, are fundamental pedagogical tools for the emancipatory education of women in our time.

When Djamilia Ribeiro (2020) calls our attention to which social subjects can speak in our patriarchal and macho society, it is about discursive authorization that she is talking about, but it is not only who has the right to voice, is who has the right to existence, is who has power within this structure. She is calling attention to the need to denaturalize places, to bother, to take responsibility, to take an ethical stance, and this goes through the ethical and political issue of leaving the historical silencing, the invisibilization that was historically built, is to break with the hierarchization that runs through the gender issue, in which women are reduced to a sexualized and objectified body, in a subjugated and hierarchical relationship in relation to men.

For Ribeiro (2020), in digital social networks, this place of speech equals women and men in their pluralities, with representativeness

to reach the structures of power, by political activism, by the use of language as a form of struggle. It is a space of protagonism as a form of resistance and, at the same time, to break with the dominant hegemonic model of patriarchal superiority that generates inequalities. Ribeiro (2020) highlights that power and identity go together, as in certain social contexts, patriarchy legitimates and delegitimizes certain identities, placing women in the role of objects, of submission, inferiorization and domination in relation to men who determine what to do with their bodies, knowledge and production. For the author, to have the right to a voice is to have the right to life, the right to existence. It is to transcend the colonizing and patriarchal norm, acting to demarcate a place as a social, historical, ethical and political subject.

To understand the social place occupied by women, in Ribeiro's understanding (2020), it is necessary to think about the categories of feminism, woman, black woman and gender, as they are theoretical variables, and within the social structure, represent power and control. Hence it is understood why in social networks minority groups bother those who have the power of discourse, because communication is a theoretical and methodological tool that creates an explanatory environment to show that the subjects speak from different places, different ways of being women in the intersection between gender, race and class, marked by a place to speak, regardless of social condition of restricted opportunities, which allow or not to access places of citizenship.

bell hooks (2013) teaches us that for the construction of a democratic education and teaching, there is a great challenge to be overcome, the fight against colonialism impregnated in our social fabric, contributing to the maintenance of hierarchical structures that legitimize oppressions to ethnic minorities and go through education contributing to exclusions. In hooks (2013) we have historically, on one side, the invisibility of black women in the epistemic field and the maintenance of racial hierarchies and gender inequalities, and on the other side, the feminist pedagogical practices that recognize and legitimate a pedagogy of subversion to the European and hegemonic theoretical constructions, to break with the colonial heritages that

subordinate social groups and silence their voices. The author highlights that in liberating and emancipatory educational practices, the subjects learn with their peers and expand their critical understanding of reality, acting as a place of collective empowerment and social transformation. For hooks (2013),

The classroom, with all its limitations, continues to be an environment of possibilities. In this field of possibilities, we have the opportunity to work for freedom, to demand from us and from our comrades an openness of mind and heart that allows us to face reality while, collectively, we imagine schemes to cross borders, to transgress. This is education as a practice of freedom. (HOOKS, 2013, p. 273).

Thus, the challenge to contemporary education, for hooks (2013), is to combat in a concrete way the invisibilization and silencing of black women in social dynamics, by constantly questioning the Eurocentric narrative that strengthens institutional racism and reinforces gender differences, being necessary an emancipatory pedagogy, in favor of the anti-racist struggle and strengthening of social rights.

For hooks (2013), it is salutary to develop democratic and political educational projects for propositional actions, not only in the academy but also in the school and in the processes of social struggles, with a view to expanding rights and forms of resistance, favouring ethnic minorities to protagonism and political citizenship, so that the critical perception of social reality, critical knowledge and construction of transformative actions can produce new forms of resistance.

Women theorists and academics, such as York (2020a, 2020b), who bring reflections on the subalternity of womanhood or womanhood, in various spheres of exclusion, often governing exclusion within abyssality itself, and Kilomba (2019) remind us of the groups, in and with the subgroups, how the possibilities of womanhood when not sanctioned by patriarchy, are disposable, such as lesbian women, non-mothers or

non-reproductive women, transvestites etc. Women of the subcategories are attacked for their most fragile and also their most potent side, the condition of being a woman<sup>2</sup>.

## Cyberfeminists in networked digital mediated practices in the COVID/19 pandemic

Research in cyberculture is to pay attention to the emergence of its phenomena, to describe them densely, and to dialogue with cyberfeminist expressions and authorship, through narratives, images and sounds of cultural practitioners and to map dilemmas and ethnomethods, making use of hypermedia languages to actively forge interactive communication in multiple platforms. It was with this intention that the dialogue in a live performed by Santos (2020b) in the international meeting in Humanitas, in the Pontifícia Universidade Católica do Paraná and provoked us to problematize such phenomena, expanding repertoires for research and training.

---

2 In an image-adhesive produced, published and shared by some conservative political agents, the figure of President Dilma Rouseff is presented with her legs spread being penetrated by the fuel pump in July 2015 (see: <https://www.infomoney.com.br/colunistas/blog-da-redacao/adesivo-com-dilma-sendo-penetrada-por-bomba-levanta-a-questao-isso-e-protesto/> ). Another moment the still MP, now president of the republic announces that he would not rape his tribune colleague, Maria do Rosário, because she does not deserve it (see: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/504802/noticia.html> ).

## Image 1 - Women in cyberculture: emerging phenomena in the COVID/19 pandemic



Fonte: SANTOS, Edméa, 2020b available at: <https://youtu.be/-IrgiVgzmDM>

It is important to understand the practices of cyberfeminist women and allies who use cyberspace devices for their debates and (trans)feminist activism (YORK, 2020) that create and produce acquies. In this way, whether through social practices, activism in networks and/or in the academy, to think of transdisciplinary educational practices that seek to transversalize the areas of knowledge, beyond disciplines, overflowing and turning the margin into the centre of many other forms, aesthetic and political and that rely on cyberspace as an inhabited space and multireferential as a locus of their activism. The exercise of a pedagogy of disobedience is necessary, in which attentive listening becomes fundamental for the transformation of oneself, of the other and of society.

The appropriation of cyberspace as a place of speech (or stand point in Patricia Hil Collings), presence and authorship, just as teachers do to develop curricula and authorship, women in general and allies also inhabit it and practice activism around the cause of social rights and equity. It is from this place that we understand cyberfeminisms, that is, to occupy and inhabit cyberspace as a multi-referential space for

dialogue, learning, creations, contradictions and disputes of narratives. In this sense, among the mapped devices, as emerging phenomena in the pandemic of COVID/19 on Instagram, were the Lives - practice of the music field in which concerts are broadcast live, and appropriated by various areas and practiced on different platforms and social networks, expanding interactions in chats and meetings between various groups. Among these groups, the cyberfeminist collectives with a diversity of events held in cyberspace such as lectures, round tables, weekly programs (called post TV and broadcast on YouTube) to debate their agendas as problematized in Fernandes; Santos (2020), Fernandes; Santos; York (2020) and Santos; Fernandes; York (2020c, online) which discuss plural cyberfeminist practices in times of pandemic, also mapping critical multi-literacies in these practices and their contributions to formative processes in cyberculture.

Occupations - a phenomenon in which women occupy, protagonize and share experiences and knowledge in profiles in social networks made available by people with public visibility as artists and academics for debates on social, political and academic agendas. The artist Bruno Galição, involved with ethnic-racial issues, in a live with 173,000 views, invited black protagonists to share experiences and knowledge around this agenda. The academic and black feminist Djamila Ribeiro, in an exciting and historic live, interviewed in her profile Rubi Bridges, now 50 years old, who was the first black child to study in an interracial school in the USA, a story of racism, discrimination and resistance. The philosopher, artist and academic Márcia Tiburi, opened her Instagram to occupation by women activists in politics, culture and education, such as Maria Marriguella from Salvador, granddaughter of a family that went through the military dictatorship and Nilma Gomes from UFMG, reference for the area of curriculum and interracial education. Sara Wagner York, in her program by Pós-TV247, broadcasted on YouTube since the second half of 2020 entitled by the journalist and co-host, Mauro Lopes "Sextou com Sara", reaches more than 20,000 views in the period of exhibition, since the beginning of her presentations. The content produced in these occupations in which women share their programmes and agendas, trigger and invite allies, generating debates, interviews,

classes and many reflections among other authorships in various digital languages in the context of the occupations. In a cartography of women's daily lives in social networks, Santos and Trancoso (2019) problematize the networks of knowledges and subjectivities that form women in the context of cyberculture, mapping uses and tactics of virtual spaces, constructions of meanings and conceptual operations and important social and political knowledge built in this social space of women. In these networks of knowledge, these women teach and train other women, as much as occupations in social networks.

Public classes - phenomenon practiced by several educational networks, universities, schools, individuals and academics, through different platforms and social networks. An educator/researcher who has made use of this device is Ivana Bentes, currently pro-rector of extension of UFRJ, in her Instagram profile she brings together a diversity of peers bringing art, culture and protagonisms of various collectives. Another example is of Débora Diniz, anthropologist and professor of law at the University of Brasília (UNB), she defends reproductive rights. During the pandemic, she has produced academic, political and artistic work, in an Instagram profile called Relicário, she pays tribute to women victims of COVID/19, on Twitter she defends reproductive rights, and on Banquinha on Instagram, on Sundays, she acts as a generous teacher and academic who shares knowledge related to academic-scientific production. Another educator-researcher who promotes the discussion on the transfeminist agenda in various spaces and scenes is Geovana Lunardi, who, as president of ANPED National, opened the series of lives of the year 2020 with the theme "Distance Education: University and Pandemic", held by Edméa Santos (2020d, online), and opened the lives produced by the institution in 2021 with Sara Wagner York (2020c, online) talking about the theme "Transvestite in/on Education". The event marks the first time that the institution and its presidency in 40 years of history, receives a trans woman to discuss the theme. The strategy of support to the transgender agenda of the president includes in several of her lives the reference to "todAs, todosEs and todosOs" in her initial greetings. The term "todEs" marks the presence of non-binary transgender people as the neutral "everybody", i.e., subjects who politically use language as an efficient means to break with

the conglomerates structuring exclusion of those who somehow escape the normatization of bodies (BUTLER, 2004). Their political articulation reinforces the maxim used by the black and LGBTI movement in Brazil: “you don’t need to be black or LGBTI to fight against reactionism and LGBTIphobia”. This space for women’s performance demonstrates how teachers appropriate cyberspace for authorship and curricula and networks of knowledge.

Pole dance - as artistic practice, sport, crosses our thoughts for some time and in people’s imagination appears as something strange or exotic, which exposes the bodies. For us the bodies are technologies of resistance, they are instruments of struggle, they are not mere objects, therefore not objectifiable. Through this language, women authorize themselves to protagonize, as an expression of power, freedom of expression, self-control, identity and desires. The body is also a pedagogical instrument to educate and fight for equity practices in education, developing teaching skills in tune with our times. Are examples of profiles in the Instagram that practice pole dance in this perspective Karla Averbuck, who is the author of 9 books and the film “Nome próprio” and uses the hypertext to write about the protagonism in pole dance. The doctor in education from UNIFESP, Tais Emília, Tais.Beto profile on Instagram, practices pole dance at home with her family. Along with the expression of pole dance in her videos, she brings to discussion issues of inclusion of children and Intersex<sup>3</sup> people, the visibility of feminicide rates, power violence and other oppressions. In the text “Pole dance”: between prejudices, cyberfeminist inventions and online education, published in the *Docência e Cibercultura Magazine*, Edméa Santos (2020e, online) brings this discussion from narratives and images of women’s experience in social networks, as a device of feminist practices and body expressions in times of pandemic that, linked to online education practices, are triggers for more liberating educations, in different formative spaces, in combating oppressions against freedom of expression and control of women’s bodies.

---

3 ABRAI is the Association of Intersex People, has used “Intersexo” and that word has been written as a proper name, beginning with a capital letter and without plural, since it is about the biological condition and not about the sexual-affective orientation or gender expression. (YORK, 2020a).

Digital storytelling practices - a space for the production of oral, written and imagetic narratives that has been growing on social networks. Forged for the sharing of life stories, training and cultural repertoires by academics, literati, journalists, artists and other women who, from being touched by a film, series, travel, book and other scientific, cultural and literary artifacts starring women and/or with feminist themes produce digital narratives, images and sounds bricolling with theoretical references and with their own stories and experiences to inspire and teach other women. The researcher Tânia Lucia Madallena, in her Instagram profile, shares stories of herself, literary experiences, life, training and profession in narratives and images that can inspire other women. In the article “Storytelling in the pandemic: experiences, memories and fictions”, Maddalena (2020, online) highlights that digital storytelling composed by the tripod: memory-experience-fiction, expands in hypermedia, and brings a brief cartography of storytelling in the pandemic of COVID-19. We understand that these practices, as discussed in Fernandes (2020), also contribute to educate women to combat violence by the use of language as in social networks, therefore, instruments of struggles, resistances and demarcation of social place and political formation of women against discursive violence practiced by men.

These phenomena that express women’s protagonisms, dilemmas and challenges that demarcate territories, identities, body aesthetics, struggles and political resistance and various languages, point us to pedagogical strategies mediated by networked digital technologies, in the interactive and online relationship with knowledge produced by women and the development of critical multi-literacies.

## Considerations to continue the dialogue: meanings of emerging phenomena in/of cyberculture from the perspective of critical multi-literacies

Based on these social practices, it is possible to think about the multilingualisms that emerge from them when we observe the strategies and tactics of practitioners (CERTEAU, 1998) to overcome oppressions,

to create alliances (BUTLER, 2015) and end (if possible) violence. Bodies that suffer and fight for an urgent struggle against patriarchy, colonialism, cissexism and capitalism, at the crossroads and intersection with the categories of gender, race and class/income.

In the occupations, women play a leading role and share experiences by bringing their activism, knowledge, art, culture and politics, activating new allies and generating debates on historical systems and oppression. With the mediation of a diversity of experiences of plural cultural practitioners and the multisemiosis of digital languages, implying the development of authorship and collective and collaborative co-creation, which are also critical multi-literacies (FERNANDES; CRUZ; SOUZA, 2020), as these practitioners not only denounce discourses but also build knowledge around social and political agendas, which can be transformative of themselves and others.

In the space of public classes, the performance of women demonstrates how teachers and students appropriate cyberspace to develop authorship, curricula and networks of knowledge, because scientific knowledge and academic productions are socialized, which in the face-to-face would be restricted to small groups. An explosion of knowledge interacted by feminists and their various feminine uni(r)verses (YORK, 2020). With these practices of critical multi-literacies (FERNANDES; CRUZ; SOUZA, 2020) new narratives are produced for historical issues of oppression and violence, continuum collections that (in)form us about their tactics and expertise of survival and struggle, new meanings are announced to the practices of training and new meanings are produced to the learning-teaching-learning in a collaborative and solidary way.

Pole dance as an artistic, corporal, ethical and aesthetic practice, and therefore political, takes on the dimension of resistance and an instrument of struggle for freedom, self-control, belonging, identity and the expression of desires. It is also pedagogical to educate and to fight for equity practices in education. Then, the critical multilearnings (FERNANDES; CRUZ; SOUZA, 2020) in these social practices, in which the very experience of these women to protagonize in/with the pole

dance expresses their identities and empowerment, are reconfigured and transformed into a metaphor for action and power against oppressions and violence founded by machismo and masculinist toxic practices, fostered by patriarchy and structural colonialism.

The practices of digital storytelling as sharing of life stories, training and cultural repertoires by academics, literati, journalists, artists and other women, contribute to inspire and teach women to perceive and access different scientific, cultural and literary artifacts through daily memories, with digital narratives that mix languages digital writing, images and sounds, in dialogue with theoretical references. From the point of view of critical multi-literacies (FERNANDES; CRUZ; SOUZA, 2020) these practices expand the perspective to ontological issues, of existence and (re)existence and enable a diversity of meanings, for different cultural and social contexts, in interface with the meanings attributed by and with the life experiences and subjectivities of practitioners, creating possibilities to extrapolate a single story (CHIAMAMANDA, XX).

Among these groups are the cyberfeminists with a diversity of events held in cyberspace such as lectures, roundtables and meetings to discuss their agendas, as problematized in the networks of trans women and transvestites, and denounced by the Dossier of the National Association of Trans People and Transvestites (ANTRA), which points in its data of 2020, with cutout of underreporting, the death of 175 trans women and transvestites just for being women. The dossier also presents the formation of attacks on transgender women and transvestites from Facebook groups of conservatives and religious fundamentalists who deliberately spread lies and stoke moral panic for the exclusion and promotion of death (historical, physical and psychological) of many subjects. On the other hand, women's networks are formed for what used to be reactivity, today, they take advantage of propositional aspects for their survival.

The implication of these women in cyberculture, as in Fernandes (2020), Fernandes; Santos (2020) and Fernandes; Santos; York (2020) are cyberfeminist practices that contribute to formative processes in

pandemic times and insist, resist and exist, understanding how these various alliance actions operate. Alliances and networks to share experiences to combat structural systems such as the racist, capitalist, colonialist and patriarchalist. The oppressions and violence generated by them, through a diversity of languages through which they express their activism and protagonism, help us to think about possible worlds, lighter existences and breaths of relief in the midst of a journey that we will not see the end, but we already reap the certainty of new narratives and possible experiences in the world that still follows (since the beginning of this writing) under quarantine and hope.

## Autores



### **Edmea Santos**

Professor at the Federal Rural University of Rio de Janeiro (UFRRJ), Postgraduate Programme in Education (PPGDUC) and Postgraduate Programme in Education at UERJ (PROPED). Master, Doctorate and Post-Doctorate in Education. Guest Professor in the Masters in Pedagogy of e-learning UAb PT. Leader of the research group Docência Ciberultura (PpDOC/UFRRJ). E-mail: edmea.baiana@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4023554724278836>; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4978-9818>.



### **Terê Fernandes**

Adjunct Professor, Institute of Education, Federal University of Mato Grosso (UFMT). PhD in Education in Education and Communication from the Federal University of Santa Catarina (UFSC), with a sandwich doctorate from the Open University (UAb) Portugal. Professor of the Post-graduate Programme in Education (PPGE) of UFMT with research in EaD, cyberculture, online education, multi-literacies and digital literacies.

Member of the Laboratory of Studies on Information and Communication Technologies in Education (LêTece) and Teaching and Cyberculture GpDoc/UERJ. E-mail: terezinha.ufmt@gmail.com; <http://lattes.cnpq.br/4491000679954389>; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1040-424X>.



### **Sara Wagner York**

Sara Wagner York or Sara Wagner Pimenta Gonçalves Jr, has a degree in Literacy - English and respective Literatures (UNESA), in Pedagogy (UERJ), in Literacy - Portuguese and literatures (UNESA), Specialist in Educational Orientation, Educational Inspection and Educational Supervision (USV); Specialist in Gender and Sexuality (CLAM/IMS/UERJ) and Master in Education (GENI/PROPED/UERJ), she was a CNPq scholarship holder. She is a PhD student in Education (GESDI/FFP/UERJ) and works both as a teacher in Higher Education and in Basic Education, as well as translator. E-mail/orcid: [sarawagneryork@gmail.com](mailto:sarawagneryork@gmail.com) and <https://orcid.org/0000-0002-4397-891X>

## References

Akotirene, Carla. **Interseccionalidade**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020 / Bruna G. Benevides, Sayonara Naider Bonfim Nogueira (Orgs). – São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2021

BUTLER, J. **Undoing gender**. New York: Routledge, 2004.

Butler, Judith. **Notes toward a performative theory of assembly**. Harvard University Press, 2015.

Adichie, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.

COLLINGS, Patricia Hill. Toward a Progressive Black Sexual Politics: Reading African American Polyamorous Women in to Patricia Hill Collins' Black Feminist Thought. 2021. Disponível em: [https://www.academia.edu/44593304/Toward\\_a\\_Progressive\\_Black\\_Sexual\\_Politics\\_Reading\\_African\\_American\\_Polyamorous\\_Women\\_in\\_to\\_Patricia\\_Hill\\_Collins\\_Black\\_Feminist\\_Thought](https://www.academia.edu/44593304/Toward_a_Progressive_Black_Sexual_Politics_Reading_African_American_Polyamorous_Women_in_to_Patricia_Hill_Collins_Black_Feminist_Thought). Acessado em Acesso em: 18 fev. 2021

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Editora Cobogó, 2020.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFSCar, 1998.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2013.

HOLANDA, Heloisa Buarque de. **Explosão feminista**: arte, cultura, política e universidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. Selo Negro, 2015.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer**. Editora Vozes: Petrópolis, 1998.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERNANDES, Terezinha; CRUZ, Dulce Márcia; SANTOS, Edméa. Perspectiva social e abordagem crítica dos multiletramentos na cibercultura. **Revista UFG**, v. 20, p. 2-27, 2020, on-line. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg> Acesso. em: 18 fev. 2021

FERNANDES, Terezinha. SANTOS, Edméa. YORK, Sara Wagner. Ciberfeminismo em tempos de pandemia de COVID-19: lives e seus multiletramentos críticos. **Revista Binacional Brasil Argentina: diálogo entre as ciências**. 2020, on-line. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/7788/5312> Acesso em: 18/02/2021

FERNANDES, Terezinha. SANTOS, Edméa. Práticas ciberfeministas em redes sociais e multiletramentos críticos na pandemia. In HARDAGH, Claudia Coelho; FOFONCA, Eduardo; CAMAS, Nuria Pons Vilardell. **Processos Formativos, Tecnologias Imersivas e Novos Letramentos: convergências e desdobramentos**. (Coletânea). BG Editora Business Graphics. Editora Colaborativa. 2020, on-line. Disponível em: [http://midiasemediacoes.edumatec.net/moodle/pluginfile.php/1029/mod\\_resource/content/1/Livro%20Processos%20formativos.pdf](http://midiasemediacoes.edumatec.net/moodle/pluginfile.php/1029/mod_resource/content/1/Livro%20Processos%20formativos.pdf) Acesso em: 18 fev. 2021

FERNANDES, Terezinha; SANTOS, Edméa. Ciberfeminismo e multiletramentos críticos na cibercultura. **Educar em Revista**, [S.l.], dec. 2020. v. 36 Curitiba 2020. On-line. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/76124>. Acesso em: 18 fev. 2021

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. Rio de Janeiro: Livraria F. Alves, 1960.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais**. Salvador: EDUFBA, 2016.

MADDALENA, Tania Lucia. Storytelling na pandemia: experiências, memórias e ficções. Notícias. **Revista Docência e Cibercultura**. Online. 2020.

MARTIN-BARBERO. Jesús. **Ofício de Cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

PEREIRA, Máira Conceição Alves. **Redes Educativas no Terreiro Ilê Omidayê: uma pesquisa com os cotidianos na cibercultura**. Tese de Doutorado. Universidade do estado do rio de Janeiro, 2018.

PIEIDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Nós, 2017.

RIBEIRO, Djamilá. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SANTOS, Edméa. #livesdemaio... Educações em tempos de pandemia. Notícias. **Revista Docência e Cibercultura**. Online. 2020a. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1109>. Acesso em: 07 mar. 2021.

SANTOS, Edméa. **As mulheres na cibercultura: fenômenos emergentes na pandemia COVID/19**. Encontro Internacional do Humanitas – PUC PR, 08 de outubro de 2020b. Vídeo no Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/-IrgiVgzmDM>. Acesso em: 07 mar. 2021.

SANTOS, Edméa. Notícias: Ciberfeminismo em tempos de pandemia Covid-19: lives (trans)feministas. **Revista Docência e Cibercultura**. On-line. 2020c. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1123>. Acesso em: 07 mar. 2021.

SANTOS, Edméa. LUNARDI, Geovana. **Educação a Distância: Universidade e Pandemia**. ANPED Nacional. Video de 15 de abr. de 2020d. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PWmuNdt7dAc&t=437s> Acesso em: 07 Mar. 2021.

SANTOS, Edméa. Notícias: “Pole dance”: entre preconceitos, invenções ciberfeministas e educação online. **Revista Docência e Cibercultura**. On-line. 2020e. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1178> Acesso em: 07 mar. 2021.

SANTOS, Edméa. TRANCOSO, Michelle. Cibercultura e formação: cartografando o cotidiano de uma rede de saberes e subjetividades do feminino na cibercultura. In: OLIVEIRA, Jelson; FALABRETTI, Ericson. **O futuro das humanidades: ciências humanas: desafios e perspectivas**. Caixas do Sul: Educus, 2019.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

YORK, Sara Wagner e Cara, Daniel Tojeira. Entrevista Sara York: A Travesti da/na educação. Entrevista sobre atuação e vida da professora Sara Wagner York. In **Educação (UFSM)** 45 (2020): 110-1.

YORK, Sara Wagner; OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes; BENEVIDES, Bruna. Manifestaciones textuales (insumisas) travesti. In **Revista Estudos Feministas**, v. 28, n. 3, 2020.

YORK, Sara Wagner. **TIA, VOCÊ É HOMEM?** Trans da/na educação: des(a)fiando e ocupando os “cistemas” de Pós-Graduação. Dissertação de mestrado – 2020. 187 f – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Seção 1 - Educação e Comunicação e as confluências com o pensamento Freireano

# *e-Learning.* potencialidades e fragilidades

Elaine dos Reis Soeira  
Sheilla Silva da Conceição  
Henrique Nou Schneider



## INTRODUÇÃO

Com a abertura de novas possibilidades de conhecimentos, a educação *online* é um processo que vem reconfigurando as formas de ação e o campo da política educacional. Sob a ótica dos novos movimentos, de um lado, a sociedade informacional que se realiza em rede e, de outro, os projetos educacionais e socioculturais. A abordagem de ensino e-Learning deve ter por base ações interdisciplinares, incluindo nestas a questão da técnica, a qual influencia, de forma significativa os modos de trabalhar com o conhecimento e pensar e de viver no mundo atual.

As tecnologias surgem a partir da intervenção humana e são constituídas com base nas mais antigas, e a partir de complexos processos de projetos desenvolvimentistas realizados através da sociedade. Nesse sentido, não se sabe ao certo quais consequências elas terão na vida social, econômica ou política, ainda que seja notório perceber como a sua presença têm causado diferentes alterações nos diversos campos da sociedade.

O avanço da tecnologia tem causado um grande impacto na educação em todos os níveis e modalidades, além de provocar rupturas e ações definidoras de um novo paradigma educacional neste século. A mobilidade, ubiquidade e conectividade viabilizam a aprendizagem. A rede de comunicação móvel com fio e sem fio aparece como um movimento sócio-político de derrubada de fronteiras, sejam elas físicas ou ideológicas. Fala-se cada dia mais de uma sociedade global, onde tudo é de todos, onde todos somos um e iguais em oportunidade. Mas, apesar de existir a intenção de derrubar as fronteiras físicas, as ideológicas continuam existindo com toda a injustiça das segregações.

Frente a estas questões, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Informática na Educação decidiu colocar em debate um conjunto de temas ligados à Educação e as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação, através da realização de fóruns de discussão, voltados para a comunidade acadêmica interna e externa. Nos fóruns, o tema a ser debatido é explanado por membros do grupo que desenvolvem pesquisas

e estudos relacionados ao mesmo, de forma a instigar a plateia a debater sobre o tema ao final da explanação.

O texto apresentado neste ensaio é fruto das discussões oriundas do I Fórum GEPIED em Debate, que tratou sobre o *e-Learning*, explorando as suas potencialidades e as suas fragilidades, considerando os aspectos históricos, tecnológicos e pedagógicos. O texto encontra-se organizado em 3 seções, além das considerações finais. Cada seção aborda um dos aspectos mencionados, fundamentados nas abordagens teóricas de especialistas da área e problematizando-os a partir de elementos da prática na modalidade de ensino em debate.

## Aspectos históricos: do ensino por correspondência ao *e-learning*

É comum acreditar-se que a Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino contemporânea e que ganhou visibilidade com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Contudo, uma análise mais cautelosa, indica que a EaD sempre valeu-se de algum tipo de meio de comunicação para consolidar os diferentes cursos e formações ofertadas, desde o envio de correspondências até as transmissões pelo rádio e pela TV. Esses cursos ficaram conhecidos por “estudos por correspondência”, estudo em casa ou estudo independente, conforme a entidade que os ofereciam. (MOORE; KEARSLEY, 2010).

Como pode ser observado na exposição de Moore e Kearsley (2010), educação a distância não foi a primeira denominação para essa modalidade de ensino, sendo mais popularmente conhecida como cursos por correspondência ou fazendo alusão à especificidade do método que se desenvolvia “em casa” ou de forma “independente”.

Entre os estudiosos da área, não há um consenso em relação a uma linha de tempo da história da EaD, no entanto, são unânimes ao afirmarem que o marco do ensino nessa modalidade iniciou com o envio das lições por correspondência. Inclusive, há uma corrente que defende que a educação a distância iniciou-se com a invenção da imprensa, no

século XV, o que possibilitou a difusão do livro impresso como uma nova forma de acesso aos conhecimentos (HERMIDA; BONFIM, 2006).

Conforme Nunes (2009), Saraiva (1996) e Freitas (2005), o registro mais antiga data de 1728, quando Caleb Philips, nos Estados Unidos, ofertou um curso de taquigrafia. A partir daí foram mapeadas outras experiências, especialmente em países da Europa e nos Estados Unidos. (NUNES, 2009); (MOORE; KEARSLEY, 2010).

A expansão da oferta dos cursos por correspondência ocorreu a partir da segunda metade do século XIX. Supõe-se que isso tenha a ver com o crescimento do processo de industrialização que levou à severas alterações nas tecnologias utilizadas na produção, fomentando uma demanda por profissionais habilitados para o seu uso. (NUNES, 2009); (MOORE; KEARSLEY, 2010).

Para sustentar tal hipótese, retomamos Peters (2009) e Freitas (2005). Peters (2009) afirma que:

[...] Os sistemas educacionais da época não estavam preparados para essas mudanças estruturais. Não conseguiram se adaptar à forte mudança de paradigma educacional da época. Assim, muitas das novas necessidades educacionais não foram sequer identificadas, quanto menos supridas. No entanto, empresários no início da revolução industrial, principalmente os editores, as identificaram. Decidiram que poderiam lucrar fazendo face às demandas educacionais das pessoas e explorando as possibilidades de produção e da distribuição em massa e das tecnologias dos correios e das ferrovias. (p. 30)

Freitas (2005) destaca que:

O ensino a distância surgiu em decorrência da necessidade social de proporcionar educação aos segmentos

da população não adequadamente servidos pelo sistema tradicional de ensino. Eles podem ter um papel complementar ou paralelo aos programas do sistema tradicional de ensino. [...]. (FREITAS, 2005, p. 58)

Foi nesse contexto que surgiram as escolas por correspondência, sobretudo na Europa, em atendimento à essa demanda formativa provocada pela industrialização, e contemplando uma parcela populacional excluídas dos sistemas educacionais. Além disso, esse primeiro modelo de EaD alcançou consolidação tanto por atender, também, pessoas que residiam em localidades remotas e aquelas que, por estarem fora dos seus países de origem, morando nas colônias, poderiam ter acesso à materiais de estudo para se prepararem para os testes das universidades. Esse último aspecto pode estar associado ao surgimento das atuais instituições abertas de educação superior (PETERS, 2009).

No Brasil, conforme Alves (2009), no final do século XIX já existiam anúncios em jornais que circulavam no Rio de Janeiro, sobre a oferta de curso profissionalizantes de datilografia. A exemplo do que aconteceu em outros países, os cursos eram independentes, ofertados por professores particulares e atendiam a um público que estavam em busca de emprego, especialmente nos setores de comércio e de serviços.

Três aspectos destacam-se com mais relevância, a partir da análise do contexto histórico da EaD: os tipos de cursos disponibilizados, a forma de oferta e o público atendido.

Em relação aos cursos ofertados, tratou-se de cursos de curta duração, voltados para temas de cunho vocacional que não conferiam crédito; seriam uma espécie de cursos livres e que possibilitavam a aprendizagem de algum tipo de ofício, sem requerer a conclusão de uma escolarização prévia. Apesar de que, nos Estados Unidos, no final do século XIX, foi registrada uma experiência do uso da correspondência na educação superior no *Chautauqua Correspondence College e na Colliery Enginner School of Mines*. (MOORE; KEARSLEY, 2010)

Naquela época a oferta advinha basicamente de professores e professoras independentes ou de algumas instituições privadas. A responsabilidade pela elaboração e distribuição do material, assim como o acompanhamento e a correção das atividades era do professor independente. Não se registrou a presença de uma equipe envolvida nesse processo.

Ao ensino por correspondência, seguiram-se outras “gerações”, tais como sinalizam Moore e Kearsley (2010), sempre incorporando tecnologias de informação e comunicação cada vez mais especializadas. A quinta geração proposta por esses autores, inaugurou a era da EaD *online*, a qual, ao longo das duas últimas décadas, vem se desdobrando em diferentes categorias formativas, tais como: *b-Learning* (integração de conteúdos *online* em cursos semipresenciais), *m-Learning* (adequação das plataformas e dos ambientes virtuais de aprendizagem para acesso em dispositivos móveis) e *e-Learning*. Devido ao escopo deste ensaio, concentraremos nossa atenção neste último ponto.

De acordo com Costa (2013), o uso do termo *e-Learning* iniciou-se durante um seminário em Los Angeles, em outubro de 1999, e passou a ser utilizado para denominar as práticas de ensino a distância, ficando caracterizado pelo uso de tecnologias multimídias e da internet para produzir e disponibilizar ambiências de aprendizagem, geralmente alocados em sistemas de gerenciamento de aprendizagem, recriando as salas de aula presenciais no universo *online*.

A dinâmica dos cursos ofertados na modalidade *e-Learning*, como afirma Costa (2013) seguem a mesma estrutura organizacional dos cursos presenciais, em relação à disponibilização de materiais para estudo e a realização de atividades. A grande mudança é a mediação tecnológica, em todas as etapas do processo ensino-aprendizagem. Contudo, não se trata de transpor o modelo de ensino presencial para esta modalidade de ensino, tendo em vista a necessidade de considerar aspectos pedagógicos implicados nesse contexto, a exemplo da interação, da colaboração e do compartilhamento na construção do conhecimento em rede. Sobre tal aspecto, trataremos com maior aprofundamento numa seção subsequente.

Desde o seu surgimento até os dias atuais, o *e-Learning* passou por várias versões (INUOE, 2008). Inicialmente contou com a distribuição de

conteúdos digitais em mídias como Disquetes e CD-Rom, ainda guardando características semelhantes à com a 4ª geração da EaD citada anteriormente; talvez seja o divisor de águas, já que, a partir daí delineiam-se as plataformas de gestão da aprendizagem (LMS<sup>1</sup>) as quais utilizam a internet como veículo de comunicação e potencializam as possibilidades de aprendizagem em rede, de forma coletiva e colaborativa.

Ferramentas e aplicativos, não pensados diretamente para a educação, passaram a ser incorporados como ambientes principal ou complementares para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, tais como: blogs, redes sociais, comunidades virtuais, jogos, repositórios, aplicativos de comunicação síncrona, ambientes para conferências *online* e ambientes *wiki*. Posteriormente, outras ferramentas começaram a ser incorporadas, a exemplo de *podcast*, mundos virtuais 3D, *webcast* e *webquests*. Vislumbra-se como situação ideal para o desenvolvimento do *e-Learning*, o uso de plataformas inteligentes personalizadas, considerando as especificidades de cada estudante. No momento, em larga escala isso ainda não é vivenciado, contudo, existem sistemas inteligentes em uso que possibilitam esse processo de personalização, inclusive com experiências na área educacional.

As fases propostas por Inoue (2008), caminham, *pari passu*, com as fases da *web* definidas por Nova Sipack<sup>2</sup> (s/d). Observamos que o grau de conectividade social e o grau de conectividade das informações é crescente nessa modalidade de ensino amplia-se com a incorporação de ferramentas e *softwares* que favorecem a interação e tornam a experiência educacional sem momentos presenciais mais eficaz e eficiente. Contudo, é preciso analisar com cautela e observar o que, efetivamente, está ocorrendo nas práticas de *e-Learning* de forma ampla; a realidade aponta para uma defasagem entre o que é potencialmente possível realizar e o que se efetiva cotidianamente, especialmente considerando as

---

1 Esses sistemas também ficaram conhecidos como Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), sendo o Moodle um dos mais populares no Brasil.

2 Conforme Nova Sipack (s/d), as fases da *web* são: *web* 1.0 (1990-2000): *web* – conecta informações; *web* 2.0 (2000-2010): *software social* – conecta pessoas; *web* 3.0 (2005-2020): *web semântica* – conecta o conhecimento; *web* 4.0 (2015-2030) – *metaweb* – conecta inteligências.

questões de ordem tecnológica e pedagógica implicadas nesse processo. É exatamente sobre essas questões que trataremos nos tópicos seguintes.

## Aspectos tecnológicos

A EaD e, por conseguinte, o *e-Learning* são uma realidade e não há quaisquer sinais de que a sua utilização, para atender as mais diversas demandas formativas, deixará de existir, especialmente quando se analisam os seus benefícios do ponto de vista institucional.

Conforme Rosenberg (2002) apud Moreira Kenski e Brunstein (2010), os benefícios do *e-Learning* são: diminuição de custos; melhoria da resposta da empresa; mensagens transmitidas de maneira consistente e personalizada; conteúdo apresentado na hora certa e de maneira confiável; aprendizado a qualquer hora e em qualquer lugar, sem perda de tempo; acesso à mesma informação, da mesma maneira, por pessoas de qualquer lugar do mundo; criação de comunidades para compartilhamento de informações; escalabilidade; possibilidade de aproveitamento de outros investimentos feitos na web; possibilidade de oferecer serviços cada vez mais valorizados aos clientes. (ROSENBERG, 2002, p. 27 apud MOREIRA KENSKI; BRUNSTEIN, 2010, p. 688).

Esses benefícios foram rapidamente absorvidos pela comunidade empresarial, no qual a adoção dessa modalidade de ensino consolidou-se de forma mais célere. No entanto, observa-se o crescente número de instituições de ensino superior, da rede privada de ensino, investindo massivamente na expansão do *e-Learning*, caracterizando-o como uma possibilidade de obtenção de um diploma de curso graduação, ainda que o indivíduo possua pouco tempo para estudar, more longe dos grandes centros ou tenha impedimentos para frequentar um curso presencial. Preocupa-nos a associação entre a modalidade de ensino e a “facilidade em cursar” a graduação ou qualquer outro curso, uma vez que estão imbricados outros fatores, nem sempre tão favoráveis, a exemplo da questão tecnológica.

É notório que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) utilizados na EaD, potencializam a interação e colaboração entre os estudantes, professores e tutores, sobretudo pela diversidade de ferramentas que possuem. Todavia, não é raro enfrentar problemas no uso desses ambientes, seja por questões de usabilidade, de qualidade da conexão de internet ou mesmo pela falta de familiaridade dos usuários com as ferramentas.

Conforme Okada e Santos (2004), os AVA englobam um conjunto de artefatos computacionais, os participantes e as interações estabelecidas pelos participantes naquele ambiente, assim, considerando a concepção apresentada pelas autoras, o ambiente virtual é mais que um *software* e suas funcionalidades, pois abarca também as interações ali ocorridas. As potencialidades de criação colaborativa, de forma síncrona e assíncrona, animam a perspectiva de uma aprendizagem em rede, na qual os participantes (re)constróem conhecimentos, num exercício de autonomia e compartilhamento. Não obstante as potencialidades dos AVA, por que o *e-Learning* apresenta fragilidades e nem sempre atinge os resultados propostos?

Um primeiro ponto para reflexão é a ocorrência das interações entre os participantes. Se elas não ocorrem de forma satisfatória, é preciso observar em que medida o funcionamento do AVA está transcorrendo de forma adequada, a fim de atingir a todos os objetivos educacionais traçados. As ferramentas, no seu modo de apresentação e/ou funcionamento possibilitam a interação? O ambiente foi customizado considerando as especificidades do público, do curso, do conteúdo? O ambiente funciona em qualquer tipo de equipamento e com qualquer qualidade de conexão com a internet? Todas as funcionalidades do ambiente operam de forma correta? Essas questões nos fazem voltar a atenção para dois grandes aspectos que, se não forem considerados, fragilizam o processo de ensino-aprendizagem no *e-Learning*: ergonomia cognitiva e usabilidade.

De acordo com Schneider (2002) a ergonomia cognitiva “respeita, no ato cognitivo, as características biológicas do ser humano, bem como o seu “*modus vivendi*”” (p. 85), ou seja, leva em consideração às necessidades do estudante, para a elaboração da proposta de aprendizagem.

No escopo da nossa discussão, deve ser elemento basilar na concepção do AVA, desde a apresentação das informações, quanto à organização das interfaces, minimizando o esforço cognitivo durante a navegação na plataforma.

A usabilidade relaciona-se à “amigabilidade” das interfaces e está situada numa área de conhecimento da Computação (Engenharia de Usabilidade), área transdisciplinar que trata das questões oriundas a Interação Humano-Computador (IHC). Ou seja, as interfaces devem ser mais intuitivas e claras, favorecendo a capacidade de aprendizagem e de memorização acerca do funcionamento do ambiente, evitando que o usuário, a cada visita, tenha que “reaprender” a usá-lo. As dificuldades advindas da falta de amigabilidade das interfaces embora, em alguns casos, pareçam pontuais, interferem de forma significativa no processo de aprendizagem, a ponto de alguns estudantes desistirem do curso devido às questões de ordem tecnológica.

## Aspectos pedagógicos

Do ponto de vista pedagógico, o *e-Learning* implica a existência de um modelo de educação em que a construção do conhecimento não acontece apenas pela transmissão dos conteúdos, mas principalmente pela interação entre professor-aluno, a que em certas abordagens acresce um modelo de interação aluno-aluno, numa perspectiva colaborativa e ultrapassando as barreiras de tempo e espaço que os separam. Desse modo, as possibilidades pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem *online* além de proporcionar uma aprendizagem ubíqua, ou seja, aquela em que está disponível a qualquer momento desde que esteja com um dispositivo móvel e em rede, possibilita a autoria, colaboração, convergência, hipertextualidade e interatividade.

Faz-se mister, antes de ingressar com essa proposta de ensino e aprendizagem por meio do *e-Learning*, considerar o perfil do aluno; quais suas motivações e necessidades diversas, uma vez que os estilos de

aprendizagem diferem entre si e, portanto, é importante inserir atividades que se adequem às necessidades de aprendizagem de cada um. Sobre a importância dos estilos de aprendizagem para mediar o conhecimento nessa sociedade com mudanças sociais, econômicas e afetivas, cada vez mais aceleradas, destaca-se Alonso e Gallego (2004) quanto as suas reflexões sobre os estilos cognitivos.

Alonso e Galego (2002) define alguns fatores que merecem ser estudados para analisar os estilos de aprendizagem com abordagem na cognição. A dependência-independência de campo, ou seja, há alunos que preferem estudar em grupo, mas há quem prefere resolver os problemas sozinhos e por isso não se sentem bem com a presença de outrem. Há o fator conceituação e categoria em que indica como os conceitos são utilizados. A dimensão reflexiva e impulsiva indica a rapidez e adequação da solução do problema. O fator de modalidades sensoriais indica que são utilizadas por todos, mas cada um desenvolve mais uma no processo educativo. Os fatores afetivos favorecem a motivação e participação dos alunos nas atividades. E os fatores fisiológicos que são as condições físicas dos alunos e as prováveis interferências nas condições adequadas para a aprendizagem.

Todos esses fatores são base para a aprendizagem, mas é importante destacar o que o aluno necessita saber, as suas preferencias e individualidades. Além disso, a infraestrutura inexistente ou insuficiente do ensino *online*, associados a falta de desejo e vontade dos alunos em partilhar sentidos com outros, ou seja, de aprender de forma colaborativa ou cooperativa. Muitos alunos preferem recursos e materiais que instruem para a autoaprendizagem. E o professor? A esse cabe reconhecer essa realidade e potencializar essa aprendizagem, mesmo sabendo que a interatividade é a produção coletiva da mensagem, comunicação e aprendizagem; e as tecnologias são meios potenciais para que ocorra a interatividade. Nesse processo de interação

o receptor de informação, a menos que esteja morto, nunca é passivo. Mesmo sentado na frente de uma televisão sem controle remoto, o destinatário decodifica,

interpreta, participa, mobiliza seu sistema nervoso de muitas maneiras, e sempre de forma diferente de seu vizinho. (LÈVY, 1999, p. 79).

Pintrich et al. (1991) abordam três tipos de estratégias de aprendizagem na modalidade *e-Learning*. As estratégias cognitivas cuja elaboração e organização da informação e do pensamento crítico. As estratégias metacognitivas em que planejar, controlar e regular as atividades durante o aprendizado são essenciais para o processo de aprender. E as estratégias de regulação de recursos onde há a organização do tempo e do ambiente do estudo, regulação do esforço, aprendizagem com pares e busca de ajuda.

A sociedade atual é, por excelência, a sociedade globalizada, e nesta, o que chamamos de cultura global caracteriza-se pela diversidade. Num tempo/espço comprimido pelos novos meios de comunicação, as tecnologias digitais de informação e comunicação, intensificaram-se os fluxos de informação e de pessoas, colocando todos em contato com todos, e principalmente com diferentes maneiras de viver, pensar e sentir a vida. Por isso, na modalidade de ensino *online* o pluralismo cultural é recolocado sob a forma de redes de comunicação, e cada espaço transforma-se numa rede de relações sociais altamente complexas, num entrelaçar cada vez mais intenso de diferentes culturas.

Nesse sentido, sendo a educação *online*, um fenômeno da cibercultura (SANTOS, 2005), emerge nesse contexto para aproximar as tecnologias à comunicação humana. Rudiger (2013) traz uma reflexão sobre a corrente epistemológica do conceito de cibercultura a partir do conceito de Lèvy (1999, p. 16) “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais) de práticas de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. De sorte que a cibercultura é a cultura atual mediada par tecnologias em rede.

A constituição da cultura da mídia abordada por Kellner (2001) propõe a interconexão entre cultura e meios de comunicação. Pois segundo o autor “não há comunicação sem cultura e não há cultura sem comunicação” (p. 53). Entende-se que é preciso saber como ler, desconstruir, criticar e usar a cultura da mídia para se defender do poder de

manipulação da sociedade e da cultura existente. No entanto, faz mister uma pedagogia crítica do uso das mídias que promova a emancipação humana.

Segundo Paulo Freire (1983), essa emancipação se dar por meio da consciência crítica e não ingênua. Por isso, o papel dos professores em qualquer modalidade de educação seja presencial ou *online*, não só é o de transformador da informação em conhecimento com fundamento na consciência crítica, mas também é o de colaborador com a formação de pessoas. Nesse sentido, professores e alunos fazem fluir o saber, não o dado, a informação e o puro conhecimento, porque constroem sentido para a vida e para a humanidade; e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos.

É bom ressaltar que vivemos em uma sociedade, na qual, a presença das tecnologias de informação, comunicação e entretenimento é cada vez maior, e com elas, os conceitos de informação, conectividade e interatividade vem se ressignificando. Porém, uma visão efetivamente crítica/dialética das tecnologias, não ignora que elas estão saturadas de negatividades, mas também de positivities ou vice-versa. Com isso, o esclarecimento do qual Kant retratou, é o que torna o homem livre ao fazer uso crítico da razão.

Destaca-se a estreita relação destas questões com a da cidadania, a qual, na sociedade informacional diz respeito, a um novo tipo de formação para o campo de trabalho ao direito da informação, aos conteúdos veiculados, a inclusão digital, ao respeito e incentivo ao pluralismo cultural. Com a abertura de novas possibilidades de uso pedagógico por meio da modalidade de ensino *e-Learning* o ponto de partida para o exercício da cidadania, a qual busca instituir novos aspectos educacionais permitindo aos alunos uma educação que sirva de solução de problemas específicos de forma autônoma através de um processo contínuo de emancipação humana.

Educar, nesta sociedade é mais que treinamento para a capacitação tecnológica. Significa desenvolver as competências dos indivíduos, das quais entre as inúmeras, destaca-se o aprender a aprender, para que se possa ter indivíduos autônomos que sejam capazes de produzir

informações e conhecimentos novos, ao invés de apenas consumi-los. Pretto (2013) destaca

A educação em um mundo de comunicação é, certamente, um desafio a todos, professores, alunos, pais, porque precisa buscar a formação do ser humano em mutação, preparando-o para viver plenamente esta sociedade que se modifica velozmente. Uma educação que não desconheça a realidade maquínica do mundo contemporâneo. (p. 154)

A interação social denota a importância da relação entre indivíduo e ambiente na construção dos processos cognitivos, ou seja, o aluno é ativo no seu próprio processo de conhecimento, podendo levar a novas perspectivas de análise do problema e, conseqüentemente, a capacidade de criar novas soluções.

Todavia, o sistema educacional brasileiro não foi projetado para esta sociedade informacional e veloz. As influências da aquisição de conhecimentos no trabalho intelectual, e na re-elaboração da cultura, colocam, como exigência, novas ações por parte de todos aqueles que trabalham com educação. Pode-se destacar algumas das possibilidades pedagógicas do *e-Learning* por meio do AVA: criação de ambientes hipertextuais – intertextualidade, intratextualidade, multimídia, multivocalidade, mixagem e navegabilidade, as comunicações interativas síncrona e assíncrona são potenciais na comunicação interativa; elaboração de atividades de pesquisa como forma de construção do conhecimento por meio de situações problemas; disponibiliza e incentiva conexões lúdicas e artísticas para uma boa dinâmica pedagógica e cria ambientes para avaliação formativa numa perspectiva inovadora de conhecer o que conheceu, como, por que e para quê.

É importante frisar, nesse processo de construção do conhecimento, a importância da usabilidade do AVA no *e-Learning*. Ela deve ser de fácil acesso às informações; uso eficiente; os ícones da interface devem ser de fácil memorização; a criação de ajudas, FAQs, tutoriais e outras

estratégias que apoiem os alunos em seus percursos. Assim, o AVA nessa modalidade de ensino *online* deve ser o mais atrativo e útil na busca daquilo que se quer encontrar. Destacando Silva (2000, p. 203) “é preciso incluir um mecanismo que ajude o usuário a não se perder, mas que ao mesmo tempo não o impeça de perder-se”.

O uso dos objetos de aprendizagem digitais, que são recursos educacionais abertos e tecnologias abertas, são outras possibilidades pedagógicas do *e-Learning* e contribuem para a aprendizagem colaborativa possibilitando uma educação mais acessível e de forma gratuita. Desse modo, professores e alunos podem utilizar os materiais tais como, livros, *softwares*, jogos, vídeos, áudios, imagens, metodologias ativas a exemplo da *Webquest*, entre outros materiais disponíveis nos processos de aprendizagem.

## Considerações finais

Nas discussões durante o I Fórum Gepied em Debate, constatou-se que uma das grandes problemáticas do sistema educacional brasileiro, é que o mesmo não foi projetado para esta sociedade global. Porém, as influências desta sociedade colocam como exigência novas ações por parte de todos aqueles que trabalham com educação.

A exigência de novos comportamentos e atitudes em função dos avanços tecnológicos, a visão de que o conhecimento é a matéria-prima das economias modernas e que a evolução tecnológica vem afetando não apenas os processos produtivos, mas também as formas organizacionais, as relações de trabalho e pessoais e a maneira como as pessoas constroem o conhecimento e requerem um novo posicionamento da educação. Ao lado da necessidade de uma sólida formação básica, é preciso, também, desenvolver novos hábitos intelectuais e formalização do conhecimento, além de preparar o indivíduo para uma nova gestão social do conhecimento, apoiada num modelo digital explorado de forma interativa como oferece a modalidade de ensino *online*.

Isso exige pessoas que entendam a importância de subordinar o uso da tecnologia à dignificação da vida humana, frutos de uma educação voltada para a democracia e amparada em valores, tais como tolerância, respeito, cooperação e solidariedade. Nesse sentido o papel do Estado, no processo de desenvolvimento social em sua complexidade organizacional, é o de resolver as contradições existentes na educação. O processo de construção da cidadania, também, está diretamente ligado ao cotidiano, que é visto como sendo o espaço onde afloram as relações sociais e todas as ações humanas.

Essa abordagem de ensino e de aprendizagem online exige mudanças profundas do sistema educacional. Faz-se necessário, utilizar as tecnologias digitais no processo de aprendizagem, assim como a alteração do papel atribuído ao erro, não mais para ser punido, mas para ser depurado, a não segregação das disciplinas, a integração das novas tecnologias à prática pedagógica sem perder de vista o currículo escolar que se vai compondo no desenvolvimento das atividades, a promoção da autonomia do professor e dos alunos e a flexibilização de um sistema rígido, centralizado e controlador.

Grande parte das pessoas, frente a evolução da tecnologia (e aqui destaca-se os professores), por razões adversas, continuam arraigados às suas concepções de educação, e enfim, a um mundo que não possui mais sustentação. Divididos em pessimistas tecnológicos e indiferentes tecnológicos, os professores conseguem apenas exercitar a consciência ingênua, e com isto, os seus preconceitos em relação ao diferente fazem da escola um local que limita a imaginação criadora, a consciência crítica e, conseqüentemente, o desenvolvimento global das inteligências.

## Autores



### **Elaine dos Reis Soeira**

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestra em Educação (UFS). Especialista em EaD (UNEB). Especialista em Educação e TIC (UNEB). Especialista em Modificabilidade Cognitiva (ICELP). Licenciada em Pedagogia (UNEB). Professora do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Membro dos Grupos de Pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisa em Informática na Educação - GEPIED (CNPq/UFS); Formação de Professores: Políticas e Práticas (CNPq/IFAL). E-mail: elainesoeira@gmail.com



### **Sheilla Silva da Conceição**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialista em Informática em Educação na Universidade Federal de Lavras (UFLA). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora do ensino básico da rede Estadual de Sergipe. Compõe a Equipe de Avaliação e Pesquisa da Coordenadoria de Tecnologia Educacional do Município de Aracaju (CEAFE), Professora da Faculdade UNIRB/SERIGY. Membro do GEPIED-UFS/CNPQ. E-mail: sheillaconceicao@gmail.com



### **Henrique Nou Schneider**

Engenheiro Civil (UFS). Mestre em Ciência da Computação (UNICAMP). Doutor em Engenharia Produção (UFSC). Professor Departamento Ciência da Computação (DCOMP/CCET/UFS). Orientador Mestrado

e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/POSGRAP/UFS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Informática na Educação (GEPIED/UFS/CNPq). Presidente Rede MetroAju/RNP. Avaliador INEP/MEC. E-mail: hns@terra.com.br

## Referências

- ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (orgs.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 9-13.
- COSTA, G. dos S. **MOBILE LEARNING: Explorando potencialidades com o uso do celular no ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública**. Tese. (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.
- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.**
- FREITAS, K. S. Um panorama geral sobre a história do ensino a distância. In: ARAÚJO, B.; FREITAS, K. S. de. (coord.). **Educação à distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA**. Salvador/BA: ISP/UFBA, 2005, p. 57-68. Disponível em: <http://www.proged.ufba.br/ead/ead%2057-68.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2020.
- HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. de S. A educação à distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, ago 2006, p.166–181. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art11\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art11_22e.pdf). Acesso em: 04 jan. 2020.
- KELLNER, D. **A cultura da mídia estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- LÈVY, P. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- MEZA-LÓPEZ, L. D; TORRES-VELANDIA, S. Á.; LARA-RUIZ, J. Estrategias de aprendizaje emergentes en la modalidad e-learning. **Revista de Educación a Distancia**, n. 48, enero, 2016, pp. 1-21. Universidad de Murcia Murcia, España. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54743590005> Acesso em: 04 jan. 2020.
- MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

MOREIRA KENSKI, J.; BRUNSTEIN, J. Limites e possibilidades do e-learning no desenvolvimento de competências gerenciais. **REAd - Revista Eletrônica de Administração**, vol. 16, núm. 3, septiembre-diciembre, 2010, pp. 685-715. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401137517008>. Acesso em: 04 jan. 2020.

NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (orgs.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 2-8.

OKADA, A. L. P.; SANTOS, E. O. dos. Comunicação Educativa no Ciberespaço: utilizando ferramentas gratuitas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.13, p.161-174, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=768&dd99=pdf>. Acesso em: 04 jan. 2020.

PETERS, O. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. Tradução Leila F. de Souza Mandes. São Leopoldo: UNISINOS, 2002.

PINTRICH, P. et al. **Manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)**. The University of Michigan, 1991. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED338122>. Acesso em: 04 jan. 2020.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma Escola sem/com futuro: educação e multimídia**. Salvador, Edufba, 2013.

RUDIGER, Francisco. **As teorias da Cibercultura**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2013.

SARAIVA, Terezinha. Educação a Distância no Brasil: lições da história. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun. 1996, p. 16-27. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2076/2045>. Acesso em: 04 jan. 2020.

SANTOS, Edmea. **Educação online: cibercultura e pesquisa formação na prática docente**. 2005. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SCHNEIDER, Henrique Nou. **Um Ambiente Ergonômico de Ensino-aprendizagem informatizado**. 2002. Tese (Doutorado EM Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro, Quartet, 2000.

Seção 1 - Educação e Comunicação e as confluências com o pensamento Freireano

# Educação Popular através do Rádio: movimento de educação de base (1959 – 1964)

Bianca Sthephanny Martins Gomes

Cristiano Ferronato



## Introdução

Essa pesquisa é derivada de uma dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes pertencente a Linha 2 – Educação e Formação Docente. Assim, esse artigo tem como objetivo apresentar a história do rádio como meio de alfabetização, principalmente em Sergipe, durante os anos de 1960, compreendendo a relação entre o Movimento de Educação de Base e as ideias compartilhadas por Paulo Freire para uma pedagogia libertadora.

Dessa forma, para delinear o marco temporal, o ano de 1959 foi escolhido para iniciar a pesquisa por ter sido o ano de criação da Rádio Cultura de Sergipe desenvolvida por Dom José Vicente Távora. Para finalização do marco, o ano escolhido para esta pesquisa foi 1964, ano de início da Ditadura Militar no Brasil e momento que marcou a entrada do Movimento de Educação de Base no período de pior crise da sua história e posteriores reformulações nos seus objetivos iniciais.

## Rádio como meio educacional

A história do rádio no Brasil começa a partir do Padre Landell de Moura e a criação de sua autoria de um telefone sem fio (não celular), mas aparelho que era capaz de transmitir a voz por meio de ondas irradiadas por receptores, o que tornou o padre o percussor do rádio no mundo.

Sendo o rádio um pequeno aparelho que pode conectar dois pontos diferentes (receptor e ouvinte), logo se tornou importante por ser a causa de acesso de pessoas que moravam em locais distantes de outras pessoas e capitais a informações sobre o local em que habitavam, além de serem conectadas à música e cultura de diferentes partes do país.

Por esse motivo o rádio é considerado um veículo de comunicação em massa, podendo ser manipulado facilmente por qualquer pessoa, com ou sem instrução necessária, independente de nível de conhecimento ou classe, atingindo todas as camadas sociais. A possibilidade de

levar informações rápidas as pessoas, acaba por torná-lo um meio de construção do posicionamento dos ouvintes.

Logo o rádio passou a ser utilizado como ferramenta pedagógica, transmitindo conhecimento e aulas para ouvintes, além de transmitir a cultura brasileira, ampliando o sentimento de nacionalismo. Por meio dos programas educativos e informativos, músicas e teatro na rádio, a cultura brasileira era abordada para criar a sensação de pertencimento.

Nesse sentido como afirma Santos (2016), “O rádio traz uma proposta diferente: a transmissão de um emissor para muitos receptores, irradiando a informação para pontos diferentes ao mesmo tempo.” (p. 32), facilitando o acesso da população a este meio de comunicação e por ser, principalmente, um produto de baixo custo.

Uma das mais marcantes ações no sentido de utilização da rádio como instrumento pedagógico foi a criação da Rádio Sociedade, sendo primeira emissora do Brasil, criada em 20 de abril de 1923 na cidade do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, que tinha como propósito ser um veículo de comunicação eminentemente educativo, cultural e artístico. Foi a semente do rádio educativo e possibilitou a difusão do conhecimento ao utilizar a mais alta tecnologia existente na época – a radiodifusão –, meio de comunicação capaz de levar aos confins do Brasil notícias, informações, reflexões e entretenimento para a população.

Já que as rádios não conseguiriam se sustentar apenas por assinaturas e contribuições dos ouvintes, acabou por aderir à publicidade e, conseqüentemente, se tornou um veículo popular, já que os patrocinadores tinham em vista alcançar o maior público possível. De acordo com Santos (2016), foi por meio do Decreto nº 21.111 de 1º de março de 1932 que a utilização de publicidade em rádios foi permitida, além de estabelecer o uso dos mesmos para fins educativos. Dessa forma, o rádio passou a ser visto como ferramenta pedagógica, para além do entretenimento.

De acordo com Santos (2016), o rádio é um objeto de fácil acesso por não precisar de grandes práticas ou até mesmo decodificação, podendo ser ouvido a qualquer hora e em qualquer lugar, bastando

apenas que o ouvinte sintonize na rádio que deseja ouvir, “assim, o rádio é um veículo massificador da informação” (p. 43). Isso se deve ao fato de que o rádio, devido ao seu modo de transmissão, era um dos meios de comunicação que chegava a todo o país. Mesmo nos dias atuais o rádio ainda está presente mais que a televisão nos lares do país<sup>1</sup>.

Partindo desta premissa de estar mais próximo da população foi que o Governo Vargas criou em 22 de julho de 1935 um programa oficial de rádio com o objetivo de transmitir notícias e planos do governo, nascia assim “A Hora do Brasil”. A partir de 1939 a “Hora do Brasil” passou a ser feita pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), que tomou o lugar do Departamento Nacional de Propaganda (DNP).

Entre as finalidades do programa estava a de cumprir algumas finalidades como: informativa, cultural e cívica. Além de informar detalhadamente sobre os atos do presidente da República e as realizações do Estado, o programa incluía uma programação cultural que pretendia incentivar o gosto pela “boa música” através da audição de autores considerados célebres. Uma das atividades era divulgar a música brasileira que era muito privilegiada, já que 70% do acervo eram de compositores nacionais. No que se refere à parte cívica, esta era composta de “recordações do passado”, em que se exaltavam os feitos da nacionalidade.

A primeira rádio de Sergipe foi a Rádio Difusora AM, criada em 1939, por meio do Decreto nº 171, que também decretava a criação do Departamento de Divulgação do Estado de Sergipe ligado ao Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Em setembro de 1953, a Rádio Liberdade AM foi criada com o objetivo de cobrir um evento que contava com a participação de Leandro Maciel (UDN), essa rádio era privada e se destacou por fazer transmissões ao vivo. Em 1958 foi criada

---

1 Um estudo feito em 2021 pela Kantar IBOPE Media feito em 13 regiões metropolitanas brasileiras, aponta que 80% da população dessas regiões ainda ouvem ao rádio, onde o público ainda prefere ouvir utilizando os tradicionais aparelhos. 71% da população entrevistada escutam rádio em casa. No Nordeste, a população ouvinte aumenta para 81%. A pesquisa foi feita em 13 regiões metropolitanas brasileiras durante o período de abril/2021 a junho/2021. A pandemia do Coronavírus e o isolamento social foram responsáveis no aumento de dois pontos percentuais em relação a 2020 (78%). Disponível em: <https://www.kantaribopemedia.com/inside-radio-2021-download/>. Acesso em: 09 fev. 2022.

a Rádio Jornal AM, tendo apoio do presidente Juscelino Kubistchek e servindo como forma de campanha política para o então candidato ao governo, José Rollemberg Leite.

Assim, a Rádio Cultura foi a quarta a ser criada no Estado em 21 de novembro de 1959. Fundada por Dom José Vicente Távora, bispo de Aracaju, com o principal objetivo de promover as Reformas de Base através das Escolas Radiofônicas. O seu ideal era “educar e evangelizar”, levando a palavra de Deus e educação para o povo na capital e em todo Estado, servindo como suporte principal para as aulas das escolas radiofônicas.

A Rádio Cultura foi criada durante o governo de Leandro Maciel (UDN), que oscilava entre o conservadorismo e a modernização social já que ele “amoldou-se ao capitalismo, adotando um liberalismo moderado, distanciando-se tanto das práticas entreguistas quanto do combate fanático ao comunismo” (DANTAS, 2004, p. 134). Essa era a mesma linha ideológica seguida por D. Távora, ao mesmo tempo em que via as aulas pela Rádio como uma forma de conscientizar as pessoas sobre seus direitos e deveres numa sociedade, ao mesmo tempo via na educação o meio de combate ao comunismo.

A Rádio Cultura possuía ZYM-22, com 10Kws na antena, além de toda estrutura necessária para compor as Escolas Radiofônicas, são eles:

- “a) uma rádio-transmissora: que funcionaria em Aracaju e transmitiria as aulas aos locais onde existissem Escolas;
- b) rádios-receptores: aparelhos de rádio cativo instalados em todos os locais onde funcionariam as Escolas. Estes rádios recebiam as mensagens radiofônicas desencadeadoras das aulas direta e exclusivamente do rádio-emissor;
- c) um centro executivo: local destinado à organização e produção de todo o material didático-pedagógico utilizado nas aulas. Seus funcionários permanentes eram as supervisoras e o pessoal de apoio. Cabia às primeiras a organização, o funcionamento e a supervisão das Escolas. Perfaziam um total de 14 (quartoze)

*profissionais habilitados em profissões distintas, porém correlatas*, estando assim representadas:

4 Assistentes Sociais, com curso na Escola de Serviço Social;

6 Professoras Secundárias, com curso na Faculdade de Filosofia;

2 Professoras Primárias, com curso Pedagógico;

2 Auxiliares, com curso de Contabilidade.

d) um centro de treinamento: prédio destinado ao treinamento de monitores e de pessoal de técnico, dotado de refeitório, alojamento, salas de aula e de projeção, e etc;

e) monitoras: atuavam como verdadeiras professoras do Programa, pois além de se responsabilizarem pelo funcionamento da Escola em seus municípios e povoados, depois das transmissões se encarregavam de “provocar” discussões e esclarecer dúvidas.” (BARROS, 2014, p. 80-81).

Essa mesma estrutura viria a ser usada, posteriormente, pelo Movimento de Educação de Base, criado pela Igreja Católica para a alfabetização de adultos.

O período do final da década de 1950 e início de 1960 foram marcados pela efervescência em todos os âmbitos da sociedade. Na política, Juscelino Kubistchek deixou a presidência após promover o *boom* econômico que buscava a modernização e industrialização brasileira. Contudo, esse evento foi responsável pelos disparos na inflação brasileira e aumento das dívidas externas.

Por isso, de acordo com Dantas (2004), a ideologia do nacionalismo voltou a ter forças e relação no desenvolvimento brasileiro, onde passou a se valorizar o que era da terra, bem como o crescimento da ideia de “anti-nação”, relacionada ao imperialismo e associada com a dependência nacional daqueles que o massificavam.

Além disso, o Brasil possuía altos níveis de analfabetismo. De acordo com o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com base em Teixeira (2008, p. 34), a taxa de populacional brasileira em 1950 era de 30.188, da qual 15.272 pessoas eram analfabetas, ou seja, pouco mais de 50% da população era analfabeta.

Devido ao analfabetismo de mais da metade da população brasileira e da instabilidade política, econômica e social que passava o Brasil e Sergipe com intensos debates políticos e ideológicos, principalmente com a discussão da reforma Agrária e do subdesenvolvimento brasileiro, a população buscou maior participação política, com a finalidade de entender o sistema em que faziam parte. Outra causa que traz a efervescência social é a participação do povo em busca de melhorias, onde, de acordo com Figueredo (2020), “a criação dos movimentos populares que pressionam e propõem ao poder estatal e municipal atender às demandas sociais como a democratização do ensino público, a melhoria na saúde pública, entre outros elementos” (p. 49).

No que se refere à educação, com base em Mulatinho (2019), a ideia da criação das escolas radiofônicas surgiu após Dom Eugênio Sales ler sobre uma experiência bem sucedida na Colômbia, participando de um Congresso Latino-Americano de experiência rural em 1947, D. Sales conheceu o Padre José Joaquín Salcedo, diretor da Rádio Sutatenza, onde foi possível conhecer ainda mais sobre as técnicas de ensino via rádio. As escolas radiofônicas da Colômbia surgiram em setembro de 1948, quando a Rádio Sutatenza foi criada pelo Padre Salcedo.

Posteriormente, D. Sales resolveu visitar a Colômbia com o objetivo de verificar pessoalmente a ideia, publicando cartas sobre a visita, logo depois criando a primeira escola radiofônica em Natal. Assim surgiu o Serviço de Assistência Rural (SAR) que levava a experiência radiofônica para as pessoas do interior.

Apesar de inspirado no Serviço de Assistência Rural (SAR) do Rio Grande do Norte, as ideias de educação de base vinham sido debatidas por Dom José Vicente Távora desde 1958, onde ele já via a necessidade de levar as escolas ao campo. Entretanto, de acordo com Santos (2017), D. Távora não restringiu o programa ao campo, mas o ampliou de forma

que chegasse aos moradores de periferia, empregadas domésticas e outros que não tiveram acesso a uma educação de base.

Em 1958, uma equipe da Representação Nacional de Emissoras Católicas (RENEC) e da CNBB visitaram a experiência das escolas radiofônicas em Natal/RN, a fim de conhecer a e experiência da educação popular que estava sendo realizada por lá.

Durante a realização do II Encontro Regional dos Bispos do Nordeste, de 24 a 26 de maio de 1958, D. Távora apresentou a proposta de educação através do rádio para o Estado de Sergipe, a qual foi, rapidamente, aprovada pelos presentes e, posteriormente, transformou-se em decreto, durante o governo do presidente Juscelino Kubistchek. E, assim como a experiência do Rio Grande do Norte, a arquidiocese de Aracaju organizou as atividades de maneira a atender algumas necessidades dos ouvintes, oferecendo aulas de leitura, escrita, aritmética, agricultura, religião, educação sanitária, educação cívica e moral, noticiários e programações festivas e musicais. (SANTOS, 2017, p. 63).

Assim, surgiu o Sistema Rádio-Educativo de Sergipe (SIRESE), inspirado no Serviço de Assistência Rural (SAR) do Rio Grande do Norte, bem como nas Reformas de Base que estavam em voga na época e começaram a atuar a partir de 1959. Com a proposta aprovada pelo Presidente da República, restou a fase de instalação das escolas radiofônicas. As aulas aconteceriam por meio de rádios-receptores cativos, ou rádiocativos, que apenas recebem sinal da Rádio Cultura, com a presença de monitores em sala de aula para auxiliar os alunos, facilitando a compreensão.

Ganhando aliados, a temática da alfabetização de jovens e adultos passa a receber atenção de membros do Governo Federal. Onde, após contatos por carta feitos por Dom Távora e apresentação do projeto,

o presidente Jânio Quadros facilita as negociações entre Governo e Igreja, quando decidem iniciar a proposta do Movimento de Educação (MEB) em 1961.

Adriano (2012) afirma que a parceria do Estado com a CNBB estava associada com a ideia de ampliação do populismo político, bem como a aumento da quantidade de eleitores. Dessa forma era visado atender a pressão da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) na questão do analfabetismo que o Brasil sofria, já que esse era um fator considerado de subdesenvolvimento do país.

Percebe-se o interesse da Igreja ao participar das Reformas de Base como fonte de alteração da realidade brasileira e ampliação de alfabetizados, bem como, através do rádio, conseguir disseminar as ideologias e ampliar seu contingente de emissoras católicas. O mesmo pode-se afirmar do Estado e seu interesse nos movimentos de Reforma de Base, já que se via essa participação como estratégia populista, visando o objetivo de ampliar a base eleitoral brasileira, além de atender aos apelos da UNESCO em relação ao avanço da educação, “dos educadores nacionais sobre a educação de adultos; na busca de restrição do poder político das oligarquias rurais e controle ideológico e organizacional das massas rurais visadas, na época, pelos grupos de esquerda.” (ADRIANO, 2012, p. 78).

Apesar do curto mandato de Jânio Quadros, foi nesse período que os programas de alfabetização passaram a receber atenção do governo como uma forma rápida de ampliar a base eleitoral por meio de uma educação de massa. Além disso, a educação passou a ser vista como uma solução pacífica para os problemas que vinham sendo enfrentados na época e demandavam soluções, como os altos níveis de alienação. Bem como, gerar mão de obra suficiente para as novas necessidades da modernização mundial e brasileira.

Foi através dessa facilitação e atenção por parte do Governo Federal que houve a criação do Movimento de Educação de Base em 1961, cuja principal proposta era alfabetizar através do rádio e alcançar a maior quantidade possível de pessoas que não sabiam ler e escrever. Ao mesmo tempo que eram desenvolvidas as bases principais para o Movimento, eram

avançadas as etapas para a constituição de uma educação politizadora por meio da rádio, que fizesse com que os alunos e ouvintes pensassem acerca do contexto e sociedade em que estavam envolvidos.

Com a renúncia de Jânio Quadros em agosto de 1961, abriu-se uma crise política no Brasil, já que os militares vetaram o nome de João Goulart para a presidência enquanto esse estava em viagem a China a mando de Quadros. Foi Ranieri Mazzilli, presidente do Congresso, quem assumiu a presidência provisória, causando um rebuliço no Brasil, onde as mídias e a população clamavam pelo cumprimento da Constituição.

Durante os dias de governo provisório, o governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola promoveu a “Cadeia da Legalidade” que promoveu no Brasil diversas manifestações a favor da posse de Jango. A Cadeia também teve reflexos em Sergipe. De acordo com Dantas (2004), a União Estadual dos Estudantes de Sergipe (UEES) lançou um manifesto exigindo que pronunciassem a respeito da violação da Constituição e promovendo greves; o comércio, escolas e bancos fecharam como forma de protesto; houve reunião entre governador Luiz Garcia, o arcebispo D. Távora, o presidente da Assembleia Legislativa e líderes partidários, onde emitiram uma nota alegando a união de Sergipe pela legalidade.

Toda a edição do dia 02 de setembro de 1961 de A Cruzada foi voltada ao manifesto pelo cumprimento da democracia, além de noticiar a chegada de João Goulart ao Brasil na noite anterior à publicação. Outra notícia importante contida nesse dia, é a nota de protesto emitida pelo próprio jornal sobre a ocupação e fechamento da Rádio Cultura comandada pelo Coronel Lopes Bragança, Comandante do 28º BC, como vemos na próxima imagem.

Como dito, o motivo da ocupação militar na Rádio Cultura foi devido à anúncio da chegada de Jango – como era popularmente conhecido o presidente João Goulart – ao Brasil, acusado de subversão. Dessa forma, foram retirados os cristais de transmissores e foram detidos o diretor artístico, Alencar Filho, e o chefe de locutores, Sodré Junior, sendo liberados na manhã posterior. O jornal “Gazeta de Sergipe”, na edição do dia 03 de setembro de 1961 classificou o evento como censura e a Rádio Jornal também foi invadida pelos militares.

Assim, dia 08 de setembro de 1961, João Goulart tomou posse da presidência em Brasília no formato de parlamentarismo, tendo Tancredo Neves como Primeiro Ministro. Ainda foram formados protestos, pois o parlamentarismo ao qual Goulart estava condicionado feria a Constituição e era exigido o presidencialismo. O mesmo durou 17 meses, onde posteriormente houve um plebiscito que foi restaurado o presidencialismo em janeiro de 1963.

De acordo com Figueredo (2020), é nessa realidade que surgem dos movimentos de educação popular, onde visavam ações com relação ao subdesenvolvimento e analfabetismo brasileiro, bem como refletir em relações a ações no campo educacional e cultural que pudessem engajar na mudança social, questionando o sistema ao qual estavam expostos. Um dos principais objetivos dos movimentos educacionais foi o de questionar e lutar contra o subdesenvolvimento brasileiro, alfabetizando pessoas e os conscientizando para juntos participarem ativamente das mudanças sociais.

## Educação de Base para liberdade

Pode-se afirmar que o Movimento de Educação de Base teve duas fases: a primeira logo após sua criação em 1961, da qual utilizavam os materiais fornecidos pelo Ministério de Educação e Saúde, mas que não tinham muita relação com o cotidiano dos anos e poderia ser relacionado com o que Freire (1992) denominou de Educação Bancária; e segunda fase marcada pelo I Encontro de Coordenadores do MEB, onde passou a serem utilizados os princípios de conscientização e politização dos alunos.

Foi por meio desse evento que, de acordo com Barros (2014), a atividade pedagógica do MEB deixou de ser pautada no repasse de conteúdos para ser dedicada a conscientização e problematização social, “com isto, a educação de base buscava não só formar, mas, sobretudo, garantir, através desta formação, a transformação dos educandos em agentes comprometidos e promotores das transformações sociais.” (p. 132). Para a construção de uma prática pedagógica conscientizadora

é necessária a compreensão das dificuldades enfrentadas pelos alunos e famílias, para que se possa desenvolver a solução dos conflitos com base no diálogo (FREIRE, 1992).

Nas relações autoridade-liberdade é negada a importância da educação, rejeitando a democracia. Daí a necessidade de construção das pessoas como sujeitos ativos de sua cultura, desenvolvendo ações que tenham significações para sua vida em comunidade. Assim como, a saída para autoridade dos sujeitos impostores e dogmáticos é por meio da curiosidade, perguntas que levam à tomada de consciência. A observação e compreensão do mundo têm relação com a tomada de consciência que leva a mudança do mundo.

A Cultura Popular desenvolvida através da educação pode ser compreendida como fonte de esperança para as comunidades que são atingidas por ela. A cultura popular é uma das formas observar o mundo ao seu redor, questioná-lo e problematizá-lo com o objetivo de buscar as melhorias necessárias para que seja construído um lugar melhor, rompendo com essa “cultura do silêncio”. (FREIRE, 1992).

A imaginação, a conjectura em torno do mundo diferente da opressão, tão necessários aos sujeitos históricos e transformadores da realidade para sua práxis, quanto necessários aos sujeitos históricos e transformadores da realidade para sua práxis, quanto necessariamente faz parte do trabalho humano que o operário tenha antes da cabeça o desenho, a “conjectura” do que vai fazer. Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da *Pedagogia da Esperança* – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blábláblá autoritário e sectário dos “educadores”, de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfil e as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania (FREIRE, 1992, p. 20).

A educação não muda o mundo, mas muda as pessoas, que, ao imaginarem um mundo melhor, vão em luta de mudar sua realidade. Não existe ideia que seja utópica, o importante é transformar o cotidiano com as ferramentas que têm em mãos. Uma educação para a prática de liberdade tem como objetivo provar que todos os homens são capazes de criar cultura e construir ideias.

O problema também acontece quando a pessoa não é capaz de se reconhecer agente formador no mundo, pensando que suas ações não são consequências para eventos que marcam a história da sociedade. Isso pode ocorrer pela pessoa não ter sido ensinada ou guiada a entender-se como ser humano e reconhecer o próximo, compreendendo que sua práxis gera cultura, gera sua marca no mundo.

Portanto, cabe a maioria ser conscientizado quanto a sua formação cultural para que possam interferir ativamente na formação cultural e social. Uma possibilidade de conscientizar as pessoas é utilizando a educação como forma de desenvolver uma consciência política e de si mesmo. Qual tal era o objetivo do Movimento de Educação de Base (MEB) após o I Encontro de Coordenadores em 1962 quando, através de debates no evento, percebeu-se a necessidade de desenvolver a criticidade dos alunos que participavam das aulas.

“Por saber que o homem tem a vocação para a humanização é necessário lutar por ela para que continuemos ter a liberdade necessária para ação no mundo” (FREIRE, 1987). A politização dos alunos estava envolta com a humanização dos mesmos, já que um dos processos de criticidade está no reconhecer-se humano. O que é reconhecer-se humano? É perceber a si mesmo como atuante ativo no mundo e capaz de realizar as mudanças necessárias. Ao conseguir perceber-se como homem que atua na sociedade, é possível reconhecer aos outros como também agentes participativos nas mudanças.

Esse reconhecer a si mesmo que leva ao processo de libertação dos homens. Contudo, esses são processos de constante evolução e de estar atento a si mesmo a todo momento, não é algo que vem de uma hora para outra, mas que acontece quando a pessoa está disposta a enfrentar essa mudança. É uma busca constante pela práxis da libertação.

A educação do MEB era primeiramente classificada como uma educação que servia para a conscientização do povo. Porém ao seguir os preceitos de uma educação libertadora, passa a seguir a ideia de Freire em que é caracterizada como uma educação dos oprimidos para o oprimido ao qual problematizam a realidade por meio da dialogicidade. Uma educação capaz de tornar seus alunos críticos e formadores culturais.

Contudo, muitos foram contra o desenvolvimento do Movimento de Educação se Base para a Educação Popular, inclusive um bispo escreveu uma carta afirmando que todos os bispos participantes do MEB de comunistas, assim como também diversos membros pararam de auxiliar no movimento por não concordarem com o caminho que ele estava tomando. (MENESES, 2017).

Por conta dessa ruptura ideológica e política e o novo rumo que estava sendo tomado, viu-se a necessidade de construção de uma cartilha que abarcasse os novos objetivos do movimento e que fosse realmente relevante para a vida dos alunos, sendo esta a *Viver é Lutar*. O processo para sua montagem tinha como base a realidade dos alunos e palavras que já eram conhecidas por eles.

Nessa fase segunda fase as ideias de Paulo Freire são ainda mais aprofundadas nos movimentos educacionais, onde busca romper a “cultura do silêncio”, dando voz aos alfabetizando e tornando-os ativos na cultura e mudança de mundo. Onde, eles podem reconhecer que é através das suas ideias e vontades podem ser elaboradas e exigidas pelos próprios educandos.

O conselho deixado por Freire (1992) para os educadores populares é a abordagem do conteúdo, que não pode ser feita por “repassé”, como na educação bancária, mas precisando levar em consideração o universo do alfabetizando. Sem neutralidade na prática, pois isso não existe. Não é preciso esconder dos alunos o que acontece no mundo, é preciso mostrar como os conteúdos estão relacionados com a vida social, cultural e política fora da escola.

Além disso, a educação popular é constituída por oprimidos, pois só o oprimido, ao tomar consciência de si e do mundo, tem o poder de libertar outros oprimidos. “Neste sentido, não há educação transformadora,

dialógica e problematizadora sem a participação radical e efetiva desses sujeitos oprimidos em busca de constante libertação” (FIGUEREDO, 2020, p. 30). São esses processos que formados por meio da realidade e sociedade que libertam os oprimidos das práticas autoritárias.

## Considerações Finais

Diante do que foi exposto anteriormente, podemos concluir que o Movimento de Educação de Base atuou sob o método de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire, sendo mais incisivo com a politização a partir de 1963 através da rádio. Em Sergipe, o MEB operou através da Rádio Cultura que foi criada em 1959 por Dom José Vicente Távora com o propósito de transmitir as aulas do MEB, bem como compartilhar com o público a cultura brasileira.

Em 1963, após a publicação do livro *Viver é Lutar* foi possível perceber os novos rumos do MEB. Passou-se a utilizar as palavras “retiradas” do contexto do alfabetizando, o conscientizando sobre seu cotidiano e instigando a esperança e necessidade de mudança.

Contudo, com o Golpe Militar de 1964, o MEB parou de receber recursos financeiros do Governo Federal, o que acarretou no sucateamento do Movimento, bem como na saída de monitores e coordenadores, já que estes estavam trabalhando de graça e não tinham como gerar sustendo para suas famílias.

Barros (2014) afirma que no dia 20 de fevereiro foram apreendidos, na gráfica, 3.000 exemplares da cartilha *Viver é Lutar*, por alegação do governador da Guanabara de que estas cartilhas eram comunistas. Assim, as sedes do MEB/Sergipe e da Rádio Cultura também sofreram com invasões.

Ao mesmo tempo em que ocorria o sucateamento do MEB, os voluntários passaram a sofrer com perseguições do Governo Militar, ocasionando na saída das pessoas que contribuía para o sucesso Movimento. Ocorreu também o fechamento dos maiores sistemas brasileiros e atividades de outros sistemas foram pausadas devido a inquietação do momento.

Concomitantemente, é importante destacar a importância do MEB e dos sistemas radioeducativos para a alfabetização de milhares de brasileiros que foram atingidos com o sistema, melhorando os índices de desenvolvimento populacional e auxiliando os alunos a se reconhecerem como cidadãos do mundo e pessoas capazes de mudar a sociedade por meio de sua cultura.

## Autores



### **Bianca Sthephanny Martins Gomes**

Mestranda PROCAPS/UNIT no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Tiradentes. Graduada em Letras-Inglês pela mesma Universidade. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste (GPHEN). E-mail: b.martinsgomes@gmail.com



### **Cristiano Ferronato**

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. É líder do Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste (GPHEN). É coordenador do Programa de Pós Graduação em Educação e pesquisador do Instituto de Tecnologia e Pesquisa (ITP). E-mail: cristianoferronato@gmail.com

## Referências

- ADRIANO, Ione Gomes. **O Movimento de Educação de Base em Goiás e o Papel dos Intelectuais** -Monitores (1961-1966) [manuscrito] / Ione Gomes Adriano. – 2012.
- BARROS, Francisca Argentina Gois. **Movimento de Educação de Base: o MEB em Sergipe (1961-1964)** / Francisca Argentina Gois Barros – São Cristóvão: Editora UFS, 2014. 300 p.
- DANTAS, Ibarê, 1939 – **História de Sergipe: República (1889-2000)** / Ibarê Dantas. – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004. ISBN 85-282-0126-0
- FIGUEREDO, Acácio Nascimento. **Fundamentos histórico educacionais do Movimento de Educação de Base (MEB) e do Movimento de Cultura Popular (MCP) em Sergipe, no período de 1958 a 1964.** 2020. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Educação, Universidade Tiradentes, Aracaju, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** – Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1968. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- MENESES, João Paulo Dias de. **O movimento de educação de base no período 1961-1964: qual a perspectiva de direitos humanos?** / João Paulo Dias de Meneses. – Recife, 2017.
- SANTOS, José Carlos. **“Eu cresço com o minerva e o Brasil cresce também”.** O Projeto Minerva pela Radiobrás: a experiência em Sergipe Brasil (1970 / 1985) / JOSÉ CARLOS SANTOS. – 2016. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.
- SANTOS, Lidiane Nayara Nascimento dos. **Movimento de Educação de Base – MEB – no estado da Paraíba: vestígios de uma experiência educacional (1966-1971)** / Lidiane Nayara Nascimento dos Santos – João Pessoa, 2017. 126f.

TEIXEIRA, Wagner da Silva. **Educação em Tempos de Luta**: história dos movimentos de educação e cultura popular (1958 - 1964). 2008. 229 f. Tese (Doutorado) - Curso de História Social, Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008. Disponível em: [https://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2008\\_TEIXEIRA\\_Wagner\\_da\\_Silva-S.pdf](https://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2008_TEIXEIRA_Wagner_da_Silva-S.pdf). Acesso em: 2 mai 2020.

Seção 1 - Educação e Comunicação e as confluências com o pensamento Freireano

# Educação em tempos de tirania e educadores da resistência: Paulo Freire e Karl Barth

Marcos Novaes Silva

Marili M. S. Vieira



## Introdução

Este ensaio é fruto de pesquisa teórica e bibliográfica – ainda em andamento – da relação entre o educador brasileiro Paulo Freire (1921 – 1997) e o humanista cristão e reformador do século XVI, criador da Universidade de Genebra, João Calvino (1509 – 1564), sobre a *educação como prática da liberdade*.<sup>1</sup> Entretanto, propomos um recorte histórico e teórico para analisarmos, não necessariamente a relação entre Calvino e Freire sobre *uma pedagogia da resistência*, mas a relação e interface que há entre Paulo Freire e um seguidor e “discípulo” de Calvino, o professor e teólogo suíço do século XX, Karl Barth (1886 – 1968), na busca de uma *pedagogia da resistência*.

Paulo Freire sofreu perseguição do regime militar no Brasil (1964 – 1985), sendo preso e forçado ao exílio no Chile. No exílio, escreveu sua obra mais conhecida *Pedagogia do Oprimido* (1968), buscando uma educação voltada para a classe pobre e trabalhadora. Freire propõe a educação como prática da liberdade, postula, necessariamente, uma pedagogia do oprimido. Os conceitos de *Radicalização* e *Sectarização* são importantes em Freire. Ele chama a atenção para o medo da liberdade ou o denominado perigo da conscientização enquanto processo de evolução de uma consciência ingênua ou mítica para uma consciência crítica, recorrendo à radicalização crítica, criadora e, conseqüentemente, libertadora enquanto unidade dialética entre *subjetividade* e *objetividade*, a qual gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la. Esta radicalização crítica e criadora se transforma em ameaça à classe dominadora, que pela *Sectarização*, obstáculo à emancipação dos homens, transforma o

---

1 O tema abordado e desenvolvido, como um aspecto de uma área de interesse, mostra como a filosofia educacional, formação e o ensino pedagógico de dois grandes educadores, aparentemente díspares, um educador do século XIX, o brasileiro Paulo Freire (1921 – 1997), e o outro educador do século XVI, o francês João Calvino (1509 – 1564), ambos idealizadores de pensamentos educacionais e de ensino e aprendizagem revolucionários para suas épocas, contribuíram para o processo da *liberdade humana através da educação* – que para ambos era libertadora para a sociedade desguarnecida de privilégios, visa analisar como estes autores podem contribuir para questões que são colocadas pela contemporaneidade com relação à educação das classes menos favorecidas e oprimidas.

futuro em algo preestabelecido para dar manutenção a formas de ação negadoras da liberdade. Diz Freire:

A sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela crítica que alimenta. Enquanto a sectarização é mítica, por isto alienante, a radicalização é crítica, por isto libertadora (FREIRE, 2016, p. 34).

É nesta dialética apresentada que Freire desenvolve sua pedagogia do oprimido, em busca da liberdade humana: “A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por libertação, tem raízes aí” (FREIRE, 2016, p. 55). Como veremos, a pedagogia de Paulo Freire é também uma pedagogia da resistência.

Já Karl Barth ainda é pouco conhecido no Brasil. Até 1970, não havia nada em português sobre Barth no nosso país. A despeito disso, Barth é considerado o maior teólogo do século XX. Karl Barth foi um teólogo suíço que fez todos os seus estudos na Alemanha, país em que viveu desde os anos de 1922 até 1935. A ascensão do nazismo no final dos anos de 1920 e a ascensão de Adolf Hitler (1934 – 1945) ao poder em janeiro de 1933, tornaria impossível sua permanência na Alemanha (FILHO, 2015). Quando o social-nacionalismo surgiu, Barth questionou: “Para onde foi tudo aquilo que se chamava, há um ano e antes disso durante cem anos, liberdade, direito e espírito?” (CORNU, 1971, p. 28).

Barth teve uma vida acadêmica profunda. Ele nunca completou um doutorado, apesar de mais tarde em sua vida ter sido contemplado com inúmeros títulos honorários de diversas grandes universidades. Ele recebeu doutorado honoris causa em teologia das Universidades de Münster, Alemanha (1922, cassado em 1938 e concedido novamente em 1946), Glasgow, Escócia (1930), Utrecht, Holanda (1936), St. Andrews, Aberdeen, Escócia (1937), Oxford, Inglaterra (1938), Budapest, Hungria (1954), Edinburgo, Escócia (1956), Faculdade Teológica Protestante de Estrasburgo, na França (1959), Chicago, Estados Unidos (1962) e

Sorbonne, Paris, França (1963) (FERREIRA, 2013, p. 31). Ele era um catedrático – ao mesmo tempo representava uma ameaça para o nazismo. Quando foi expulso da Alemanha, tornou-se, como ele próprio escreveu, “uma espécie de inimigo público” do hitlerismo totalitário, do nacional – socialismo de caráter inumano. Por causa da sua posição, todos os seus escritos foram colocados como *index* na Alemanha (CORNU, 1971, p. 55).

Mas, qual relação há entre Freire e Barth? Como podemos intercambiar ações e teorias – posicionamentos epistemológicos desses autores? Quais são os elementos que poderemos utilizar para esta comparação? Paulo Freire e Karl Barth, um pedagogo e um teólogo, um católico praticante da teologia da libertação e um protestante que considerava a tirania uma espécie de heresia – para Barth a legitimidade da resistência era um dever religioso – enquanto os luteranos da Igreja institucionalizada, apoiaram Hitler, com o seu “evangelho” para arianos, ou seja, os cristãos da raça ariana. Barth se tornou uma das principais vozes da Igreja Confessante Alemã – a voz da resistência. Para Barth, “a Igreja Confessante poderá resistir, e que continuará mantendo-se firme”. Assim, destacamos que os dois autores poderão ser examinados a partir dos conceitos de liberdade e de resistência.

O que aproxima Barth de Freire é a luta pela humanização e a resistência à desumanização, como veremos a seguir.

Ambos, Freire e Barth, viveram em contextos de tolhimento à liberdade. Eles exemplificam e encarnam uma *pedagogia da resistência*. Esses autores mostram que a educação não pode ser passiva, “bancária”, como denuncia Freire. Para Barth, assim como para Freire, a arma para resistir à desumanização é o discurso dialógico e a dialética.

## A dialética freireana

Em Freire há uma visão dialética diferenciada em relação à tradição moderna (ZITKOSKI, 2018, p. 189).

Há um processo dialético - dialógico no pensamento freiriano que o distingue dos clássicos dialéticos da filosofia moderna, como podemos analisar nas abordagens dos idealistas alemães, Hegel (1770 – 1831) e Marx (1818 – 1883).<sup>2</sup> O pensamento pedagógico de Paulo Freire é fruto da sua originalidade epistemológica, como nos mostra Jaime Zitkoski

A originalidade de Freire está na superação de uma forma de pensar totalizadora da vida, pois ele busca construir crítica e criativamente novos elementos para conceber a vida humana em sociedade de modo radicalmente democrático e libertador; ao elaborar uma nova visão epistemológica a partir da produção do conhecimento de forma dialógica, intersubjetiva e dialeticamente aberta para o dinamismo da vida, a diferença e o inédito viável, além de inspirar profundas inovações na visão política e ética dos problemas que desafiam o mundo atual (ZITKOSKI, pp. 188-189).

A visão pedagógica freireana se fundamenta no tipo de processo dialético que parte da realidade, do fato concreto dos seres humanos – buscando, por meio do diálogo, a transformação da cultura. Enquanto no esquema de Hegel se valoriza o princípio da contradição, como demonstra Hirschberger: “Nenhum princípio é aceitável pela filosofia de Hegel, porque todo o princípio é entendido como em oposição ao princípio da contradição” (HIRSCHBERGER, 1967, p. 406); o que se

---

2 Para uma discussão sobre a Dialética na perspectiva de Hegel e Marx, veja Abbagnano, Dicionário de Filosofia, 2007, pp. 319- 322, e para um excelente capítulo sobre a dialética hegeliana, veja a obra antiga de Hirschberger, História da Filosofia Moderna, 1967, pp. 399- 426.

valoriza em Freire é o diálogo – é a ação dialógica – que supera a contradição. O diálogo é uma categoria didática de construção do processo de libertação. E foi o diálogo de Freire com grupos marginalizados que gerou e mobilizou ações políticas, culturais e sociais transformadoras (ROCHA, et al, 2013).<sup>3</sup>

Enquanto na tríade da dialética convencional a tendência natural é enfatizar a *Tese* (Afirmção) em detrimento da *Antítese* (Negação), enfraquecendo a contradição por intermédio da eliminação das contingências (LIMA, 1996), na chamada “dialética - dialógica” freireana não há uma justaposição – uma hierarquia de posições em conflitos –, “pois o próprio diálogo, em sua autenticidade, nutre-se pela abertura ao outro, oportunizando assim, a revelação do novo na história” (ZITKOSKI, 2018, p. 189).

É por meio do diálogo, da fala, do discurso e da comunicação, os quais são tão caros a Freire, que acontece a humanização e a desumanização dos seres humanos. Paulo Freire enxerga que humanização e desumanização são as duas possibilidades presentes na história dos homens como seres inconclusos. Porém, para o educador, a vocação do homem seria para a humanização e a desumanização seria uma distorção da história. A desumanização não é verificada apenas em quem tem sua humanidade roubada, mas também em quem rouba a humanidade de alguém. A partir desta dialética há um anseio de liberdade dos oprimidos, que querem recuperar sua humanidade roubada (o que resultaria também na reumanização dos opressores). Se a desumanização fosse a verdadeira vocação dos homens, não haveria nada mais a ser feito. Assim, há um duelo de forças. De um lado o ser mais, que representa uma permanente busca pela plenitude. Do outro, o ser menos, uma distorção da busca pelo ser mais que resultou na desumanização:

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação (se a

---

<sup>3</sup> Angicos/ RN, foi o palco em que, pela primeira vez, Paulo Freire pôs em prática o seu famoso método de alfabetização de adultos. Para Freire: “Eu considero Angicos um dos pontos, um dos momentos, um dos locais em que muita coisa do meu trabalho, e do meu pensamento, se encontra enraizada” (LYRA, 1996, p. 13).

vocação do homem fosse para a desumanização). Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores a esta, o ser menos (FREIRE, 1993, p. 41)

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1993) elaborou uma fundamentação teórico-filosófico sob a condição do diálogo verdadeiro, propondo uma educação libertadora, tendo no *diálogo/dialogicidade* uma das categorias centrais do seu pensamento (ZITKOSKI, 2018). O Educador para Freire seria um “dialógico”, ele oferece aos seus alunos um conteúdo programático libertador, um conteúdo desenvolvido pelo educador exigindo e ensinando os educandos a serem ativos no processo de apropriação e exame do conteúdo a ser aprendido, de modo a promover um diálogo verdadeiro entre professor – aluno – conhecimento, produzindo e ampliando os horizontes da vida de cada um, favorecendo a possibilidade de o aluno transcender o seu cotidiano imediato, vislumbrando possibilidades de ser e atuar no mundo, por isso, dialógico. Para haver esse diálogo, outros educadores têm apontado a necessidade de partir daquilo que o aluno já sabe e das experiências que ele conhece, mas não permanecer ali, e sim apontar e caminhar juntos para avanços cognitivos e aprendizagens significativas (VIGOTSKI, 1999; AUSUBEL et al, 1980). Nessa condição, Freire coloca aluno e professor como agentes importantes do processo de aprendizagem:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 1993, p.116).

Podemos assim esboçar a dialética freireana, sintetizando seu pensamento:

- Reflexão sem ação = Verbalismo;
- Ação sem reflexão = Ativismo;
- Reflexão mais ação = Práxis.

Apenas a práxis, segundo Paulo Freire, resulta em uma transformação efetiva que causa mudanças significativas contra toda opressão. Os opressores são os que não desejam o diálogo, que reprimem e minam qualquer debate democrático, mas nem sempre de modo explícito, e sim por meio de jargões que aparentam formação para a cidadania. Paulo Freire lista uma série de medidas antidialógicas promovidas para manter os oprimidos em sua condição (FREIRE, 2019, pp. 185- 226):

- Conquista: a partir das mitificações;
- Divisões: a unificação dos oprimidos é uma ameaça aos opressores;
- Manipulações: através da ilusão de alguns poucos privilégios e
- Invasões culturais: imposição da visão de mundo opressora;

Por outro lado, quais são as ações dialógicas a que o educador recorre contra as imposições dos antidialógicos? Freire lista as ações dialógicas necessárias para a educação que liberta (FREIRE, 2019, pp. 226- 256):

- Colaboração: busca o encontro de sujeitos para uma transformação social efetiva;
- União: a superação de cisões é um ponto fundamental para a libertação;
- Organização: que resultará em conquistas reais e não ilusórias e
- Síntese cultural: as culturas se manifestam livremente e sem imposições

Embora a dialogicidade em Freire seja pautada na dialética e esteja aberta para ouvir o outro, ela não é completamente passiva – ela se posiciona no mundo e na sociedade brasileira – em um mundo marcado por processos de globalização, ora progressista, ora capitalista.<sup>4</sup> As teorias de Freire expõem suas objeções às ideias dos arrogantes e detentores dos privilégios. Freire concebe uma pedagogia radical e o *educador/progressista*, na metodologia freireana, não pode fazer concessões ao pragmatismo neoliberal. Sua pedagogia é a *pedagogia da indignação, da resistência*, como vemos em processos históricos de colonização:

[...] as resistências – a orgânica e/ou a cultural – são manhas necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos. O sincretismo religioso afro-brasileiro expressa a resistência ou a manha com que a cultura africana escrava se defendia do poder hegemônico do colonizador branco [...] não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos (FREIRE, 2000a, p. 87).

Não cabe nesse artigo entrarmos na discussão da proposição de construção de currículo por competências e para a preparação para o mundo do trabalho (mercado), mesmo porque, muitos autores têm feito a denúncia e um alerta sobre o esvaziamento, nesses currículos, dos conhecimentos teóricos que permitem aos alunos entrarem em diálogo com a sociedade sobre as grandes questões sociais e científicas sendo debatidas (LIBÂNEO, 2012, 2019, GALLIAN e SILVA, 2019; GALLIAN e LOUZANO, 2014). Mas vale apontarmos que há muitos autores alertando para o que Freire defendia: a não acomodação e uma pedagogia que dê aos alunos os instrumentos para pensar autonomamente, podendo exercer sua liberdade plena como seres humanos.

---

4 Nem sempre um sistema capitalista será opressor. O que gera a opressão é a natureza egoísta de quem assume posições de liderança, mas não considera a relação e a necessidade dos outros, exercendo ganância pelo poder e pelo capital. Do mesmo modo, sistemas progressistas também não são sinônimos de processos de educação libertadora.

A educação em Freire é contra - hegemônica, cria categorias que contrariam a visão de mundo dominante. Segundo Paulo Freire, “a acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança. Falta a quem se acomoda, ou quem se acomoda fraqueja, a capacidade de resistir” (FREIRE, 2000, apud MORETTI, 2018, p. 604).

## A dialética barthiana

Ao CONSAGRAR ESTE ESTUDO A KARL BARTH, tivemos a intenção de prestar homenagem a um teólogo que não teme enfrentar as realidades desse mundo. Necessita-se uma singular coragem para descer do púlpito para as ruas. Necessita, também, uma quebrantável confiança n'Aquele que nos impele a isso (CORNU, 1971, p. 7).

Barth foi o professor que enfrentou a realidade como ela está posta. Teólogo, pregador, profícuo escritor <sup>5</sup> e professor de universidades, desceu do púlpito para as ruas, de onde emergiam as desigualdades e perseguições provocadas pelo terrível inimigo – o nazismo. De acordo com Cornu (1971),<sup>6</sup> não há como, na obra barthiana, separar o “teólogo” do “político”, não podemos desassociar o “professor” do “político”, é o que os biógrafos de Barth descobriram, principalmente entre 1906 e 1955 (meio século sobre o qual se efetuou uma completa recensão dos textos barthianos), com mais de uma centena de textos consagrados aos problemas políticos de sua época.

---

5 De 1925-1930, Barth trabalhou como Professor de Dogmática e Exegese do Novo Testamento em Münster e de 1930-1935 como Professor de Teologia Sistemática em Bonn. Em Bonn, ele começou seu trabalho sobre a Dogmática da Igreja, sua *Magnum Opus*, que deixou inacabada apesar de suas mais de 9.300 páginas e treze volumes no total.

6 “A Teologia Contra o Nazismo”, escreveu o jornalista e acadêmico suíço, Daniel Cornu, na clássica obra *Karl Barth: Teólogo da Liberdade* (1971). Este livro é um dos melhores para apresentar a trajetória política de Karl Barth.

Em Barth vemos uma educação, mesmo sendo uma educação teológica, engajada para a liberdade, para a resistência. A própria teologia de Barth é uma teologia dialética. É uma teologia apofática, ou seja, uma teologia da negação. A teologia de Barth é chamada de teologia dialética (ou teologia da crise ou, ainda, teologia da Palavra) ou neo-ortodoxia, usando as categorias epistemológicas de Hegel, como vimos, superadas pela proposta de Paulo Freire, na qual a Antítese – um pensamento diferente da Tese, uma ideia contrária, geraria a Síntese – uma conclusão da tese com a antítese, ou seja, após o debate de ideias chegaria a uma conclusão resumida. No entanto, essa síntese passa a ser uma nova tese para uma dialética. Em Barth podemos chegar a seguinte síntese:

- Tese: *Teologia Ortodoxa*;
- Antítese: *Teologia Liberal*;
- Síntese: *Teologia da Crise*.

Em busca de uma práxis libertadora, Barth rompe com a ortodoxia morta dos seus dias e também rompe com a inatividade dos teólogos e educadores liberais. Seu pensamento educacional é também inovador e provocador.

## A ascensão do mal e a necessidade de resistência

Durante 14 anos, a Alemanha tentou inutilmente se tornar uma democracia, até que, em 20/1/1933, Hitler assumiu a Chancelaria do Reich. Os nacional-socialistas subiram ao poder. A partir de 1º de abril de 1933 começa o boicote contra as lojas judias e o fim da liberdade na Alemanha. Antes, em 28 de fevereiro, Hitler já havia obtido do presidente Paul von Hindenburg (1847 – 1934), “para a proteção do povo e do Estado”, a suspensão das sete seções da Constituição de Weimar, que

assegurava a liberdade de reunião e a liberdade de imprensa (CORNU, 1971). Barth ensinava na Universidade de Bonn desde 1930.

As portas da Universidade se abriram para ele com a publicação da *Carta aos Romanos*. Em 1933 ele publica o manifesto: *Existência Teológica Hoje: a da Igreja Evangélica da Alemanha*. Barth manifestou oposição fundamental ao nacional-socialismo mesmo antes da tomada do poder por Adolf Hitler em 1933 e condenou os planos dos nazistas de usar a Igreja alemã para legitimar sua agenda racista. Em junho de 1933, Barth publicou a primeira edição do panfleto *Theological Existence Today!* Amplamente percebido como um alarme e uma chamada de alerta.

Em 1934, Barth foi o responsável pela redação da *Declaração de Barmen*, uma confissão de fé que repudiou vigorosamente a ideologia nazista. Barth enviou essa declaração pessoalmente a Hitler. A Declaração de Barmen se tornou um dos documentos fundadores da Igreja Confessante na Alemanha, que liderou a “resistência espiritual” contra o nacional-socialismo – por isto, entendemos este pensador como um teólogo e educador da resistência. A ascensão do nazismo no final dos anos de 1920 e a ascensão de Hitler ao poder em janeiro de 1933, tornaria impossível sua permanência na Alemanha. O Führer alemão exigiu completa subserviência de todos os professores do país, mas encontrou um espírito de oposição no professor de Basileia:

As autoridades nazistas proibem que ele fale em público. Ele se submete apenas parcialmente. Recusa a curvar-se ao decreto que impõe a todo professor começar seus cursos com a saudação hitlerista. Em novembro de 1934, recusa-se ainda a prestar juramento de obediência absoluta ao Führer, juramento exigido a todos os funcionários do Estado. É suspenso e, em junho de 1935, destituído de sua cátedra na Universidade de Bonn (CORNU, 1971, p. 51).

Barth não faz a saudação nazista, antes do começo de cada aula, é resiliente e determinado. Em face de um Estado que cada dia se impõe

mais em todos os setores da vida pública e privada, que tenta assimilar ou esmagar a Igreja. Barth busca encontrar a essência da Igreja e redefinir as suas estruturas. Para ele, a atitude do Estado nazista totalitário acarreta e justifica uma resistência política da parte da Igreja (CORNU, 1971).

Percebemos em Barth um sentimento de desejo pela liberdade. Quando serviu como pastor em Safenvil, no Cantão de Argóvia, os problemas sociais passam a frente dos problemas teológicos. Barth se torna socialista cristão. Sofre a influência de dois teólogos sociais: Leonard Ragaz (1868 – 1945) e Hermann Kutter (1863–1931), ambos teólogos e educadores sociais. Safenvil era uma comunidade rural, onde as pessoas sobreviviam da produção de três fábricas,<sup>7</sup> nas quais trabalhavam a maioria dos paroquianos de Barth. Ali, uma vez mais, intervém em conflitos entre operários e patrões. Participa de uma reivindicação sindical e empresta apoio para a busca de direitos trabalhistas como salário e horas de trabalho.

Em 1915 ingressa no Partido Social-Democrata. Conserva uma inclinação para o socialismo e não tenta dissimular. Passa a ser chamado pelos paroquianos ricos de “pastor vermelho” (FILHO, 2015). No ano de 1945, Barth foi destituído de sua cátedra em Bonn pelo nazismo e, por ser estrangeiro não poderia permanecer na Alemanha. Em 22 de junho de 1945, é demitido e dois dias depois é contratado pela Universidade de Basel, como professor ordinário, onde passará o resto de sua vida (BUSCH, 1993, p. 261; FILHO, 2015, p. 115). De Basel, Barth continuou escrevendo cartas para pessoas perseguidas na Alemanha, resistindo ao governo que considerava “diabólico”.

Barth lutou contra a desumanização, contra a tentativa de tolhimento da liberdade. Lutou contra a sectarização promovida pelo nazismo. A consciência de Barth é crítica.

---

7 Estima se que existiam ali 780 assalariados.

## Considerações Finais

O homem nasce livre, mas por toda parte se vê acorrentado (ROUSSEAU, apud SKINNER, 1996, p. 436).

Esses autores, Freire e Barth, defendem que nascemos para a liberdade! Para eles, a educação precisa – necessariamente – ser libertadora, dialógica e dialética, uma educação que nos faça refletir e nos amadureça no processo de construção do nosso ser, inserido em contextos de opressão. Contudo, observamos pela história de vida de ambos os atores focados que o preço pode ser caro!

Este ensaio propôs uma interface entre pensadores de contextos, tempos históricos e situações diferentes, mas que enfrentaram problemas semelhantes: a tirania de governos absolutistas e ditatoriais. Tanto Barth como Freire concebem a resistência como um direito político. Encontramos nos autores supracitados a teoria de uma revolução popular contra todo domínio ilegítimo.

Não estamos mais no século XX, século de Barth e Freire. Adentramos ao século XXI, porém, os desafios são os mesmos. As ameaças à educação não são escancaradas como eram no nacional-socialismo sob Hitler, na Alemanha, e nem mesmo são escancaradas como foram no golpe militar de 1964, no Brasil, porém, hoje são sutis, disfarçadas, manipuladas e suggestionadas nos métodos tradicionais de educação. O professor muitas vezes se vê obrigado a obedecer, a se enquadrar em determinados métodos aprovados pelos “especialistas em educação” sejam de instituições do terceiro setor seja dos próprios governos, sem questionar, sem opinar, sem participar – ele é visto simplesmente como um facilitador ou um técnico que deve seguir um receituário de ensino – alguém que “garante aprendizagens”, evidenciadas em competências, conteúdos que, preocupados com a contextualização para o aluno, o mantém em seu cotidiano, impedindo seu pleno desenvolvimento para um pensamento crítico e autônomo.

Há sempre o perigo do ressurgimento de líderes e políticos que refletem, nos seus discursos, o tipo de mensagem dos tiranos e opressores. Este ensaio traz o corolário do que sempre aconteceu, quando homens, educadores e dialógicos se levantam contra seus opressores. Não podemos nos acovardar e nos intimidar, é necessário fortalecer o conceito de liberdade na educação e na formação integral do ser humano e adotarmos, nesse sentido, a *pedagogia da resistência*.

## Autores



### **Marcos Novaes Silva**

Graduado em Teologia pela Faculdade Batista Brasileira – FBB; Mestre em Ciências da Religião pelo Centro de Educação, Filosofia e Teologia (CEFT), da Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM, Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pelo Centro de Educação, Filosofia e Teologia (CEFT), da Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM



### **Marili M. S. Vieira**

Doutora em Educação: Psicologia da Educação; Pós-Doutoranda em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM

## Referências

- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; e HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BLOCH, E. **O Princípio Esperança**. Rio de Janeiro/RJ, Contraponto/ Eduerj, 2005/2006. 3v.
- BUSCH, E. **Karl Barth: His Life from Lettes and Autobiographical Texts**. Translated by John Bowden. Grand Rapids: W.B. Eerdmans, 1993.
- CORNU, D. **Karl Barth: O Teólogo da Liberdade**. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1971.
- FERREIRA, F. **Karl Barth: Uma Introdução à sua Carreira e os Principais Temas de sua Teologia**. Fides Reformata, São Paulo, v. 8, nº1, [S], 2003, pp. 29-62.
- FILHO, M.B. S. **Karl Barth e sua Influência na Teologia Latino – Americano: Palavra, Evento e Práxis da Libertação**. São Paulo/ SP: ASTE, Associação Brasileira, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/RJ; São Paulo/SP: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/RJ; São Paulo/SP: Paz e Terra, 2016.
- GALIAN, C. V A.; S, R. **Apontamentos para uma Avaliação de Currículos no Brasil: a BNCC em Questão**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 508-535, maio/ago. 2019, pp. 508-535.
- GALIAN, C. V. A; LOUZANO, P. **Michael Young e o Campo do Currículo: da Ênfase no “Conhecimento dos Poderosos” à Defesa do “Conhecimento Poderoso”**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014400400201>.
- HIRSCHBERGER, J. **História da Filosofia Moderna**. São Paulo/SP, 1967.

LIBÂNEO, J. C. *Finalidades Educativas Escolares em Disputa, Currículo e Didática*. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (orgs.). **Em Defesa do Direito à Educação Escolar: Didática, Currículo e Políticas Educacionais em Debate**. VII Endipe. Goiânia: Editora da UFG, 2019.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das Políticas Educacionais e Políticas para a Escola: Elementos para uma Análise Pedagógico-política de Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental. In: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE - 23 a 26 de julho de 2012, FE/UNICAMP, Campinas**.

LIMA, C. C. A. **Dialética para Principiantes**. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

LYRA, C. As. **Quarenta Horas de Angicos: Uma Experiência Pioneira de Educação**. São Paulo/SP: Cortez, 1996.

MORETTI, C, Z. *Resistência*. in: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

ROCHA, A. C. M. (et al). **Teoria Freireana de Educação e Alfabetização de Crianças**. EDUCERE, Curitiba/PA, v. 11, v. 2,4, 26<sup>a</sup> 26, set, 2013, pp. 22169 – 22185.

SKINNER, Q. **As Fundações do Pensamento Político Moderno**. São Paulo/SP: Companhia das Letras, 1996.

VIGOTSKI, L. **A formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

ZITKOSKI, J.J. *Dialética*. in: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

Seção 1 - Educação e Comunicação e as confluências com o pensamento Freireano

# Perspectiva interdisciplinar da pedagogia de Paulo Freire na Alfabetização de Jovens e Adultos<sup>1</sup>

Davilene Souza Santos

Adriana Serafim de Souza

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

---

<sup>1</sup> Originalmente apresentado no 10º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação (10º SIMEDUC), sob o título “A INTERDISCIPLINARIDADE IMPLÍCITA NA PEDAGOGIA E OBRAS DE PAULO FREIRE”, em março de 2021.



DOI - <http://dx.doi.org/10.17564/2022.88303.15.3.131-148>

## Introdução

Educador Pernambucano, filósofo e pesquisador, Paulo Freire revolucionou a alfabetização brasileira na década de 1960. Suas obras são conhecidas internacionalmente e já foram traduzidas e comercializadas em mais de 80 países. Patrono da Educação Brasileira desde 2012, através da Lei nº 12.612/2012, é objeto de estudos de diversos pesquisadores da educação e de diversas outras áreas que encontram uma conexão com a pedagogia e metodologia Freiriana.

As obras, o método e a didática Freiriana, adotadas na alfabetização de jovens e adultos, têm se tornado referência mundial. Por meio de análises dessa pedagogia é possível identificar traços do conceito de interdisciplinaridade, que conta com o apoio da Teoria da Complexidade, defendida por Edgard Morin.

A interdisciplinaridade inicialmente foi levada à reflexão pelo pensador Francês Georges Gudorf na década de 1960, tendo participado de conferências do Fundo das Nações Unidas para a Educação e Cultura – Unesco, em 1961, cunhou o termo interdisciplinaridade como alternativa para a reintegração do conhecimento e combate a fragmentação dos saberes, em consonância ao Pensamento Complexo de Morin, que também visa o combate a “disciplinarização” e a “hiperespecialização”.

O conceito de interdisciplinaridade chega ao Brasil através do filósofo e pesquisador Hilton Japiassu na década de 1970, pós-graduado na França, e tendo estudado juntamente com o pesquisador Gusdorf acerca do tema, trouxe a temática para o Brasil, adotando uma visão epistemológica sobre o tema. No que compete a uma visão metodológica e pedagógica sobre o tema, encontramos na pesquisadora Ivani Fazenda, na mesma década de 1970, as investigações acerca da interdisciplinaridade com essa perspectiva.

As primeiras obras sobre interdisciplinaridade observadas no Brasil são de autoria desses pesquisadores, Japiassu com a obra intitulada *Interdisciplinaridade e a patologia do saber* (1976) e Fazenda com a contribuição do livro *Integração e interdisciplinaridade no*

*ensino brasileiro* (1979). Através dessas obras, passa-se a inclui nas investigações a questão da interdisciplinaridade no contexto nacional.

A partir dessa conjuntura, e com a consolidada repercussão das experiências vividas e executadas por Paulo Freire, em que se torna um marco na alfabetização brasileira, a sua concepção de utilização de *temas geradores*, de modo, que o educando seja partícipe do aprendizado, e não apenas mero espectador e consumidor do conhecimento produzido, percebe-se nesse enfoque uma vertente interdisciplinar, com a adoção de um pensamento complexo, aliado a uma atitude reflexiva e produtiva, que visa atuar no analfabetismo brasileiro.

É por perceber autenticidade na pedagogia adotada por Freire, tanto quanto na experiência em Angicos, na qual foram alfabetizados cerca de 300 trabalhadores, não somente rurais, mas também empregadas domésticas, operários, pedreiros, lavadeiras, motoristas e tantas outras categorias de empregados subalternos, em aproximadamente 45 dias, que nos propomos a investigar traços da interdisciplinaridade e da Teoria do Pensamento Complexo nas obras e estratégias metodológicas de Freire.

A pesquisa de caráter bibliográfico, com uma abordagem qualitativa (MINAYO 2002), e de natureza descritiva, que segundo Gil (2008, p. 28), “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno”, busca nas obras mais proeminentes do autor, *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da autonomia*, associar as suas reflexões e atitudes adotadas ao longo da sua trajetória com conceitos atribuídos à complexidade inerente ao Ser humano, na formulação de problemáticas, com vistas a produção de conhecimento.

A investigação revela que diversos pesquisadores já atribuem esse caráter interdisciplinar na metodologia de Freire. Contudo, uma busca mais aprofundada, focada na experiência de Angicos e nas obras de maior destaque do autor, com enfoque na Teoria da Complexidade de Edgar Morin torna esse estudo necessário, de modo que, identificar nas entrelinhas as vertentes aqui atribuídas ao método de Paulo Freire, corroboram a existência da interdisciplinaridade no Brasil, antes mesmo dos primeiros estudos verdadeiramente explicitados na área.

## Contextos da interdisciplinaridade

Os estudos acerca da interdisciplinaridade tem sua origem na França, com o pesquisador Georges Gusdorf na década de 1960. De acordo com Marquezan (2016, p. 1) “[...] em 1961, na UNESCO (Fundo das Nações Unidas para a Educação e Cultura), este criou um projeto de pesquisa interdisciplinar para as Ciências Humanas, reintegrando o conhecimento para ser colocado a serviço do bem comum da humanidade”.

O conceito de interdisciplinaridade se inicia no Brasil através do pesquisador e filósofo Maranhense Hilton Japiassu na década de 1970, que estudou a temática junto a Gusdorf na mesma década, por ocasião do seu doutoramento, tendo realizado a sua Pós-Graduação em Filosofia pela *Université des Sciences Sociales* de Grenoble (1975), na França, conforme consta da sua biografia<sup>2</sup>.

A primeira publicação acerca desse tema, publicado por Japiassu (1976) foi o livro intitulado *Interdisciplinaridade e a patologia do saber*, que aborda as questões epistemológicas que circundam o tema. Nessa obra o prefácio ficou sob a responsabilidade de Gusdorf, o qual dá um destaque a relação do pesquisador com a interdisciplinaridade, e acrescenta que, a “exigência interdisciplinar impõe a cada especialista que transcenda sua própria especialidade, tomando consciência de seus próprios limites para acolher as contribuições das outras disciplinas”.

Nesse sentido, outros estudos sobre interdisciplinaridade foram sendo desenvolvidos no Brasil. Os aspectos pedagógicos sobre essa temática foram investigados no país pela pesquisadora Ivani Fazenda, também na década de 1970, tendo publicado o seu primeiro volume sobre o tema em 1979, sob o título de, *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*.

Dessa forma, se apresentam em âmbito nacional, esses dois pesquisadores na década de 1970, cada um investigando aspectos específicos da interdisciplinaridade, nesse tocante, Japiassu atento às

---

<sup>2</sup> Disponível em: <http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/perfil/saudade/hilton-ferreira-japiassu-1934-2015>. Acesso em: 30 mar. 2020.

questões epistemológicas, e Fazenda aos aspectos pedagógicos que estão envoltos nessa temática.

Para entendermos a interdisciplinaridade, primeiro se faz necessário o entendimento acerca da disciplinaridade. Nesse sentido, Japiassu ressalta que “se quisermos, porém, precisar o sentido do termo ‘interdisciplinaridade’ teremos antes que saber, o que vem a ser disciplina”. (1976, p. 59, grifo do autor). Dessa forma, o autor expõe o seu conceito de disciplina, ao explicar que “é uma progressiva exploração científica especializada numa certa área ou domínio homogêneo de estudo. Uma disciplina deverá antes de tudo, estabelecer e definir suas fronteiras constituintes” (JAPIASSU, 1979, p. 61).

A disciplinaridade no contexto acadêmico e científico sugere uma fragmentação do saber, em que o indivíduo, enquanto Ser complexo tende a ser estimulado ao aprendizado repartido e desconexo. A interdisciplinaridade constitui um pensamento mais integral acerca dos acontecimentos, dos fenômenos e das relações socialmente produzidas. A Teoria do Pensamento Complexo de Edgar Morin (2007) compactua dessa perspectiva, em que a fragmentação dos saberes não traz benefícios significativos ao indivíduo, ao invés disso, acomete-o a uma aquisição de conhecimento fragmentada. A respeito da fragmentação dos saberes, Morin (2003, p 15, grifo do autor) ressalta que:

Foi neste contexto de separação dos saberes, de separação em disciplinas, de ‘isolacionismo’ de superespecialização que o sistema de ensino escolar se fundamentou. Fomos desde crianças estimuladas a separar o conhecimento em disciplinas (em vez de correlacioná-las); a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrá-los. Fomos obrigados a reduzir o complexo ao simples.

Ademais, ao observarmos na atualidade a forma de ensino em atividade nas escolas, percebemos a disciplinaridade ainda muito presente. Acerca disso, Laurindo (2017, p. 20) acrescenta que, “ao

realizarmos uma análise da forma de estudo que predomina na educação brasileira, se pode constatar que por mais que existam políticas educacionais que apregoam um ensino mais humanista e vivencial, existe, ainda, uma forte predominância no ensino disciplinar”.

Nesse contexto de interdisciplinaridade, conforme alertam os pesquisadores, deve-se observar a interação existente entre as disciplinas, de modo que a interdisciplinaridade de fato se concretize, pois esse conceito por vezes se confunde com outros que não passam de justaposições de disciplinas, como é o caso da multidisciplinaridade ou a pluridisciplinaridade, sem nenhum vínculo metodológico ou epistemológico, como ocorre com a interdisciplinaridade. Para Japiassu (1976, p. 74) “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

É nesse aspecto que, a partir da integração, da troca e da intensidade, que identificamos nas obras de Paulo Freire, pesquisador brasileiro, a influência da interdisciplinaridade, mesmo que implícita, haja vista que em momento algum cunhou esse termo, mas o traduziu de forma satisfatória em suas obras e na sua pedagogia, ao alfabetizar inúmeros homens e mulheres, a partir das suas experiências de vida, contextualizando os fenômenos e acontecimentos ao redor deles.

## Paulo Freire: pedagogia e obras

Paulo Freire, patrono da educação brasileira desde 2012, através da Lei nº 12.612/2012<sup>3</sup>, nasceu em Recife, no dia 19 de setembro de 1921. Suas obras e o seu método revolucionário de alfabetização são reconhecidos mundialmente. A sua prática político-pedagógica libertadora percebida na metodologia adotada, onde o sujeito torna-se o centro da aquisição do conhecimento, caracteriza a filosofia humanística da pedagogia desse educador brasileiro. Para Freire “Respeitar a leitura de mundo do

3 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12612-13-abril-2012-612708-publicacaooriginal-135760-pl.html>. Acesso em: 5 maio 2020.

educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, [...] e da humanidade [...] como impulsos fundantes da produção do conhecimento”. (2002, p.46, grifo do autor).

Em suas obras e na pedagogia adotada por Freire, identificamos implicitamente uma interdisciplinaridade tímida, porém contextualizada na forma como o sujeito é percebido e como as complexidades que o permeia são levantadas, de modo que, a produção de conhecimentos, a leitura das palavras não está distante, nem tampouco vem primeiro que a leitura de mundo dos indivíduos.

Perceber essa conexão entre as produções científicas de Paulo Freire, sua pedagogia reconhecida internacionalmente, e os conceitos de interdisciplinaridade e complexidade, ainda que este não tenha cunhado esses termos, é garantir que uma educação voltada para uma compreensão estrutural, abrangente e participativa, possa interferir de forma positiva no aprendizado do educando, anulando, contudo, a educação bancária, combatida por Freire, que enxerga no educando apenas a capacidade de consumo do conhecimento transmitido.

Nessa perspectiva, de compreensão das vertentes existentes nas obras de Freire, percebemos uma pedagogia para além do que foi efetivamente escrito, das palavras contidas nas obras, adotando um olhar mais profundo acerca da dimensão complexa que os relatos do autor produziram.

Acerca dessa complexidade, identificado nas atitudes pedagógicas de Freire, e para, além disso, demonstrando que as atitudes do autor estão intrinsecamente relacionadas com a interdisciplinaridade, abordamos o pensamento de Edgard Morin (2007), a respeito da Teoria do Pensamento Complexo, e o entendimento de Ivani Fazenda (1979) acerca da interdisciplinaridade, ressaltando que esta ocorre a partir de uma atitude pedagógica que visa à integração dos saberes como forma de inserir em um contexto estrutural do conhecimento.

A respeito da complexidade e interdisciplinaridade, notadamente encontradas nas experiências e obras de Freire, encontramos respaldo em Marquezan, que ao se utilizar da Teoria do Pensamento Complexo de Morin (2000), ressalta:

As disciplinas, como estão estruturadas, só servirão para isolar os objetos do seu meio e isolar partes do todo. A educação deve romper com essas fragmentações para mostrar as correlações entre os saberes, a complexidade da vida e os problemas que hoje existem. Caso contrário, será sempre ineficiente e insuficiente para os cidadãos do futuro. (MARQUEZAN, 2016, p. 3)

Esse entendimento acerca da complexidade e sua necessidade acerca da compreensão estrutural dos aspectos sociais implícitos no cotidiano do indivíduo foram também traduzidos por Freire, ao adotar uma abordagem na sua metodologia de alfabetização que prioriza as experiências do educando, e através de “temas geradores” que circundam o ambiente deste, realiza-se a alfabetização de forma prática, com uma atitude inovadora, como preconiza a interdisciplinaridade.

É nesse cenário e com essa metodologia identificadas nas experiências de Freire, tanto em Angicos, no Rio Grande do Norte, quanto nas suas duas obras mais proeminentes, a *Pedagogia do Oprimido* e a *Pedagogia da Autonomia*, que realizaremos de modo qualitativo, uma pesquisa bibliográfica de caráter descritivo, buscando identificar na pedagogia e produção científica de Freire, traços da interdisciplinaridade, apoiada na Teoria da complexidade de Edgar Morin.

## Método de alfabetização revolucionário

O projeto de alfabetização de trabalhadores rurais que posteriormente ocorreria em Angicos – RN se inicia anos antes da sua efetivação em 1963. Ainda na década de 1950, por ocasião da realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, acontecem as primeiras explanações, ideias e teorias acerca da formulação de um inovador modelo de alfabetização. Nesse evento, que ocorreu em 1958, Paulo Freire expõe ao público as suas teorias acerca do programa de alfabetização de jovens e adultos. GADOTTI (201-)

Anos mais tarde, já na década de 1960, Freire e alguns representantes do governo estadual do Rio Grande do Norte reúnem-se para discutir a respeito do projeto denominado *Angicos de Alfabetização de Adultos*. Nessa época, Paulo Freire integrava a equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, em 1962 mais especificamente. GADOTTI (201-)

Nesse mesmo ano de 1962 forma-se a equipe de monitores que realizaria o levantamento dos números de não alfabetizados na região de Angicos, local que ocorreria o programa de alfabetização. Para tanto, utilizou-se na investigação, com o propósito de reconhecimento acerca dos indivíduos, a identificação dos *temas geradores*, ou seja, do conteúdo vocabular que circundava aqueles homens e mulheres. Essa é a parte inicial de todo um trabalho desenvolvido pela metodologia e pedagogia de Paulo Freire, o reconhecimento inicial das características vocabular que permeiam a população em que ocorrerá a atuação pedagógica.

Através do auxílio de uma equipe interdisciplinar, no contexto ao qual conhecemos atualmente, eram realizados levantamentos a respeito das palavras que giravam em torno do conhecimento popular aqueles indivíduos, de modo que, o aprendizado ocorria de forma mais satisfatória se estes reconhecem palavras utilizadas no seu cotidiano (LYRA, 1996).

Em janeiro de 1963 o projeto é lançado e nesta ocasião foram selecionados 380 trabalhadores rurais, sendo que após um período de aproximadamente 45 desde o início até o seu final, em abril do mesmo ano, foram considerados alfabetizados cerca de 300 indivíduos.

Essa experiência de Angicos ficou marcada na história da educação brasileira, seja pelo ponto de vista positivo, como um método inovador de alfabetização de jovens e adultos, ou por um viés negativo para a imagem do Brasil, visto que alguns representantes da elite do Brasil, desde aquela época aos dias atuais, não admitem os métodos do educador Paulo Freire como uma contribuição à diminuição do analfabetismo no país. Em contrapartida, esse educador brasileiro é reconhecido e respeitado mundialmente pela sua metodologia e atitude revolucionária para a educação de adultos analfabetos, devolvendo a estes a dignidade humana.

Nesse sentido, identificamos na experiência vivida em Angicos um viés interdisciplinar, visto que o educador, ao adotar uma atitude de respeito ao educandos, através da disponibilidade de conhecer em primeira instância as premissas que envolvem aquele indivíduo. De acordo com Costa e Loureiro (2017, p. 116), “A interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento do sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura”.

Em Freire, “busca-se a expressão dessa interdisciplinaridade pela caracterização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação pela qual se desvela a realidade e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada” (COSTA; LOUREIRO, 2017, p. 116).

## Pedagogia do Oprimido

Após esse processo de alfabetização ocorrido em Angicos, vale lembrar que ocorrerá em 1963, vésperas da instalação do Governo Militar no Brasil, os ideias de Freire não foram bem aceitos pelos governantes da época, assim como, por uma parte significativa da população brasileira apoiadora do regime instaurado no País. A pedagogia de Freire fora considerada subversiva para os moldes do momento histórico em que a nação atravessava. Dessa forma, este educador e filósofo fora exilado, e no Chile escreve a sua obra prima, no ano de 1968, a *Pedagogia do oprimido*. (LYRA, 1996).

Somente após percorrer uma parte significativa do globo terrestre, passando por diversos países, lecionando em inúmeras universidades e levando os seus conhecimentos, experiências, metodologia e práticas pedagógicas a outros lugares, Freire lança sua obra mais expressiva, no Brasil, em 1974. Este, já teria sido traduzido para mais de uma dezena de línguas, o mundo já conheceria a pedagogia de Paulo Freire, e somente na década de 1970 o seu país de origem o leria nas suas minúcias, relatos de experiências vividas, práticas experimentadas juntamente com o educando, de forma democrática, percebendo no outro o significado intrínseco ao conhecimento de vida que cada um traz consigo.

É nesse contexto que nasce a obra mais eloquente de Paulo Freire, e que decerto transformaria a pedagogia mundial, em termos de compreensão do indivíduo, em termos de uma troca dialógica entre educador e educando, combatendo uma educação denominada por Freire como educação bancária, em que o educando é apenas um espectador do que está sendo apresentado, por vezes reconhecido como um depósito de conhecimentos acabados e findados em si mesmos FREIRE (1987).

No que se refere à utilização dos temas geradores, adotado como método pedagógico por Freire, segundo Costa e Pinheiro (2013, p. 37) “o emprego de temas geradores possibilita um ensino mais significativo, a promoção da interdisciplinaridade, o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico do educando, além da aproximação ente professor e aluno”. É nessa perspectiva que abordamos a existência da interdisciplinaridade na pedagogia dotada por Freire, por conceber uma unicidade, dialogicidade, interação, integração, inerentes da temática voltada à interdisciplinaridade.

A autora Ivani Fazenda, uma das precursoras da interdisciplinaridade no Brasil, reconhece na pedagogia de Paulo Freire e em suas obras, traços interdisciplinar, inclusive no que tange a interação e integralidade pregadas pelo filósofo e educador. Nesse sentido, Fazenda discorre o seguinte:

Rer Paulo Freire à luz da teoria da interdisciplinaridade requer um outro tipo de procedimento: a tentativa de ousar, espelhar-me nele respeitosamente tentando recuperar fragmentos que velada ou explicitamente estiveram presentes em sua obra/ vida e que me ensinaram algo que ainda encontra-se distante de mim [...] (FAZENDA, 2015, p. 84).

A resistência e o combate à adoção de uma educação que menospreze o indivíduo, transferindo-lhe informações fragmentadas, descontextualizadas, a esse educando dotado de capacidades intelectuais das mais variadas, conferem a Freire os merecidos reconhecimentos mundo afora. A percepção do outro como um sujeito capaz de interação,

um Ser complexo e extrair da sua complexidade a capacidade de se auto reconfigurar, é de uma conexão com os pensamentos de Edgar Morin, através da Teoria da complexidade irrefutável.

## Pedagogia da Autonomia

Paulo Freire em sua última obra publicada em vida, *Pedagogia da autonomia* (1996), consolida a sua trajetória como educador, ao difundir a ideia que permeia o exercício da docência, a formação. Reafirma que o ato de aprender é anterior ao de ensinar, sendo assim, ensinar transcende o ato de treinar. Dessa forma, a docência tem o encargo de uma prática ética, contendo em si a responsabilidade de apresentar o saber de forma não tendenciosa, ou seja, o saber pauta-se acima da opinião daquele que a transmite, logo, este fato não impede apresentações de opiniões próprias, entretanto devem-se elucidar todos os vieses do saber.

Freire defende a ética na prática educativa como um elemento fundamental a docência. Propondo um questionamento à forma como o educando lida com os conteúdos e de que maneira são apresentados. Revela que a ética na prática educativa baliza decisões, interfere na forma como se avalia, e isso impõe responsabilidade à docência. Para este, “a ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude” (FREIRE, 1996, p. 10).

Mesmo diante de um mundo “fatalista”, Freire (1996) anuncia em sua obra que a prática educativa tem o encargo de preparar o educando para que o mesmo crie possibilidades para sua construção, objetivando a emancipação do educando. Para tanto é necessário provocar o saber, despertar a ação de pensar por si mesmo.

Essa construção flui na relação em que mutuamente educador e educando se dispõe a aprender e a ensinar. Em meio a esse processo a criticidade, a curiosidade deve estar presente como proposta para se aprofundar o saber, e assim desconstruir o “ensino bancário”. Para tanto nessa relação deve ter espaço para o pensar de forma pura, descontaminado da arrogância do querer “pensar certo” (FREIRE, 1996).

Neste sentido, Freire (1996) defende que a prática educativa requer método e pesquisa, entretanto, essas devem estar vinculadas a importância social. Ademais, é significativo o respeito aos saberes prévios do educando, o uso do bom senso, e a vivência do que é ensinado por parte do educador, e a consciência do Ser inacabado. Quanto ao Ser inacabado, o autor afirma que essa consciência tem o sentido de inserir o educando no mundo, e na companhia de outros. Desse modo, a vida revela a existência do inacabado, “Mas só entre mulheres e homens o inacabado se tornou consciente” (FREIRE, 1996, p. 22).

Nesse aspecto do Ser inacabado é que consiste a interdisciplinaridade em Paulo Freire, afirma Calloni (2001, p. 118), “Estando, portanto, ontologicamente imbricada com o conhecimento manifesto da curiosidade humana, a ID [interdisciplinaridade] corporifica-se em forma de educação e é pela educação redefinida em/como um saber que se retotaliza”.

Para Freire (1996) o uso do autoritarismo por parte do educador bloqueia a curiosidade e a liberdade do educando, tais consequências impedem a construção do diálogo. Conforme aponta em sua obra, o Ser inacabado quando consciente se abre para o diálogo com outros, desenvolvendo a partir da alteridade a construção da “dialogicidade”, ou seja, a conversa aberta e ética. Esse pensamento desvela que sem o diálogo não é possível aprender.

Na *Pedagogia da autonomia* Paulo Freire denota que a importância de métodos e programas está em alcançar uma comunicação junto à comunidade, a partir do diálogo com os educandos. Por conseguinte, a dialogicidade é a ponte para a construção da prática educativa, e conforme afirma Gadotti (2013, p. 161) “articular saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio-ambiente e outros, é o objetivo da interdisciplinaridade que se traduz na prática por um trabalho coletivo e solidário”.

A partir da dialogicidade se identifica o tema gerador, utilizado por Freire desde o início das suas articulações na educação popular. É nessa troca que se constrói uma estrutura possível entre sujeitos humanos que recriam o saber, que outrora, de acordo com Zitkoski e Lemes (2015) foram tradicionalmente dicotomizado, configurado de maneira prévia para uma forma “insignificante” ou “pouco válida”.

Em síntese, para Paulo Freire (1996, p. 41), “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir”, a autonomia se constrói dentro do processo da vida diária, a partir da conversa, da passagem de uma curiosidade ingênua para a curiosidade crítica. Cabe ao educador participar promovendo experiências estimuladoras e que respeitem a liberdade de Ser. (FREIRE, 1996)

Corroborando com os aspectos trabalhados nesta investigação, Santos e Infante-Malachias (2008, p. 572) acrescentam que:

Na perspectiva de Paulo Freire, a educação não pode ser reduzida a uma concepção bancária, como se o conhecimento fosse depositado cédula por cédula na mente dos estudantes, ou como se as pessoas fossem jarras vazias passíveis de serem preenchidas pelo conhecimento dado. Ao contrário disso, a problematização induz as pessoas a refletirem sobre sua relação com o mundo. Sob essa perspectiva, a construção de conhecimentos ocorre a partir das vivências e experiências cotidianas dos estudantes.

Esse trecho nos reporta à Teoria do Pensamento Complexo defendido por Morin, em que a fragmentação dos saberes é algo a ser combatido, de modo que o indivíduo, enquanto Ser complexo, precisa constituir uma reflexão ampla, crítica e socialmente comprometida. Nessa mesma perspectiva, e com a contribuição da vivência e convivência integrada, permite a constituição de uma visão interdisciplinar.

## Considerações

Diante do exposto, considerando as contribuições de diversos autores, corroboramos que a pedagogia e obras de Paulo Freire, que são mundialmente reconhecidas, marcaram época no cenário nacional e internacional, no que se refere à educação e métodos para a alfabetização de jovens e adultos.

A interdisciplinaridade, ainda que não tenha sido um termo adotado pelo educador, reflete em perfeita consonância com as suas práticas, experiências e teorias, acerca do Ser enquanto indivíduo

inacabado, o que promove a desconstrução da educação bancária, na qual o educando é transformado em espectador da informação transmitida, sem exercer o seu direito ao diálogo, à exposição dos conhecimentos prévios e de suas experiências.

São exatamente as experiências de cada educando que importa para Freire, visto que sua pedagogia e seus métodos são construídos na perspectiva da dialogicidade e contextualização perante o ambiente de convivência do indivíduo. Contextualização essa preconizada tanto pela Teoria do Pensamento Complexo, quanto pela interdisciplinaridade, como forma de transcendência da realidade educacional atual.

## Autores



### **Davilene Souza Santos**

Universidade Federal da Bahia. Mestra em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade e Graduada em Biblioteconomia e Documentação; e-mail: davilenes13@gmail.com



### **Adriana Serafim de Souza**

Colégio Adventista de Juazeiro. Professora de Espanhol da Educação Básica. Especialização em Psicopedagogia; e-mail: adriana.serafim.s@hotmail.com



### **Flávia Goulart Mota Garcia Rosa**

Universidade Federal da Bahia. Professora Titular da Universidade Federal da Bahia (UFBA); Doutora Cultura e Sociedade. e-mail: fflaviagoulartroza@gmail.com

## Referências

CALLONI, Humberto. Breve ensaio sobre o conceito de interdisciplinaridade e a noção de “totalidade” em Paulo Freire. **Revista do Centro de Educação Ufsm**, Santa Maria, v. 27, n. 1, p. 113-119, jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/4707/2836>. Acesso em: 01 mai. 2020.

COSTA, César Augusto; LOUREIRO, Carlos Frederico. A interdisciplinaridade em Paulo Freire: aproximações político-pedagógicas para a educação ambiental crítica. **R. Katál**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 111-121, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rk/v20n1/1414-4980-rk-20-01-00111.pdf>. Acesso em: 6 mai. 2020.

COSTA, Jaqueline de Moraes; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. O ensino por meio de temas-geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 3, n. 2, p. 37-44, 13 jun. 2013. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/20265/pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Rer Paulo Freire à luz da autonomia na interdisciplinaridade. **Interdisciplinaridade**, São Paulo, n. 7, p. 84-87, out. 2015. Disponível em: <https://ken.pucsp.br/interdisciplinaridade/article/view/24878/18046>. Acesso em: 30 abr. 2020.

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

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

GADOTTI, Moacir. O Trabalho Coletivo como Princípio Pedagógico. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 24, p. 160-164, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n24/n24a11.pdf>. Acesso em: 02 maio 2020.

GADOTTI. Moacir. **50 anos de angicos e do programa nacional de alfabetização**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, [201-]. Disponível em: <http://angicos50anos.paulofreire.org/cronologia>. Acesso em: 6 maio 2020.

GIL. Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LAURINO, Anderson Pedro. **Interdisciplinaridade e ensino: espaços para reflexão na formação de professores**. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Curso de Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: [http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2921/1/PG\\_PPGET\\_M\\_Laurindo%2c%20Anderson%20Pedro\\_2017.pdf](http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2921/1/PG_PPGET_M_Laurindo%2c%20Anderson%20Pedro_2017.pdf). Acesso em: 05 mai. 2020.

LYRA, Carlos. **As quarentas horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARQUEZAN, Lorena Inês Peterini. A complexidade e a experiência interdisciplinar/ transdisciplinar na formação de professores. **SABERES PARA UMA CIDADANIA PLANETÁRIA**, 2016, Fortaleza. **Anais [...]**, Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2016. 12 p. Disponível em: [http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos\\_completos/247-38182-08032016-163128.pdf](http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-38182-08032016-163128.pdf). Acesso em: 04 mai. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, repensar o pensamento. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 4. ed. São Paulo; Cortez, 2007.

ZITKOSKI, Jaime José; LEMES, Raquel Karpinski. O Tema Gerador Segundo Freire: base para a interdisciplinaridade. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE: UTOPIA, ESPERANÇA E HUMANIZAÇÃO, 2015, Taquara - RS. O Tema Gerador Segundo Freire: base para a interdisciplinaridade. **Anais [...]**, Taquara, Rio Grande do Sul: Faccat, 2015. p. 1-10. Disponível em: [https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/zitkoski\\_lemes.pdf](https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/zitkoski_lemes.pdf). Acesso em: 30 abr. 2020.

SANTOS, Silvana; INFANTE-MALACHIAS, Maria Elena. Interdisciplinaridade e resolução de problemas: algumas questões para quem forma futuros professores de ciências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 557-579, ago. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/13.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2020.



## SEÇÃO 2 -

# ENCONTROS EM EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Seção 2 - Encontros em educação e comunicação

# A Literatura Infantil como objeto de Ressignificação do Negro na Escola

Zuleick de Almeida Lima

Marinalva Ferreira do Nascimento

Aila Oliveira Serpa



## Introdução

A realização de um trabalho pedagógico interdisciplinar entre Língua Portuguesa, Geografia e Sociologia envolvendo a questão negra como foco de discussões a respeito da valorização histórica, cultural e étnica para a formação da sociedade brasileira é uma experiência ímpar que vem possibilitar novos olhares para as discussões referentes à figura do negro, considerando a dada importância da Lei nº 10.639/03.

Desenvolver a consciência cidadã dos estudantes sobre a cultura afro-brasileira não é uma tarefa fácil, porque cada um já traz em sua vivência visões e pensamentos formados no seio familiar, porém trata-se de um assunto que necessita ser amplamente debatido no espaço de uma escola democrática e plural, capaz de promover novas concepções para a valorização humana a partir do protagonismo dos estudantes em ações que vislumbrem mudanças de pensamentos e opiniões diante da sociedade que não é e não pode ser vista como homogênea.

A obrigatoriedade do estudo da temática negra promulgado pela Lei nº 10.639/03 nos leva a ver que o assunto pode e deve ser tratado por toda a escola independentemente de ser em História ou Literatura. Essa Lei estabelece a obrigatoriedade e cabe à instituição escolar desempenhar na prática contextos que representam a cultura afro não como símbolo de sofrimento e de escravidão, mas como símbolo de superação e empoderamento, como seres humanos que fazem parte da construção histórica do país.

Assim, o trabalho visa apresentar uma experiência desenvolvida de forma interdisciplinar que busca, através do uso de metodologias ativas, contemplar a política afirmativa do negro, mobilizando os atores envolvidos na proposta a serem multiplicadores da consciência étnico-social com seus trabalhos criados utilizando as tecnologias de informação e comunicação.

## Valorização da cultura afro-brasileira

É sabido que a formação da cultura brasileira se deu sobre a influência de três grupos principais: negros (trazidos da África), indígenas (de diversas etnias que aqui habitavam) e portugueses (colonizadores das terras brasileiras); além disso é sabido que as raízes indígenas e negras foram por muitos anos encobertas tanto por ideologias do branqueamento quanto por aquelas que pregavam a civilização dos indígenas que, assim, deixariam de existir.

A resistência sócio-cultural dessas populações e o desenvolvimento de estudos antropológicos e biológicos levaram ao reconhecimento e valorização da presença e participação desses grupos na constituição da nação brasileira, o que se vê refletido na educação brasileira por meio da lei nº 10.639, de 09/01/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na Educação do Ensino Fundamental e Médio (Teixeira, 2013) e da Lei 11.603, que a altera tornando obrigatório o ensino da história e cultura dos Povos Indígenas do Brasil.

Infelizmente a lei por si só não muda as práticas, sendo que estas histórias têm sido, muito frequentemente, deixadas de lado no ambiente escolar chegando se tornar um obstáculo ou mecanismo de exclusão, interferindo no processo de ensino-aprendizagem de diversos alunos de origem africana ou não. Conjectura-se que esse abandono pode ocorrer pelo desconhecimento do conteúdo e de como abordá-lo, além da falta de formação prévia nesse aspecto (MULLER, 2013).

Segundo Brito (2013) a historiografia clássica (que alimenta e é alimentada pelo senso comum e pelo imaginário popular) tende a representar o período de escravidão como um tempo em que as pessoas negras traficadas para o Brasil era subumanas, no sentido de que eram incapazes de produzir relações sociais, afetivas e de conduzir a sua própria história, enfim eram vistas como seres incapazes de produzir cultura, justamente por não formarem grupos ou sequer família e por aceitarem passivamente sua condição subalterna.

A memória coletiva no Brasil é construída a partir de um esforço proposital das elites, inspiradas em teorias evolucionistas, sendo assim é fácil perceber em nosso cotidiano a presença de representações e estereótipos negativos com relação à caracteres atribuídos aos negros. É comum a expressão “amanhã é dia de branco”, numa alusão ao negro como preguiçoso, como se só o branco trabalhasse, entre muitos outros.

Com estas perspectivas pautando os livros didáticos e aulas de história podemos dizer que quando este tema é tratado emerge um clima constrangedor no processo de ensino-aprendizagem; isto é, as salas de aula são composta por pessoas de diferentes cores, classes, culturas, como dizer para o negro (ou descendente de) presente nesta sala que seus antepassados eram subumanos, como dizer que eles simplesmente aceitavam a condição à que era submetido sem fazer surgir neste aluno um sentimento de exclusão, vergonha do passado, de suas raízes e, por fim, de constrangimento generalizado?! Assim percebemos que geralmente este tema é tratado sem profundidade, apenas em sua forma mais estereotipada, isto quando simplesmente não se “evita de tocar no assunto”

É ainda Brito (2013) quem nos propõe que o ensino da história do negro no Brasil seja referenciado numa nova historiografia que tem por base “cartas, testamentos e outros registros históricos que revelam formas de organização da comunidade negra no Brasil

escravista” (BRITO, 2013, p.7), que ressaltam a produção de relações afetivas, de vizinhança, de compadrio, a capacidade de construção e reconstrução de traços culturais que unem em torno de si diferentes pessoas, o caráter de conflito muitas vezes presentes nos encontro de povos que aqui se deram, além da importância das ações organizadas dessa população (não do indivíduo que sofre isolado) na condução de políticas nacionais (de segurança, da produção de leis contra o tráfico e a favor da abolição).

Segundo o que reza a Lei 10.639/03 o ensino da história do negro deve ser pautado numa visão afirmativa, ou seja, “O conteúdo programático... incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”.

Assim, com esse trabalho propomo-nos enfatizar o valor educacional da cultura afro-descendente por meio de um trabalho interdisciplinar com a temática da literatura afro-brasileira e utilizando recursos que mobilizassem os mais diferente sentidos: a história, a estética, a representação pictórica e outros; levando a um processo de reflexão sobre o próprio conceito de cultura, identidade (nacional e individual) e reconhecimento do processo de formação dessa identidade; o que, acredita-se levará a um resgate cultural das raízes afro-descendentes.

O trabalho interdisciplinar foi realizado entre as disciplinas de Língua Portuguesa, Sociologia e Geografia surgiu a partir de discussões acerca da diversidade cultural e social do país, considerando principalmente que a nossa escola lida com essa pluralidade. Durante alguns dias de planejamento surgiu a ideia de desenvolver as atividades explorando a literatura afro-brasileira infantil visto a importância da temática negra promulgada pela Lei nº 10.639/03 que torna obrigatório esse ensino para uma escola democrática.

Foram envolvidos os estudantes das turmas de 3º ano do ensino médio matutino da Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira, no município de Nova Xavantina – MT. Esta escola se caracteriza por ser uma escola jovem e plural, com alunos de todos os cantos da cidade, oriundos de zona rural e ainda indígenas. Sua diversidade também se manifesta nas modalidades em que atende: ensino fundamental do campo, ensino médio do campo e regular, ensino médio profissionalizante (técnico em informática) e ainda a Educação de Jovens e Adultos.

A proposta foi apresentada para os estudantes das turmas de 3º ano do ensino médio matutino, como forma de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, tornando-os protagonistas de seus conhecimentos e agentes multiplicadores da consciência étnico-cultural.

## A interdisciplinaridade e o uso das TICs para o protagonismo jovem

A proposta interdisciplinar embora tenha surgido no Brasil a partir da década de 60 tem tido cada vez mais destaque nas discussões

acadêmicas, devido a necessidade de aplicá-la no processo de educação da sociedade atual, uma vez que permite uma visão mais ampla, que fomenta o desenvolvimento do senso crítico, social e intelectual do sujeito.

Alguns autores no Brasil que se destacam nessa temática, como Fazenda (1994) e Japiassu (1976) revelam os benefícios que se tem ao promover um ensino mais integrado, no qual os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento possam dialogar entre si, fazendo as conexões entre o abstrato e o concreto, permitindo desse modo uma melhor compreensão por parte dos alunos.

Acreditando que o conhecimento deve partir do simples para o complexo, do abstrato para o concreto, do real para o imaginário, ressaltamos que a prática interdisciplinar oportuniza tudo isso, através de conteúdos cujos temas desencadeiam trabalhos com diversos enfoques. Sendo o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão de seus limites, o princípio da diversidade e da criatividade (FAZENDA, 1994, p. 38).

Como foi destacado, não resta dúvida acerca da importância de se promover um ensino interdisciplinar, pois ao mesmo tempo em que ele revela ao indivíduo a visão da totalidade, possibilita nas escolas uma motivação maior por parte dos alunos. Nesse sentido, há de se questionar o porquê dessa realidade ainda não acontecer de forma mais contundente nos ambientes escolares e até mesmo nos acadêmicos. Isso nos leva a crer que para a interdisciplinaridade ocorrer, necessita de mudanças estruturais nos currículos e principalmente os docentes estarem dispostos a essas mudanças, pois isso requer planejamento associado entre as áreas ou componentes curriculares que fazem essas parcerias. A esse respeito,

Interdisciplinaridade é o processo de integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre

si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que exerçam a cidadania, mediante uma visão global de mundo e com capacidade para enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade (LUCK, 2001, p. 64).

Diante do exposto, entende-se que as especificidades existentes em cada disciplina são importantes, porém a abrangência do conhecimento é tão complexa que a unidade epistemológica de cada uma não dá conta do todo. Um exemplo simples para se entender esse pensamento é quando um professor de Ciências trabalha o conteúdo aquecimento global desconexo das questões econômicas e industriais estudados em Geografia. Nota-se claramente porque é importante essa integração de saberes, tendo em vista ser ineficiente trabalhar os conteúdos de forma fragmentada. Esse pensamento é reforçado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM

O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos. (BRASIL, 2000, p.75)

É evidente que o ensino permanecendo fragmentado como ainda tem ocorrido em muitas escolas induz a uma regressão do indivíduo na sua capacidade de compreender o contexto macro e ao mesmo tempo torna o conhecimento pouco significativo, o que não colabora com o desenvolvimento crítico, social e cognitivo dos alunos. Desse modo, existe uma preocupação na maneira de como o conhecimento tem sido apresentado aos alunos e de que forma os docentes estão mediando, fazendo a ponte entre eles e os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Além do mais, a ampliação das discussões referentes ao perfil exigido para o aluno do Ensino Médio é de protagonismo e autonomia. No momento se preza que se fortaleça essas características nos discentes, para que sejam capazes de apresentar comportamentos que os coloquem à frente do processo de ensino e aprendizagem, tendo o professor como um mediador do processo. Desse modo, essa tem sido a proposta para os novos tempos em que a escola tem passado por mudanças, acompanhadas obviamente pela inserção de tecnologias de ensino e agora, o ensino híbrido.

O cenário atual tem apresentado para a sociedade uma amálgama de metodologias ativas e uso das TICs, que resulta no que podemos chamar de ensino híbrido possibilitando ao educando a centralidade em todo o processo de ensino. Nas palavras de Moran (2017, p.01)

A combinação da aprendizagem ativa e híbrida com tecnologias móveis é poderosa para desenhar formas interessantes de ensinar e aprender. A aprendizagem ativa dá ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo.

Nesse ínterim, nota-se a importância das tecnologias digitais nessa nova forma de ensino, tendo em vista que ela está cada vez mais inserida em todas as esferas da sociedade, inclusive nas escolas. Por essa razão, a associação de métodos de ensino no qual se usa tanto a estrutura escolar no ambiente de sala de aula, quanto a realização de atividades on-line projeta uma aprendizagem tida como elemento híbrido e que tem o discente como sujeito central desse modelo de ensino. O professor, nessa conjuntura, desempenha papel estratégico, pois sai do viés do

único detentor do conhecimento e passa a criar mecanismos para o aluno elaborar seu próprio conhecimento e os auxilia a encontrarem sentido, significado em meio a todas as disponibilidades de materiais e atividades propostas. Nesse projeto não cabe métodos tradicionais de ensino nem tão pouco a passividade do educando na compreensão e elaboração dos conceitos. Pela lente de Moran (2017, p.04)

O papel do professor nos projetos inovadores é muito mais amplo e avançado: É o de desenhador de roteiros pessoais e grupais de aprendizagem, de mediador avançado que não está centrado só em transmitir informações de uma área específica. O professor é cada vez mais um coach, que orienta o aprendizado, uma pessoa que ajuda os estudantes a elaborarem seus projetos de aprendizagem.

De uma maneira geral, no que compete a educação escolar, metodologias inovadoras estão cada vez mais presentes no ensino, independentemente de ser híbrido ou totalmente presencial. Não se pode negar que as tecnologias digitais de comunicação e informação é uma realidade na qual os educadores não podem mais ignorar. Além do mais, métodos de ensino tradicionais já não dão conta de atender a demanda do perfil dos alunos do século XXI, visto que eles são a geração da era digital e se familiarizam bem com os aparatos tecnológicos, o que facilita a aprendizagem de conteúdos. Obviamente, por mais que os alunos tenham acesso a uma infinidade de informações, o professor sempre terá um papel importante a desempenhar, porque as informações disponíveis necessitam de filtro, ou seja, não é porque estão na rede que são seguras e confiáveis.

A evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) transformou substancialmente as relações sociais. Estamos cada vez mais usando dispositivos eletrônicos como meio de interação com outras pessoas e na busca por informações. As notícias chegam numa velocidade e as recebemos no momento em que estão ocorrendo,

a exemplo, a invasão do capitólio nos Estados Unidos por apoiadores do presidente Donald Trump contrários a legalidade da vitória de seu oponente, Joe Biden. Sendo assim, é fato que as transformações no campo tecnológico são irreversíveis e não tem como se isolar ou se opor a elas, pois ao chegar em todos os setores da sociedade, logicamente com grau diferenciado, chegou também nas escolas contribuindo para uma imensidão de possibilidades e oportunidades. Sobre esse assunto,

As redes de aprendizagem digital permitem expandir a aprendizagem escolar muito para além dos seus muros. A interação e colaboração a distância é hoje uma realidade e são necessárias novas abordagens pedagógicas para poder tirar proveito educativo da comunicação e acesso à informação virtualizada. (MEIRINHOS, 2015, p. 3)

Em um período de tantas mudanças e incertezas se espera que a escola consiga propiciar aos estudantes práticas metodológicas que acompanhem a essas situações de maneira que eles consigam desenvolver o máximo suas habilidades e potencialidades. Para tanto, o planejamento é essencial posto que ele aponta um norte de como fazer, para quem fazer e o que se pretende alcançar com esse conteúdo trabalhado, tendo como aparato o uso das tecnologias digitais.

## Metodologia

O Brasil é um país multicultural e as escolas precisam reproduzir essa diversidade, principalmente assegurando a visibilidade da história, cultura e identidade negra como forma de promover a discussão e formação do pensamento e de atitudes para as questões étnicas. Assim, o trabalho aqui apresentado foi realizado de forma interdisciplinar e visou fortalecer no espaço da escola as discussões sobre as representações culturais e de identidade do negro na formação do país.

A metodologia foi pautada em uma abordagem sobre as experiências significativas que potencializam as discussões sobre a cultura afro-brasileira a partir de um olhar interdisciplinar, explorando a literatura infantil, com embasamento teórico e a comunicação a partir do uso de redes sociais, especificamente o Instagram e ferramentas de vídeo como estratégia para dar visibilidade à história e cultura do negro em todo o contexto geográfico brasileiro.

O trabalho foi realizado com estudantes das turmas de 3º ano do ensino médio matutino da Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira, no município de Nova Xavantina – MT. Esta escola se caracteriza por ser uma escola jovem e plural, com alunos de todos os cantos da cidade, oriundos de zona rural e ainda indígenas. Sua diversidade também se manifesta nas modalidades em que atende: ensino fundamental do campo, ensino médio do campo e regular, ensino médio profissionalizante (técnico em informática) e ainda a Educação de Jovens e Adultos.

O projeto intitulado “Os donos da história” teve como tema a literatura afro-brasileira. O primeiro passo, de sensibilização e motivação, foi a exibição do curta metragem “O xadrez das cores”<sup>1</sup>, do diretor Marco Schiavon, que retrata a questão do racismo. Essa abordagem visou impulsionar a contextualização histórica e cultural com debates acerca do preconceito e do racismo.

Posteriormente, as turmas foram organizadas em grupos para estudos da literatura afro infantil, sorteando as obras “O menino marrom”, “Menina bonita do laço de fita”, “O cabelo de Lelê”, “Bonequinha preta”, “Cada um do seu jeito, cada jeito é de um” entre os grupos. Os grupos foram designados “os donos da história” e foram encarregados de estudar e representar cada obra infantil, podendo adaptar situações para o trabalho de conscientização sobre o racismo e o preconceito com a figura da pessoa negra.

Procurando promover maior protagonismo dos discentes junto ao processo de construção de conhecimento sobre a literatura negra, e tentando conciliar esse processo com o uso de TICs optou-se pela divisão

---

1 Para saber mais sobre o curta metragem acesse <https://youtu.be/CGIBoGzNMR0>

de atividades nos grupos. Nesse processo, foram divididos os dias para as orientações e acompanhamentos docentes, sendo que alguns dos grupos ficaram responsáveis pela leitura das obras selecionadas e, em seguida, representar em forma de teatros gravados, utilizando aplicativos de vídeo e culminando com mensagens reflexivas sobre a importância do negro para a formação da cultura nacional. Todo o trabalho realizado foi editado, reproduzido e apresentado para as outras turmas da escola, bem como para turmas de educação infantil da rede pública municipal.

Outros grupos foram designados a fazer a leitura das obras de literatura infantil selecionadas, elaborar formas de apresentar as obras para crianças e demais públicos da comunidade e, em seguida, criar perfis no Instagram para divulgação das obras, contextualização com o momento atual, apresentação dos autores, realização de entrevistas com pessoas negras da cidade a fim de relatarem suas histórias e lutas contra o preconceito e racismo, e engajar o público seguidor a participar visualizando as publicações, comentando e respondendo enquetes.

Todos os grupos foram orientados a utilizarem as TICS para darem visibilidade dos trabalhos produzidos aos diversos públicos através das redes sociais, fortalecendo a importância de se desenvolver o pensamento étnico desde a infância.

## Resultados e discussões

As ações desenvolvidas nesta proposta interdisciplinar constituíram uma experiência muito significativa, tanto para os docentes envolvidos, quanto para os discentes, haja visto que os estudantes se engajaram com a proposta, participando ativamente e se sentiram mais motivados ao se depararem com uma metodologia que uniu o conhecimento teórico com a prática, cujo objetivo foi despertar a valorização da cultura afro na escola.

O envolvimento de duas áreas do conhecimento – Linguagens e Ciências Humanas – e de três componentes curriculares – Língua Portuguesa, Geografia e Sociologia, se deu muito mais pela afinidade entre as docentes envolvidas do que pela abrangência teórica dessas

disciplinas; uma vez que a(s) realidade(s) não são compartimentadas e sim a forma como conseguimos compreendê-las.

O trabalho interdisciplinar, como já exposto anteriormente, visa a ampliação das perspectivas e a mobilização e envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem. Assim como as TICs que além de corroborar, intensificam o envolvimento de todos no que tange os processos de conhecer a si e ao outro e de, com isso, constituir uma visão mais crítica e consciente do mundo em que vivemos.

Os recursos tecnológicos sugeridos para o desenvolvimento das atividades de cada grupo foram as redes sociais (Facebook, Instagram), aplicativos de vídeos de livre escolha que pudessem atender as necessidades de cada tipo de trabalho. A rede social escolhida para as publicações foi apenas o Instagram por promover maior engajamento e por ter sido identificada como a que mais atrai a atenção do público jovem.

Os trabalhos desenvolvidos pelos grupos tiveram ampla aceitação tanto pelo público da própria escola dos envolvidos, quanto nas redes sociais e escolas da rede municipal, porque abriu espaço para dar visibilidade às questões afro no Brasil e principalmente por despertar discussões e levantar problemáticas sociais existentes no município e nas escolas em relação ao preconceito e ao racismo, que infelizmente ainda é muito presente.

Ao final do projeto, os estudantes foram convidados para uma avaliação das práticas desenvolvidas e das experiências adquiridas e as revelações foram extraordinárias e comoventes, não sendo possível evitar o choro de alguns diante de situações de racismo presentes, principalmente no âmbito infantil, e que jamais imaginavam que existiria em seu próprio município.

## Considerações Finais

Compreendemos que este trabalho está em consonância com a política afirmativa pregada na Lei 10.639, já que defende a exposição do caráter propriamente humano, produtor e participante dessa população em todas as esferas da sociedade brasileira: política, econômica, cultural,

religiosa, demográfica, urbanística, etc. De um modo geral, apesar das situações críticas reveladas, também foram expostas situações de superação e de empoderamento de pessoas negras e, tudo isso, os fez considerar que o trabalho teve grande relevância para a formação de novos pensamentos e atitudes frente às questões étnico-sociais.

Além disso, a experiência interdisciplinar e ativa mobilizou diretamente os atores envolvidos e, indiretamente, toda a comunidade escolar, que pôde ver e vivenciar os fardos e frutos do trabalho coletivo, demonstrando os resultados de uma educação voltada para prática reflexiva e baseada na práxis.

Por fim, destacamos que esta prática se mostrou como precursora das possibilidades para o ensino híbrido, que hoje, em meio à pandemia que vivemos, não é mais apenas uma possibilidade e sim uma necessidade. Apesar do aprofundamento das desigualdades de acesso, permanência e qualidade do ensino em meio ao contexto atual, com estrutura, trabalho, dedicação e clareza teórica e metodológica a tendência é que o ensino híbrido cumpra seu intento de trazer bons resultados e mais autonomia para alunos.

## Autores



### **Zuleick de Almeida Lima**

Secretaria de Educação e Cultura; Escola Estadual Juscelino Kubistchek de Oliveira. Licenciada em Letras pela UFMT; Especialista em Avaliação do Ensino e Aprendizagem pela UNOESTE. Professora efetiva na rede estadual de Educação de Mato Grosso; desenvolve pesquisa volta para as práticas de ensino de Língua Portuguesa e o uso de novas tecnologias digitais na educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3430171309646164>, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3834-8320>, E-mail: [zuleick.almeida.lima@gmail.com](mailto:zuleick.almeida.lima@gmail.com)



### **Marinalva Ferreira do Nascimento**

Governo do estado de Mato Grosso; Secretaria de Educação e Cultura; Escola Estadual Juscelino Kubistchek de Oliveira. Professora efetiva da educação básica do estado de Mato Grosso, licenciada em Geografia e História pela Universidade Federal do Tocantins, desenvolve pesquisa voltada para práticas de ensino com uso de tecnologias digitais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7210761392341006>, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7817-4324>, E-mail: [marigeo1000@outlook.com](mailto:marigeo1000@outlook.com)



### **Aila Oliveira Serpa**

Professora da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, atuando na disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Possui bacharelado e licenciatura plena em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (2009/2010), tem mestrado em EDUCAÇÃO pelo PPGE Universidade Federal de Mato Grosso (2017), com a dissertação intitulada “Educação e urbanidade indígena: nas fronteiras xavantineses”. Atualmente está cursando o Doutorado em Educação pelo PPGE/UFG – Goiás. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8915920022283276>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5580-5963>, E-mail: [aila\\_oliveiraserpa@yahoo.com.br](mailto:aila_oliveiraserpa@yahoo.com.br)

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Estabelece a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: <http://www.ensinoafrobrasil.org.br>. Acesso em: 10.01.2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**: bases legais. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2020.

BRITO, Luciana da Cruz. **Tópicos sobre a história do negro na sociedade brasileira**. 2 edição modificada. Cuiabá: EDUFMT, 2013.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridades**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MEIRINHOS, Manuel. Desafios educativos da geração Net. **Revista de estudos e Investigación en Psicología y Educación**, 2015, p. 125-129. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/12675>. Acesso em 16 jan. 2020

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: S. YAEGASHI e outros(Orgs). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017, p. 23-35. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Methodologias\\_Ativas.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Methodologias_Ativas.pdf). Acesso em 16 jan. 2020.

MULLER, Maria Lucia Rodrigues. **A Escola como Transmissora da Ideologia do Branqueamento e Difusora dos Estereótipos Contra a População Negra.**/Maria Lucia Rodrigues Muller. 2 edição modificada. Cuiabá: UAB/EdUFMT, 2013.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Relações Raciais na Sociedade Brasileira.** Moema de Poli Teixeira; Maria Lucia Rodrigues Muller (org.) 2 edição modificada. Cuiabá: UAB/EdUFMT, 2013.

Seção 2 - Encontros em educação e comunicação

# **(Des)Informação no contexto da cibercultura e a importância dos diferentes letramentos**

**Lucia Helena de Andrade Santos**

**Luciana Velloso**

**Karolyne Neves da Silva**



## Introdução

A pandemia de Covid-19<sup>1</sup> iniciada em 2020 foi acompanhada de compartilhamentos de imagens, vídeos e áudios sobre a doença e formas de contágio, uma avalanche de informações considerada uma infodemia<sup>2</sup> pela Organização Mundial de Saúde (ZARACOSTA, 2020), causando um aumento de boatos e rumores sobre a doença, prejudicando o seu combate efetivo e controle.

A potencialização de fenômenos ligados ao compartilhamento de informações mediante os dispositivos tecnológicos digitais é crescente, visto que o surgimento de novos artefatos e aplicativos propicia o protagonismo de seus usuários na interação com as redes sociais, mas traz consigo os perigos de textos mal-intencionados gerando efeitos nefastos na sociedade, na política, na saúde e tudo mais onde a desinformação possa corromper e propagar visões extremistas e preconceituosas.

Imersas na cibercultura (SANTOS, 2014; LEMOS, 2003) as informações percorrem diferentes mídias, formatos e linguagens, apontando que para auxiliar estudantes e professores de meios de lidar com esta gama de informações de maneira eficaz, entendemos a necessidade da criação de propostas que levem em conta as mudanças dos suportes e dos mecanismos de utilização das informações.

Profissionais da área de Ciência da Informação têm desenvolvido pesquisas em letramento informacional (GASQUE, 2010) como uma maneira de capacitar os seus usuários para a busca e uso de informação de maneira eficaz e eficiente. Entretanto devemos considerar múltiplos letramentos para acompanhar os múltiplos contextos em que circulam

---

1 “A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca” (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2020). A doença se espalhou rapidamente, transformando-se em uma pandemia. Identificado pela primeira vez em 2019 na China, com os primeiros infectados no Brasil em fevereiro de 2020.

2 A OMS declarou ser uma infodemia, um grande volume de informações, algumas corretas e outras não, amplificado pelas redes sociais, que dificulta a disseminação de orientações confiáveis. (ZARACOSTA, 2020).

a informação. Para Chartier (2003) as bibliotecas estarão em condições de orientar os leitores nas “diferenças entre os tipos e usos dos textos” (CHARTIER, 2003, p.120), assumindo uma função pedagógica, desempenhando papel na aprendizagem das técnicas para domínio das novas formas de leitura e escrita.

Assim procuramos refletir sobre como desenvolver na prática cotidiana dos sujeitos a habitualidade de checar as informações no atual cenário da cibercultura. Os letramentos podem ser potencializados para auxiliar os educadores a lidar com a desinformação? No presente recorte de pesquisa desenvolvida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com discentes de graduação e usuários de biblioteca localizada na periferia do Rio de Janeiro, mais especificamente no município de Duque de Caxias. Apresentamos as reflexões trazidas a partir de conversas com discentes da Universidade citada e do levantamento bibliográfico. Utilizando a bricolagem metodológica da multirreferencialidade (ARDOINO, 1998) com a abordagem das pesquisas com os cotidianos (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019) buscamos dialogar com professores e bibliotecários, em contextos periféricos urbanos, atuando em *‘espaçostempos’*<sup>3</sup> potencializadores do desenvolvimento de múltiplos letramentos.

## A tessitura da informação: entre estantes da biblioteca e o ciberespaço

A cultura escrita, que teve o livro como um de seus representantes, pavimentou um caminho de difusão de conhecimentos e as bibliotecas ajudaram a preservar e difundir.

Apesar de impulsionar a produção e compartilhamento do conhecimento, esta centralidade da escrita, também levou a perdas

<sup>3</sup> Esse termo “e tantos outros que ainda aparecerão neste texto, estão assim grafados porque, há muito, percebemos que as dicotomias necessárias à criação das ciências na Modernidade têm significado limites ao que precisamos criar na corrente de pesquisa a que pertencemos. Com isto, passamos a grafar deste modo os termos de dicotomias herdadas: juntos, em itálico e entre aspas. Estas últimas foram acrescentadas com vistas a deixar claro aos revisores/as de textos que é assim que estes termos precisam aparecer” (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019, p. 19-20)

de informações, como aconteceu com o pergaminho. Feito de pele de cordeiro, por seu alto custo era reaproveitado, apagando as informações contidas nele anteriormente (BARBIER, 2018). A decisão sobre quais os textos preservados e os que poderiam ser apagados, reaproveitando o material, ficava a critério dos copistas embasados na cultura vigente à época.

Com a invenção do papel, o aumento na coleção das bibliotecas na Idade Média, passou por nova evolução, pois era mais acessível do que a fabricação de pergaminho. Escolas de escribas, pessoas que possuíam habilidade na escrita e tinham a função de registrar e reproduzir documentos, se multiplicaram, atendendo a uma demanda cada vez maior por textos e imagens. Entretanto foi com a invenção de Gutemberg, a imprensa, que as bibliotecas se expandiram e com uma demanda crescente de materiais impressos, novas formas de organizar surgiram.

Através de um percurso em que apesar da importância, livros e bibliotecas foram queimados, destruídos ou desvalorizados, mas enfim chegaram a uma época marcada por novas tecnologias e suportes, onde a cultura impressa passou a conviver com outras formas de difusão da informação. No século XX, a imagem e o som se multiplicavam em variados suportes e meios – cinema, rádio, televisão, vídeo (SANTAELLA, 2003), e embora a escrita continuasse com o suporte em papel como seu principal meio de difusão, a passagem da escrita para a tela eletrônica foi inaugurada com o videotexto (SANTAELLA, 2003).

O lugar da informação encontra-se disperso em uma variedade de suportes, os novos meios ampliam o alcance de difusão em *‘espaçostempos’* diversificados através das novas tecnologias digitais. Os estudantes estão imersos nesta biblioteca de informações que se expande fora dos muros das escolas e universidades.

O digital em rede potencializou o compartilhamento de conhecimentos e a biblioteca, em um sentido amplo, longe de estar ameaçada foi expandida pela mobilidade e ubiquidade do digital (LATOURET, 2011). Mobilidade e ubiquidade entendidas pelas possibilidades da onipresença da informação, sendo recebida e

compartilhada, atuando em uma dimensão que desempenha alterações nos modos de ser e atuar no mundo, visto que os dispositivos conectados ao ciberespaço nos acompanham em nossas atividades cotidianas.

A biblioteca está nos dispositivos móveis, nos impressos nas estantes e na virtualização da informação. A informação tornou-se onipresente na vida diária e tornou-se difícil decidir sobre a precisão dos dados expostos nas mídias digitais.

Em muitos casos, a popularidade substitui a autoridade, a *infopoluição* se difunde (por exemplo, com a autopublicação) e, finalmente, as instâncias tradicionais de prescrição não mais intervêm. É ainda mais importante que especialistas se empenhem em construir a interface para um público amplo (e até um público de estudantes e de profissionais), o qual tem tendência a pensar, erroneamente, que tudo está disponível imediatamente na internet, e que as informações que se obtém aí são a priori confiáveis. (BARBIER, 2018, p. 367, grifo do autor)

Não podemos, entretanto, supor que as autopublicações não revisadas por pares ou especialistas são infopoluição (BARBIER, 2018). As redes digitais propiciam a autoria nas periferias, potencializando os marginalizados<sup>4</sup> dos meios de comunicação. Mas se perder entre o vasto repertório disponível é uma preocupação que afeta os estudantes.

## Convergência das mídias e os fenômenos da cibercultura

Para Santaella (2003) a computação possibilitou converter a informação, por texto, som, vídeo e imagem, em linguagem universal:

---

<sup>4</sup> O sentido aqui se refere ao acesso aos meios de comunicação que não abriam espaço para que algumas classes pudessem se expressar e ter estas expressões visibilizadas.

Através da digitalização e da compressão de dados que ela permite, todas as mídias podem ser traduzidas, manipuladas, armazenadas, reproduzidas e distribuídas digitalmente produzindo o fenômeno que vem sendo chamado de convergência de mídias. (SANTAELLA, 2003, p. 60)

Para Jenkins (2009) convergência define as transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais e no modo como as mídias refletem em nossa cultura. “A convergência representa uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos de mídia dispersos” (JENKINS, 2009, p. 30). Assim para o autor esta convergência das mídias ocorre nas interações dos consumidores entre si.

Um exemplo destas interações entre mídias e seus os consumidores, foi o popular meme do caixão<sup>5</sup>. Sua popularização cresceu durante a epidemia do novo coronavírus e embora não seja possível precisar o primeiro usuário a utilizar este recurso, algumas pistas de seu surgimento são levantadas. Em 2017 a rede britânica BBC divulgou uma reportagem sobre um serviço oferecido por uma funerária em Gana, onde homens de trajes elegantes carregam um caixão dançando (RODRIGUEZ, 2020). O vídeo, que mostra um ritual fúnebre realizado naquele país, viralizou em várias plataformas através de imagens e vídeos, quando um usuário postou em uma rede social e foi seguido por outros, colocando uma parte do vídeo original, antecedido por diferentes vídeos de pessoas prestes a sofrer algum tipo de acidente. A imagem foi utilizada em *outdoors* de rua, além de ser reproduzida em várias outras redes sociais digitais e televisão, além de ser ressignificada através de memes, figurinhas e da mixagem com demais vídeos e imagens. Assim os produtores de mídia convencional e alternativa atuaram em diferentes tipos de mídia, interagindo de formas diversas.

---

5 Saber mais no site Museu dos memes: <https://museudememes.com.br/collection/meme-do-caixao>. Acesso em: 20 fev. 2021. (MEME, 2020)

Estas novas formas de interação entre as mídias e redes sociais já fazem parte da nossa cultura contemporânea, a cibercultura. Para Santaella (2003) a cibercultura é um fenômeno que surge:

[...] da explosão no processo de distribuição e difusão da informação impulsionada pela ligação da informática com as telecomunicações que redundou nas redes de transmissão, acesso e troca de informações que hoje conectam todo o globo na constituição de novas formas de socialização e da cultura. (SANTAELLA, 2003, p. 60)

Segundo Lemos (2003, p.11) a cibercultura é “a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica”. O relacionamento entre as pessoas que interagem com a rede mundial de computadores, produzindo fenômenos sociais e produtos culturais, é que transforma a cultura contemporânea mediada pelo digital em rede na relação cidade/ciberespaço, ou seja, a cibercultura, como ensina Santos (2014).

Interagindo, compartilhando, assistindo e produzindo conteúdo para as redes sociais, convivemos com os fenômenos e dele nos apropriamos. Partindo da premissa de que a cibercultura modificou os usos, comportamentos e propiciou de forma exponencial a produção e circulação de informações, alguns princípios ou leis da cibercultura foram identificados por Lemos (2003): a reconfiguração, pois a mudança nos usos e práticas sociais não resulta na anulação das anteriores, mas convivem ou se modificam; a liberação do pólo de emissão, proporcionando a proliferação de discursos e vozes inferindo diretamente na informação, com suas variações de culturas; e a conectividade, que permitiu ligações entre pessoas ou máquinas, entrelaçando-as em redes.

Com a conectividade propiciada pelas redes é possível expandir informações e alcançar muito mais pessoas ou estabelecer entre elas ligações. Conexões que tornam as pessoas mais próximas, tornando mais simples encontrar e manter contatos dos mais diversos.

As notícias compartilhadas em grupos de amigos, família e pesquisa são variadas e disformes. Neste aspecto o digital em rede nos traz o acesso a informações, mas também os perigos da informação falsa ou mal-intencionada. Apesar da gama de informações disponíveis, as informações imprecisas e desconectas crescem em nossa sociedade assim como os aplicativos que as transmitem, acarretando o fenômeno que tem sido denominado como desinformação (WARDLE, 2017).

## A desinformação e suas relações no contexto digital

Durante a pandemia do novo coronavírus, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco) definiu como “infodemia” (ZARACOSTA, 2020), o excesso de informações, precisas ou não, que alastrou a desinformação como consequência, trazendo problemas no combate à doença. Enquanto órgãos oficiais com pesquisadores tentavam alertar a população sobre os riscos e como se proteger, as informações compartilhadas em aplicativos de mensagens e redes sociais digitais disseminavam informações falsas. Além de vídeos com autoria não confirmada, áudios e imagens foram utilizados de forma errônea para propagar informações falsas durante a epidemia.

Pesquisa realizada em 2020 (GALHARDI, FREIRE, MINAYO, FAGUNDES, 2020) revela que 10,5% das notícias falsas relacionadas ao novo coronavírus foram publicadas no Instagram, 15,8% no Facebook e 73,7% através do WhatsApp.

Wardle (2017) estabelece a desinformação como a criação deliberada de informações e o compartilhamento delas sabidamente falsas, com o objetivo evidente de causar danos. Produtores de desinformação geralmente têm motivações políticas, financeiras, psicológicas ou sociais.

Nossa complexidade enquanto seres humanos, dentro das múltiplas formas de pensar, agir e sentir, se apresentam nesse mundo virtual a partir do que nós mesmos compartilhamos. Sobre isso, diz Santaella (2018, p. 10) que “ora, mais e mais, o monitor de nossos

computadores é uma espécie de espelho unilateral que reflete tão só e apenas nossos próprios interesses, enquanto os algoritmos observam tudo o que clicamos”. Num complexo de Narciso – o jovem herói da mitologia grega, fascinado por sua beleza – buscamos por reflexões de nós mesmos em ideias que atendem a nossas próprias expectativas, uma vez que os algoritmos são baseados nas próprias escolhas que fazemos, desenham as predileções de que damos notícia nas redes. Portanto, não é mais uma mera questão de apenas demonizar o poder das redes, pois elas não fazem outra coisa a não ser devolver o retrato de nossas mentes, desejos e crenças (SANTAELLA, 2018, p. 12).

Em um mundo virtual onde nossos ideais se reforçam sozinhos, emerge o perigo da visão unilateral, excluindo o outro do importante diálogo que se constrói nas relações e interações a partir da troca de ideias, alcançada enquanto objetivo da comunicação. Assim, o fechamento das bolhas de interesse em que nos encontramos nos limita ao encontro de novas ideias, assuntos e informações importantes que diferem daquelas que buscamos habitualmente. Nesse sentido, Santaella (2018, p. 14) explica que “aceitar as informações que confirmam as nossas crenças fala mais alto que rejeitar aquelas que as contradizem”.

Partindo dessa perspectiva, como forma de romper com um comportamento que busca reforçar suas próprias ideias em vez de promover o diálogo entre diferentes partes, a educação se apresenta como campo essencial para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Como aponta Santaella (2018):

Sem dúvida esse é o campo, o da educação, no qual é cabível depositar esperanças. O nome que se dá a isso é educação para as mídias e nas mídias, um conceito dinâmico que envolve a busca por procedimentos adequados para os desafios tecnológicos, sociais, culturais e políticos que se apresentam e que não podem ser enfrentadas com promessas mágicas e ingênuas (SANTAELLA, 2018, p. 19).

Logo, hoje seria o empoderamento através da educação capaz de encorajar os usuários a uma busca por informações de qualidade e de forma crítica, e o observar consciente das distintas perspectivas que se apresentam serviriam para ampliar os debates e diálogos, não para reforçar visões unilaterais. Nessa linha, reitera que:

A formação educacional para e nas redes é, assim, a chave para o desenvolvimento de habilidades que tornam o usuário confiante na tarefa de interrogar sobre a precisão de uma informação e desafiar representações injustas, visões extremistas, violências simbólicas e brincadeiras ofensivas (SANTAELLA, 2018, p. 21).

Essa formação “para e nas redes” tem grande importância, uma vez que o acesso às notícias falsas ou a manipulação das informações vem causando consequências políticas, sanitárias e sociais em todo o mundo.

Os modos de influenciar a opinião pública tomam novo impulso com o engajamento dos usuários e replicação destas informações. Os modos de combater este tipo de dano a sociedade, perpassa pela educação dos usuários para torná-los conscientes das manipulações que possam ocorrer, desenvolvendo uma leitura crítica das informações, dos meios em que são veiculados e dos suportes. Neste contexto é que o desenvolvimento de múltiplos letramentos se insere como de imensa relevância.

## Os letramentos produzindo conhecimento na cibercultura

Os estudos sobre letramentos avançaram tais quais as práticas sociais envolvendo a escrita. As práticas sociais de leitura e de escrita, presentes na vida cotidiana como pegar o ônibus, retirar dinheiro em um banco ou escrever uma carta envolvem práticas de letramento. As novas exigências de emprego da leitura e escrita na sociedade se modificaram, demandando o emprego do termo letramento no plural,

letramentos (ROJO, MOURA, 2019). Para Street (2014) as práticas de letramento concretizam-se nos eventos de letramento “que podem ser considerados quando as cartas chegam, são lidas e respondidas são parte de uma prática letrada maior que inclui as relações local/Estado, e pressupostos ideológicos mais amplos sobre o ‘poder’ da palavra escrita” (STREET, 2014, p. 187).

Na cibercultura ocorrem os eventos de letramentos diversificados cotidianamente com as pessoas e seus artefatos culturais conectados à rede digital. Compartilhar um vídeo, ler um texto no digital, efetuar uma transferência bancária ou comentar uma notícia são práticas cotidianas que compreendem eventos de letramento.

Educar para a leitura crítica da informação engloba pensarmos e discutirmos para além do uso das tecnologias de informação e comunicação. O protagonismo nas redes perpassa por estratégias que criem habilidades que permite atuação e tomada de decisão fundamentada no conhecimento. Decisões que são de ordem política ou social, e neste processo os letramentos se interrelacionam, pois com as informações dispostas na rede digital, envolve a compreensão em quais ambientes elas circulam.

## Aportes Metodológicos

O texto que aqui apresentamos se desenvolve em universidade pública localizada na periferia da região metropolitana do Rio de Janeiro, tendo como objetivo estudar as diferentes formas de letramento que se interligam produzindo conhecimento dentro do contexto cibercultural em que nos encontramos, nos espaços da biblioteca, da instituição de ensino e fora dela.

Através da bricolagem metodológica entre a multirreferencialidade (ARDOINO, 1998) e a abordagem das pesquisas com os cotidianos (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019), busca-se, a partir da multirreferencialidade, a leitura dos fatos e práticas educacionais, sob diferentes ângulos com dialogicidade e interatividade. Entrelaçando saberes e conversando com o outro construímos os caminhos da pesquisa

em uma rede de relacionamentos profissional e de afeto. Formamo-nos enredados neste processo para dialogar nesta pesquisa com os cotidianos. Dentro deste quadro epistemológico procuramos refletir sobre complexidade das relações entre cibercultura e os praticantes nas redes e conhecimentos em que somos tecidos e produzimos diferentes saberes.

Neste encontro com nossos praticantes culturais, discentes de graduação do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e usuários da biblioteca localizada na periferia, produzimos novas formas de compreender os fenômenos advindos do nosso tempo.

## Encontros entre os letramentos

Ao pesquisarmos sobre o letramento informacional para auxiliar os usuários de uma biblioteca física em uma universidade pública situada na periferia, o foco era a mediação entre os alunos na amplitude de informação que hoje está disponível nos meios físicos e digitais. Entretanto a leitura e escrita, atualmente, perpassam por diferentes mídias, formatos e linguagens e as narrativas que os estudantes recebem através das redes conectadas ao digital utilizam estratégias para engajamento que devem ser compreendidas por quem as utiliza.

O letramento informacional integra um processo que visa auxiliar o usuário a “localizar, selecionar, acessar, organizar, usar informação e gerar conhecimento, visando à tomada de decisão e à resolução de problema” (GASQUE, 2010, p. 83). Na cibercultura esse conhecimento pode ser potencializado com múltiplos letramentos e dentre os que aparecem com destaque, além do informacional, foram: midiático, digital e literário. Estes assim podem ser entendidos:

- a) Letramento midiático - A percepção sobre o funcionamento e processos de criação e compartilhamento midiático visa favorecer a consciência sobre o estar nas redes como compromisso ético. Neste contexto, o letramento midiático destaca a compreensão sobre “as funções da mídia, de avaliar como as funções são desempenhadas e de engajar-se conscientemente às mídias com o propósito de exercer

os direitos” (RIBEIRO, GASQUE, 2015, p. 206). Santaella (2018) aponta um dos caminhos através da educação para combater as notícias falsas que proliferam na época da pós-verdade, a educação para as mídias e nas mídias. Segundo a autora o conceito deste tipo de educação é dinâmico envolvendo “a busca de procedimentos adequados para os desafios tecnológicos, sociais, culturais e políticos que se apresentam” (SANTAELLA, 2018, p. 19).

- b) Letramento digital - Estar nas redes digitais e usufruir plenamente com autoria as tramas que lá se desenvolvem, é preciso se apropriar da tecnologia digital, exercendo as práticas de leitura e escrita nestes ambientes (SOARES, 2002). Este letramento não se exprime apenas ao uso do computador para a produção de textos, mas nas possibilidades de utilização do conhecimento computador/digital em rede e dos artefatos culturais de que dispomos.
- c) Letramento literário - A formação para um leitor crítico se deve ao conhecimento sobre construções estéticas e valores críticos. O estímulo a leitura e apropriação de sentidos perduram por toda a vida, amadurecendo conforme suas vivências e leituras (COSSON, 2014). Por meio da literatura adentramos na aventura de ler e conhecer pela experiência, aguçando nossa sensibilidade, afetos, percepção, razão e a inteligência.

Em tempos de desinformação, estas diferenças entre os letramentos elencados não são estáticas, as redes não o são, a consciência sobre o poder de persuasão das redes, aliado a sentidos éticos e estéticos propiciam a formação e a aprendizagem ao longo da vida.

## Considerações finais

Ao se falar em biblioteca na atual fase da cibercultura, estamos falando mais do que a guarda de livros em suportes físicos, mas a expansão desta biblioteca de informações em suportes variados que necessitará desenvolver habilidades nos seus usuários para o compartilhamento de informações de maneira segura e eficaz.

Consideramos que as bibliotecas, em seu sentido estrito, foram e são importantes para a preservação e disseminação da informação e podem atuar em conjunto com as redes educativas. E hoje, no contexto da cibercultura, em meio a um cenário de pandemia, e das novas formas de *'fazerpensar'* nas redes, o cuidado com a informação disseminada é importante para o combate da desinformação, trazendo informações científicas para o debate e considerando que a educação para e nas redes apresenta-se como chave essencial para que os letramentos desenvolvam a capacidade crítica dos usuários, bem como proporcionem o aprendizado a partir das práticas ciberculturais cotidianas.

Ao pensar em políticas de letramento informacional nas periferias, observamos que o letramento informacional perpassa por práticas de letramento tão diversificadas como a sociedade em que vivemos. Dentre estes múltiplos letramentos foram ressaltados os letramentos midiático, literário e digital, que podem se entrelaçar. O letramento literário (COSSON, 2014) com o estímulo a leitura e apropriação de sentidos, que acreditamos também perdura por toda a vida, amadurecendo conforme suas vivências e leitura, atuando para a formação do leitor crítico.

Assim como o letramento midiático ou educação para as mídias ou das mídias (SANTAELLA, 2018, p.19) com a percepção sobre o funcionamento e processos de criação e compartilhamento midiático, além do letramento digital (SOARES, 2002) com as possibilidades de uso da rede digital conectado ao ciberespaço. Entretanto a dificuldade de acesso a rede observadas em determinados aspectos nas periferias são questões a serem avaliadas ou contornadas para que a biblioteca de informações seja realidade na sociedade como um todo.

A biblioteca em contextos urbanos, sobretudo periféricos, é a porta de entrada de muitos e muitas para o acesso à rede mundial de computadores conectados ao ciberespaço. Ampliar o repertório dos letramentos nas bibliotecas e nas redes educativas proporcionará a usuários dos serviços de informação, discentes e docentes, novas maneiras de ler o mundo através das redes digitais. “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1981, p.79) e em tempos de

novo coronavírus e desinformação, conhecer o trabalho realizado entre bibliotecas e escola com os letramentos e realizar trabalhos em conjunto se torna uma função social enquanto *‘professoras pesquisadoras’* que somos.

## Autores



### **Lucia Helena de Andrade Santos**

Bibliotecária da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, mestre em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Participante do Grupo de pesquisa SoCib, Sociabilidades, Educação e Cibercultura; e-mail: [luciaandrade.bib@gmail.com](mailto:luciaandrade.bib@gmail.com).



### **Luciana Velloso**

Professora na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Departamento de Ciências Sociais e Educação. Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped/UERJ); Coordenadora do grupo de pesquisa SoCib – Sociabilidades, Educação e Cibercultura; e-mail: [lucianavss@gmail.com](mailto:lucianavss@gmail.com).



### **Karolyne Neves da Silva**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Participante do Grupo de pesquisa SoCib, Sociabilidades, Educação e Cibercultura; e-mail: [karolynens.26@gmail.com](mailto:karolynens.26@gmail.com)

## Referências

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos: após muitas ‘conversas’ acerca deles. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SUSSUKIND, Maria Luiza (orgs). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019: p. 19-45

ARDOINO, Jacques. Pesquisa multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim. G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas Ciências Sociais e na Educação**. São Carlos: UFScar, 1998. p. 34-42

BARBIER, Frédéric. **História das bibliotecas**. São Paulo: Edusp, 2018

BATTLES, Matthew. **A conturbada história das bibliotecas**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Unesp, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GALHARDI, Cláudia Pereira; FREIRE, Neyson Pinheiro; MINAYO, Maria Cecília de Souza; FAGUNDES, Maria Clara Marques. Fato ou Fake? Uma análise da desinformação frente à pandemia da Covid-19 no Brasil. **Ciência e saúde coletiva**. Rio de Janeiro, v. 25, s. 2, p. 4201-4210, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232020006804201&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020006804201&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 nov. 2020.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Competência em informação: conceito, características e desafios. **Atoz**, novas práticas em informação e conhecimento, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 5-9, jan./jun. 2013.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 39 n. 3, p.83-92, set./dez., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ci/v39n3/v39n3a07.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2 ed. ampl. e atual. São Paulo: Aleph, 2009.

LATOUR, Bruno. Plus elles se répandent, plus les bibliothèques deviennent centrales. **Bulletin des libraries de France (BBF)**, France, n. 1, p. 34-36, 2011. Disponível em: <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2011-01-0034-007>. Acesso em: 08 jun. 2020.

LEMOS, André. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: Cunha, Paulo (Org). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 11-23.

MEME do caixão. In: **MUSEU dos memes**. Curadoria: Dandara Magalhães. [Niterói]: UFF, [2020]. Disponível em: <https://museudememes.com.br/collection/meme-do-caixao>. Acesso em: 20 fev. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAUDE. **Folha informativa da COVID-19**. Brasília: OPAS, [2020]. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 15 fev. 2021.

RIBEIRO, Leila Alves Medeiros, GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Letramento Informacional e Midiático para professores do século XXI. **Em questão**, Porto Alegre, n.2, p. 203-22, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/51891/35087>. Acesso em: 19 jan. 2021.

RODRIGUEZ, José Ignacio Martínez. Carregador de caixão, uma profissão comum em Gana que virou meme internacional. **El país**, Acra (Gana), 14 abr. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/verne/2020-04-14/carregador-de-caixao-uma-profissao-comum-em-gana-que-virou-meme-internacional.html>. Acesso em: 19 jan. 2021.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura e artes do pós-humano: da cultura das mídias a cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003

SANTAELLA, Lucia. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa?** Barueri, São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2018.

SANTOS, Edmea. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Santo Tirso: Whitebooks, 2014.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002

STREET, Brian. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ZARACOSTA, John. How to flight infodemic. **Lancet**, Genebra, v. 395, p. 675, 29 fev. 2020. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)30461-X/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)30461-X/fulltext). Acesso em: 15 nov. 2020.

WARDLE, Claire. Fake news. It's complicated. **First draft**, [Londres], 16 fev. 2017. Disponível em: <https://firstdraftnews.org/latest/fake-news-complicated/>. Acesso em 13 jan. 2020.

Seção 2 - Encontros em educação e comunicação

# A potência dialógica do Fanzine nas Práticas Pedagógicas

Ayodele Freire de Souza

Patrícia Horta Alves

Valéria Pinto Freire



## Introdução

Os atos formativos criativos contemporâneos, têm optado pela perspectiva do currículo crítico-emancipatório como forma de conduzir o processo de construção individual e coletiva de conhecimento, elencado no direito de aprendizagem e no desafio de distanciar-se de uma visão curricular tradicional reprodutora e legitimadora de desigualdades. Perpassando pelas teorias curriculares críticas fundamentadas nas concepções marxistas, nos ideários da Escola de Frankfurt e na também nomeada Nova Sociologia da Educação, tornou-se imperativo repensar o papel social da escola e a qualidade social da educação, esta, circunscrita na equidade de acesso e direito, no respeito as diferenças socioeconômicas dos cidadãos, à diversidade e ao tempo/espaço do aprender.

Desse modo, a função do currículo não se restringe mais a mero conjunto coordenado e composto de disciplinas, passa com isto a conter uma estrutura contextual, reflexiva e crítica – implicadora - que favorece uma perspectiva autônoma e libertadora e se fortalece como espaço de resistência e luta no campo cultural e social, em favor do coletivo. Para Freire (1979), a construção de um currículo escolar pensado a partir de uma ótica emancipadora é fundamental ao se buscar a formação de sujeitos críticos, sob este aspecto, o diálogo como parte de um currículo humanizado se torna assente como condição capital ao compreender o aluno enquanto sujeito pensante e ao reavaliar a hierarquia de saberes contida na relação educador-educando.

Este trabalho se propõe uma prática pedagógica dialógica através de uma oficina experimental de zines, pensada e concebida numa educação percebida como “prática da liberdade, fundamentada na teoria do diálogo que substitui o autoritarismo presente na escola tradicional pelo diálogo democrático nos diferentes espaços de vivências e de aprendizagens, como afirmam Menezes e Santiago, (2014, p. 50).

Diante da necessidade de se construir um conteúdo que contemple o universo do aluno em movimento autobiográfico, o zine apresenta-se como um potente instrumento pedagógico ao possibilitar a abordagem

de uma infinidade de temas e conteúdo, podendo ser apropriado por todas as áreas do saber e de forma interdisciplinar. Constituindo-se enquanto uma ferramenta de diálogo substancialmente crítica, os zines caracterizam-se pela liberdade (in)formal e temática, podendo sua utilização em sala de aula proporcionar o desenvolvimento de competências artísticas, textuais e comunicacionais. Para entendimento desse repertório, autores como Citelli (1997/2002/2004), Muniz (2000), SNO (2015), Micheletti (2000), Adichie (2019) Gabriel (2008) dentre outros, são fundamentais.

Desta forma, é realizada uma investigação qualitativa do zine, observando seus predicados educativos e possibilidades pedagógicas, a oficina convida educadores a conhecerem e experimentarem a utilização do zine em sala de aula. Através de experimentações gráficas e textuais, os educandos desafiam seu potencial criativo registrando experiências pessoais por meio de narrativas autobiográficas. Utilizando-se de técnicas como a ilustração, colagem e estêncil, associados à literatura, poesia e música, os participantes serão levados a registrar suas experiências de vida através de sua própria poética, apropriando-se de um suporte que oferece diversas possibilidades.

## O que são fanzines e quais histórias têm para contar

Fanzines são um meio de comunicação independente surgido em meados dos anos 1930, com o objetivo de difundir e divulgar histórias de ficção científica. Funcionando como uma espécie de rede social que interligava fãs de histórias em quadrinhos, os Zines ultrapassaram o universo *geek* e se tornaram um veículo utilizado para o compartilhamento de conteúdo pouco discutidos pelos meios de comunicação oficiais. Eram veiculados conteúdos principalmente relacionados à cultura *underground*, além de discussões políticas, filosóficas, artísticas.

Surgido a partir de experimentações realizadas desde a década de 30 por leitores de histórias em quadrinhos, foi apenas em 1941 que o termo

fanzine foi criado nos Estados Unidos por Lewis Russel Chauvenet<sup>1</sup>. O neologismo fanzine vem da aglutinação de duas palavras da língua inglesa Fanatic e Magazine, portanto, uma revista de fãs. Aficionados pelo universo dos quadrinhos e compreendendo a dificuldade de ingressar no circuito comercial editorial, esses leitores encontraram nos fanzines uma possibilidade de publicarem seus trabalhos e criarem uma rede social de leitores. Para Santos Neto (2020) “os fanzines são uma experiência de paixão, criação, autoralidade, rebeldia, autonomia e transgressão.”

Com o passar do tempo, os fanzines transbordaram o universo dos quadrinhos e se tornaram um veículo caracterizado principalmente pela liberdade de expressão. Apresentando-se enquanto um fértil suporte para experimentações gráficas e textuais, foram apropriados por novos editores, que, a fim de difundir e divulgar informações não veiculadas pelas estruturas comerciais vigentes de produção cultural, compartilhavam - como dito anteriormente - conteúdos sobretudo relacionados à cultura *underground* presente em um cenário diverso encontrado em livros, HQs, filmes e discos deste período. Magalhães (2000, p.5) chama atenção para os três tipos de trabalhos veiculados num fanzine: 1) os textos críticos ou opinativos sobre a produção cultural já existente; 2) a republicação de trabalhos já publicados em outros órgãos; 3) os trabalhos inéditos. De modo geral, segundo este mesmo autor os fanzines trazem uma mistura desses três tipos de trabalho.

Um dos aspectos que asseguram a independência dos fanzines é o fato de não possuírem uma linha editorial fixa, diferente das revistas alternativas, sua pauta é determinada exclusivamente pelo desejo de seus autores/editores, que não dependem de uma demanda comercial ou do interesse de editoras em vendas crescentes e obtenção de lucros. Além da escolha da pauta todo o processo de produção dos fanzines se concentra na mão dos editores, elaboração de textos e imagens, coleta de materiais, diagramação, distribuição e vendas. O fanzine é uma forma de expressão, e, ao comunicar informações não discutidas pelas mídias hegemônicas, atua na democratização da comunicação.

---

<sup>1</sup> Louis Russell Chauvenet foi um jogador de xadrez americano e fundador do fã clube de ficção científica Boston's The Stranger Club.

Nomear *franzine* ou *Zine*, é uma opção não apenas metodológica, para alguns autores não se trata apenas uma proposta de redução, esses dois termos carregam características distintas (SNO, 2015, ps. 8/9), os *fanzines*, como sugere o nome, estão relacionados a consumidores e produtores aficionados por algum assunto (os *fãs*), sendo o termo considerado pejorativo por editores que veem no prefixo “*fan*” uma restrição temática. O *Zine*, por sua vez, não demanda uma publicação oficial a ser referenciada, podendo abordar uma infinidade de assuntos e linguagens. Desta forma, extrapola a hierarquia contida na dinâmica editorial publicação oficial associada a uma linha editorial de revista de *fãs*, onde surge o termo *fan+zine*, citado anteriormente. O *fanzine*, portanto, é criado em função de outra publicação (oficial). Neste trabalho utilizaremos o verbete *Zine* por acreditar que ele ampara melhor a proposta de trabalho aqui executada.

A história nos conta que o marco de surgimento dos *Zines*, embora não seja consenso entre os editores, a mais aceita gira em torno do lançamento do *Comic Stories* em 1929 uma revista de Jerry Siegel com suas histórias recusadas pelo mercado de quadrinhos, o outro pioneiro foi o *The Comet* lançado em 1930 nos Estados Unidos (MAGALHÃES, 2020). Voltado para a ficção científica e publicado por Ray Palmer e Walter Dennis para o *Science Correspondence Club*, os editores, cansados de escrever correspondências com o mesmo conteúdo para todos seus contatos, decidiram reunir todo o conteúdo relacionado às notícias relacionadas aos quadrinhos de ficção científica em uma única publicação e enviá-la para seus correspondentes

De acordo com SNO (2015, p.26) além de representarem importantes veículos de resistência, liberdade de expressão e reivindicações de direitos humanos, os *zines* trouxeram uma estética visual revolucionária, novos conceitos de experimentação gráfica, marcou e se estabeleceu como estética da imprensa *underground* da época. Em outubro de 65, os *Zines* aparecem no Brasil, quando Edson Rontani lançou o boletim *Ficção* em Piracicaba-SP. Essa primeira publicação ainda não se chamava *Zine*, mas também partia da necessidade de se comunicar com outras pessoas com os mesmos interesses em história em quadrinhos. O termo “boletim” era usado para designar publicações

amadoras, mas este viria a ser considerado o primeiro zine publicado no Brasil, termo que só começou a ser incorporado por volta da década de 70.

Antes da popularização da internet, os fanzines foram responsáveis pela divulgação de diversos artistas independentes e tendências sociais. Sendo um veículo essencialmente informativo, “de forma desinteressada, tem feito um serviço de resgate e difusão de aspectos da cultura muitas vezes negligenciados tanto pelas empresas editoras quanto pelos órgãos governamentais.” (MAGALHÃES, 2000, p.30). “Ter o que dizer, é a força potencializadora, geradora, que materializa trabalhos e ideias em um zine, esta é talvez a característica mais atrativa deste formato editorial: deixar de ser apenas consumidor de informação para se tornar um redator ativo. Ao propor a criação de um fanzine o editor se apropria de diversas práticas editoriais, conhecendo aspectos relativos à comunicação, afinal “o zineiro também responde por apurador, repórter, diagramador, desenhista, editor de arte, divulgador, distribuidor...” (SNO, 2015, p.37)

Para fins didático-pedagógicos esta característica está circunscrita na importância da cultura e movimento maker<sup>2</sup> para a educação, mobilizar o aluno a pensar, criar, construir, trabalhar colaborativamente e protagonizar. Não nos cabe aqui, fazer descrição detalhada sobre sua origem e construção pedagógica, para conhecer um pouco sobre seu surgimento basta recorrer ao artigo “The maker Movement in education”<sup>3</sup> publicado na Harvard Educational Review de 2014. Nesta perspectiva, o movimento Maker se faz presente na educação através de experimentos, através de oficinas, ferramentas e equipamentos, com vista o desenvolvimento de projetos reais, práticos e construtivos com fins de ensino/aprendizagens, nos quais bem se enquadra a oficina de Zines aqui proposta.

---

2 Termo vindo do verbo “to make” (fazer) foi popularizado pelo norte-americano Dale Dougherty, criador da revista Make (2005) e das Maker Faires. O termo “Maker” vem do inglês, que significa “criador”, “autor” ou “construtor”.

3 Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Erica-Halverson/publication/277928106\\_The\\_Maker\\_Movement\\_in\\_Education/links/5689dc6b08ae051f9af7899d/The-Maker-Movement-in-Education.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Erica-Halverson/publication/277928106_The_Maker_Movement_in_Education/links/5689dc6b08ae051f9af7899d/The-Maker-Movement-in-Education.pdf) Acessado em dezembro de 2019.

## O fazer autobiográfico de zines em sala de aula e sua autoralidade

Pensar a educação a partir de uma perspectiva emancipadora é pensar o educando enquanto sujeito de sua própria experiência. A partir disso, Paulo Freire (1987, p. 58) discute em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, a concepção bancária da educação, onde, segundo ele “em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem”. Reproduzindo estruturas sociais, o professor se mantém em posição fixa de sujeito da formação, estabelecendo uma dicotomia entre o saber e a ignorância onde o educando não pode escapar da condição de mero objeto.

Para Freire (1987, p. 58) na visão “bancária da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão, a absolutização da ignorância (...)” Dentro desta condição de absoluto saber, o professor tem a autoridade de, arbitrariamente, pensar o conteúdo programático sem sequer buscar compreender a realidade dos educandos, ou integrá-los no processo, estabelecendo assim um distanciamento entre a realidade cotidiana e o universo escolar.

Em contrapartida à proposta bancária, Freire (1987, p.62) apresenta a concepção da educação problematizadora onde o aluno ocupa a posição de sujeito pensante, crítico e capaz de determinar, juntamente com o professor, os caminhos de sua formação. Propondo uma relação de companheirismo entre educando e educador, a proposta “orienta-se no sentido da humanização de ambos”. Compreendendo a experiência vivida como centro da educação, Freire situa o ser humano como ser histórico e inacabado, apresentando a educação enquanto um processo permanente que supera a contradição educador-educandos.

No que diz respeito à nossa formação humana, a partilha de experiências tem um fundamental papel, é através dela que ensinamos e aprendamos, através dela conhecimentos e histórias são compartilhados. Na escola e em seus espaços de aprendizagens nos

deparamos com diversidade imensa de realidades, quase sempre divergentes das apresentadas na homogeneização naturalizada nos conteúdos programáticos. Na busca de uma educação emancipadora é fundamental resgatar a noção de sujeito histórico e compreender o permanente movimento deste dentro da história.

Adichie (2019, p.23) chama atenção para o perigo de se ter uma única versão dos fatos, para ela é impossível falar de História sem falar sobre poder. Restrito a poucos, o poder de escrever a História determinou narrativas que estabeleceram um lugar de marginalidade a diversos grupos minoritários, não havendo registros que identifiquem os diversos ângulos dos fatos esses grupos são postas na posição do Outro, do não oficial. Para a autora, “Poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer com que ela seja sua história definitiva”, sendo a história escrita pelos vencedores, suas narrativas perpetuam a desigualdade e a desinformação através de estereótipos. Neste sentido, retomar a escrita é uma forma de eternizar conhecimentos tradicionais, histórias populares e narrativas que por tanto tempo se fizeram esquecidas pela literatura.

As narrativas autobiográficas se apresentam como uma interessante alternativa à prática de uma educação problematizadora ao propor uma investigação da relação homem mundo onde o educando não só se apresenta enquanto sujeito, mas também enquanto narrador, pesquisador e pesquisado. Entregar na mão do educando a possibilidade de retomar sua narrativa é possibilitar uma outra História que não a escrita pela classe dominante, é dar-lhe poder. Para Teixeira (2002) ao tornar-se sujeito, o educando recupera a posição de agente perante o mundo e sua própria vida. De acordo com este mesmo autor, “[...] a reconstituição da história de vida é vista como transformadora e reconstituente do sujeito, na medida em que ele toma consciência das nuances de seu percurso, podendo ressignificar suas experiências”.

Assim como o sujeito, o relato autobiográfico é inacabado. Ou seja, embora a escrita tenha um fim no que tange a materialidade das palavras, a escrita de si é interminável, de acordo com Teixeira (2002), “é nesse sentido que se entrecruzam a escrita de uma história e a história de uma escrita”.

A produção de textos em sala de aula, seja oral ou escrito, é um espaço de correlações entre palavras, temas e indivíduos. Compreender o aluno enquanto leitor e produtor de textos é concebê-lo enquanto participante ativo desse diálogo contínuo em que professor e aluno relacionam seus saberes e conhecimentos, como herdeiros e produtores de uma herança cultural; constroem novas pontes e sentidos que são o verdadeiro objetos do processo de ensino e aprendizagem (WANDERLEY, 1997).

A escrita propicia o encontro do sujeito com a linguagem, contribuindo para seu desempenho na leitura, ampliando a análise, interpretação e crítica. “ O texto construído a partir do processo escrita/leitura/reescrita, é o resultado de uma vivência ativa com a linguagem, posta, agora, em seu leito de fenômeno socializador das relações humanas.” (CITELLI; BANATELLI, 1997, p.122). Mais do que decodificar palavras, ler é atribuir significados, o que pressupõe um conhecimento de mundo prévio relativo às experiências vividas. A análise constitui-se em ultrapassar o significado superficial em um processo de desmontagem até que se atinja o interior do discurso; a interpretação funciona na re-montagem de um novo sentido, assim o texto é posto em intenção com sujeito e o mundo.

Dessa forma, os Zines autobiográficos constituem um importante registro histórico e pessoal, segundo Muniz (2010, p.16), “os fanzines materializam subjetividades e sociabilidades, dando voz a indivíduos e grupos que encontram no fanzine uma unidade de expressão de si, seja na sua criação, seja na sua distribuição.” (MUNIZ, 2010, p.16). Associadas aos Zines, as narrativas autobiográficas, são uma oportunidade de reescrever a História a partir de novos pontos de vista, devolver a caneta para mão de quem pouco se identificou com as narrativas oficiais, retomando a ancestral prática de narrar e compartilhar nossas experiências.

Nesse contexto, acomodamos o conceito de autoralidade, fundante para a compreensão da propositura desta investigação, dá-nos suporte para operar a projeção do entrelaçamento entre as instâncias escritas e o espelhamento, pertencimento e singularidades da identidade do autor. De acordo com Maingueneu (2010, p. 26) o autor é uma “categoria

híbrida, que implica ao mesmo tempo o texto e o mundo do qual esse texto participa, atribui-lhes um ethos [...], mas também certo estatuto social historicamente variável.”

Sob a perspectiva da expressividade na produção de zines o desenvolvimento de textos, imagens, estruturas mesmo que básicas ao serem viabilizadas em sala de aula faz com que docentes e discentes se sintam potencialmente autores, segundo Andraus (2013, p.93), “e que o desenvolvimento das ideias lhes coloca frente a um processamento criativo prazeroso que pode levá-los ao autodesenvolvimento e autoconhecimento, pelo menos das potencialidades e do que podem extrair e compartilhar.”

Os meios de comunicação alteraram a forma como a sociedade contemporânea se relaciona com a comunicação, a rapidez e instantaneidade das mensagens modificou a nossa forma de ver, ouvir e falar. Integradas à sociedade, esses meios de comunicação projetam diariamente milhares de textos, códigos, imagens, ícones e símbolos na realidade dos alunos, mas isso ocorre em descompasso ao discurso didático pedagógico. A escola, refém de sua soberania, pouco discute as estruturas que operam nesses meios ainda que seus alunos permaneçam bombardeados por estas linguagens institucionais não escolares. Mesmo estabelecendo uma intensa relação com os alunos, as discussões, debates e trocas de experiências promovidas por esses meios muitas vezes permanecem não legitimados pelo sistema escolar, portanto, relegando, exclusivamente, aos alunos a responsabilidade de discuti-los e questioná-los.

Para Citelli (2004), pode-se entender como linguagens institucionais não escolares uma pluralidade de signos e códigos que abrangem desde anúncios, a programas de televisão e rádio, canções, videogames, blogs e outros textos, escritos ou não, advindos da internet. Presentes nos corredores, nos espaços de reunião, salas e refeitórios, abordados por alunos e professores, essas linguagens têm uma existência subterrânea por não ocuparem os espaços didáticos-pedagógicos de forma legitimada pela escola. Com o fácil acesso a essas informações, a escola deixou de ser o único espaço de obtenção de saberes institucionalizados e, o desencontro dessas linguagens com o discurso pedagógico retiram

do professor a possibilidade de mediar essas informações, relegando ao educando a análise crítica desse conteúdo.

O fato destas ‘linguagens não escolares’ trazerem referências diversas dificulta a mediação do educador, que devido à falta de tempo e incentivo para o preparo das aulas costuma atuar apoiando-se nos livros didáticos. Quando utilizados de forma mecanizada, operando com conteúdo e metodologias fixas, os livros didáticos podem ocupar uma posição bancária ao percorrer repetidamente um constante caminho pedagógico que tem se mostrado desgastado e insuficiente. É fundamental pensar uma adesão crítica desses discursos não escolares compreendendo que a presença destas tecnologias é permanente e crescente, se fazendo necessário repensar a atuação dos educadores frente a essas linguagens, a fim de ampliar o conceito de leitura e aprendizagem.

Além dos textos literários, a utilização de jornais, revistas, quadrinhos, televisão, cinema e afins na prática docente é parca, apesar da bibliografia existente, os professores ainda encontram dificuldade para trabalhar essas informações em sala de aula, muitas vezes por falta de recursos. Utilizar-se desses textos para exercitar a leitura é fundamental, mas é preciso saber como usá-los. Para Micheletti (2000, p.67) há duas formas de se mediar um texto e um trabalho completo utiliza-se de ambas. São elas: a análise externa e a análise interna. A primeira, **análise externa**, relaciona-se a fatores socioculturais e a individualidade do autor e funciona como um estudo das ideias contidas no texto. A segunda, a **análise interna**, restringe-se ao conteúdo da obra, considerando sua estrutura, como elementos ligados ao gênero e traços linguísticos, e excluindo informações externas como biografias do autor e análises de conjuntura.

Compete ao educador promover atividades que envolvam os alunos a produzir e vivenciar a complexidade dos meios de comunicação de massa caminhando em direção ao desenvolvimento da consciência crítica e da cidadania, estabelecendo pontes entre a realidade e a prática pedagógica. A formação de um leitor crítico, ou seja, sujeito do processo de leitura e não objeto, ocorre com a mediação do educador, que ao

mobilizar seus conhecimentos auxilia o aluno a compreender aspectos ocultos do discurso, entendendo e se localizando no processo histórico de forma global posicionando-se criticamente dentro dele, isto porque todo veículo de comunicação possui orientações ideológicas e muitas vezes se utilizam de truques de linguagem para distorcer informações.

Buscando desenvolver a capacidade de interpretação em um processo de amadurecimento da leitura crítica, a utilização de textos não escolares se torna fundamental, pois são abordados conteúdos presentes na realidade do aluno, todavia alheios ao currículo escolar. Desta forma, utilizar os zines em sala de aula constitui uma prática interessante, pois ao produzir um material de comunicação que expresse suas ideias, o aluno desenvolve, não somente o fazer artístico, contudo também o olhar crítico sobre o cotidiano vivido. Ao se realizarem pesquisas de conteúdos e ao se coletarem informações sobre o tema estudado apreende-se o mundo, relevante para o processo de elaboração do Zine.

A possibilidade de ser trabalhado de forma interdisciplinar é outra notável característica da utilização do Zine, enquanto prática pedagógica, estabelecendo interlocuções entre as disciplinas ao relacionar ciências até então fragmentadas em saberes integrados. Em um processo de reciprocidade e diálogo, são envolvidos alunos, professores e conteúdos diversos para construção e produção de conhecimento. Por intermédio dos Zines, o conhecimento passa de algo fracionado para um conhecimento unificado onde ciências e pesquisadores interagem entre si. Para Freire “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção” (FREIRE, 2002), assim, o Zine se apresenta enquanto excelente ferramenta pedagógica para constituição da autonomia.

## Um caminho metodológico a ser seguido

A proposta metodológica que se segue para a propositura do Zine enquanto ferramenta pedagógica, com vista sua utilização em sala de aula através da sistematização de elementos intrínsecos a sua

constituição, vislumbra elaborar um material para auxiliar educadores que desejem pensar um currículo escolar a partir da ótica libertadora. Para tanto, implica necessariamente um viés metodológico alicerçado na dialocidade freireana, em que saberes se apresentam não hierarquizados e sua referência tem o ser humano como sujeito de conhecimento e a educação definida como ‘situação gnosiológica’, “aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos igualmente cognoscíveis” (FREIRE, 1980, p. 78).

Nesta perspectiva, busca-se proporcionar uma formação estética através de criativas experimentações gráficas, os zines caracterizam-se pela liberdade formal e temática e constituem-se enquanto uma ferramenta de diálogo substancialmente crítica.

Os educadores precisam vislumbrar a importância desempenhada pelo fanzine na constituição de valores éticos e estéticos no exercício da cidadania e constituição dos educandos. E que o fanzine na sala de aula seja um instrumento de ampliação de horizontes, favorecendo aos estudantes um processo de inserção crítica e renovadora do ambiente que o cerca. [...] Sob esse ponto de vista, o fanzine se configura como um dos caminhos capazes de permitir ao educando compreender o mundo, falando de seu tempo. (NASCIMENTO, 2010, p.132-133).

É, então, reavaliando a lógica mediador-receptor presente na comunicação e buscando aproximar o universo particular do aluno ao universo escolar que este trabalho propõe uma oficina de Zines em sala de aula. O aprendizado se faz de forma multidirecional e colaborativa, garantindo-se na troca de experiências, experimentações gráficas e textuais, possibilitando um ambiente criativo para o desenvolvimento do senso crítico e autoralidade. A oficina, portanto, compõe-se de um conjunto de práticas destinadas a capacitar e assessorar docentes e discentes da educação básica das escolas a explorarem e multiplicarem as possibilidades dos Zines.

Compreendendo a liberdade proporcionada e intrinsecamente relacionada aos Zines, a sua aplicação em sala de aula pode ser relacionada a qualquer disciplina, conteúdo ou tema, entretanto, a oficina aqui descrita trabalha o Zine associado à autobiografia. Retomando o conceito do ser humano enquanto histórico e inacabado, encontramos no texto autobiográfico um caminho para iniciar um processo de retomada de narrativas.

Contudo, a oficina aqui sugerida pode ser adaptada a outras circunstâncias e objetivos apenas com a mudança do tema. Para tanto, a oficina proposta por este trabalho contará com 20h de atividades divididas em cinco módulos de 4 horas de duração, contemplando os seguintes eixos temáticos: história dos Zines e editoração, planejamento e narrativa autobiográfica, experimentações gráficas. O público alvo são adolescentes e jovens.

## O fazer distanciado de narrativas hegemônicas de uma oficina de Zine

A proposta de oficina de Zine em ambiente educativo contempla cinco módulos, elaboramos o quadro abaixo como síntese de como discorre, com o desenvolvimento dos processos: propósitos e resultados a serem alcançados.

Oficina de Zines Carga Horária: 20h				
Módulos	Apresentação	Objeto de conhecimento	Procedimentos Metodológicos	Estratégia de Compreensão
Módulo 1	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sensibilização sobre o tema a ser abordado;</li> <li>2. Conhecer familiaridade do seu público com o formato editorial do zine;</li> <li>3. Familiarizar o aluno com o suporte e proposta da oficina;</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contextualização histórica sobre o tema;</li> <li>2. Resgate histórico dos zines, abordando desde o surgimento até os dias atuais, situando-o socialmente.</li> <li>3. Quem escreve zines? Por quê? E para quem?;</li> <li>4. Contexto de produção de um zine.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contato com o material, para conhecer as possibilidades gráficas do suporte: diferentes formatos, papéis, impressões, texturas e até mesmo odores;</li> <li>2. Acervo de zines serão apresentados para manuseio dos alunos;</li> <li>3. Discussão sobre qualidade gráfica, textual.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exibição<sup>o</sup>À margem da mídia: um panorama do fanzine enquanto veículo independente em Sergipe na década de 90”;</li> <li>2. Exibição o vídeo “A febre dos zines - #41” Revista Trip;</li> <li>3. A exibição objetiva revelar as transformações e novas formas de organização dos editores atuais.</li> </ol>
Módulos	1º Passo	2º Passo	3º Passo	4º Passo
Módulo 2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Do que fala essa proposta de zines?;</li> <li>2. Exploração de temáticas do zine;</li> <li>3. Como dar início ao processo de escolha de uma temática;</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planejamento do zine e desenvolvimento de sua temática, a narrativa autobiográfica;</li> <li>2. Etapa de pesquisa (textos, imagens, formatos...),</li> <li>3. Produção de um zine contará com a colaborações diversas e insumos (equipamentos, materiais de consumo e didáticos, entre outros).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Do que fala uma Narrativa autobiográfica?;</li> <li>2. Reflexão acerca do perigo da história única e a a importância de contar e registrar a nossa própria história;</li> <li>3. Discussão sobre: quem escreveu a História? Como escreveram?</li> <li>4. Exemplificar, com imagens, utilizando diversas formas de narrativas ao abordar um mesmo acontecimento, seja ela visual ou escrita, poesia ou história em quadrinhos, colagem ou ilustração</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sobre o que falará esse zine?</li> <li>2. Para quem ele fala?</li> <li>3. Qual o seu objetivo?</li> <li>4. Qual o seu formato?</li> </ol>

<b>Oficina de Zines</b> <b>Carga Horária: 20h</b>				
<b>Módulos</b>	<b>1º Passo</b>	<b>2º Passo</b>	<b>3º Passo</b>	<b>4º Passo</b>
Módulo 3 Experimentações Gráficas I	1. Etapa dedicadas à experimentações gráficas, momento de compor visualmente o zine; 2. Encaminhamento das técnicas escolhidas de acordo com a linguagem de cada aluno;	1. O uso da diagramação para subverter a arte gráfica e construir páginas provocadoras; 2. Possibilitar abertura para experimentação dos alunos realizarem suas próprias experiências estéticas.	1. Etapa da construção dos elementos textuais e imagéticos; 2. Experimentações gráficas I: técnicas estêncil e colagem	3. Elaboração da boneca como guia de confecção do zine: seleção de textos e imagens, elaboração de resenhas, etc.;
<b>Módulos</b>	<b>1º Passo</b>	<b>2º Passo</b>	<b>3º Passo</b>	<b>4º Passo</b>
Módulo 4 Experimentações Gráficas II	1. Oficina de carimbo e frottage:	1. As representações do carimbo, tipos de carimbos e impressão: as impressões que o carimbo dá aos zines. 2. Com fazer e aplicar o desenho, quais tipos de material utilizar.	1. Frottage: obtenção de imagem, a partir de superfícies texturizadas;	1. Estabelecer as próprias regras de diagramação para a publicação do zine;
<b>Módulos</b>	<b>1º Passo</b>	<b>2º Passo</b>	<b>3º Passo</b>	<b>4º Passo</b>
Módulo 5 Finalização, mostra e avaliação.	1. Finalização das bonecas: preencher colando, carimbando e estampando com os materiais produzidos durante os módulos anteriores; 2. Possibilidade de experimentar a diversidade de suportes.	1. Retomando percurso: fomentar autoavaliação com vista ajuda-los a perceber o que falta fazer; 2. Sugerir aos alunos como produzir o que falta; 3. O produto final cumpriu seu papel comunicador?	1. Estabelecer critérios para avaliar os zines produzidos; 2. Refletir sobre seu processo de aprendizagem por meio dos tópicos trabalhados durante a oficina.	1. Avaliação dos zines produzidos observando se houve oportunidade do desenvolvimento de habilidades no planejamento de modo geral; 2. Apresentação por cada aluno de sua publicação falando sobre o tema, escolhas estéticas e avaliem a experiência da oficina;

Quadro 1 – Oficina de Zine

Fonte: elaborado pela autora, em: 12 de dezembro de 2021.

## À guisa de considerações

A intervenção pedagógica por meio dos Zines e sua utilização em sala de aula, nos traz à luz o que de antemão empiricamente é perceptível: existe uma lacuna ainda presente entre o aluno e a instituição escolar. Este distanciamento ignora a realidade do educando, ao distinguir conteúdos que podem e devem ser debatidos ou não no ambiente escolar, neste sentido, a dialogicidade presente no pensamento educacional freireano exerce papel fundante na busca por meios que possam redimensionar o repertório das práticas pedagógicas em sala de aula.

Levar à sala de aula os meios utilizados pelos alunos para viver e conviver é a condição básica para um processo de aprendizagem significativa, pensar caminhos que venham a mobilizar o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico, requer compreender a relevância do arcabouço cultural e a vivência do aluno, com isto se resgata a noção de sujeito pensante (FREIRE, 1987) e se reestabelece uma relação professor x aluno mais horizontalizada, não baseada na hierarquia de saberes.

A construção de um currículo escolar sob a ótica crítico-emancipatória permite abertura para a inserção de outros tantos recursos metodológicos, teóricos e ferramentas capazes de não apenas aproximar professor aluno, mas sobretudo possibilita inovar as práticas didático-pedagógicas. Ao contemplar o universo do aluno, os Zines se revelam uma ferramenta pedagógica que potencializam as aprendizagens ao permitir a abordagem de diversos temas valendo-se de um projeto editorial com linguagens e formatos diferenciado, podendo ser utilizado por todas as áreas do saber e de forma interdisciplinar.

Constata-se, portanto, que a oficina aplicada em sala de aula, revela a potência do conjunto de elementos intrínseco dos Zines como recurso didático-pedagógico que possibilita o desenvolvimento da competência artística, textuais e comunicacionais, assim como, da autoralidade estabelecida e assegurada a partir da escrita autobiográfica, proposta como temática para promover um movimento de retomada das próprias narrativas. Verificou-se que os Zines podem ser usados como uma

ferramenta de ensino e também como atividade introdutória de práticas educomunicacionais no espaço escolar, podendo facilitar a interação entre professor e aluno e até alterar a maneira como o conteúdo é transmitido, tornando os alunos protagonistas no processo educativo ao atuarem como pesquisadores. Desta forma, em um processo de pesquisa e autoinvestigação ocorre um processo de retomada de narrativas, onde o aluno é levado a refletir criticamente sobre si e sobre o mundo.

## Autores



### **Ayodele Freire de Souza**

Licenciada em Artes Visuais, Universidade Federal de Sergipe (UFS), Atua profissionalmente como professora, oficinaira, ilustradora e artista visual.



### **Patrícia Horta Alves**

Professora Adjunta da Universidade Federal de Sergipe, doutorado em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA).



### **Valéria Pinto Freire**

Vice-Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa Comunicação, Educação e Sociedade (GECES), Diretora/Coordenadora Pedagógica Instituto Luciano Barreto Júnior, doutorado em Ciências da Informação Universidade Complutense de Madrid (UCM).

## Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo de Uma História Única**. São Paulo: Companhia Das Letras, 2019.

ANDRAUS, Gazy. Minhas experiências no ensino com os criativos fanzines de histórias em quadrinhos e outros temas. In: SANTOS NETO, Elydio dos (org.); SILVA, Marta Regina Paulo da (org.). **Histórias em quadrinhos e práticas educativas**. Volume I: o trabalho com universos ficcionais e fanzines. 1a ed. São Paulo: Criativo, 2013.

CITELLI, Adilson (coord.). **Outras linguagens na escola:** publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática. 4. ed. São Paulo: Cortez editora, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12 ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5 ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1980.

MICHELETTI, Guaraciaba (coord.). **Leitura e Construção do Real:** o lugar da poesia e da ficção. São Paulo: Cortez editora, 2000.

MAINGUENEAU, D. Não há autor sem imagem. Tradução de Adail Sobral. In: **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2010.

NASCIMENTO, Ioneide Santos do. Da marginalidade à sala de aula: o fanzine como artefato cultural, educativo e pedagógico. In: MUNIZ, Cellina. (org.). **Fanzines: Autoria, subjetividade e invenção de si**. Fortaleza: Edições UFC, 2010

HALVERSON, Erica Rosenfeld & SHERIDAN Kimberly. The Maker Movement in Education. In: **Harvard Educational Review**. December 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/EricaHalverson/publication/277928106\\_The\\_Maker\\_Movement\\_in\\_Education/links/5689dc6b08ae051f9af7899d/The-Maker-Movement-in-Education.pdf](https://www.researchgate.net/profile/EricaHalverson/publication/277928106_The_Maker_Movement_in_Education/links/5689dc6b08ae051f9af7899d/The-Maker-Movement-in-Education.pdf). Acesso em 10 dez. 2019.

MENEZES, M. G. D.; SANTIAGO, M. E. **Contribuições do Pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório**. Pró-posições, Campinas, v. 25, n. 3, p. 45- 62, set./dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/QJxGZXzMDX4Qjp kxd5jRfFD/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 4 fev. 2022.

MUNIZ, Cellina Rodrigues(org.). **Fanzines: Autoria, Subjetividades e Invenção de Si**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

TEIXEIRA, Leônia Cavalcante. **Escrita Autobiográfica e construção Subjetiva**. 2002. 28. Ensaio - Universidade de Fortaleza, Ceará, 2002.

Seção 2 - Encontros em educação e comunicação

# As tecnologias como estratégia pedagógica ativa na educação pelas mídias

**Maria Patrícia Vieira Martins Lima**

**Rony Jefferson Albuquerque Farias**

**Alexandre Meneses Chagas**



## Introdução

A introdução das tecnologias como estratégia pedagógica na sala de aula deve vir acompanhada por meio de uma atitude crítica e reflexiva do professor, pois o mesmo deve oportunizar condições para uma maior participação dos alunos neste ambiente que conduz ao conhecimento.

Promover ações de formação e de utilização pluralista dos meios de informações no ensino enriquece a compreensão dos alunos e ao mesmo tempo seu senso crítico. Gonnet (2004, p.36) sugere que “[...] a escola deveria implementar programas pedagógicos que permitisse o fazer pedagógico da criança, para que pudesse ativamente ser dotada de liberdade crítica, [...]”. Ainda o autor reforça que o fazer pedagógico seja iniciado desde a mais tenra idade da criança.

Linhares (2007) parte da ideia de comunicação e de educação, como sendo o princípio midiático de comunicação utilizado por imagens, som e informações em dias atuais das quais influenciam o contexto da sociedade em geral. Nessa perspectiva, no campo da interação social é fundamental para educação, pois aborda os processos culturais, construídos por meio da ação comunicativa e de aprendizagem que enriquecem a ação pedagógica.

O processo de ensino por meio de estratégias pedagógicas busca proporcionar aos alunos meios para que os mesmos assimilem ativamente os conhecimentos, ou seja, o ensino só é bem sucedido quando o professor coincide seus objetivos com os objetivos dos alunos frente ao seu desenvolvimento intelectual. (LIBÂNEO, 2013).

Nessa perspectiva, o estudo pauta-se da necessidade de compreender as tecnologias como importante estratégia pedagógica para o processo de ensino e aprendizagem ativa do aluno. Sobretudo respaldando professores e estudantes para desenvolvimento de habilidades cognitivas por meio da utilização e aplicação de suas práticas pedagógicas educacionais. Além disso, a metodologia da pesquisa trata-se de um texto de cunho bibliográfico e qualitativo, partindo das ideias de Gonnet (2004), de seu livro “Educação e mídias”, também o trabalho

cita demais autores como: Linhares (2007), Libâneo (2013), Camargo; Daros (2018) dentre outros.

Em suma, quando o professor utiliza uma abordagem de aprendizagem mais ativa junto ao aluno, conseqüentemente, este por sua vez, desenvolve em competências pessoais. Com isso, torna-se mais fácil para que a aprendizagem seja assimilada por meio de novos estilos de trabalho e novas maneiras de ter acesso ao conhecimento.

## A educação pelas mídias

As mídias tornaram-se um importante meio de comunicação e de informação para sociedade, pois, nos permite compreender os diversos segmentos sociais como: econômico, político, ideológico, educacional dentre outros.

Para Gonnet (2004) a educação pelas mídias tem experimentado no século XXI a superação da distinção tradicional<sup>1</sup> entre educação inicial e a educação permanente, nesta questão a mídia aparece numa ótica como ferramenta excepcional de ligação, vinculada a instrumento de atualização de conhecimentos.

A educação permanente é uma proposta pedagógica que favorece o processo de ensino e aprendizagem, por meio de uma ação reflexiva e crítica do profissional. Para Linhares (2007), o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em sala de aula, por meio das tecnologias exige compreender este espaço de forma reflexiva buscando analisar a ação pedagógica mediada pelas mídias.

As mídias são parte integrante da esfera privada e, também, são responsáveis por comportamentos advindos de crianças, jovens e adultos, isto é, engloba toda a sociedade em geral. Conforme Francis

---

<sup>1</sup> Refere-se à Pedagogia Tradicional, caracterizam as concepções de educação onde prepondera a ação de agentes externos na formação do aluno, o primado objeto de conhecimento, a transmissão do saber constituído na tradição e nas grandes verdades acumuladas pela humanidade. Uma concepção de ensino propiciada ora pela palavra do professor, ora pela observação sensorial. (LIBÂNEO, 2013)

Balle *apud* Gonnet (2004) em que define a mídia como equipamento técnico que permite aos homens comunicar a expressão de seu pensamento quaisquer que sejam a forma e a finalidade.

As mídias distinguem-se como: autônomas, de difusão e de comunicação. As mídias autônomas são aquelas representadas por meio de livros, jornais, discos dentre outros. Já as mídias de difusão são divulgadas por meio de televisão, rádio e outros. E, por fim, as mídias de comunicação em que permite a interatividade da qual o telefone, hoje possui uma finalidade de vídeo comunicação. (GONNET, 2004)

Nesta perspectiva, Gonnet (2004, p.92) “[...] as mídias bem como a escola dizem respeito a todo o mundo”, ou seja, nos permite medir a partir de um olhar que envolve as questões sociais, econômicas e políticas. Sobretudo, porque a educação para as mídias envolve o estudo e aprendizagem por meios de comunicação e expressão que representam autonomia de conhecimentos, de teoria e da prática pedagógica.

Nessa direção, “[...] a ação educativa é uma ação de comunicação social e política, não se educa apenas para conteúdo, mas para aprender sobre a vida, aprender a ler, a entender o mundo e a transformá-lo” (LINHARES, 2007, p.24). Com isso, o desenvolvimento tecnológico redefiniu, na sociedade, os papéis das tecnologias de informação e comunicação-TIC, assim como também redefiniu novos estilos de trabalho e novas maneiras de acesso ao conhecimento.

O acesso ao conhecimento na escola, segundo Vickery (2016) têm sido incorporados pelo uso da Tecnologia de Informação e Comunicação - TIC, com sucesso no currículo escolar, sobretudo, porque professores e alunos estão se familiarizando com habilidades cognitivas tecnológicas promovidas por *softwares* educacionais que permite vivenciar nova forma de aprendizagem.

Vivenciar novas formas de aprender, para Pocho *et al* (2003) não é tarefa fácil, principalmente incorporando o uso das tecnologias como máquinas e equipamentos dos quais nos cercam - computadores, *softwares*, smartphones e, até mesmo a escrita ou o livro didático que representam importante tecnologia. Assim, é necessário adotar uma

dinâmica evolutiva que se correlacione entre a estrutura cognoscitiva<sup>2</sup> do aluno a uma nova forma de adquirir informações e de acessar novos conhecimentos.

No sistema educativo, as mídias e os livros e o plano pedagógico devem ser vistos como novas formas na qual o professor pode apreender para estruturar os conhecimentos mediados por uma abordagem crítica e reflexiva. Por isso, a necessidade de uma educação para as mídias surge através da importância crescente da comunicação visual e da informação dentro e fora da escola, visando atender a expectativa dos jovens para compreender sua época no sentido cultural e tecnológico, principalmente, em seu processo democrático (GONNET, 2004).

Para Santaella (2003), a mídia refere-se a quaisquer meios de comunicação de massa como: os impressos, os visuais, os publicitários e, também, como aparelhos, dispositivos e programas de comunicação. A autora complementa que, “[...] a cultura das mídias, que é uma cultura do disponível, a cultura do acesso, na era digital [...]” (SANTAELLA, 2003, p.19), isto é, torna a corrente da informação na dependência dos smartphones e das redes de telecomunicação.

Nesse sentido cultural e tecnológico, segundo Han (2019, p.66) “A globalização de hoje é mais do que uma troca de lugares”, isso porque as tecnologias digitais atuais permitem o distanciamento do espaço cultural e, ao mesmo tempo, aproxima as diversas culturas, que se organizam no hiperespaço da cultura, uma vez que, não é nada herdado, mas adquirido. No entendimento de Gonnet (2004, p.98):

A partir do conceito de educação para as mídias ao longo da vida, cada um de nós estará apostando na apropriação das mídias como um bem cultural a preservar, a desenvolver, a criticar, em uma atenção superior à comunicação da coletividade.

---

<sup>2</sup> São as energias mentais disponíveis nos indivíduos, ativadas e desenvolvidas no processo de ensino, em estreita relação com os conhecimentos. (LIBÂNEO, 2013)

Assim sendo, a educação para mídias aparece numa ótica excepcional cuja ligação se dá como instrumento de atualização de conhecimentos, visando à promoção das mídias na educação como perspectiva de uma ação crítica por meio de informação no ensino.

A tecnologia faz parte da cultura da sociedade e, com isso, deve ser usada para integrar na aprendizagem do aluno, uma vez que, aprender informações por meio de dispositivos demanda tempo e pesquisa (VICKERY, 2016). É nesse contexto atual, que a escola precisa estar inserida ativamente para acompanhar e compreender melhor sobre o processo de informação.

Inclusive, tal processo informativo, encontra-se extremamente rápido e acessível, levando em consideração dez anos atrás. Portanto, fica muito mais fácil acompanhar os avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação no ambiente escolar aliada à utilização de estratégias pedagógica ativa.

## As tecnologias como estratégia pedagógica ativa

É importante que as estratégias pedagógicas sejam com base nos interesses dos alunos, em que permita ampliar habilidades das quais promovam a participação ativa e, que oportunize desenvolvimento cognoscitivo de todos os indivíduos envolvidos no processo educacional. Ainda, as estratégias correspondem a procedimentos práticos/métodos que devem ser planejados com objetivos de ensino que direcione o aluno ao conhecimento.

No contexto das Tecnologias, especificamente, a midiática na educação, exige que se tenha aprendido a aprender. Conforme Gonnet (2004) as tecnologias permitem apreender e ensinar a utilizar as tecnologias de uso corrente ligados à vida cotidiana, como também, para compreender o funcionamento das grandes tecnologias midiáticas. Em sua prática educativa transversal o professor pode inserir as mídias em todas as disciplinas em todos os níveis, refletindo sobre procedimentos – narrativos econômicos e sociais da comunicação midiática.

A utilização das tecnologias de aprendizagem torna-se mais fácil para aqueles que conseguem inovar com métodos. Inovar é uma palavra que deriva do latim *in + novare*, ou seja, fazer o novo, renovar, ter novas ideias. O processo de inovação é realizado desde o início da história da humanidade, como por exemplo, os processos de evolução, de progresso chegando até a aceleração de produção de novos conhecimentos científicos e tecnológicos. (CAMARGO; DAROS, 2018).

Estamos diante de uma sociedade que aprende e se desenvolve de forma diferente da que vivíamos há pouco tempo atrás, neste tempo de mudanças, a tecnologia educacional veio para promover profundas alterações no cotidiano dos professores e dos alunos. Sobre tudo, porque este ambiente exige de ambos uma proatividade e protagonismo para dinamizar as tarefas em sala de aula. (VIEIRA *et al*, 2003).

Entende-se por tecnologia educacional, na concepção de (TAJRA, 2001, p.44), como sendo “[...] relacionada à prática do ensino baseado nas teorias das comunicações e dos novos aprimoramentos tecnológicos (informática, TV, rádio, vídeo, áudio, impresso)”. Além disso, foi a partir da década de 70, que a tecnologia educacional passou a ser vista como: *Restrita*, isto é, limitando-se à utilização dos aparelhos e dos instrumentos; *Ampla*, ou seja, visava atender aos procedimentos, princípios e lógicas para resolver ou amenizar os problemas da educação.

Assim, a tecnologia educacional nos ajuda a compreender como está sendo inserido o papel da tecnologia e das mídias nos contextos históricos e culturais na sociedade assim como na educação.

O caráter inovador assume novas experiências educativas com auxílio das mídias. O trabalho educativo a partir das mídias trata-se antes de tudo, de oportunizar liberdade e autonomia. Nesse contexto, o professor é levado a adotar uma lógica de trabalho dinâmico. Inovar acarreta uma prática educativa que exige do profissional uma finalidade clara, isto é um caráter intencional, organizado, planejado e sistematizado, em outras palavras, sendo democrático, atrativo, mas sem perder de vista a teoria (CAMARGO; DAROS, 2018).

Nessa perspectiva, Gonnet (2004) sugere que o professor faça um equilíbrio tanto para a utilização do livro didático quanto para o uso das mídias, sobretudo, como fonte de acesso para o saber, além de promover uma amplitude do trabalho docente. Contudo, o professor por sua vez, tem seu papel frente às perspectivas do aluno, pois desconstruir bases historicamente ditas como padrão, não se trata de algo tão fácil. Deve-se buscar ousar ativamente com seu aluno para que o mesmo acompanhe as novas demandas que estão por vir (GONNET, 2004).

A saber, o “Trabalho docente é uma das modalidades específicas da prática mais ampla que ocorre na sociedade.” (LIBÂNEO, 2012, p. 13), sendo assim, a ação docente deve procurar vincular-se à prática social global do aluno a partir dos conhecimentos pedagógicos educacionais do docente. Logo, as novas práticas de ensinar levantam questões que nos empenham em pensar numa educação com novas formas de organizar a apreensão da utilização do conhecimento.

Segundo Pocho *et al* (2003), vivenciar novas formas de ensinar e aprender, incorporando tecnologias digitais, requer cuidado com a formação inicial e continuada do professor. Nesse sentido, faz-se necessário que o professor busque aprender a utilizar pedagogicamente das tecnologias, não apenas como o uso mecânico dos recursos tecnológicos, mas deve abranger também o domínio crítico da linguagem tecnológica.

Vele ressaltar que para incorporar a tecnologia no contexto escolar, faz-se necessário: verificar os pontos de vista dos docentes no que tange aos impactos das tecnologias na educação; discutir com os alunos quais são esses impactos tecnológicos em seu cotidiano; e de como integrar tais tecnologias em seu cotidiano escolar (TAJRA, 2001).

Introduzir apenas novas tecnologias digitais como material pedagógico na sala de aula sem um objetivo claro, servirá apenas como uma prática mal definida e, portanto, sem efeito educativo. Gonnet (2004) informa que a prática educativa do processo de ensino deve vir acompanhada por meio de uma atitude crítica e reflexiva do estudante.

Uma das tarefas do professor é garantir por meio do processo de ensino que o aluno desenvolva sua aprendizagem, seja por condições

externa – casual, ou seja, por condições internas – organizadas. A aprendizagem casual – significa experiências espontâneas, em que surge naturalmente pela interação entre pessoas, no ambiente em que se vive. Já a aprendizagem organizada – visa apreender conhecimentos, habilidades e normas de convivência social, em lugares como escola em que possui uma organização intencional e sistemática (LIBÂNEO, 2013).

Nessa organização intencional e sistemática, Gonnet (2004) orienta que o professor aborde as mídias em suas metodologias de ensino e, ainda destaca, que o professor deve discernir atitudes de flexibilização com prudência, quando relacionar métodos de ensino com uso das mídias visando à aprendizagem ativa dos alunos. O aluno ativo é aquele que deve saber pensar com autonomia e segurança. Isso significa dizer que o ambiente de aprendizagem é crucial para o aluno realizar indagações ativas (VICKERY, 2016). Com isso, o professor desempenha um papel fundamental neste processo de incentivo e de mediação para seus alunos. No entendimento de Libâneo (2013, p.113):

O estudo ativo consiste, pois, de atividades dos alunos nas tarefas de observação e compreensão de fatos da vida diária ligados à matéria, no comportamento de atenção à explanação do professor, na conservação entre professor e alunos da classe, nos exercícios, no trabalho de discussão em grupo, no estudo dirigido individual, nas tarefas de casa etc. [...].

Portanto, tais atividades colaboram na assimilação de conhecimento que por sua vez, contribuem no desenvolvimento da percepção das coisas, do pensamento e da expressão do pensamento. Desse modo, a autossatisfação do aluno, anima-o para construir novas aprendizagens.

Uma educação pautada por métodos ativos enfoca a necessidade de estreitar a relação entre teoria e prática. Nessa perspectiva, para John Dewey, “[...] a função na educação é de propiciar uma construção permanente das experiências dos estudantes [...]” (CAMARGO; DAROS, 2018, p.8). Seja na vida prática ou através das tarefas escolares,

o importante é que o aluno possa aplicar e converter de maneira sólida os conhecimentos assimilados. Pois, Dewey (1965) deixa claro que é necessário praticar para aprender, mas é preciso também “Aprender através da reconstrução consciente da experiência, isto é, as experiências passadas afetam a experiência presente e a reconstruem para que todas venham influir no futuro.” (DEWEY, 1965, p. 34)

Ainda pensando nesse contexto ativo, as metodologias ativas de aprendizagem proporcionam aos alunos – visão transdisciplinar do conhecimento; visão empreendedora, isto é, permite que o aluno se coloque como sujeito da aprendizagem construindo ideias e reflexões (CAMARGO; DAROS, 2018). Portanto, o aprendizado ativo segue ao encontro do ensino personalizado e da aprendizagem por competências tecnológicas pessoais.

Logo, “[...] quando se fala em tecnologia costuma-se a pensar em computadores, vídeos, softwares e internet”. (VIEIRA, 2003, p.153). Sem dúvida, essas são importantes estratégias tecnológicas mais visíveis que auxiliam na educação, contudo, há recursos que quando utilizadas pelo professor de maneira adequada, conduzem os alunos a aprenderem de forma dinâmica, expondo-os à sua criatividade.

Sendo assim, promover estratégias nesse foco pode colaborar com o aprendizado para a construção de conhecimentos. São exemplos de alguns dispositivos tecnológicos que podem contribuir ativamente como estratégia de aprendizagem no contexto escolar. Tais como: Atividade de contrato de aprendizagem – o aluno é sensibilizado pelo percurso do processo escolar; Aplicabilidade de um conceito – nada de decorar, mas compreender e relacionar com o cotidiano do aluno; Giro colaborativo – oportuniza aos alunos discutirem, debaterem a partir de uma ideia.

Ainda o professor poderá optar pelo uso de aplicativos na educação, pois proporciona diferentes possibilidades para o trabalho pedagógico. Podemos citar o Pixton (<https://www.pixton.com/>) para criação de quadrinhos, o Storyboard (<https://www.storyboardthat.com/>), trata-se de um *software* para quem deseja criar histórias e o kahoot (<https://kahoot.com/>) que permite a interação imediata por meio de questionários, vídeos ou imagens, dentre outros. Existem

diversas outras opções de aplicativos digitais que podem ser utilizados como recursos nas estratégias pedagógicas, o importante é o professor identificar a necessidade da estratégia e escolher qual o melhor aplicativo para auxiliar os alunos durante as práticas.

Em seguida será exemplificado no quadro um exemplo de estratégia pedagógica ativa que pode ser utilizada por professores em sua sala de aula, da qual permitirá uma aprendizagem mais dinâmica e ao mesmo tempo reflexiva entre os alunos. Trata-se do Giro Colaborativo.

**Quadro I: Estratégia Pedagógica Ativa na Educação: Giro Colaborativo**

<b>Objetivo</b>	<b>Potencializar a coleta de ideias visando gerar uma lista de respostas dos alunos sobre um tema específico.</b>
Competência	Trabalho em equipe; reflexão e tomada de decisão.
Sequência didática	<ul style="list-style-type: none"> <li>* O professor deve formar grupos de no máximo 5 pessoas;</li> <li>* Cada grupo receberá uma folha de papel A4;</li> <li>* O professor explicará o tema ou perguntas a serem trabalhadas nos grupos;</li> <li>* Cada giro será cronometrado pelo professor;</li> <li>* De cada grupo ficará um componente que anotará as contribuições dos demais colegas;</li> <li>* Finalizado o tempo, os alunos devem deslocar-se para outros grupos. Devem ler as respostas e discutir se concordam ou discordam. Caso não concordem devem justificar;</li> <li>* O giro entre os grupos devem continuar até que cada grupo retorne ao seu local de origem, após análise e complementação das respostas;</li> <li>* Posteriormente, o professor pede para que cada grupo apresente as ideias escritas, a partir das respostas dos colegas;</li> <li>* Para finalizar, o professor promove um momento para debate com todos os alunos.</li> </ul>
Considerações	Esta estratégia permite que os alunos trabalhem em pequenos grupos para transmitir ideias e sugestões, além disso, terão de movimentar-se entre os grupos em sala de aula. No final, torna-se imprescindível ouvir o feedback da turma.

Fonte: Quadro elaborado e adaptado pelos autores com base nas ideias de Camargo e Daros (2018).

Nessa perspectiva, segundo Camargo e Daros (2018), o uso de metodologia ativa de aprendizagem permite que o aluno se coloque como protagonista no decorrer do processo, ou seja, as atividades interativas com outros alunos permitem aprender e desenvolver de modo colaborativo.

Portanto, a construção do conhecimento passa a ser mediada pelo professor que problematiza a ação docente, passando a ser um mediador do processo de aprendizagem, sobretudo, porque fazer uso de diversas estratégias pedagógicas provoca no aluno uma aprendizagem ativa.

## Considerações Finais

Trabalhar com a educação e as mídias não é tarefa fácil, o professor precisa ter muita disciplina, além de habilidades comunicativas para inserir em suas ações educativas, das quais visam potencializar as habilidades de seus alunos. Sendo assim, constantemente, o profissional precisa analisar sua estratégia pedagógica de maneira crítica e reflexiva.

Efetivamente, em concordância com as ideias de Gonnet (2004) compreende que a escola em sua prática educativa deve potencializar autonomia cognitiva de seus alunos, inclusive, numa concepção de comunicação social vinculada ao seu contexto cotidiano cultural. A ação pedagógica por meio das tecnologias da comunicação deve ser integrada na aprendizagem, de maneira global, isso significa incluir durante todo o processo educacional questões sociais, econômicas e políticas tão presentes no cotidiano do aluno.

Desta maneira, mesmo com tantas atribuições o professor deve observar o uso das tecnologias como estratégia pedagógica ativa de maneira individualizada no processo de aprendizagem de cada aluno e, de seu desenvolvimento pessoal. Pois, não se trata apenas de treinar tecnologicamente o aluno com foco em desenvolver habilidades cognitivas, mas em compartilhá-lo de forma crítica com o intuito de problematizar competências de conhecimento para vida.

Em síntese, o uso de tecnologias como estratégias pedagógicas no contexto educacional cria oportunidades para uma aprendizagem mais

ativa, uma vez que viabilizam a elaboração e a aplicação para construção do conhecimento, além disso, para o trabalho pedagógico, por certo proporciona diferentes possibilidades para adequar os conteúdos de maneira que o aprender, torna-se mais dinâmico e atrativo para o aluno.

## Autores



### **Maria Patrícia Vieira Martins Lima**

Mestranda em Educação – PPED-UNIT/SE. Pós-graduada em: LIBRAS e em Educação Especial. Graduada em Letras e em Pedagogia pela Faculdade São Luis de França. E-mail: maria.p.lima07@gmail.com.



### **Rony Jefferson Albuquerque Farias**

Doutorando em Educação pelo PPED UNIT/SE. Mestre pelo Programa Interdisciplinar em Sociedades, Tecnologia e Políticas Públicas da UNIT/AL (2019). Especialista em Direito Material e Processual do Trabalho pela Escola de Administração, Marketing e Publicidade - ESAMC (2009) e bacharel em Ciências Jurídicas pelo Centro Universitário - CESMAC (2001). Técnico em Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, lotado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação-PROPEP atuando no Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFAL. E-mail: ronyfariasadv@gmail.com



### Alexandre Meneses Chagas

Doutor em Educação (UNIT), Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (UNIT/PPED). É professor do Curso de Comunicação Social da Universidade Tiradentes - Unit. Conselheiro do Observatório da Educação Tiradentes-OBET. E membro do grupo de Pesquisa e Estudos em Educação, Comunicação e Sociedade (GECES/UNIT/CNPq), e do Grupo de Pesquisa Educação, Tecnologia da Informação e Cibercultura (GETIC/UNIT/CNPq). E-mail: profamchagas@gmail.com

## Referências

CAMARGO, Fausto.; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

DEWEY, Jhon. **Vida e educação**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

GONNET, Jacques. **Educação e mídias**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil: 2004.

HAN, Byung-Chul. **Hiperculturalidade: Cultura e globalização**. Tradução de Gabriel Salvi Philipson. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LINHARES, Ronaldo Nunes. **Gestão em comunicação e educação: o audiovisual no espaço escolar**. Maceió: EDUFAL, 2007.

POCHO, Cláudia Lopes; LEITE, Lígia Silva; AGUIAR, Márcia de Medeiros; SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Tecnologia educacional:** descubra suas possibilidades na sala de aula. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano:** da cultura das mídias à cibercultura. Coordenação Valdir José de castro. – São Paulo: Paulus, 2003. p.19-23.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação:** novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. 3. ed. São Paulo: Érica, 2001.

VICKERY, Anitra. [et al]. **Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental.** Tradução: Henrique de Oliveira Guerra; revisão técnica: Luciana Vellinho Corso. – Porto Alegre: Penso, 2016.

VIEIRA, Alexandre Tomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes. **Gestão educacional e tecnologia.** São Paulo: Avercamp, 2003.

Seção 2 - Encontros em educação e comunicação

# **Banco Mundial e Educação: estudo sobre os conceitos de Alfabetização, Letramento e Aprendizagem entre 1974-2020**

**Daniel Bramo Nascimento de Carvalho**

**Victória Feitoza Xavier**

**Luiz Rafael dos Santos Andrade**



## Introdução

Para somar aos esforços de uma educação de qualidade e que ofereça boas ferramentas no desenvolvimento do sujeito, agências e instituições internacionais discutem e traçam agendas para o alcance de metas atribuídas como necessárias para a formação do sujeito, acompanhando o avanço da economia e da sociedade ao longo do tempo.

O Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) são exemplos de apoio e financiamento a projetos educacionais nacionais e internacionais, especialmente no que corresponde ao estabelecimento de metas, desenvolvimento de estudos e levantamentos que possam aferir e contribuir direta ou indiretamente para o desenvolvimento da educação em seus variados níveis, de modo que alcance e possa pontuar quais atribuições são necessárias para alcançar uma educação de qualidade. No entanto, é perceptível que existem interesses por trás dos apoios e financiamentos disponibilizados.

Em se tratando de objetivos, este artigo teve o propósito de analisar os conceitos de educação do Banco Mundial desde o ano de 1974 (primeiro registro pela instituição direcionado a educação) até 2020 (última publicação até a publicação deste texto), bem como compreender as mudanças de desenvolvimento de educação que a instituição prega em suas ações de apoio e investimento. Ao total foram encontrados 13 documentos publicados. Para compreender melhor as ações da instituição, autores como Freire (2014), Martin-Barbero (1997; 2006) e Meija (2011) foram fundamentais diante da perspectiva apresentada nos documentos de uma educação voltada para a formação do sujeito para o mercado de trabalho e formação econômica/financeira.

## Educação crítica para autonomia do sujeito

No artigo “What Factors Influence World Literacy? Is Africa Different?” (2005), o conceito de “Writing Skills”<sup>1</sup> se coloca como uma possibilidade de melhorar as chances de os indivíduos aumentarem seus ganhos financeiros e a sua produtividade. Em contrapartida, o conceito de “literacy”, do mesmo artigo, se apresenta como um limitante aquisitivo que afetaria variáveis sociais e econômicas.

Esta ação pode ser conceituada como “Educação Bancária”, que limita a criatividade do educando e do educador e em que o professor fica preso a uma ideia de necessidade de transferência dos assuntos e o educando sujeito ao recebimento dos diferentes tipos de informação (FREIRE, 2018). Uma concepção binária e monótona que põe o professor no centro da discussão e do conhecimento, enquanto o aluno é marginalizado a sentar, ouvir e reproduzir respostas pré-configuradas como corretas para questões pré-estabelecidas por um comitê político que determina os currículos vigentes nas escolas públicas e privadas, elecendo as habilidades e competências necessárias para o sujeito em diferentes tempos com diferentes perspectivas socioeconômicas.

Com esse efeito, a ideia da autonomia como projeto de formação educacional possibilita uma “educação libertária” (FREIRE, 2018), que busca a autonomia através de várias experiências consolidadas por meio das práticas dos indivíduos. Há de se considerar que a autonomia individual, no processo de aprendizagem, corrobora para o empoderamento do sujeito, assumindo-se como ser social, ético, histórico e pensante. É indispensável que a autonomia não seja apenas considerada, mas, acima de tudo, orientada pelo docente que deve propiciar as condições para que os alunos vivam a sua própria autenticidade no processo de ensino-aprendizagem. Para Freire (1987), a educação precisa ser direcionada para a construção de uma consciência crítica; fazer o sujeito perceber o espaço que ocupa na sociedade; saber qual o seu papel e ter condições socioculturais, críticas e intelectuais de lutar contra o sistema que o oprime.

---

1 Habilidade de Escrita (Tradução Livre).

É percebendo o seu papel de sujeito histórico, que é possível se armar e fortalecer a luta por liberdade e autonomia com criticidade e apropriação dos aspectos de sua cultura. A ideia limitada de educação bancária fecha os caminhos que permitem a expressão de insatisfações sociais e que alimentam as injustiças e situações precárias dos oprimidos.

Para diferenciar uma educação libertadora e uma educação dominadora, Hooks (2013) indaga que a ideia de liberdade não deriva da transmissão de informação, mas da construção em coletivo do conhecimento, intelecto e do espírito dos sujeitos que partilham o mesmo espaço dialógico de comunicação e de interesses em comum: a aprendizagem. A autora ressalva que é importante transgredir para além do modelo de compartilhamento de informações e abrir para as possibilidades dialógicas do aprender em sala de aula.

Em se tratando da educação dominadora, na perspectiva de Freire (1987), esta é centrada na transmissão de conhecimento a qual o aluno é considerado um repositório de informações úteis na manutenção de sua situação de oprimido. Para romper tal modelo, é preciso “[...] ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (HOOKS, 2013, p. 25).

Respeitar a alma é, também, respeitar a cultura do sujeito que partilha os espaços de comunicação do saber. O fato de ser necessário respeitar as culturas já aprendidas, promove a missão de conscientizar a comunidade oprimida para exercer seus direitos, com autonomia, diálogo e criticidade (FREIRE, 2018). O âmbito educacional, para criar um processo de desenvolvimento de sujeitos pensantes, necessita de uma pedagogia crítica que proporcione a emancipação intelectual, consciência política e ação sobre o mundo do sujeito pensante, uma vez que “[...] este sujeto posee una competencia lingüística acorde con su contexto. Construye un criterio de verdad derivado del juicio del colectivo cultural al cual pertenece<sup>2</sup>” (MEJÍA, 2011, p. 90).

---

2 Este sujeito possui uma competência linguística de acordo com o seu contexto. Constrói um critério de verdade derivado do julgamento do grupo cultural ao qual pertence. Tradução livre.

Necessitamos de uma educação que considere o aluno como sujeito participante do processo de ensino e aprendizagem, um sujeito histórico. Martin-Barbero (1997; 2006) aponta para a necessidade de considerar o lugar de fala do aluno dentro da sala de aula, considerando o espaço em que convive e atua em sua cultura e em seu desenvolvimento cognitivo. Já Hall (2013) indaga que os processos culturais não são codificados e significados do nada e que há um processo de significação e ressignificação dos signos na cultura que transformam as relações socioculturais dos sujeitos que se relacionam em um mundo totalmente recodificado.

Consideramos, neste sentido, que a educação deva partir das relações humanas e da cultura, pois é de grande importância entrelaçar os saberes curriculares fundamentais com experiências sociais dos alunos enquanto indivíduos. Todo conhecimento adquirido a partir da sua cultura, história, ideologia e ao longo de sua vida, são experiências socioculturais fundamentais para moldar um sujeito crítico diante das ações de dominação do sistema opressor em diferentes contextos e situação no mundo. Desta forma, o professor deve, também, estar preparado a partilhar suas narrativas culturais com a proposta de ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem, abrindo mão do poder coercitivo de maneira que apenas alunos dividam suas aflições (HOOKS, 2013).

É preciso atentarmos para o fato de que o ato de ensinar docente, não corresponde direta e exclusivamente à transferência de conhecimento, pois que quem ensina, aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender (FREIRE, 2018). Isto significa, de forma criativa, abrir caminhos para que o sujeito assuma seu papel ético, crítico e reflexivo, de modo que seja cada vez mais protagonista/atuarante na produção do saber.

Por reflexivo, compreendemos ser um processo em que o ato de aprender perpassa os muros e o tempo da escola. Deve ser uma atitude prolongada por toda a vida, exercida em momentos que considere as diferentes perspectivas e mecanismos do sistema que oprime, possibilitando liberdade aos sujeitos (ZEICHNER, 1993). Larrosa (1997) questiona sobre a função transmissiva e aquisita de conhecimento que é

dada a educação, apontando que professores e todos que fazem parte do sistema educacional, devem ser preocupar com a relação do saber com a vida humana, para que assim, seja possível refletir e dar sentido a vida dos sujeitos.

Por isso que, ao contextualizar o processo de alfabetização como um fenômeno complexo e multifacetado, Soares (1985) fala sobre saberes múltiplos do processo aos modelos de aprendizagem. É importante compreender esse processo como permanente, que se estende por toda a vida, ultrapassando, inclusive, a aprendizagem da leitura e escrita, se atendendo para o fato de que os sujeitos que compõem a educação também compõem diferentes âmbitos da sociedade, participando da sua construção e negociando signos e significados que transformam o cotidiano sociocultural (HALL, 2013). Neste ditame, o educador deve assumir uma postura que acompanhe os meios tecnológicos, aprofundando e compartilhando de forma significativa o conhecimento, diante do grande potencial cultural do século XXI.

A promoção da formação autônoma do sujeito, na perspectiva de mediar uma relação construída entre a experiência cognitiva do aluno e os saberes organizados da educação escolar através das tecnologias digitais, consolida a participação ativa dos alunos, bem como a livre exposição das opiniões e visões de mundo. É essencial para a construção da autonomia do aluno no processo de aprendizagem que se respeite suas individualidades e especificidades, considerando sua visão e leitura de mundo decorrente de suas experiências e participação em sociedade.

## Banco Mundial e Educação: Análise dos dados

Em pesquisa através da plataforma do *The World Bank* (BIRD), grupo composto por cinco instituições que corroboram para soluções sustentáveis que reduzem a pobreza e criam possibilidades compartilhadas nos países em desenvolvimento, foram encontrados 16 conceitos ligados à educação. O BIRD, portanto, se debruça em campanhas que têm como objetivo a mudança de comportamento por

meio da educação de entretenimento e da mídia de massa como uma ferramenta de desenvolvimento nos mais diversos setores.

Inicialmente, o artigo mais antigo encontrado foi o “Education”, de 1974, e o mais atual foi o “The Science of Adult Literacy”, de 2020. Os conceitos mais encontrados foram “Adult Literacy” e “Adult Education”. Como podemos perceber no quadro 01, ocorrem algumas transformações no modo de abordagem, hora dos mesmos conceitos, hora de diferentes conceitos que acompanharam as transformações da sociedade com a mudança do século XX para o XXI.

**Quadro 01:** Conceitos sobre Educação do Banco Mundial

Conceito/ Ano	Documento	Conceptualização
Functional literacy- 1974	Education	Functional literacy, which teaches reading and arithmetic as part of the training for skills for a particular job, is essentially a sound concept, although the results have been mixed. (p. 24)
Lifelong education- 1974	Education	(...) embraces a longer time span than the age period of formal education. (p. 46)
Multi-Media Education- 1981	The Educational Use of Mass Media	One method is to present a point twice, but simple repetition can become boring and decrease motivation. But having access to two different media enables the teacher to present the same point in different ways with different emphases. Moreover, students are more likely to remember if they are given the chance to put into practice what they have just learned. Teaching should, therefore, be alternated with exercises and activities, and the integrated use of more than one medium can usually offer the teacher a wider and more varied choice of options for activities. Finally, using more than one medium will generally satisfy both those with preferences for verbal instruction and those who prefer visual instruction. (p. 12)

Conceito/ Ano	Documento	Conceptualização
Adult Literacy-1982	Managing Adult Literacy Training	The basic rationale for advancing adult literacy training along intersectoral lines is the mutual interdependence of the education sector and other sectors in development. Yet the actual integration of sectors has been difficult to attain in literacy training. (p. 09).
Adult Education-1994	What We Know about Acquisition of Adult Literacy: Is There Hope?	These adults apparently learn sound-letter correspondences quickly, but remain in a beginner stage for a long time thereafter. Unless they are exposed to intensive practice (such as university studies in a foreign script) they may acquire basic literacy (knowledge of letter values) but not functional literacy, which is necessary for the acquisition of information. (p. 14)
Adult Literacy-1995	Literacy and Primary Education	Literacy is seen by many as a neutral and technical skill, analogous to typing or wordprocessing. However, the technicist approach has been challenged by those who propose a broader and more explicitly political definition. This school of sociologists and educators reject the notion that literacy is a fixed, measurable achievement or competence and propose a more relativistic concept. (p. 06)
Adult Literacy-2003	Adult Literacy: A Review of Implementation Experience	(...) should focus on increasing speed and accuracy, objectives that are usually not central in literacy courses. Literacy tests should be timed. (p. 12)
Adult Literacy-2005	Increasing Adult Literacy: A Focus on Reading Speed and Accuracy	Literacy is essential to meet the Millennium Development Goals. Further, one of the objectives of the Education for All initiative is to achieve “a 50 percent improvement in levels of adult literacy by 2015, especially for women, and equitable access to basic and continuing education for all adults.” (p. 01)
Illiteracy-2005	What Factors Influence World Literacy? Is Africa Different?	Their illiteracy will limit their earning power and affect a range of other social and economic variables. Identifying the determinants of illiteracy is crucial if the problem and its consequences are to be ameliorated. (p. 03)

Conceito/ Ano	Documento	Conceptualização
Writing skills- 2005	What Factors Influence World Literacy? Is Africa Different?	Proponents of literacy programs argue that reading and writing skills improve individuals' chances of increasing their earnings. While it is difficult to determine causality, a growing body of evidence suggests that literacy increases the productivity and earning potential of a population. (p. 04)
Media literacy- 2009	The Media and Development: What's the Story?	Increased access to knowledge spurs higher levels of literacy, which strengthens human capital for higher productivity. The media are also important contributors to social and cultural life and key components of democratic structures. (p. 11)
Media literacy- 2009	The Role of Media Literacy in the Governance Reform Agenda	While there is no universally agreed upon definition, media literacy is most commonly defined as the ability to access, analyze, evaluate, and create media content. Access is defined as both physical access and the ability to use different forms of media, while analysis and evaluation entail "the ability to seek, locate, and select information to suit the individual needs," and "to evaluate the information according to parameters, such as truthfulness, honesty, interests of the broadcaster, etc." Creating media is the production and distribution of media content, also referred to as communicative competence. (p. 03)
Adult Education- 2010	Adult Learning	(...) includes, most prominently, adult literacy instruction, but also might include teaching home financial management skills or civics for those seeking citizenship. (p. 01)
Adult education- 2011	Advancing Adult Learning in Eastern Europe and Central Asia	Adult education and training is a relatively new concept in ECA with relevance for education systems and labor markets and, in extension, to countries' productivity and growth agenda. It requires finding a joint understanding and language among a multitude of heterogeneous players, a common strategic objective and solid communication channels. (p. 31)

Conceito/ Ano	Documento	Conceptualização
Lifelong education- 2011	Advancing Adult Learning in Eastern Europe and Central Asia	Lifelong learning is generally defined as encompassing learning across the life cycle – from early childhood education to adult education – and various forms of learning – formal, non-formal and informal learning. (p. 5)
Adult literacy- 2020	The Science of Adult Literacy	We define literacy as a continuum, from emerging literacy, through improving literacy, to fluent literacy and we outline the factors that influence how far along that continuum an adult learner is likely to proceed. Four nested levels are identified at which obstacles to literacy progress operate, but to which adult learners may also bring strengths. (p. 03)

Fonte: Elaboração dos autores em 2021, com base no WorldBank (2020). Disponível em: <<https://www.worldbank.org/en/research>>. Acesso em 03 fev. 2022.

No artigo “Education”, de 1974, o conceito de “Lifelong Education” se mantém o mesmo que o do artigo “Advancing Adult Learning in Eastern Europe and Central Asia”, de 2011, que é uma aprendizagem contínua durante a vida para além da escola. Neste ponto, a instituição enfatiza a importância de se educar ao longo da vida. No entanto, quando observamos em outros documentos, podemos notar que o “Lifelong” (termo adotado pela instituição para o ato de educar ao longo da vida em inglês) trata-se de um aperfeiçoamento da mão de obra, em que melhoram as chances de os indivíduos aumentarem seus ganhos e produtividade, como apresentado no documento “What Factors Influence World Literacy? Is Africa Different?” (2005, p. 04).

Em outras palavras, uma educação ao longo da vida para o BIRD é um processo de aprendizagem em que o sujeito, consiga acompanhar as mudanças e consiga se manter ativo na dinâmico imposta pelo sistema. Larrosa (1997) vai lembrar que, quando falamos de uma educação ao longo da vida, estamos inferindo sobre uma educação que nos possibilite “ganhar a vida” ou ao menos “sobreviver” nela. Fica explícito nesse cenário que as apropriações de conhecimentos e saberes devem

ser ministradas para atender as necessidades importas pelo capital e pelo sistema que exerce a manutenção desse capital.

Ainda no artigo “Education”, de 1974, foi encontrado o conceito de “Functional Literacy”, que só considera o ensino de leitura e aritmética suficientes para a alfabetização. Neste mesmo período da segunda metade do século XX, Freire (1987) já defendia o rompimento com o modelo de educação bancária, em que os professores não são comunicadores, mas sim, emissor de comunicados que são recebidos e memorizados pelos alunos. Romper com tal imposição possibilita uma visão de mundo mais ampla, para além da gramática e aritmética que são importantes, mas que o professor precisa dar significado para que o aluno aprenda e transforme a sua vida e ganhe autonomia (FREIRE, 2018).

Fica perceptível que ao mesmo tempo que o BIRD pensava e elaborava seus documentos para países emergentes, diferentes literaturas que contrariavam as ideias da instituição estavam sendo discutidas. As obras de Freire (1987; 2003; 2018) já criticavam esse modelo de educação que limita as liberdades e impõe obediência e serviço ao capital. E por mais que em alguns documentos a reflexão avance, é possível perceber que o modelo técnico e bancário possui mais relevância que uma educação que contrarie a norma do estams discutindo sobre educação bancária.

É possível pontuar, com base também no quadro 01, que existe considerável diferença entre o que o artigo “The Educational Use of Mass Media”, publicado em 1981, compreende sobre o conceito de “Multi-Media Education” e o que o artigo “The Role of Media Literacy in the Governance Reform Agenda”, publicado em 2009 pensa. O primeiro artigo, considera a educação midiática como um meio da aprendizagem escolar, enquanto o artigo mais atual define alfabetização midiática como uma capacidade de acessar, analisar, avaliar e criar conteúdo de mídia.

Em 1981, o Banco Mundial acreditava que a educação midiática era uma combinação de diferentes dispositivos entre transmissão, impressão e face a face e que as experiências não geram aprendizado. No entanto, não fica muito evidente qual tipo de transmissão ou experiências o documento está se referindo. É importante considerar nesta análise que na década de 80, a sociedade já convivia com diversos dispositivos tecnológicos de

comunicação em massa que influenciavam os modos de vida das pessoas em diversos países. Já se mostravam ser fruto de um avanço tecnológico que expressava criatividade e a ciência humana, alvos importantes de reflexões sobre a educação. Neste mesmo período, Freire e Guimarães (1984) já questionavam sobre as tendências corporativas de poder que as mídias e meios de comunicação atendiam, e que devíamos nos perguntar sempre a serviço de que e de quem estão os meios?

É notável também que desde o surgimento do rádio e do cinema, e posteriormente o da televisão, a gama de dispositivos comunicacionais e tecnológicos disponíveis para a sociedade são mais significativos que antes do século XX. O que é importante frisar é que, desde o início, tais dispositivos funcionam como veículo transmissor de valores e cultura e não apenas como forma de entretenimento. Freire e Guimarães (1984) chamam atenção que essas premissas comunicacionais são sutis em seus processos educativos, justamente pela forma divertida que são roteirizadas e produzidas, necessitando de uma educação crítica que combata as performances de dominação de uma classe sobre outra.

Em 2009, há um avanço em como as mídias devem ser tratadas. Parte desta concepção é derivada de estudos que propõem uma abordagem diferente aos meios de comunicação. Buckingham (2005) destaca a importância de construir uma educação com, para e através das mídias, ressaltando o processo de acesso, análise, avaliação e criação que o Banco Mundial vem a tratar no documento “The Role of Media Literacy in the Governance Reform Agenda” (2009) e no artigo “The Media and Development: What’s the Story?” (2009). Neste aspecto, consideramos que, cada vez mais, a educação precisa agir como agente transformador do sujeito e das comunidades em que convivem, e para isso é importante que a escola não só insira as tecnologias, mídias e meios de comunicação, mas que os jovens contribuam com suas experiências de uso e consumo (MEÍJA, 2011).

É considerável destacar que o conceito “Adult Literacy” foi citado cinco vezes no quadro 01. A conceituação mais antiga para este conceito é do artigo “Managing Adult Literacy Training”, que o define como um fundamento dependente de outros segmentos além da educação.

Enquanto a conceituação mais atual, do artigo “The Science of Adult Literacy”, o define como: “[...] uma continuidade da alfabetização emergente, através da melhoria da alfabetização, para a alfabetização fluente e nós definirmos os fatores que influenciam até que ponto nessa continuidade um aluno adulto a preferencialmente continuar” (2020, p. 03).

No documento “Literacy and Primary Education” de 1995, o conceito de “Adult Literacy” traz uma abordagem diferente das demais. Neste ponto, o Banco Mundial fala dos desafios que a educação tecnicista enfrentava no período, e aponta que um grupo de educadores e sociólogos apresentava uma proposta de uma educação mais politizada e ampla, rejeitando a noção fixa da alfabetização. O documento não cita nomes, mas podemos apontar que pensadores latino americanos como Paulo Freire, Jesus Marti-Barbeiro e Nestor García Canclini compõem o cenário que produziram reflexões críticas ao modelo neoliberal de educação pensada por governos e instituições que se “comprometeram” com a educação em uma escala mundial.

Podemos notar melhor em 2005, com o documento “Increasing Adult Literacy: A Focus on Reading Speed and Accuracy” que aponta que o letramento adulto é parte fundamental para o “desenvolvimento do milênio” (2005, p. 01). Por mais que o conceito aponte que as mulheres adultas são os principais alvos e que podemos compreender isto com um caráter emancipatório para o sexo feminino, não há apontamentos que indiquem o uso da educação para uma possível autonomia.

O segundo conceito mais citado no quadro 01 foi “Adult Education”, sendo o mais antigo em 1994, no artigo “What We Know about Acquisition of Adult Literacy: Is There Hope?”, sendo definido como após o estágio inicial da alfabetização, onde os adultos precisam colocar em prática o que foi aprendido. Um ano depois, o artigo “Literacy and Primary Education”, publicado em 1995, também trata este conceito ao combater a ideia da educação ser vista como neutra e técnica, e propõe uma definição mais relativista e ampla. Já o artigo “Advancing Adult Learning in Eastern Europe and Central Asia”, em 2011, define o conceito como relevante para os sistemas educativos e os mercados de trabalho e, em extensão, para a produtividade e a agenda de crescimento.

Percebemos que há uma preocupação maior por parte do Banco Mundial na educação e letramento de pessoas adultas. Defendemos a ideia de que a educação pode libertar as pessoas, bem como Freire defende (2018), como uma forma de autonomia do sujeito e de liberdade das amarras dos sistemas dominantes. No entanto, podemos perceber que não é a mesma preocupação que a instituição tem ao longo de todos os anos de suas publicações. Em 1994, a instituição defendeu que um adulto não conseguiria adquirir mais que o básico em um processo de alfabetização, não chegando a uma alfabetização funcional, importante para a aquisição e compreensão de informações.

Em 2010, o discurso já é modificado. Neste momento, a educação para adultos deve ser destinada à alfabetização de adultos que buscam cidadania e incluir neste processo habilidades como gestão financeira e educação cívica. Neste ponto, podemos nos perguntar: só é cidadão o sujeito alfabetizado com habilidades financeiras e cívicas? Devemos, primeiro, tomar a questão que o conceito de cidadania está em constante transformação na sociedade. Freire (2003) aponta que homens e mulheres se tornam cidadãos ativos a partir de sua participação nos círculos culturais. Cope e Kalantzis (2010) apontam para as atuais formas de cidadania ligadas ao contexto sócio tecnológico são promovidos pelos avanços científicos e da globalização.

Não há como falar de cidadania no século XXI sem falar da importância das tecnologias, mídias e meios de comunicação digitais. Bifo (2005) defende que tais transformações impactaram primeiro e principalmente a economia, o que ocasionou as transformações socioculturais dos sujeitos na sociedade, modificando inclusive as relações de trabalho. O que o Banco Mundial aponta em 2010, e acaba reforçando em 2011, é justamente o oposto do que se pretende com a educação.

Em 2011, a instituição defende que os sistemas educativos e o mercado de trabalho devem andar juntos, como uma extensão para a produtividade e manutenção da agenda de crescimento. Ou seja, ao que parece, a cidadania para o Banco Mundial está correlacionada ao sujeito ser inserido no mercado de trabalho com habilidades e competências construídas a partir da educação, sendo a alfabetização o principal

meio de aquisição de tais competências, sem considerar as principais transformações socioculturais e tecnológicas ocorridas em toda a sociedade.

Talvez, para o BIRD, educar e letrar os adultos tenha se tornado uma preocupação pois é a partir da importância que os adultos dão a alfabetização que se estende a preocupação com a educação familiar. E construir essas habilidades e competências nos sujeitos, para além de estar inseridos no mercado de trabalho, também se tornam sujeitos consumidores, permacendo na lógica que fortalece o sistema.

A instituição também não define o seu conceito de trabalho no século XX e XXI. Neste ponto, Bifo (2005) aborda três conceitos importantes sobre as transformações do trabalho com os avanços tecnológicos: primeiro, o “trabalho cognitivo” (p. 73) em que o trabalhador agora está inserido no contexto tecnológico; segundo, a “new economy” (p. 95) estruturada na semiotização da economia, transportando o trabalho para o ciberespaço; e por fim, a “digitalização” (p. 147) em que objetos e interações são transformadas em combinações binárias, possibilitando um agir a partir das informações disponíveis.

Se o objetivo é preparar o sujeito para o mercado de trabalho, é preciso entender as transformações ocorridas no campo. No entanto, é necessário atentar que a educação deve possibilitar uma libertação e autonomia ao sujeito, e não apenas uma preparação para o mercado de trabalho. Assim como o campo do trabalho foi transformado pelos meios e tecnologias de comunicação, a sociedade também foi impactada, e para lhe dar melhor com uma leitura de mundo, é crucial compreender como os meios são utilizados na construção de narrativas que impõem modelos e comportamentos para a massa, para além também da criação de mídias e tecnologias e busquem uma ampla inclusão social.

Essa autonomia deve estar conectada e avançar junto a percepção e compreensão das mudanças sociais, técnicas, políticas, econômicas e culturais que permeia o mundo. Não devemos permitir que grandes instituições planejem seus modelos de educação visando apenas a manutenção do sistema que estabelecem os lugares que os sujeitos devem ocupar na sociedade. É preciso transgredir tais modelos e educar

para mudanças mais amplas e significativas, que contemplem os sujeitos e suas comunidades os munindo com competências e habilidades e transcendam as necessidades do capital.

## Considerações Finais

É importante se atentar as concepções que as grandes instituições financeiras internacionais pensam sobre educação e qual o uso elas propõem. De alcance internacional, os impactos possuem larga escala e influenciam governos na construção de seus projetos de educação, em que procuram atender demandas de agendas que apenas se comprometem com o crescimento intelectual do sujeito, desde de que esteja atrelado a uma agenda econômica.

Não consideramos que construir uma educação em torno de uma melhora econômica da nação e financeira do sujeito seja uma forma totalmente errada de pensar. O que defendemos neste texto é a importância de uma educação que possibilite o sujeito a pensar além do fator financeiro, que lhe permita uma autonomia de escolha e capacidade crítica de se comportar diante dos processos de consumo impostos pelo capitalismo.

Os autores abordados no texto contribuiram para expandir a compreensão em torno das práticas neoliberais, que implantam modelos de educação para formação de sujeito que vão ser direcionados ao mercado de trabalho. Foi possível perceber a concepção bancária em alguns conceitos trabalhados pelo Banco Mundial e a intenção de manutenção de algumas práticas que mantém os sujeitos como oprimidos e objetos para o fomento do crescimento econômico.

O que podemos perceber com o levantamento, é que a instituição possui uma relevante preocupação com o desenvolvimento educacional, principalmente de países emergentes. Contudo, a educação deve ir além da perspectiva financeira e considerar contextos socioculturais e individualidades que possibilitam outros desenvolvimentos. E é sobre esta liberdade de escolha que devemos tratar nos ambientes de ensino

e aprendizagem. É transcender os limites de disciplinas fechadas e romper com o modelo de formação de capital humano para o mercado de trabalho, transgredindo a mentalidade bancária da educação e possibilitando aos sujeitos outras perspectivas de convivência sociocultural.

## Autores



### **Daniel Bramo Nascimento de Carvalho**

Aluno do curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED/UNIT). Mestre em Educação pelo PPED e Licenciado em História pela Universidade Tiradentes. Membro e pesquisador do Grupo de Estudo Comunicação, Educação e Sociedade (GECES). Email: [historiadobramo@gmail.com](mailto:historiadobramo@gmail.com).



### **Victória Feitoza Xavier**

Aluna da graduação no curso de Jornalismo na Universidade Tiradentes (UNIT) e Ciências Sociais na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Aluna bolsista de iniciação científica no PPED/UNIT. Membro e pesquisador do GECES. Email: [vicfeitoza@hotmail.com](mailto:vicfeitoza@hotmail.com).



### **Luiz Rafael dos Santos Andrade**

Aluno do curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED/UNIT). Mestre em Educação pelo PPED e Licenciado em História pela Universidade Tiradentes. Bolsista da FAPITEC/SE. Membro e pesquisador do Grupo de Estudo Comunicação, Educação e Sociedade (GECES). Email: [andrade.luizrafael@gmail.com](mailto:andrade.luizrafael@gmail.com).

## Referências

ADULT LEARNING. **Grupo do Banco Mundial**. Washington, 2010. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/781671468164982825/Adult-learning>. Acesso em: 11 dez. 2020.

ADULT LITERACY: A REVIEW OF IMPLEMENTATION EXPERIENCE. **Grupo do Banco Mundial**. Washington, 2003. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/111821468330039348/Adult-literacy-a-review-of-implementation-experience>. Acesso em: 11 dez. 2020.

ADVANCING ADULT LEARNING IN EASTERN EUROPE AND CENTRAL ASIA. **Grupo do Banco Mundial**. Washington, 2011. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/470761468035951223/Advancing-adult-learning-in-Eastern-Europe-and-Central-Asia>. Acesso em: 7 jan. 2021.

BIFO, FRANCO BERARDI. **A fábrica da infelicidade**: trabalho cognitivo e crise da new economy. Rio de Janeiro. DP&A, 2005.

BUCKINGHAM, D. **Educación em medios**: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea paidós comunicación. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A, 2005.

COPE, Bill & KALANTZIS, MARY. “Multialfabetización”: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. **Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios**, nº 98-99, Enero-Junio 2010, pp. 53-91

EDUCATION. **Grupo do Banco Mundial**. Washington, 1974. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/243691468262477063/Education>. Acesso em: 11 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 27.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003.

FREIRA, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre Educação: dialógos**, v.2- Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martin Fontes, 2013.

JACQUES Gonnet. **Educação e Mídias**. Ed. Loyola, São Paulo; 2004.

LARROSA, Jorge. Saber y Educación. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 1, p. 33-55, 1997.

LITERACY AND PRIMARY EDUCATION. **Grupo do Banco Mundial**. Washington, 1995. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/748941468739334068/Literacy-and-primary-education>. Acesso em: 7 dez. 2020.

MANAGING ADULT LITERACY TRAINING. **Grupo do Banco Mundial**. Washington, 1982. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/345131467980448054/Managing-adult-literacy-training>. Acesso em: 7 dez. 2020.

MARTIN – BARBERO, Jesus. Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. **Rev. Nómadas**, nº 5, Santafé de Bogotá (Colômbia), Univ. Central, 1997.

MARTIN – BARBERO, Jesus. **Dos meios as mediações**. Prefácio a 5ª edição. Rio de Janeiro, Edit. UFRJ, 2006.

MEJIA, MARCO RAÚL. **Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur** (Cartografías de la Educación Popular). Viceministerio de Educación Alternativa y Especial. 2011.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de; SZUNDY, Paula Tatiane Carréra. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, São Paulo, v. 9, n. 2, pp. 184-205, dezembro de 2014. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732014000200012&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732014000200012&script=sci_abstract). Acesso em 28 dez. 2020.

ON MEASURING LITERACY. **Grupo do Banco Mundial**. Washington, 1998. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/838991468750545024/On-measuring-literacy>. Acesso em: 7 dez. 2020.

SANTOS, B. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1358/1359>. Acesso em 28 dez. 2020.

THE EDUCATIONAL USE OF MASS MEDIA. **Grupo do Banco Mundial**. Washington, 1981. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/140671468765931318/The-educational-use-of-mass-media>. Acesso em: 10 dez. 2020.

THE MEDIA AND DEVELOPMENT: WHAT 'S THE STORY? **Grupo do Banco Mundial** Washington, 2009. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/449481468176941303/The-media-and-development-whats-the-story>. Acesso em: 10 dez. 2020.

THE ROLE OF MEDIA LITERACY IN THE GOVERNANCE REFORM AGENDA. **Grupo do Banco Mundial**. Washington, 2009. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/891511468331267009/The-role-of-media-literacy-in-the-governance-reform-agenda>. Acesso em: 7 dez. 2020.

THE SCIENCE OF ADULT LITERACY. **Grupo do Banco Mundial**. Washington, 2020. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/324881580449128392/The-Science-of-Adult-Literacy>. Acesso em: 7 dez. 2020.

WHAT FACTORS INFLUENCE LITERACY? IS AFRICA DIFFERENT? **Grupo do Banco Mundial**. Washington, 2005. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/313651468741665795/What-factors-influence-world-literacy-is-Africa-different>. Acesso em: 22 jan. 2021.

WHAT WE KNOW ABOUT ACQUISITION OF ADULT LITERACY: IS THERE HOPE? **Grupo do Banco Mundial**. Washington, 1994. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/547951468739496448/What-we-know-about-acquisition-of-adult-literacy-is-there-hope>. Acesso em: 11 dez. 2020.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas-**, 3. ed. Educa. Professores. 1993.

Seção 2 - Encontros em educação e comunicação

# Educação e Comunicação mediadas por Memes

Kaio Eduardo de Jesus Oliveira

Cristiane de Magalhães Porto

Edvaldo Souza Couto



## Introdução

Nos últimos anos, nossas experiências comunicacionais mediadas pela internet têm sido sociomaterializadas, especialmente nas mídias digitais por narrativas produzidas a partir do humor, da comicidade mediante a linguagem dos memes. Estes artefatos constroem pedagogias e diferentes modos de ensinar e aprender que orientam as experiências em rede, produzem sentidos, subjetividades e interatividade ao passo que materializam representações sobre diferentes temas ligados ao nosso tempo.

Diante da comunicação mediada por memes, cada modo de representação possui uma função particular no ato de representar e de produzir interatividade. Ao passo que a organização dos modos e elementos empregados em um meme em formato de imagem, por exemplo, também interferem nos efeitos de sentidos pretendidos e socialmente construídos.

Assim sendo, é importante discutir qual a relevância desta linguagem na produção de experiências de educação e comunicação em nosso tempo. Uma vez que gêneros e coleções de memes mediam o debate público, as vivências on-line, são apropriados e reconfigurados em diferentes experiências sociais e culturais do nosso tempo. Deste modo, defendemos o argumento de que os memes constroem experiências de educação e comunicação por meio de sua linguagem digital. Neste contexto, o objetivo do estudo foi discutir a atuação dos memes da internet como artefatos de educação, comunicação e interatividade em rede, com o fim de destacar pedagogias, narrativas, sentidos e significados presentes nas interações em rede.

Ao considerarmos estas questões expostas, o estudo que deu origem a este capítulo de livro foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica (SOUZA; OLIVEIRA; ALVES, 2021). Esta opção metodológica, com o diálogo intenso com um grupo de pesquisadores que se dedica a investigar o fenômeno dos memes na cultura digital, permitiu analisar como as apropriações e replicações destes artefatos

culturais articulam um repositório sobre diversos temas, que são mobilizados em seus discursos e produzem experiências educativas sob diferentes modos de ler e interpretar as mensagens veiculadas.

## A linguagem dos memes na cultura digital

Memes de internet podem ser vistos, muitas vezes, como conteúdos desprezíveis, ou como simples manifestação de piadas que repercutem um fato ou acontecimento cotidiano em ambiência digital. Os memes também são entendidos como peças de trollagem, cujo objetivo é desestabilizar ou ofender alguém por meio de uma brincadeira na internet. No entanto, essas noções são fruto de uma compreensão ainda superficial sobre o fenômeno, que representa bem mais que um formato de brincadeira on-line, mas uma linguagem popular da cultura digital.

Utilizado originalmente no livro *The Selfish Gene*, de Richard Dawkins (1976), o termo meme se correlaciona aos genes que se replicam no código genético das pessoas com o transcorrer das gerações. A palavra, em sua origem etimológica, deriva da raiz grega *mimema*, que expressa tudo aquilo que pode ser imitado, e que, portanto, não se limitaria apenas à conjuntura da internet – os costumes, as músicas, os estilos de vestimenta e as invenções de um povo são memes diferentes.

Assim, é importante destacarmos que a ideia de meme não se restringe a uma linguagem da internet e não se direciona, exclusivamente, ao fenômeno da cultura digital. Como reforça Shifman (2014, p. 24), “os memes não nasceram com o advento da internet; eles sempre fizeram parte da sociedade humana”, por conseguinte, ainda que circulem predominantemente na internet, também podem figurar em outras mídias.

Para além das definições operacionais que compõem grande parte dos trabalhos nos últimos anos, os memes da internet têm se notabilizado pelas características específicas com que materializam outros modelos de comunicação e de linguagem. A polissemia, por exemplo, nos formatos e coleções de memes, pode ser entendida como a capacidade

de uma determinada palavra ou expressão adquirir um novo sentido, ou variados sentidos. Entendemos que a polissemia instaura uma relação de sentido entre as palavras e locuções, com uma a mesma carga semântica, que expressam sentidos diferentes, mesmo pertencendo a campo semântico e similar OLIVEIRA; COUTO; PORTO, 2021)

Deste modo, sempre atribuímos um sentido individual ao ler um meme, ou ao associar sua estética à nossa visão de mundo, embora eles possuam diferentes formas de leitura e interpretação que exigem correlações. Como também, ao compartilhá-los, implicamos uma aprovação ou desaprovação ao seu conteúdo, que pode ou não ser ressignificado e seguir adiante a partir da leitura de um interlocutor. (OLIVEIRA, 2020).

Assim, a ideia de meme enquanto linguagem está associada a experiência de autoria on-line e reconfiguração de conteúdos que cada usuário pode desempenhar em um ambiente digital. Por isso, nem sempre a produção está atrelada a um padrão de qualidade gráfica e estética, mas simplesmente à representação das experiências do autor ou do grupo a qual está ligado. Knobel e Lankshear (2019) afirmam que os memes representam um conjunto de experiências que os usuários de mídias sociais “vivenciam” e que para que se compreenda seu significado é preciso que sejam lidos social e culturalmente, o que exige uma ação de letramento digital (FERRAZ, 2019).

A linguagem dos memes na internet se notabiliza, também, pelo seu potencial de capilaridade. Ou seja, pelo modo como alcançam públicos e interlocutores que não eram o alvo direto. Isso é possível graças às práticas de compartilhamentos e disseminação, em variadas mídias, como grupos de mensagens instantâneas, áudios, vídeos etc. O que caracteriza este fenômeno como tipicamente da internet e não simplesmente restrito às mídias digitais, posto que sua circulação não se limita a um único ambiente. Entretanto, são nas mídias digitais que os memes têm ganhado mais sentido e se popularizado de modo mais expressivo ao mediar a construção de narrativas e experimentações coletivas dos sujeitos (CHAGAS, 2020).

Este tipo de linguagem tem integrado as nossas experiências de representação e modos de dizer na comunicação on-line, a partir de

diferentes campos de experiência, ou setores de produção de conteúdo, como a publicidade, o jornalismo, o conteúdo televisivo e a produção musical. Já que os memes representam uma opção de transmissão de conteúdos reduzidos, pelo exercício de síntese ou substituição de frases e mensagens. Assim, seus gêneros e formatos conseguem encaixar ao longo do cotidiano o consumo efêmero de informações que são sintetizadas e mediadas por diferentes características de humor e comicidade (AMOÊDO; SOARES, 2018).

Bergson (2004) nos chama atenção para a função pedagógica do humor. Para ele, o riso é um fenômeno social que serve para punir comportamentos desviantes e pressionar seus responsáveis a retomar os padrões socialmente aceitos. Isso ajuda a explicar como a profusão de memes sobre diferentes temas, pode atuar a partir da ação de popularização de informações, mesmo que pela ironia e pela brincadeira ligada às narrativas persuasivas e críticas em múltiplas situações do nosso cotidiano (MOREIRA, 2021).

Segundo Oliveira (2020, p. 86) a construção da linguagem dos memes faz com que o sujeito que o lê seja inserido em uma ambiência, onde o potencial imagético e semiótico pode ser aguçado e torna-se fundamental na construção dos sentidos. Essa situação pode ocorrer, com um importante fator adicional, que é a comunicação via mensagens compartilhadas, reproduzidas e ressignificadas de maneira instantânea. Tudo isso, a partir da autoria de cada usuário de uma rede, vinculada diretamente ao conteúdo ou relacionada a ela, que acontece devido às características do ambiente digital (legendas em redes sociais, links para conteúdo complementar). É por isso que entendemos que a produção de sentidos com os memes produzem deslocamentos da linguagem original para um discurso secundário.

A integração e o modo como a linguagem dos memes nos ambientes digitais articula e agrupa vozes discursivas pode ser pensada sob a ótica da multimodalidade. Termo derivado da psicologia e ampliado por estudiosos da linguagem para designar o uso integrado de diferentes recursos semióticos em eventos comunicativos. Assim, a produção de diferentes tipologias de memes têm representados modos

de expressão de variados grupos na internet, por meio de narrativas, sentidos e subjetividades (LEAL-TOLEDO, 2017).

Um meme pode ser, portanto, uma estrutura replicada pela linguagem digital, em um processo de ressignificação pela autoria de cada sujeito, implicada em conteúdos propagados pela internet (CHAGAS, 2020). Portanto, precisamos compreender que embora sejam engraçados, os memes precisam ser levados a sério. Posto que, por meio de sua mediação comunicacional, produzem experiências educativas que possibilitam formas outras de ensinar e aprender em rede. Assim, nas páginas a seguir problematizamos como a linguagem dos memes podem desempenhar experiências de educação e comunicação por meio da autoria e interatividade.

## Memes, Educação e Comunicação: aproximações possíveis

Rir da nossa própria tragédia, sintetizar mensagens e narrativas, representar intencionalidades, modos de dizer e expressar-se em rede, integraram a função pedagógica da linguagem dos memes em nosso tempo. Desse modo, os memes fazem parte do nosso contexto cultural e social, conectando-nos, reforçando o nosso senso de comunidade, construindo momentos de comicidade, pressionando pessoas a adotarem comportamentos e seguirem regras, produzindo experiências de educação por meio da comunicação em rede (ALMEIDA, 2020).

Quando nos referimos aos memes enquanto objetos de aprendizagem, que por meio da interatividade comunicacional possibilitam experiências pedagógicas, é necessário fazer apontamentos quanto à construção dos sentidos e de subjetividades presentes em sua linguagem e que difere em relação ao discurso textualizado de outros meios (BLUN; MACHADO, 2021). Deste modo, um primeiro apontamento a se fazer é que para ler um meme na internet há a necessidade de um referencial, mesmo que mínimo, para a compreensão dos sentidos mobilizados, eminentemente, para que os sujeitos articulem a suas visões de mundo e as relações possíveis.

De acordo com Oliveira (2020), por meio de um meme a informação pode se transformar em conhecimento, na medida em que as condições de produção, ligados ao contexto socio-histórico e à memória, ou ao debate público, podem também ser agregados ao conteúdo, embora isso não seja uma regra. Com base nas condições de produção à informação neste tipo de artefato digital é construída uma rede de significados de maneiras distintas, já que não é uniforme, nem igual para todos, no que diz respeito ao sentido que lhe é atribuído, ou seja, cada sujeito interpreta um mesmo meme implicando sua visão de mundo (SILVA, 2018).

A forma como a comunicação mediada por memes projeta à intencionalidade de um “texto” ao interlocutor é diferente da forma como um jornal impresso ou como um programa de televisão o faz em sua relação comunicacional. Porém a correlação entre quem produz e o modo como seus interlocutores se apropriam e reconfiguram a mensagem é independente do formato. É preciso considerar a mediação constitui um processo de produção da leitura ou de tradução do sentido ligando à mensagem ao contexto cultural. Essa experiência multiplica a possibilidade de construção de sentidos que pode ser ampliados e transcender discursos e espaços pré-estabelecidos (BOA SORTE, 2019).

Dizer que a educação e a comunicação são mediadas por memes é dizer que eles operam como intermediários nas múltiplas relações que interligam as ações educacionais na era da comunicação em rede. A mediação é sempre um elo entre as relações das transformações de produção de conteúdo com as mudanças nos espaços da cultura. Desse modo, a mediação cria estruturas, formas e práticas vinculatórias entre uma informação e um sujeito em buscas de interpretações e significados. Com isto podemos dizer que a mediação é uma prática cultural que absorve diferentes discursividades (GOMES, 2008).

É preciso considerar que o conhecimento é construído por meios das mais diversas interações entre sujeitos. Essas interações são discursivas e sempre produzem mais discursos. A educação e a comunicação produzem discursos ao mesmo tempo em que os interpretam. As informações e as conexões entre conteúdos se formam por meio de convergências, divergências e incongruências, isto é, em

processos reflexivos para a construção de conhecimentos singulares ou instituído socialmente. Neste sentido, a mediação é exercida por ambientes, ações, agentes, conteúdos, suportes, recursos tecnológicos, que se articulam na interseção entre a informação, a comunicação e a educação, cujo objetivo é o estabelecimento de estratégias a partir das quais se torna possível a geração de saberes (SIGNATES, 1998).

Na cultura digital, a educação e a comunicação são mediadas também por memes, uma das mais expressivas linguagens da internet. Os memes, como gênero literário, articulam conteúdos e diversas interpretações, quase sempre irônicas, de fenômenos cotidianos. Desse modo, produzem saberes que ajudam os sujeitos aprendentes a se posicionarem em variados debates, visões de mundo, modos de ser, exercícios de cidadania.

A produção e replicação de um meme na internet partem da utilização de elementos com diferentes formatos e recursos multimídia para construir uma ação comunicacional e dialógica articulada pela interatividade. Essa produção cria paralelamente uma forma de comunicação que permite ao interlocutor atribuir autoria e criatividade no ato de apropriação e reconfiguração da mensagem, deslocando e propondo um lugar-outra de circulação de informação, de ideias e narrativas e não apenas um ato de leitura e tradução contemplativa. A condição de autor, de produtor e difusor de conteúdo, bem como das mixagens e traduções de significados, por meio de memes, é uma das principais características dos sujeitos na cultura digital. A autoria é um híbrido de conteúdo e de mediação, isto é, de interpretação nas redes de conhecimento (COUTO, 2020).

Por meio de um meme é possível propor e expor um determinado argumento, que pode ser interpretado, por cada sujeito ativo no compartilhamento, ou que apenas recebe, interpreta e atribui sentido à linguagem. Deste modo, a experiência de educação e comunicação mediadas com memes, emerge da construção de um tipo de linguagem que permite que o sujeito seja inserido em um ecossistema além do tradicional, onde o potencial imagético e semiótico pode ser aguçado e torna-se fundamental na construção dos sentidos.

Para Oliveira (2020), na produção e replicação de memes, os enunciados, a intertextualidade, as relações dialógicas, o próprio discurso que o meme carrega na construção da mensagem produzem efeito de sentido. Pela interlocução da paródia, da sátira da ironia, tais elemento/s tornam os memes peculiares para a produção de uma experiência pedagógica on-line. É por isso que a interatividade de um meme pode acontecer pela composição da piada, pelo deboche, na comicidade aplicada em seu contexto, na elaboração do texto ou da legenda, ou apenas pela popularidade do seu tema.

Do ponto de vista discursivo, a educação e a comunicação materializadas e mediadas por memes na internet ocorre por meio de experiências culturais dos sujeitos, fazendo com que a partir do “contato” com a narrativa mediada por um tipo de humor seja desencadeado um percurso de produção de sentidos diferentes, através da unidade de informação contida nele. E, de igual modo, do possível interesse despertado pelo meme, cada um pode ampliar a curiosidade sobre as temáticas inerentes às piadas, às paródias, às ironias, nos variados tipos e formatos e em distintos níveis de alcance. Esses são aspectos essencialmente pedagógicos.

Por meio destas características, podemos evidenciar que os memes desempenham, de diferentes modos, experiências educativas mediadas por um modelo de comunicação sintético, efêmero e superficial, mas muito eficaz em seu alcance. Em detrimento disso, se apropriar de um meme na cibercultura exige educação on-line e letramento digital para traduzir seus códigos, compreender suas legendas, entender a semiótica e as narrativas mobilizadas, além de seus contextos e suas correlações.

## Considerações Finais

A partir do objetivo deste estudo foi possível discutir os memes a partir de diferentes óticas e uma delas é a do riso e do humor. As atitudes e gestos humanos são risíveis na medida em que nos fazem pensar o humano como um elemento mecânico, no qual compreenderíamos em

detalhe as formas, aplicações e ciclos. Portanto, o efeito cômico surge dessas coincidências, circularidades e repetições que a vida social por vezes assume na continuidade das ações humanas. Assim, os memes materializam os modos de dizer dos sujeitos nos ambientes on-line em nosso tempo.

Nosso estudo nos levou a concluir que a linguagem dos memes da internet articula experiências de educação e interatividade pois emergem de um modelo de comunicação informal via mensagens compartilhadas, reproduzidas e ressignificadas de maneira instantânea. Tudo isso, a partir da autoria de cada usuário de uma rede, vinculada diretamente a um conteúdo ou relacionado a uma narrativa, que acontece devido às características do ambiente digital (legendas em redes sociais, links para conteúdo complementar). É por isso que entendemos que a produção de sentidos com os memes permitem experiências pedagógicas que mediam discursos, performances, sentidos e subjetividades, posto que constroem deslocamentos da linguagem e possibilitam interatividade na comunicação.

Entres as conclusões obtidas com este estudo, umas das principais a se destacar é que os memes mediam experiências pedagógicas que possibilitam situações de educação on-line. O ato de ler e interpretar um meme é uma manifestação presente em nosso contexto cultural e que exige uma leitura particular e peculiar, pois não há sentido sem interpretação. Com isso, os diferentes gestos de interpretação, mobilizados pelas diferentes estruturas desta linguagem, com suas diferentes materialidades, podem significar modos distintos e propor diferentes experiências de leitura em mediação com humor e ludicidade.

Deste modo, é possível destacar que a linguagem memética em suas experiências de leitura, desestabiliza a posição do leitor, formada pelo modo clássico de leitura linear ocidental, da esquerda para a direita e de cima para baixo. Um meme em sua composição exige uma nova forma de leitura, que convida o leitor a romper com sua prática de leitura já posta, uma vez que é produzido por estratégias de linguagens variadas, com diferentes recursos estéticos e audiovisuais, como imagens, sons, vídeos, hipertextos que permitem ao leitor um modo singular de aqçar sua leitura. Desse modo, podemos “ler” suas cores, seu formato,

seus sons, os personagens ali inseridos, a presença ou ausência de frase escrita, seus recortes e suas colagens, suas paráfrases.

Concluimos, também, que produzir e replicar um meme não é uma simples tarefa de compartilhar conteúdo em um ambiente digital. Trata-se de uma maneira de produzir posicionamentos, construir experiências, autorias e especialmente aprendizagens que estão diretamente afetadas pelas condições de humor e de aprendizagens ligadas a determinados conteúdos, narrativas, sentidos e subjetividades. Para além da brincadeira on-line, os memes são linguagem que comunicam e mobilizam experiências educativas.

## Autores



### **Kaio Eduardo de Jesus Oliveira**

Doutor em Educação (UNIT). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Tecnologias da Informação e Cibercultura (GETIC/UNIT/CNPq). Pesquisador do Grupo de Pesquisa Educação, Redes Sociotécnicas e Culturas Digitais (EDUTECH/UFBA/CNPq)



### **Cristiane de Magalhães Porto**

Doutora Multidisciplinar em Cultura e Sociedade - UFBA. Mestrado em Letras e Linguística - UFBA. Pós-Doutora em Educação - Proped - UERJ. Atualmente, é pesquisadora do Instituto de Tecnologia e Pesquisa – SE. Professora Titular da Universidade Tiradentes - Unit, atua como docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Tecnologia da Informação e Cibercultura (UNIT/GETIC/CNPq) e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Redes Sociotécnicas e Culturas digitais (EDUTECH/UFBA/CNPq). Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq – PQ2.



### **Edvaldo Souza Couto**

Realizou estágio de pós-doutoramento em educação (UFRGS), é doutor em educação (UNICAMP) e Professor Titular na Faculdade de Educação (UFBA), onde atua na graduação e na pós-graduação. É líder do grupo de pesquisa Educação, Redes Sociotécnicas e Culturas Digitais - EDUTECH e um dos coordenadores do grupo de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias - GEC. É bolsista em Produtividade em Pesquisa do CNPq – PQ 2

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. Memes na educação? **Deviante**, 2020. Disponível em: <https://www.deviante.com.br/noticias/memes-na-educacao/>. Acesso em: 16 mar. 2022.

AMOÊDO, R; SOARES, N. Transformações discursivas no contexto do digital: análise multisemiótica do gênero meme. In: Revista **PERcursos Linguísticos**, Vitória (ES) v. 8 n. 18, 2018, pp. 130-152. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/19130>. Acesso em: 06 mar. 2022.

BERGSON, H. **O riso**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BLUM, P; MACHADO, J. Memes de internet e educação: aproximando as redes sociais à sala de aula através da pesquisa-intervenção. Revista **Educar Mais**, v. 5, n. 3, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2379>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BOA SORTE, P. Internet memes: classroom perspectives in the contexto of digital cultures. Revista **Educação & Formação**, v. 4, n. 12, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/download/1385/1307/5606>. Acesso em: 15 mar. 2022.

CHAGAS, V. **A cultura dos memes: aspectos sociológicos e dimensões políticas de um fenômeno do mundo digital**. Salvador: EDUFBA, 2020.

COUTO, E. S. Pedagogias das conexões. Produções de conteúdos e redes de compartilhamento. In SALES, M. V. S. (org.) **Tecnologias digitais, redes e educação: perspectivas contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2020, pp. 57-78.

FERRAZ, O. (Org.) **Educação, (multi)letramentos e tecnologias.**

Tecendo redes de conhecimentos sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019.

GOMES, H. A mediação da informação, comunicação e educação na construção do conhecimento. **DataGramaZero** – Revista de Ciência da Informação, v. 9, n. 1, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/3041/1/DataGramaZero%20-%20Revista%20de%20Ci%3%aancia%20da%20Informa%3%a7%c3%a3o%20-%20Henriette.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2022.

KNOBEL; M.; LANKSHEAR, C. **A new literacies sampler.** London: Routledge, 2019.

LEAL-TOLEDO, G. **Os memes e a memética:** O uso de modelos biológicos na cultura. São Paulo: FiloCzar, 2017.

MOREIRA, L. **O Gênero Meme e as Ragefaces:** um diálogo relativamente estável com o humor e a ironia. Belo Horizonte: Dialética, 2021.

OLIVEIRA, K. E. J. **A ciência dos memes e os memes da ciência:** educação e divulgação científica na Cultura digital. 2020. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Tiradentes, Aracaju.

OLIVEIRA, K. E. DE J.; COUTO, E. S.; PORTO, C. P. “Não sou obrigado a ser Cult: o museu de memes enquanto espaço de Educação, Inovação e divulgação científica. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 30, n. 64, p. 210-225, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/11734/8980>. Acesso em: 15 mar. 2022.

SHIFMAN, L. **Memés in Digital Culture**. MIT Press, 2014.

SIGNATES, L. Estudo sobre o conceito de mediação. Revista **Novos Olhares**, n. 2, 1998. Disponível em: [https://www.tjap.jus.br/portal/images/stories/CURSO\\_MEDIACAO/Texto\\_-\\_Estudo\\_sobre\\_o\\_conceito\\_de\\_mediao.pdf](https://www.tjap.jus.br/portal/images/stories/CURSO_MEDIACAO/Texto_-_Estudo_sobre_o_conceito_de_mediao.pdf). Acesso em: 16 mar. 2022.

SILVA, A. Memes, educação e cultura de compartilhamento nas redes sociais. **Artefactum**: Revista de Estudos em Linguagens e Tecnologia, v. 17, n. 2, 2018. Disponível em: <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/1671>. Acesso em: 16 mar. 2022.

SOUZA, A.; OLIVEIRA, G.; ALVES, L. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83/2021. Disponível em: <https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/download/2336/1441>. Acesso em: 16 mar. 2022.

Seção 2 - Encontros em educação e comunicação

# **Nossos Corpos e Nossas Sexualidades: conversando com Judith Butler, Bell Hooks e Richard Parker**

Anselmo Lima de Oliveira

Alfrancio Dias Ferreira



DOI - <http://dx.doi.org/10.17564/2022.88303.15.3.256-273>

## Introdução

Por ser de cunho político-científico - afinal de contas, é um grande disparate pensar a cientificidade como algo neutro - este trabalho reveste-se de resistência às atrocidades praticadas pelos governos de extrema direita às minorias dessa nação. Rejeitamos toda discriminação, preconceito, opressão e lutamos com as armas da ciência para dar voz aos excluídos desse país, pois não recuamos um milímetro sequer acerca dos direitos individuais e coletivos das pessoas.

Dito isso, é importante trazer à cena as categorias corpo e sexualidade a partir de referenciais teóricos de vultosa envergadura, a saber: Judith Butler, bell hooks e Richard Parker. Estes autores possuem arsenais de conhecimento e produção científica. Contudo, focaremos nos argumentos desenvolvidos por eles/as no livro “Corpo Educado: pedagogias da sexualidade”, organizado pela professora e pesquisadora Guacira Lopes Louro.

Ainda, evidenciamos que os citados/as autores/as fazem uma espécie de introdução aos debates sobre corpo e sexualidade. Percebe-se que não há intenções claras de estancar as discussões sobre os temas, mas busca-se lançar outras e novas questões que estimulem o leitor a pensar e construir suas ideias. O ponto não é dogmatizar, mas, acima disso, estimular o pensamento, o argumento, além de possibilitar olhar outras perspectivas. Sair desse emaranhado sistêmico-normativo seja, talvez, o necessário a ser feito.

A literatura científica evidencia e denuncia e publiciza as dificuldades que professores/as-pesquisadores/as têm ao tentar trabalhar na escola as categorias corpo e sexualidade. As mais incompreensíveis barreiras são erguidas até por profissionais da educação, o que torna tudo isso um grande contrassenso. Para além, o dia a dia escolar está permeado por discriminações, preconceitos, desconhecimento, opressões, apagamentos, rejeições, silenciamentos. Comportamentos e atitudes irracionais, brutais, injustas e desumanas percorrem, sorrateiramente, corredores, quadras poliesportivas, pátios, salas de aula, demonstrando o quanto estamos distantes e alheios à diversidade e às diferenças.

Toda essa tragédia sociocultural, político-econômica que nos faz sangrar não diz somente da brutalidade dos maus, mas amplifica e reverbera o silêncio dos justos. Afinal, “a injustiça em qualquer lugar constitui uma ameaça à justiça em toda a parte” (KING, 2014, p. 141). Aquilo que toca alguém diretamente, afeta, portanto, todos/as nós de uma forma indireta. Como bem eternizou Norbert Elias (1994), vivemos em uma rede social.

Toda essa condição de indignidade humana nos remete a uma condição *sine qua non*: discutir, urgente e progressivamente, as categorias corpo e sexualidade durante o processo formativo. Podemos começar, aliançando com aquelas/es que se sentem tocadas/os pelos citados temas e que carregam em si, solidamente, a ideia de justiça social. A reboque, traremos os/as que se encontram em situações de dúvida e desconhecimento quanto aos temas. Desse modo, podemos - ao nos apropriarmos das Ciências Sociais e da Educação - construir estratégias que debelem toda forma de negacionismo. O que não pode acontecer é permanecermos assistindo tantas injustiças e continuarmos indiferentes, como se nada estivesse ocorrendo.

Inspirados por Norbert Elias (1994), como dito acima, construímos redes de diálogos a partir deste trabalho. Nossa conversa será com a filósofa, Judith Butler; a cientista social, bell hooks; e, por fim, com o pesquisador, Richard Parker. Os textos escolhidos para as discussões, são: “Eros, Erotismo e o Processo Pedagógico”, de hooks; “Cultura, Economia Política e Construção Social da Sexualidade”, de Parker; e “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo”, de Butler.

Apesar dos avanços e da vultosa produção científica acerca das temáticas corpo e sexualidade, existe uma espécie de adiamento sistemático a respeito dos debates que cercam os referidos temas. Afinal de contas, “o mundo público da aprendizagem institucional é um lugar onde o corpo [e a sexualidade] tem de ser anulado, tem que passar despercebido” (HOOKS, 2000, p. 113). Dessa forma, o discurso metafísico ocidental produziu por anos um dualismo histórico capaz de separar corpo e alma dos sujeitos sociais. A fabricação dessa ideia, apesar de perdurar por séculos, perdeu fôlego científico, cedendo lugar a

outros e novos conceitos do corpo. Assim, a hierarquização entre corpo e alma entrou em desuso. Afinal, os corpos falam e são eles que sofrem as discriminações, preconceitos e opressões.

E por falar em corpos, o texto “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo”, é parte do livro *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*, organizado pela pesquisadora Guacira Lopes Louro (2000). O referido artigo, escrito por Judith Butler (2000), é, portanto, o capítulo introdutório do livro *Bodies That Matter*, da mesma autora. Butler (2000), dialogando com Lacan, Derrida, Foucault e outros, prefacia sobre a teoria da performatividade de gênero, traçando um paralelo às questões relacionadas à materialidade dos corpos. Ademais, a autora, de forma introdutória, também põe a lupa no corpo *Queer*, problematizando o dualismo feminino/masculino imobilizado pelo histórico determinismo biológico.

Hooks (2000), também põe holofotes sobre o corpo e a sexualidade, acrescentando a importância de se discutir sobre erotismo nas salas de aula. A autora fundamenta seus argumentos a partir da pedagogia libertária de Paulo Freire e diz: “Quando descobri a obra do pensador brasileiro Paulo Freire, meu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrei nele um mentor e um guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador” (HOOKS, 2000, p. 15).

O terceiro texto, “Cultura, Economia Política e Construção Social da Sexualidade”, de Richard Parker (2000), expressa o desejo de dialogar sobre a importância de explicitar o desenvolvimento das pesquisas sobre a sexualidade, bem como o comportamento sexual dos últimos anos. Desse modo, o autor aponta algumas razões que o motivaram desenvolver as referidas pesquisas: primeiro, um contexto mais amplo de mudança nas normas sociais; segundo, a influência mais específica de movimentos político feministas, gays e lésbicos; em terceiro lugar, o impacto da emergente pandemia do HIV/AIDS; e, por fim, a preocupação crescente com as dimensões culturais da saúde reprodutiva e sexual (PARKER, 2000).

O texto de Parker, contudo, não se propõe esgotar a discussão - nem poderia - sobre a sexualidade, mas traz em si a ideia de proporcionar

uma visão geral e contundente sobre o desenvolvimento da pesquisa antropológica sobre essa temática, destacando as principais perspectivas teóricas, as quais serão problematizadas no percurso deste texto.

## A performatividade de Judith Butler

Em “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo”, Butler (2000) introduz os conceitos básicos sobre a materialidade do corpo e a performatividade do gênero. A autora inicia o debate a partir de duas questões: “Existe alguma forma de vincular a materialidade do corpo e a performatividade do gênero? E como a categoria “sexo” figura no interior de uma tal relação?” (BUTLER, 2000, p. 151).

O referido artigo é parte do livro “Corpo Educado: pedagogias da sexualidade”, organizado por Guacira Lopes Louro (2000). É, na verdade, a parte introdutória do livro *Bodies that Matter*, escrito por Butler em 2011.

Nas pinceladas iniciais, Butler (2000) sugere que a diferença sexual entre mulher e homem é evocada por questões referentes às diferenças materiais dos corpos. E essas diferenças corpóreas formam a base argumentativa dos discursos que produzem hierarquizações entre os sexos. Dessa forma, as diferenças socioculturais foram fabricadas pelos discursos que fomentam as desigualdades entre homem e mulher. Para Cardoso (2014), a roteirização construída socialmente reforça que “machos são competitivos [e] que fêmeas são dóceis e afeitas à prole” (CARDOSO, 2014, p. 5). Assim, todo esse roteiro discriminatório é ensinado na escola. Reis e Paraíso (2014), por exemplo, observaram “desenho com seta para meninos- alunos, desenho com coração para meninas-alunas [...] São várias as situações em que os corpos são separados em dois grupos” (REIS; PARAÍSO, 2014, p. 243). Dessa maneira, o binarismo pauta-se no favorecimento do homem/menino em desfavor da mulher/menina. Nesse pêndulo, Foucault (2015) reforça que “nada é mais material, nada é mais físico, mas corporal que o exercício do poder” (FOUCAULT, 2015a, p. 237).

Para Butler (2000), o corpo se manifesta em gênero. O sexo, porém, funciona como norma e também “[...] é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa” (BUTLER, 2000, p. 151). A partir disto, a força regulatória age como uma espécie de poder produtivo que demarca, faz circular, ou seja, diferencia os corpos que ela, a força regulatória, controla.

Ademais, Butler (2000) evidencia, portanto, que o sexo é um constructo ideal que é materializado através do tempo. Segundo ela, tal constructo ideal é, de fato, uma criação puramente mental, evidenciado pela percepção. Para a autora, o sexo não é um simples fato ou condição estática de um corpo, mas trata-se de um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o sexo e produzem essa materialização por meio de uma repetição das normas. As normas regulatórias, por exemplo, definem - através da repetição dessas normas - que o corpo feminino é submisso ao masculino. Essa regulação ocorre por meio dos discursos biológico, político, religioso, pedagógico etc. Portanto, os discursos fabricam hierarquizações do sexo.

Ainda sobre a referida questão, Butler (2000) destaca que a necessidade dessa reiteração/repetição [das normas] sinaliza que a materialização nunca está completa, nunca termina, pois os corpos não se conformam com tais normatizações. A instabilidade causada pela rematerialização dos corpos, segundo Butler (2000), volta-se contra si mesma, gerando novas rearticulações das normas regulatórias. Em outras palavras, isso funciona como se a força hegemônica da norma regulatória, a qual materializa os corpos, passasse a se reinventar, reconstruir-se e se refabricar.

Assim, a ideia de performatividade encontra-se em contínua movimentação, estando aberta e em constante transformação (DERRIDA, 1990). Cunhada pelo inglês J. L. Austin, cuja proposição era problematizar os enunciados que, segundo ele, não se classificam como verdadeiros ou falsos, mas que evidenciam algo, a citada palavra foi ressignificada por Butler (2013).

Após receber duras críticas por não ter dado conta de explicar, segundo os críticos, a materialidade dos corpos, a autora lança o livro *Bodies that matter*. A principal crítica estava relacionada ao fato de

que o corpo possui matéria, não sendo somente reflexo da linguagem. Então, visando a produzir respostas contundentes sobre as críticas, Butler (2000) lança, inicialmente, duas questões descritas no início deste texto: “Existe alguma forma de vincular a materialidade do corpo com a performatividade de gênero? e como a categoria do “sexo” figura no interior dessa relação?” (BUTLER, 2000, p. 151). Em seguida, Butler (2000) responde dizendo que não tem como negar a materialidade do corpo. O que não existe, segundo ela, é atrelar o corpo a uma imposição biológica, ou seja, construir hierarquizações a partir das diferenças dos corpos e da sexualidade. Desse modo, torna-se impossível pensar o sujeito sem o vincular ao corpo e à sexualidade.

Como a performatividade é uma repetição dentro de uma temporalidade - o corpo masculino, por exemplo, acaba repetindo comportamentos, gestos, falas, atitudes supostamente inerentes ao mundo masculino -, Butler (2000) evidencia o corpo *queer*, o qual escapa aos padrões de corpos construídos nos intervalos de movimentações da performatividade. São corpos que não se inscrevem nem no masculino nem no feminino, segundo a autora. Portanto, borram a ideia de materialidade do corpo.

O termo *queer* tem sido usado na cultura anglo-saxônica para se referir, de forma pejorativa, às pessoas homossexuais. No entanto, pesquisadores/as e ativistas têm se apropriado e resignificando do termo queer. Larissa Peluço, professora da Universidade Estadual Paulista (UNESP), estudiosa da teoria queer, propõe que o queer, no Brasil, não deveria ser chamado dessa forma. Segundo ela, nos Estados Unidos da América (EUA), o termo queer é agressivo e ofensivo. Para Peluço, no entanto, o termo queer, no Brasil, não produz o impacto que é gerado nos EUA. Soa, segundo ela, como algo *gourmet*. Dessa forma, a proposta de Peluço é a de que o termo deveria ser chamado de “Cu”, pois causaria maior impacto. Para a autora, a ideia do citado termo é construir novos lugares, novas posições para que os sujeitos possam falar, existir e passem a ser possíveis.

Para Butler (2000), a materialização do sexo ocorre de forma reiterada. Então, por ser reiterada não alcança a completude, ou

seja, sempre está indo e vindo, causando frequente movimentação. Isso sugere, por fim, a não estabilidade. Segundo a autora, a força regulatória - incompleta e que se rematerializa - pode se voltar, inclusive, contra si mesma, pondo em questão a força hegemônica da força regulatória. Desse modo, as normas regulatórias do sexo agem de forma performativa para, em seguida, construir a materialidade dos corpos e do sexo; para materializar a diferença sexual em favor da heteronormatividade. Por fim, o sexo, segundo Butler (2000), não é apenas a descrição estática daquilo que alguém possui, mas é aquilo que qualifica o corpo.

É desse modo que Butler (2000) introduza a ideia de performatividade de gênero. Obviamente que outras questões são levantadas pela autora no livro *Bodies that Matter*. Contudo, como dito, este trabalho objetiva apresentar os principais argumentos dos referidos autores/as, levando o/a leitor/a a obter as noções iniciais sobre corpo e sexualidade, bem como formar seu senso crítico.

## Erotismo e prazer em Bell Hooks

Uma das poucas feministas a por em evidência a categoria erotismo, bell hooks (2000), no texto “Eros, Erotismo e o Processo Pedagógico”, fala a respeito da invisibilidade do corpo e da sexualidade nas salas de aula. Apesar de considerável quantitativo de pesquisas científicas relacionadas às citadas temáticas, é perceptível a resistência estabelecida nos ambientes escolares. Tem-se a rápida impressão que a educação não quer nem pretende debater essas temáticas. Isso, claramente, tem a ver com o grupo que governa o país, e estamos sendo vigiados e punidos pela extrema direita dessa nação. Mas, também, possui fortes ligações com a sociedade e a cultura em que se vive. Há, por certo, aquilo que Foucault (2015b) chamou de relações de poder. Assim, corpo e sexualidade vivem constantes embates sociais, culturais, políticos e econômicos.

Diante de tamanho incômodo, hooks (2000) lança uma questão: “o que se faz com o corpo [e a sexualidade] na sala de aula?” (HOOKS,

2000, p. 113). Acredito que esta questão paira sobre as cabeças de todos/as que lidam diuturnamente com as categorias corpo e sexualidade. O que não há, de fato, é uma resposta simples para esse questionamento. Afinal, existem diversas nuances quanto a temas tão difusos quanto esses.

A partir da citada questão, hooks (2000) inicia um diálogo, reforçando a ideia de que os corpos de professoras/es costumam desaparecer nas salas de aulas: “nós, professoras e professores, raramente falamos do prazer de Eros ou do erótico em nossas salas de aula” (HOOKS, 2000, p. 113). Sem dúvida que a autora tem demonstrando certa preocupação quanto a não construção de diálogos sistemáticos sobre esses temas.

Além de trazer corpo e sexualidade ao centro do debate, hooks (2000) avança e traz como proposta as discussões sobre erotismo. Para ela, o prazer erótico não pode nem deve ficar fora dessa arena. Assim como não podemos desligar a sexualidade dos corpos, é impossível desprender da sexualidade o erotismo e, por conseguinte, o prazer. Para isso, hooks (2000) indica que “ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna conscientes uns dos outros” (HOOKS, 2000, p. 247). Uma dessas vozes, contudo, não foi ouvida no relato que se segue.

Ao entrevistar uma docente do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, em 2016, fui surpreendido com uma história, no mínimo, lastimável: o suicídio de um aluno. A entrevistada relatou-me que havia um aluno bastante estudioso e muito aplicado. Mas, por ser homossexual, sofria os mais cruéis preconceitos e discriminações. Ante as rejeições, aquele aluno passou a emudecer, entrando em um estado de silenciamento. Após, veio o torpor e talvez a depressão. Como olhos lacrimejando, a professora descreve:

Eu tive experiências quando eu ensinava na Agrotécnica, foi muito forte em relação a essa questão da sexualidade. Eu tinha um aluno muito bom, um aluno de Porto da Folha, era, assim, um dos melhores alunos da turma e esse aluno era homossexual, mas, assim,

muito discreto, adolescente ainda. E ele se suicidou no colégio. Era o terceiro ano. (OLIVEIRA, 2016, p. 91).

Com pesar, a docente relata o jugo que veio sobre aquele aluno. Descreve, ainda, certa negligência por parte daqueles/as que deveriam dar o devido suporte psicológico. Segundo ela, a escola foi omissa, pois havia profissionais responsáveis e capazes de lidar com situações de conflito. A partir deste episódio, a professora entrevistada disse que passou a refletir melhor a respeito da sexualidade, buscando compreender todo contexto que envolve alunos/as vulneráveis.

O corpo e a sexualidade daquele jovem estudante - em meio às aulas diárias, as brincadeiras nos pátios da escola, entre os amigos e amigas, professores e professoras, coordenadores e coordenadoras - sofriam com uma das maiores perversidades da humanidade: a rejeição. O corpo sem importância, a sexualidade negada; o corpo desprezado, a sexualidade vilipendiada. Em meio a um turbilhão de excludentes, restou-lhe por fim à vida.

Para hooks (2000), o silenciamento sobre a sexualidade em sala de aula está associado à negação e repressão. Professoras/es e alunas/os têm suas vozes negadas em um ambiente que, supostamente, deveria estar aberto ao diálogo a respeito dos mais variados temas. O debate sobre corpo e sexualidade quase sempre é mantido em sigilo. Essa discussão tem sido adiada por anos, perpetuando, desse modo, a discriminação, o preconceito e a opressão. Então, hooks (2000) sugere que professoras e professores entrem inteiros nas salas de aula, ou seja, entrem dispostos ao enfrentamento. Convictos da necessidade de debater temas sociais tão importantes, demonstrando que a diversidade é parte do ambiente escolar e que as diferenças podem e devem ser melhor compreendidas. Talvez, somente através da exposição poderemos expurgar a ignorância, a injustiça, a falta de respeito, a desumanidade presentes em nossa sociedade.

No transcorrer do texto “Eros, Erotismo e o Processo Pedagógico”, hooks (2000) faz um relato de uma história um tanto inusitada, onde ela tratava certo aluno com bastante rispidez. Assim, os/as alunos/as passaram a observar o tratamento duro dado por hooks àquele

específico aluno. Não concordando com aquela situação, os/as alunos resolveram denunciá-la ao departamento do programa. Diante do exposto, a terapêutica da universidade convidou hooks para uma conversa. Após conversar com a terapêutica, hooks percebeu que “[...] estava eroticamente atraída por [aquele] estudante” (HOOKS, 2000, p. 114). Logo, o mistério foi desvendado: hooks tratava aquele aluno com dureza em virtude da repressão e negação que ela própria havia sofrido durante anos. Não podendo dar vazão ao sentimento, ao Eros, ao Erotismo, canalizava a austeridade àquele aluno.

O corpo e a sexualidade são, demasiadamente, vigiados e punidos (FOUCAULT, 2014). As discussões que ocorrem nas escolas/universidades passam ao largo da profundidade que os temas exigem. Durante o ano letivo, a agenda escolar que abarca essas temáticas é bastante simplista. A educação sexual está organizada para falar apenas sobre as doenças sexualmente transmissíveis e a gravidez prematura de adolescentes. O erotismo e o prazer, ditos por hooks (2000), continuam sendo negligenciados pela escola/universidade.

Em uma das entrevistas realizadas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP/UFS), evidenciou-se que durante o ano letivo os temas corpo e sexualidade foram trabalhados com algumas turmas de alunos. A participante da pesquisa disse que “[...] um policial veio aqui falar sobre a questão da violência, mesmo, e da infração, das medidas penais” (OLIVEIRA, 2016, p. 95). Ao ser questionada se a escola havia convidado especialistas em gênero, corpo e sexualidade, ouviu-se um sonoro “Não! Não!” (OLIVEIRA, 2016, p. 95). Para Seffner (2011), “abordar temas relativos a gênero e sexualidade exige nas escolas a presença de professores com formação específica” (SEFFNER, 2011, p. 569).

Se a escola pretende estender os debates sobre corpo e sexualidade, necessita dialogar com pais, mães e responsáveis pelos alunos. Teremos que trabalhar em várias frentes: através das pesquisas científicas, dialogando com a escola e responsáveis pelos alunos/as e pleiteando políticas públicas. Haverá grandes obstáculos e estaremos fadados ao fracasso se persistirmos num caminho de via única. Estes são alguns caminhos para a nobre luta pela justiça social.

Também é importante destacar que parte da grande mídia tem contribuído para a divulgação de mentiras e meias verdades a respeito das questões relacionadas aos estudos do corpo e da sexualidade. Isto tem confundido a opinião pública. Assim como no passado o termo “feminismo” foi estigmatizado por parte da sociedade, na atualidade a “ideologia de gênero” tem sido empregada de forma depreciativa. Compete a todos/as nós, pesquisadores/as, professores/as, estudiosos/as de gênero, ressignificar estes termos, assim como ocorrera com a palavra “queer”. Afinal, existe uma campanha sistematizada e articulada pelos setores conservadores, cujo propósito é envenenar a sociedade e criar um ambiente de insegurança individual e social. Exemplo disto foi a invenção do “kit gay”, onde diversas mentiras foram divulgadas na grande mídia e nas redes sociais. Esta e outras ações falaciosas ganharam notoriedade e conseguiram o objetivo: gerar medo e confusão na sociedade.

Em 2004, o governo Dilma lançou o programa Brasil sem Homofobia com o propósito de combater tanto a violência quanto o preconceito contra a população LGBTQIA+. O citado programa visava à formação de educadores para tratar questões relacionadas ao gênero, corpo e sexualidade. No entanto, em 2011, setores conservadores da sociedade e do Congresso Nacional iniciaram uma campanha difamatória e contrária ao programa. O “kit gay”, como ficou pejorativamente conhecido, tinha como propósito, segundo os citados setores, intentar estimular a homossexualidade e a promiscuidade. Diante de tanta pressão, o governo recuou e suspendeu o projeto.

Ao final do texto, hooks (2000) descreve que Eros não possui somente relações com o desejo sexual, mas, para além, diz respeito à paixão, à cumplicidade entre professoras/es e alunos/as, ou seja, considera deixar cair as máscaras. Segundo a autora, importa explicitar o bom e o ruim que há em todos nós. Mostrar que todos nós estamos suscetíveis às paixões, aos fracassos, às alegrias. É ser em sala de aula o que somos de verdade, sermos autênticos. Assim, “[...] para restaurar a paixão pela sala de aula [...] devemos descobrir novamente o lugar de Eros dentro de nós próprios [...]” (HOOKS, 2000, p. 119).

## Richard Parker e a sexualidade

No texto “Cultura, Economia Política e Construção Social da Sexualidade”, Parker (2000) busca “[...] dar uma visão geral do desenvolvimento da pesquisa antropológica sobre a sexualidade e o comportamento sexual no final dos anos 80 e nos anos 90 [...]” (PARKER, 2000, p. 123). Após listar uma série de razões sobre a ascensão das pesquisas sobre sexualidade, o autor descreve ser “[...] um dos campos mais inovadores e criativos da pesquisa antropológica contemporânea” (PARKER, 2000, p. 125).

No texto, Parker (2000) defende a teoria da construção social “[...] com base num conjunto diversificado de pesquisas, sustenta o argumento de que a sexualidade é construída de forma diferente através das culturas e do tempo” (PARKER, 2000, p. 126). Tal argumento é importante, porque sugere haver influências culturais e históricas sobre a sexualidade. A partir dessas ideias do referido autor é possível problematizar a dominação da cultura ocidental sobre outras culturas a respeito da sexualidade. A cultura ocidentalizada da sexualidade passa, então, a ser construída como padrão, como norma. No entanto, a partir dessas normatizações, observa-se tanto a diversificação de culturas quanto a variação de sexualidade. Ou seja, ao mesmo tempo em que as padronizações são instituídas, são, também, subvertidas, criando outras e novas culturas da sexualidade.

Outra questão que deve ser levada em conta é, portanto, compreender as distinções existentes entre o contexto social e individual, não os pondo, obviamente, em uma formação hierarquizada. Dialogando com Foucault (1978 – livro), Parker (2000) enfatiza a “[...] preocupação com os cenários culturais mais amplos, com as práticas discursivas e com os complexos sistemas de saber e poder [...]” (PARKER, 2000, p. 130). Estas questões acabam produzindo novos significados e outras experiências sobre o corpo e a sexualidade em várias esferas sociais, culturais e históricas. Para o autor, portanto, as questões relacionadas à sexualidade devem ser tomadas de forma socialmente abrangente. Não descartando nem desprezando a ideia da individualidade, mas

conduzindo as discussões e diálogos sobre a sexualidade para lugares mais amplos, para arenas mais complexas.

É perceptível, assim, a existência de novos focos de investigações das pesquisas, onde o comportamento sexual em si e por si mesmo tem acessado novos espaços culturais. Assim, “o que significa ser macho ou fêmea, masculino ou feminino, em contextos sociais e culturais diferentes, pode variar enormemente [...]” (PARKER, 2000, p. 134). Isto implica dizer que as questões relacionadas a gênero - e aqui estão imbricados o corpo e a sexualidade - não podem nem devem sofrer reducionismos, ou seja, não estão vinculadas a qualquer dicotomia biológica subjacente.

Outra questão que deve ser considerada é a economia política da sexualidade. A revolução sexual, o feminismo, a liberação gay, o movimento por direitos civis têm produzido mudanças estruturais nas sociedades. Dialogando com Lancaster e di Leonardo (1997), Parker (2000) evidencia que as “[...] metamorfoses nas relações de gênero e nas relações sexuais, em nível social, refletem sempre mudanças políticas, econômicas e culturais mais amplas” (PARKER, 2000, p. 136). As mulheres, por exemplo, têm acessado o espaço público por meio de muitas batalhas. Todavia, a falta de direitos plenos nas sociedades têm produzido opressões às mulheres. Apesar disso, a mulher tem amplificado dia a dia a participação no ambiente econômico, antes exclusivo e restrito ao homem. No entanto, apesar dos avanços, as noções predominantes sobre sexualidade, corpo e gênero são, ainda, nutridas por mentalidades colonialistas e sustentadas por setores conservadores da sociedade.

Ao final, Parker (2000) considera ser importante levar às escolas o debate sobre o corpo e a sexualidade. Esta ideia se entrelaça ao pensamento de que tanto o corpo quanto a sexualidade estão presentes na escola (LOURO, 1997). Como dito acima, as discussões sobre os referidos temas devem ser alicerçadas entre a escola e a família, evitando, portanto, as confusões geradas pela falta de conhecimento.

## Considerações Finais

Muitas ideias, dúvidas, (in)compreensões etc. acerca das noções de corpo e sexualidade foram debatidas durante este texto. Contudo, essas questões não se esgotam e nos conduzem, quase sempre, a outras e novas questões. Como se uma ideia puxasse outra ideia. Assim, vamos construindo o conhecimento e nos desprendendo de mitos antigos *fake news*, sempre atentos/as com o canto da sereia.

Na contramão das descobertas e evidências científicas, o discurso político-governamental tem insistido em negar as pesquisas científicas, objetivando a manutenção da tradição, referendada por setores conservadores da sociedade. Todavia, pesquisadores, pesquisadoras, professoras, professores têm trabalhado arduamente para demonstrar a importância da ciência e a desconstrução de falácias e lendas.

Corpo e sexualidade têm uma história e podem ser entendidas com um construto sociocultural, político e econômico. Portanto, estas categorias podem e devem ser trabalhadas nas escolas. Como dito, a escola pode dialogar com a família. A escola tem que evitar esse silêncio aterrador sobre a sexualidade e o corpo. A escola pode produzir discussões com a participação de cientistas que trabalham estes temas. Não podemos continuar na manutenção dos preconceitos, discriminações e opressões.

## Autores



### **Anselmo Lima de Oliveira**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialista em Gestão de Políticas Públicas pela UFS. Graduado em Pedagogia pela FACESE. Graduado em Ciências Contábeis pela UFS. Membro do Grupo de Pesquisa “Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas” (CNPq). Desenvolve pesquisas em gênero, corpo, sexualidade, educação e práticas pedagógicas.



### **Alfrancio Dias Ferreira**

Pós-doutor pela University of Warwick, UK (2018). Doutor em Sociologia (UFS). Professor Adjunto IV do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe (DED/UFS). Editor da Revista Tempos e Espaços em Educação. Professor visitante da Universidade da Madeira, Portugal. Coordenador do Projeto de Doutorado Interinstitucional em Educação – DINTER (UFCEG/UFS). Desenvolve pesquisa e extensão nos temas gênero, sexualidade e educação, formação docente e diferença, estudos curriculares pós-críticos, estudos queer e trans e educação. Pedagogias Queer.

## Referências

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo.** In: LOURO, Guacira L. (Org.). **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BULTER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade.** Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CARDOSO, Lívia Rezende; PARAÍSO, Marlucy. **Álbum fotográfico: um mapa de cenários discursivos na produção acadêmica brasileira sobre aulas experimentais de ciências.** *Ciência & Educação* (Bauru), vol. 20, núm. 1, enero-marzo, p. 83-115, 2014.

DERRIDA, Jacques. **Signature event événement contexte.** In: *Limited Inc.* Paris, Galilée, 1990, pp. 15-51.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: A vontade de saber.** 2. ed. – São Paulo, Paz e Terra, 2015a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

HOOKS, Bell. **Eros, Erotismo e o processo pedagógico.** In: LOURO, Guacira L. (Org.). **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KING, Martin Luther. **A autobiografia de Martin Luther King.** (Org.) Clayborne Carson. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

LANCASTER, Roger N. e di LEONARDO, Micaela (Orgs.). *Thegender/sexuality reader: culture, history, political economy*. Nova York e Londres: Routledge, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Uma perspectiva Pós-Estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

OLIVEIRA, Anselmo Lima. **Discursos sobre corpo, gênero e sexualidade na educação do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2016.

PARKER, Richard. *Cultura, Economia Política e Construção Social da Sexualidade*. In: LOURO, Guacira L. (Org.). **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

REIS, Cristina d'Ávila; PARAÍSO, Marlucy Alves. Normas de gênero em um currículo escolar: a produção dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. **Revista Estudo Feministas**, Florianópolis, 22[1]: 416, janeiro-abril/2014.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 19, n. 2, 2011, p. 561-572.

Seção 2 - Encontros em educação e comunicação

# Novas relações e expectativas entre professor e aluno na pandemia

Renata Oliveira Ribeiro Munerato

Ronaldo Nunes Linhares



*Já se pode ver ao longe \ A senhora com a lata na cabeça \  
Equilibrando a lata vesga  
Mais do que o corpo dita \ O que faz o equilíbrio cego \ A  
lata não mostra \ O corpo que entorta  
Pra lata ficar reta \ Pra cada braço uma força \ De força não  
geme uma nota \ A lata só cerca, não leva A água na estrada  
morta \ E a força nunca seca \ Pra água que é tão pouca!*

## Introdução

Já se pode ver ao longe o futuro das profundas transformações que a pandemia de Covid-19 provocou na sociedade. A economia mundial e as relações entre as pessoas mostraram, incrivelmente ao mesmo tempo, fraqueza e força. Fracos os setores e relacionamentos humanos que sequer tentaram reinventar-se a tempo; fortes os que, de uma maneira ou outra, entre erros e acertos, mantiveram-se em contato.

A mesma conectividade pela internet nos anos de 2020 e 2021 que permitiu que empresas hábeis em tecnologias digitais se comunicassem com os clientes, reconfigurou a relação professor \ aluno que, encontrando-se através de telas, tiveram que criar juntos novas maneiras de interação mediada. A comunicação, como força que não seca, mostrou a capacidade de transformar o distante em próximo.

Verdade que essa aproximação já estava sendo construída faz tempo: a internet e os relacionamentos no mundo virtual já faziam parte da educação contemporânea, mas eram acessórios e muitas vezes pontuais ou opcionais. A Educação realizada durante a pandemia tornou o relacionamento entre professor, aluno e escola, obrigatoriamente virtual. Como professores, tivemos que encontrar novas formas de comunicação, e não só isso, tivemos sobretudo que presenciar a quase inutilidade do nosso querido conteúdo a ser repassado quando nossos alunos são bolinhas com iniciais e não nos respondem.

---

1 Canção dos compositores Chico César e Wanessa da Matta, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=CD0480-3W0g>

Antes da pandemia acreditávamos (por incrível que pareça) que se o aluno estava sentado na sua carteira, parado e olhando para nós, tudo estava bem. Vivíamos no conforto de avaliar a presença física e inerte como atenção. Cercávamos o aluno entre quatro paredes, permitíamos algumas participações, tirávamos dúvidas (desde que dentro do conteúdo...), o sinal tocava e aula dada. Na pandemia, o “permitir” virou implorar, o conteúdo teve que ser repensado ao que seria realmente fundamental e possível. Somente ter o aluno presente em uma sala de aula, física ou não, deixou evidente para os professores, que talvez ainda não tinham percebido, que a lata só cerca, não leva.

O privilégio da fala do professor na frente da sala física transformou-se em solidão no mundo virtual. A voz calada do aluno foi solicitada desesperadamente nas aulas durante a pandemia: *“Estão entendendo? Falem comigo...”*. Imaginar que seu aluno poderia estar deitado dormindo, tomando banho e até de cabeça para baixo enquanto escondido atrás da câmera fechada, fez com que nós, professores, estabelecêssemos novas maneiras de comunicação e principalmente, que colocássemos nossa (in) capacidade comunicativa no lugar central da aula.

Os constantes pedidos de ajuda: *“Alguém me socorra! Não sei fazer isso...desisto!”* vindos de professores que antes “sabiam tudo” muitas vezes sensibilizaram alunos que saíram de detrás de suas confortáveis iniciais e com câmeras abertas (!) ajudaram. Mesmo reconhecendo que a habilidade digital dos ditos nativos digitais pode ser decepcionante em alguns casos, a coragem e ousadia deles foram louváveis. Muitas vezes foram essas qualidades dos alunos, e não dos professores, que permitiram que uma aula ocorresse, que desbravaram o caos das mudanças súbitas, que aproximaram professor e aluno.

Nunca ser professor estive tão próximo de ser aluno. Percebemos como é difícil aprender algo que não queremos e sentimos na pele como é duro ser ignorado em uma sala de aula. Comemoramos internamente cada interferência na aula (não importava mais se era dentro, fora ou além do conteúdo). Tivemos que finalmente tentar pensar com as cabeças deles para entender o que poderia ser mais interessante do que a aula (e encontramos muita coisa...).

Ao mesmo tempo que nós professores deixamos de nos considerar os protagonistas no processo de aprendizagem, passamos a ser a única relação estabelecida entre o aluno e a escola. Éramos muitas vezes as únicas referências aos hábitos anteriores dos alunos, e as aulas, apesar de tantas modificações, eram o que eles tinham de mais “normal” em seus cotidianos. Fomos praticamente o único rosto da escola que eles viam, pois, encontros com coordenadores, diretores, psicólogos eram esporádicos. A escola reduzida a seus elementos essenciais- professor e aluno- fez com que tivéssemos finalmente que nos encarar e mudarmos nossas relações comunicativas.

Se não queríamos mais o aluno quieto e somente de corpo presente, as expectativas que eles tinham de nós também mudaram. Além do domínio do conteúdo, os alunos desejaram uma maior habilidade tecnológica do professor e que este, agora em um ambiente virtual, fosse capaz de utilizar várias possibilidades que a internet oferece para uma aula, como vídeos, músicas, compartilhamento de telas, entre outras.

Além das habilidades tecnológicas, os alunos esperavam que os professores estivessem sempre disponíveis em outros momentos além das aulas, e em outros aplicativos, além do escolhido pela escola. Com o conceito de tempo e espaço ampliado, mais oportunidades e necessidades de comunicação surgiram entre os professores e alunos.

A aula deixou de ser limitada a seu horário regular e trabalhos ou dúvidas passaram a acontecer a qualquer hora do dia através de *WhatsApp*<sup>2</sup>, *Instagram*<sup>3</sup>, mensagens no *Google for Education*<sup>4</sup> ou e-mail. O professor tinha que estar atento a todas essas possibilidades de comunicação, até mesmo porque em alguns casos, os alunos mais tímidos preferiam o contato individual.

Por mais incômodo que possa ter parecido, não deixa de ser notável a necessidade que os alunos tiveram, mesmo que por motivos técnicos nas plataformas utilizadas, de se comunicarem com seus professores.

---

2 Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

3 Rede social de fotos para usuários de Android e iPhone.

4 Serviço do Google que fornece variados produtos da empresa, personalizáveis de forma independente, através de um nome de domínio fornecido pelo cliente.

Eles tinham o mundo nas mãos, podiam pesquisar ou perguntar para qualquer outro colega, mas perguntavam para nós.

Fazendo uma analogia com a letra da canção “A Força que nunca seca” exposta no início, este artigo vale-se da experiência da autora como professora de literatura nos anos da pandemia, nas séries do 6º ao 8º ano. Este artigo procura também estabelecer relações entre a prática nas aulas com as ideias de David Buckingham expostas no artigo “Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização” de 2010 e no texto de Maura Rivero “La educación para los medios en la era de la tecnología digital” de 2006, texto este baseado em uma conferência de Buckingham.

## A força que nunca seca

A comunicação mostrou toda sua força nas aulas durante a pandemia. As aulas, independentemente dos nomes que tenham sido chamadas (aulas remotas, híbridas, *on-line*) exigiram, antes de tudo, um olhar maior entre professores e alunos, uma espécie de reconhecimento em um novo ambiente. Os confortos do que já era feito foram quebrados e professor e aluno tiveram que entrar em novas negociações no ambiente virtual.

Buckingham (2010) sustenta que a escola é sempre um lugar de negociação, negociação de expectativas e de culturas. Os jovens, segundo o autor, muitas vezes sentem uma disparidade entre o mundo escolar e seu mundo privado, inclusive em relação aos usos da tecnologia. Para ele, a escola muitas vezes usa a tecnologia como forma de “enfeitar” o conteúdo e os alunos percebem isso de forma muito clara. Eles sentem-se enganados, como se o uso da tecnologia na escola fosse “sério” e restrito, criando “um abismo ainda maior entre o mundo da criança fora da escola e as ênfases de muitos sistemas educacionais.”

Para o autor, as novas tecnologias não ameaçam nem a estrutura da escola nem a profissão do professor, mas esses não podem ignorar a cultura midiática vivida pelos alunos fora da escola. O desafio seria incorporar essa cultura como realidade vivida, não como artifícios pontuais, e preparar o aluno para um uso mais crítico e ativo das mídias.

O professor deve entender como o aluno quer usar a mídia, conhecer o que ele já consome na internet e ao mesmo tempo oferecer novas possibilidades de uso. Deve também estar ciente das restrições existentes no uso da internet pelos alunos, muitas vezes limitados a bate-papos e consumos superficiais de informações.

Para entrar nessa cultura que o autor chama de tecnopopular o professor precisa, antes de tudo, comunicar-se com seus alunos. O olhar atento, a curiosidade sobre o que fazem, o que gostam e o acolhimento das contribuições que os alunos trazem sem pré-julgamentos. As práticas vivenciadas em salas de aulas durante a pandemia, situações nas quais os conceitos de espaço e tempo são rompidos ou ampliados, proporcionaram, talvez com uma força nunca antes existente na educação formal, uma necessidade ainda maior de negociações entre professor \ aluno.

Ao entrarem em contato conosco pelo *WhatsApp* passamos a ter um novo e potente canal de comunicação. Ao sermos adicionados em seus *Instagrams*, fomos convidados a entrar em seus mundos particulares (e eles nos nossos) com seus gostos e subjetividades. Temos agora uma oportunidade ímpar de conhecermos nossos alunos.

Por ser um texto escrito antes da pandemia, Buckingham alega que pouca coisa mudou nas salas de aulas desde o século XIX e que as pequenas mudanças que tinham ocorrido em currículos ou conteúdos, por exemplo, são insignificantes considerando as mudanças culturais ocorridas na sociedade. Essa seria a razão do abismo entre “a cultura das escolas e das crianças.” (Buckingham, 2010, p.44).

A diferença principal, segundo o autor, entre essas culturas é que na vida das crianças a cultura pede agentes ativos e autônomos, e a escola pede que sejam, na maior parte das vezes, passíveis e fáceis de conduzir pelo professor. Para Buckingham os jovens na internet aprendem novas e elaboradas habilidades, e mais: aprendem fazendo, aprendem na prática.

Dessa forma as crianças julgam a aprendizagem escolar como algo desconectado de suas vidas e uma espécie de tarefa que se deve cumprir,

mas que não corresponde às suas reais curiosidades e necessidades para entender o mundo.

Até 2020 muitas ideias já tinham sido implementadas na educação na tentativa de incorporar a cultura tecnopopular no ambiente escolar. Jogos, pesquisas, comunicação com pais e alunos por e-mail..., mas nada se compara à imersão nessa cultura que tivemos que vivenciar durante a pandemia. As novas formas de relacionamentos entre professores e alunos estabelecidas mostram como estávamos tímidos em nossas tentativas de aproximação antes. Mostram também a necessidade de incorporarmos essas conquistas na educação pós-pandemia.

## A senhora equilibrando a lata vesga

Como Senhora não pertencente à geração dos nativos digitais, sentime desafiada pela educação praticada na pandemia como professora de literatura. Como trabalhar com os livros físicos já adotados? Como fazer que essas histórias fizessem sentido em um momento de tantas indefinições e medos? E principalmente, como me comunicar com esse aluno atrás das telas?

Apesar de já utilizar alguns recursos midiáticos nos meus planejamentos e aulas, hoje considero que eram, como já mencionado, esporádicos e pontuais. Talvez os “enfeites” que Buckingham menciona, talvez armadilhas para levar meus alunos aos livros físicos. De qualquer forma, a educação praticada durante os anos de 2020 e 2021 acelerou um processo que já estava sendo implementado: a utilização de novos recursos midiáticos e interferências autorais em obras literárias como tentativa de testar a literatura além dos livros físicos. Não só acelerou, na verdade tornou imperativo que assim fosse.

Em primeiro lugar, os alunos não tinham mais acesso à biblioteca física escolar e a compra dos livros físicos não foi exigida, pois vários volumes seriam disponibilizados pela escola, fazendo parte de outro projeto desenvolvido pela professora para utilização da biblioteca física. Em segundo lugar todo o planejamento de leituras feitas durante as

aulas teria que ser modificado porque as aulas diminuíram o tempo de duração e em um contexto virtual seria muito difícil o revezamento entre leitores a cada aula e se tornaria enfadonho a leitura feita somente pela professora.

Assim, a proposta foi que os alunos fizessem leituras individuais de capítulos semanais, os quais seriam retomados pela professora na aula posterior e na qual também apresentariam intervenções nas narrativas lidas construídas em linguagens diversas, pois segundo Buckingham (2010) para a infância de hoje as mídias tecnológicas definem o modo de pensar e entender o mundo.

Para ele, essa cultura tecnopopular acontece em sua maior parte fora da escola, passando a impressão para as crianças que a educação é desassociada das suas vidas pessoais e sociais. Em seu artigo, Buckingham chama a atenção para as diferenças entre práticas ativas que as crianças exercem nos ambientes midiáticos fora da escola e a passividade e apatia características do ambiente escolar. Para o autor, não basta permitir que as crianças utilizem a tecnologia, nem somente ensiná-las a utilizar artefatos e recursos tecnológicos, mas sim promover um letramento midiático crítico que englobe os quatro aspectos: Representação, Língua, Produção e Audiência.

Tentando compreender a prática docente realizada à luz dos quatro aspectos apontados por Buckingham, foi verificado que a proposta de trabalho com as narrativas utilizando mídias digitais possibilitou que os alunos não só criassem textos multimidiáticos, mas os capacitou também para uma interpretação e reflexão mais crítica das representações já existentes na internet dessas narrativas.

Quando o leitor toma posse do texto literário verbal de maneira suficiente, ele consegue extrapolar seu entendimento para outras formas de leituras, assim, os textos mistos ou os textos não verbais tão presentes e importantes na cultura midiática passam a ter novas possibilidades de compreensão.

Partindo da leitura de obras literárias e da concepção de Martin-Barbero (2014) para quem os preconceitos educacionais consideram

os adolescentes como meros consumidores de uma cultura midiática, não os entendendo como pertencentes e também construtores e leitores desses novos saberes, algumas propostas de leituras, releituras, desconstruções e reconstruções foram lançadas para os alunos durante as aulas remotas.

Tendo em vista que Martin-Barbero (2014) considera que o livro na atualidade deve ser algo visto em seus múltiplos deslocamentos entre as fronteiras que já foram transpostas pela nova geração que hibridiza a cultura, misturando os campos da ciência, arte, razão e imaginação. Nessa perspectiva, não é o livro, nem a leitura que estão em crise, e sim a não aceitação da escola de “um âmbito mais amplo de mudança cultural.” Martin-Barbero (2014 p.57). Dessa forma dessacralizar o objeto livro físico, permitir que a leitura verbal seja realizada de outra forma, valorizar leituras e produções não verbais, buscar um novo e maior relacionamento entre leitor e narrativa, tornam-se propostas para trabalhar a literatura com a nova geração.

O professor, através dos novos canais comunicativos estabelecidos durante a pandemia, pôde entrar em contato com novas formas de leitura de seus alunos. Esses novos canais devem ser mantidos, essas novas formas de leitura incorporadas à educação pós-pandemia, pois

Então, a atual crise da leitura entre os jovens talvez tenha menos a ver com a sedução que exercem as novas tecnologias e mais com a profunda reorganização por que passa o mundo das escritas e dos relatos, e a consequente transformação dos modos de ler, ou seja, com o desconcerto que entre os mais jovens é produzido pela obstinação em continuar pensando a leitura unicamente como modo de relação com o livro e não com a pluralidade e heterogeneidade de textos e escrituras que hoje circulam. (MARTIN-BARBERO, 2014, p.64)

As aulas transformaram-se, era o momento de permitir que meus alunos me transformassem. Priorizando a participação deles, comecei

a incorporar práticas midiáticas para as leituras dos textos literários. Assim, músicas, vídeos, jogos, fotografias e memes invadiram nossa leitura literária.

Com as músicas os alunos puderam reinterpretar e estabelecer relações entre as leituras verbais individuais, os trechos lidos em aula e as construções artísticas sonoras. Posteriormente, os próprios alunos sugeriram a utilização dessas canções em construções audiovisuais utilizando o aplicativo *TikTok*.<sup>5</sup> A utilização das canções associadas a movimentos coreografados necessitou uma compreensão profunda dos personagens literários da obra, pois é claro que eles queriam ser entendidos pelo resto da turma quando os vídeos fossem exibidos.

Através da leitura imagética de fotografias publicitárias os alunos puderam reconhecer a utilização de referências feitas a personagens e obras que estavam sendo lidas. Outra experiência ocorreu durante a leitura de alguns trechos da obra, quando os alunos foram convidados a realizarem uma pesquisa de cenários para utilização como fundo atrás de si mesmos nas aulas ministradas pelo aplicativo *Zoom*,<sup>6</sup> fato que além de proporcionar um incentivo para abrirem as câmeras de seus notebooks e smartphones, buscou um entendimento sobre os espaços utilizados na narrativa.

Outro exemplo de utilização midiática foram as reconstruções narrativas utilizando o *Minecraft*<sup>7</sup> e para reproduzir em um jogo os personagens, os espaços e o enredo dos livros. A utilização do *Minecraft* com suas possibilidades de interação entre os jogadores, fez com que o cenário da obra literária criado por um aluno pudesse ser visitado por outro aluno jogador.

---

5 O TikTok (iOS/Android) rede social para compartilhamento de vídeos curtos e que oferece amplos recursos para editá-los. É possível incluir filtros, legendas, trilha sonora, gifs e fazer cortes.

6 Aplicativo que permite realizar reuniões virtuais tanto pelo celular quanto pelo computador.

7 Jogo eletrônico no qual os jogadores exploram um mundo tridimensional e intencionalmente construído em blocos, podendo descobrir e extrair matérias-primas, ferramentas artesanais, construir estruturas e, dependendo do modo de jogo, podem combater inimigos controlados por computador, bem como cooperar ou competir contra outros jogadores no mesmo mundo.

Além da participação ativa dos alunos, a importância dessas interferências, releituras ou mesmo apropriações de textos, como defende Petit (2013), foi de certa forma permitir em um ambiente escolar, mesmo que virtual, várias leituras e produções em linguagens diferenciadas, proporcionando o que a citada autora chama de “permissão” e “dessacralização” do texto (Petit, 2013, p. 93-95). Dessa forma, ao apropriar-se também fisicamente do texto, o aluno derruba barreiras para novas leituras sugeridas pela escola, podendo encontrar prazer onde antes era somente obrigação, ao mesmo tempo que possibilita também o movimento contrário: leituras feitas fora da escola, por prazer, serem levadas ao ambiente escolar pelo aluno que consegue relacionar essas leituras com assuntos tratados em aulas.

Claro que nem todas as experiências citadas foram fáceis como parecem quando aqui relatadas em um artigo. Buscando e priorizando a participação dos alunos, as aulas precisaram sempre de uma negociação entre as minhas expectativas como professora e as deles como alunos. Tivemos que encontrar um equilíbrio e isso levou tempo e muitas aulas. Algumas vezes, com olhos em um objetivo, fui levada para outro. Ao aceitar e incorporar as expectativas dos alunos é verdade que a aula, em alguns momentos, pareceu se tornar caótica. Ou talvez seja apenas uma Senhora entortando seu corpo e passando a ter consciência da sua lata vesga para uma água que não é pouca.

## Para que a estrada não seja morta

Como considerações finais é difícil calcular o quanto será transformado na educação após as aulas do período de pandemia da Covid-19. Algumas conquistas tecnológicas ficarão não só como experiências vividas, mas como novas possibilidades de trabalho nas salas de aulas físicas? Ou estaremos todos tão saturados desse período que haverá uma tendência de retrocesso ainda maior às antigas práticas e evitar inclusive práticas pedagógicas que já eram comuns antes das aulas emergenciais?

A dor da pandemia nos ensinou a gemer, mas usando outro provérbio, não devemos jogar o bebê junto com a água do banho. Alunos, professores e escolas terão que encontrar maneiras de participarem do mesmo mundo, aceitando e experimentando novas formas de saber e de se posicionar como ser atuante e participante da sociedade.

As possibilidades de influência e mediações feitas por professores foram ampliadas na convivência virtual durante o período de educação emergencial. O professor quando aceita as variadas leituras de mundo de seus alunos permite interferências em textos considerados referências estabelecidas, para que passem a fazer sentido na realidade de vida da nova geração.

Mas não cabe somente aos professores essa transformação. Apesar de importantes, suas conquistas só terão méritos e êxito se proporcionarmos novas formas também de avaliar as diversas aprendizagens presentes na nova cultura da atualidade. Índices que idealizem um leitor sem as novas capacidades de leituras em linguagens diversas, proporcionadas pelas novas tecnologias, não retratarão nem a realidade de uma geração leitora, nem os esforços de seus professores.

O conteúdo, que antes deveria ser repassado, hoje deve ser apropriado pelo professor de forma suficiente para que possa orientar os alunos a ampliá-lo a cada aula com contribuições vindas de suas vidas pessoais, subjetivas, sociais e virtuais. O conteúdo, que antes deveria ser absorvido, hoje deve ser apropriado pelo aluno de maneira que possibilite novas interferências, poder de crítica e de transformação pessoal e da sociedade.

Se tem algo de certo que nos restará após as aulas na pandemia nos anos de 2020 e 2021 é a importância do aluno para o professor e do professor para o aluno. Se antes muitos alegavam que a escola estava ameaçada de acabar e que os professores não tinham mais sentido em uma sociedade altamente tecnológica, a pandemia provou que alunos e professores continuarão juntos percorrendo suas trajetórias de aprendizagem, conhecimento e crescimento pessoal.

Pertencendo ao mesmo mundo, compartilhando e aceitando suas culturas, alunos, professor e escola continuarão existindo. Só assim a escola continuará fazendo sentido na sociedade. Só assim a estrada não será morta.

## Autores



### **Renata Oliveira Ribeiro Munerato**

Graduada em Letras pela UFS/SE, mestranda em Educação pela UNIT/SE.



### **Ronaldo Nunes Linhares**

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (Unit/PPED); Doutor em Ciências da Comunicação (USP); Grupo de Pesquisa em Comunicação, Educação e Sociedade (Geces).

## REFERÊNCIAS

MARTIN-BARBERO, J. **A Comunicação na Educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

BUCKINGHAM, David. **Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/13077>. Acesso em: 24 mai. 2022.

RIVERO, Maura. **La educación para los medios en la era de la tecnología digital**. Ponencia para el Congreso del décimo aniversario de MED “La sapienza di comunicare”, Roma, 3-4 de Marzo 2006.

PETIT, M. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Rio de Janeiro: 34, 2013.

Seção 2 - Encontros em educação e comunicação

# Os fenômenos da cibercultura na pandemia: outras formas de pensar a ciência

Ana Carla Araujo Feijole de Oliveira

Cesar Mamedio

Letícia Aires de Farias



## Introdução

Esse trabalho é oriundo das dissertações dos autores integrantes do grupo de pesquisa EduCiber<sup>1</sup>, com foco dos estudos em cibercultura e educação. As pesquisas se desenvolveram no decurso da pandemia de Coronavírus, o Sars-CoV-2, causador da doença Covid-19, que instaurou uma pandemia global e ressignificou os cotidianos.

Durante esse processo, percebemos o quanto as interações entre os praticantes culturais<sup>2</sup> em suas redes sociais potencializaram os diversos usos das tecnologias para a comunicação e no processo de educação. A quarentena priorizou o distanciamento físico dos corpos para impedir a propagação do vírus, mas o acesso ao ciberespaço através da *internet* possibilitou que as interações migrassem para um espaço virtual, em um formato remoto.

E é nesse contexto contemporâneo que as pesquisas se reconfiguraram: nos *‘espaçostempos’* mediados pelas plataformas de *streaming* como o *Zoom*, o *Google Meet*, o *Microsoft Teams*, e entre outros. Através das tecnologias, criamos ambientes virtuais de aprendizado, migrando os encontros físicos para encontros virtuais. Assim, podemos dizer que alguns aplicativos do ciberespaço se tornaram mediadores das práticas de educação e esse processo se deu baseado no contexto da cibercultura:

[...] a cibercultura é um complexo contexto cultural contemporâneo, em que as relações humanas são mediadas pelas tecnologias digitais em rede. Ela pode ser considerada como um imenso universo, multi, que

---

1 O grupo de pesquisa Educiber, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC) da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) da UERJ e investiga como a educação, a cultura e a comunicação podem potencializar as práticas educativas na atual fase da cibercultura.

2 O termo praticante, ou praticantes culturais, foi concebido por Certeau (1998), um dos nossos referenciais metodológicos, e se refere aos indivíduos que vivem e se envolvem dialogicamente com as práticas do cotidiano.

comporta diferentes realidades, inclusive a realidade das práticas educativas, que também são atravessadas por essas mudanças (ALMEIDA, MARTINS E SANTOS, 2019, p.141)

A cibercultura já estava atrelada aos cotidianos dos praticantes culturais, mas foi potencializada, nesse contexto, pela necessidade de se manter a distância vivenciando um *home office*. Lavado (2020) nos mostra essa potencialização com o aumento do “uso da internet no Brasil que cresceu durante a quarentena: o aumento foi entre 40% e 50%, segundo a Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel)”. E nesse ‘*espaçostempos*’ de potência os praticantes culturais criaram, coletivamente, os fenômenos da cibercultura, como uma forma de narrar a vida na quarentena e emergir diversas formas de sentir esse mundo pandêmico.

Com isso, no decorrer desse artigo vamos entender um pouco mais sobre alguns desses fenômenos, como: as *fake News*, os *memes* e as *deepfakes*. E ainda como carregam informações diversas que podem nos fazer pensar um pouco mais sobre a ciência, entendendo como a confiabilidade da ciência foi questionada. E por fim mostrando o quanto esses ‘*espaçostempos*’ podem se tornar um ambiente propício para as práticas sociais, ampliando as formas de se comunicar e emergir um fenômeno de solidariedade na rede.

## Os fenômenos da cibercultura e a ciência: como os praticantes culturais narram a chegada da vacina

Vimos que os diversos usos da internet e do ciberespaço possibilitaram a aproximação dos corpos separados fisicamente, afinal, a cultura contemporânea possibilitou as interações nesses ‘*espaçostempos*’. Essas ações cotidianas criadas nesses ambientes são nomeadas como fenômenos da cibercultura, nomeado por Castro e Santos (2020, p.292) que “[...] são as ações cotidianas criadas pelos praticantes culturais com

os usos das tecnologias digitais em rede e são forjados pela materialidade da sua inteligência coletiva”.

Diversos tipos de linguagens podem ser utilizados nas redes para descrever a sua opinião ou ainda para levantar assuntos importantes a serem discutidos. E durante a pandemia esse processo não foi diferente. Uma temática que ganhou relevância foi a vacinação do Coronavírus.

Graças à intercomunicação dos cientistas por esses *‘espaçostempos’*, muitas informações sobre o coronavírus foram descobertas. Com isso, o processo de criação de uma vacina ocorreu com uma velocidade maior, em comparação a outras doenças, o que despertou dúvidas em muitas pessoas. Essa tal “rapidez” em se obter uma vacina, gerou inúmeros debates na rede acerca da sua eficiência, ou ainda, discussões sobre a origem ou sua atuação no organismo.

E essas diversas opiniões são mostradas na rede através dos fenômenos da cibercultura, com a publicação de *fake news*, *memes* e *deepfakes*. As *fake news* são definidas por Santaella (2018, não paginado) como “[...] notícias, estórias, boatos, fofocas ou rumores que são deliberadamente criados para ludibriar ou fornecer informações enganadoras”. Muitas *fake news* foram levantadas nas redes sociais pela desconfiança na eficácia da vacina. Assuntos como a vacina causar mudança no DNA do ser humano, ou ainda que teria um chip que controlaria mentes, e que não teriam uma comprovação científica de eficácia<sup>3</sup>. Muitas desinformações emergiram nesse contexto, buscando manipular o que chegava aos praticantes culturais.

Dentre os principais questionadores das vacinas, temos o Presidente da República, que constantemente indagava as eficácias das vacinas. Dentre esses episódios, em certo momento, questionou a exigência do laboratório em não se responsabilizar por eventuais efeitos adversos que podem surgir com a vacina, e fala com indignação sobre o caso, apontando que “Se você virar um jacaré, é problema seu” (JUCÁ, 2020). Essa fala em questão se tornou uma forma dos praticantes

---

3 Para saber mais sobre essas fake news visite o site < <https://www.ufsm.br/midias/experimental/agencia-da-hora/2021/11/11/top-5-fake-news-mais-absurdas-sobre-a-vacina/> >. Acessado em 23 de fevereiro de 2022.

culturais de expressarem uma onda contrária, a favor das vacinas, gerando um *meme* narrando que prefeririam a transformação em jacaré do que ter as complicações causadas pela Covid-19.

Assim, os praticantes criaram diversos *memes* que inspiraram o título do nosso capítulo, que emergiu desta fala do presidente e que provocou diversas dinâmicas onde o assunto foi debatido sobre uma perspectiva mais humorística. O chamado *meme*, para Almeida, Oliveira e Santos (2019, p.60):

[...] é normalmente uma ideia. Uma espécie de tendência e forma que se dissemina entre indivíduos de uma mesma cultura. Um *meme* carrega significados que são difundidos de um indivíduo a outro através de dinâmicas replicadas, mixadas e compiladas que adaptam novas perspectivas ao seu contexto original. É também uma expressão geralmente utilizada para descrever uma imagem, vídeo e/ou GIF relacionado ao humor, sátira ou crítica social.

O *meme* do jacaré ficou conhecido mundialmente e se tornou um movimento pró-vacina onde os praticantes culturais faziam questão de enaltecer através da frase do presidente, com sarcasmo, a confiança na vacinação e na ciência por trás da pesquisa. Reportagens como a da revista *Veja Rio*<sup>4</sup> compilaram os diversos *memes* sobre o assunto e mostram o quanto os praticantes culturais carregaram outros significados para a frase polêmica.

Outro fenômeno que emerge na cibercultura é a *deepfake*. Moraes (2019, p.3) aponta que:

[...] é uma técnica que visa substituir o rosto de uma pessoa por outra em um vídeo. [...] O processo para

---

4 A reportagem da Revista *Veja Rio* pode ser acessada através do link: < <https://vejario.abril.com.br/beira-mar/coronavirus-selecao-melhores-memes-vacinacao/> >. Acessado em 23 de fevereiro de 2022.

gerar a *deepfake* consiste em imagens que reúnem rostos alinhados de duas pessoas diferentes, nas quais há a reconstrução do rosto de uma em conjunto de dados de imagens faciais da outra e se autocodifica para então reconstruir rostos com as imagens faciais.

Um dos pioneiros na criação de *deepfake* no Brasil é o jornalista e influenciador digital Bruno Sartori (SIQUEIRA, 2020). Ele constantemente cria vídeos com a imagem do presidente e aborda assuntos polêmicos. E a vacina não poderia estar de fora do seu repertório. Um dos vídeos lançados no seu canal do *Youtube* fala justamente dessas inúmeras notícias falsas que emergiram na rede para descredibilizar a eficácia da vacina, como por exemplo, a implementação de um chip ao tomá-la. E ainda aborda a frase icônica do presidente sobre a transformação em jacaré, unindo vários fenômenos que emergiram na cibercultura e debatendo sobre o assunto.

No vídeo intitulado “Jair Mocó e Zacarias cantam ‘Papai eu quero me casar’”<sup>5</sup>, Sartori insere o rosto do presidente no vídeo questionando as opções de vacina que foram criadas, entre elas a do laboratório Moderna (dos EUA), a do laboratório Butantan, a do laboratório Pfizer, a de origem russa (Sputnik) e por fim a de Oxford, que é a vacina indicada pelo presidente como melhor opção.

No entanto, o fato de substituir o rosto das pessoas em vídeos torna a *deepfake* um fenômeno perigoso nas redes. Afinal, alguns vídeos são produzidos com imensa qualidade, o que pode facilmente nos enganar, conforme nos aponta Azevedo (2020):

[...] enganar magistrados, advogados, litigantes e serventuários da Justiça durante as audiências virtuais, sobretudo se a aparição da testemunha falsa durar pouco tempo. O relatório Virtual Justice sugere, inclusive, que as técnicas poderão condenar inocentes e inocular culpados.

<sup>5</sup>Para assistir o vídeo acesse o link: <[https://www.youtube.com/watch?v=9D0TUQLA2a0&ab\\_channel=BrunoSartori](https://www.youtube.com/watch?v=9D0TUQLA2a0&ab_channel=BrunoSartori)> Acessado em 26 de janeiro de 2021.

A publicação em poucos dias já possui mais de 900 mil visualizações, o que nos mostra como o ciberespaço é um potencializador da propagação de informações e pode ser um espaço propício para a comunicação e a educação atrelando ao processo os assuntos que emergem desses fenômenos e assim atuando diretamente nas práticas sociais dos praticantes culturais em suas redes. Pensando nisso, vamos entender como essa dicotomia de opiniões entre os diversos praticantes culturais nos possibilitam entender as transformações do processo de educação nesse contexto, pensando em outros fenômenos como o da pós-verdade.

## A ciência no século xxi: Salvação ou Demonização?

A ciência tem sido questionada nas redes. Questionamentos que não iniciaram agora, com a chegada da vacina. Desde o início da pandemia, assuntos como: automedicação como medida de prevenção da Covid-19, com o uso (ou não) de hidroxicloroquina ou ivermectina, a necessidade do uso de máscaras faciais e álcool gel, e/ou tratamento para a Covid-19, com receitas caseiras e crenças populares, emergiram nas redes.

O remédio Ivermectina registrou um aumento de 1.892% de procura em uma plataforma chamada Consulta Remédios<sup>6</sup> e isso é um indicativo de alerta para os riscos de automedicação (ASSESSORIA, 2020). Mesmo sem a comprovação da eficácia de seu uso no tratamento da Covid-19, o medicamento é bastante procurado por consumidores. Se não há uma comprovação científica, por que esse tipo de informação tem reconhecimento de uma grande parcela da população?

Para responder a essa pergunta, trazemos a Filosofia que se debruça sobre às temáticas: o que é a ciência, como esta é produzida e com qual objetivo. Nesta análise, não podemos esquecer que a desinformação,

---

6 Consulta Remédios é um aplicativo grátis para consultar medicamentos no celular Android e iPhone (iOS). A ferramenta permite pesquisar preços de remédios em farmácias de todo país, servindo como comparador para auxiliar na compra. [www.tech tudo.com.br/tudo-sobre/consulta-remedios.html#:~:text=Consulta%20Remédios%20é%20um%20aplicativo,comparador%20para%20auxiliar%20na%20compra](http://www.tech tudo.com.br/tudo-sobre/consulta-remedios.html#:~:text=Consulta%20Remédios%20é%20um%20aplicativo,comparador%20para%20auxiliar%20na%20compra). Acesso em 27 jan. 2021.

consequência na sociedade da propagação de notícias falsas, assevera Santaella (2018, não paginado) que um movimento chamado pós-verdade emerge nas redes surgindo um fenômeno da pós-verdade:

Para o Dicionário, por sua vez, a “pós-verdade” deve ser entendida em dois sentidos diferentes: de um lado, o significado “depois que a verdade tenha se tornado conhecida”, de outro lado, o significado inaugurado pelo artigo de Tesich, a saber, o **fato de que a verdade se tornou irrelevante**. Grifo próprio.

Nesses sentidos, tanto no que se refere à verdade já ter se tornado conhecida ou se esta se tornou irrelevante, compreendemos que o movimento da pós-verdade seria buscar evidências nas redes que destacassem, dentro da perspectiva daquele usuário, a sua verdade, o que ele acredita. Na pós-verdade, se potencializam a polarização política, a descentralização da informação e, o mais prejudicial, o ceticismo generalizado às instituições políticas, partidos e a mídia tradicional. Ceticismo, este, que enfraquece o Estado Democrático de Direito e, conseqüentemente, o enfraquecimento da ciência, relacionado à credibilidade popular.

Segundo Santaella (2018) o filósofo Bruno Latour traz uma ambivalência com seus questionamentos ao conhecimento, a dúvida é importante na filosofia, mas cientistas de outras áreas não viram assim e despertou um debate que ficou conhecido como Guerra das Ciências. A era da pós-verdade, que estamos vivenciando, nos faz questionar tudo, e seria esse um dos motivos da desvalorização do conhecimento científico? A desvalorização desse seria uma constituição da pós-verdade?

A partir destes questionamentos, refletimos sobre como as relações de poder e saber, segundo Foucault (2004), que fomentam a produção de conhecimento em cada época que se faz, na construção de um discurso, estruturando o conhecimento atendendo a interesses de uma classe dominante e que usa esse discurso para a dominação.

A partir desta discussão sobre conhecimento nas redes, em tempos de *fake news*, é importante criar bases, como traz Santaella (2018),

através da ciência para produzir conhecimento que seja entendido na sua aplicabilidade e eficácia; da filosofia em pensar os conhecimentos e questionar sua aplicabilidade; das artes e da literatura que podem ajudar no entendimento das verdades e do jornalismo se apropriar destes saberes e todos caminharem na construção desta pós-verdade, pois esse fenômeno ainda está se constituindo nos cotidianos.

Essas bases só podem ser criadas a partir da concepção freireana de educação (FREIRE, 1996), que entendendo a educação a partir da construção do conhecimento, que é um processo no qual o educando precisa refletir sobre o mundo, processo este de ação-reflexão, para que na prática deste conhecimento ele transforme o mundo, práxis educativa. Um processo permanente de produção do conhecimento e transformação da realidade, reinventando o mundo.

As práticas culturais nas redes tecem um emaranhado de ‘conhecimentossignificações’, formando múltiplas redes educativas. Essas redes educativas não acontecem só nas instituições como universidades, acontecem em diversos ‘espaçostempos’, nas vivências cotidianas, nas múltiplas relações que se estabelecem na sociedade, no contexto pandêmico essas emergem no ciberespaço.

Sendo a educação um ato político, pois se transmite uma visão de mundo que se deseja manter ou transformar, não existe educação isenta. Ou é inclusiva ou excludente. Não pode ser uma educação que domestique o educando, mas uma educação libertadora, que o faça pensar e saber escolher para que este não seja um “analfabeto político”, mas sim uma educação que o possibilite ter consciência que a luta contra as desigualdades sociais e libertação dos oprimidos é o caminho para a transformação.

A partir desta educação libertadora proposta por Freire, é possível questionar por que falam tanto contra a vacina? Através de informações sem fontes confiáveis como descredibilizam a vacina e conseqüentemente ampliam as desigualdades sociais, aonde a vacina não chega às camadas mais pobres, e os mais ricos a tomam, burlando as regras estabelecidas pelo plano nacional de imunização? Essas perguntas podem ser respondidas novamente por Freire (2013, p. 96), que nos aponta que:

Do ponto de vista das classes dominantes, a ação cultural deve estar a serviço da preservação de seu poder. Daí a necessidade da mitificação da realidade, para o que aquelas classes contam com a ciência e a tecnologia sob seu comando. Para os que se engajam na ação cultural para a libertação, a ciência é igualmente indispensável ao esforço, porém, de denúncia dos mitos veiculados pelas classes dominantes.

Diante de tal afirmativa, podemos perceber que a pandemia ampliou as diferenças sociais, tanto o acesso à vacinação, quanto à educação. Pois para construirmos os diferentes ‘*conhecimentosignificações*’ precisamos tecer uma ‘rede de conhecimento’<sup>7</sup> entre os discentes e todos esses fenômenos que emergem na contemporaneidade.

O paradoxo da ciência é estabelecer e quebrar paradigmas, gerando um movimento que é importante para que o conhecimento científico se torne mais próximo das pessoas, pela leitura de melhor compreensão e que tenha uma ampla circulação e que esses fenômenos da cibercultura já citados contribuam para essa interação com o maior número de pessoas, instituições e comunidades possíveis. E assim podemos tecer cada vez mais fios para enredar o rizoma dessas ‘redes de conhecimentos’ trazendo outras formas de se pensar e entender a ciência. Ainda pensando nessas formas de interações e as potencialidades desse ciberespaço vamos ver como esses ‘*espaçostempos*’ se resignificaram na pandemia com as *lives* solidárias.

## As lives como cibermanifestações solidárias

Os diversos fenômenos da cibercultura aqui analisados passaram a compor a normalidade do cotidiano e com isso afetaram diretamente as práticas sociais ‘*dentrofora*’ da rede. A pandemia trouxe consigo uma mistura de sentimentos. Uma dor por nos sentirmos isolados,

7 “[...] essas “redes de conhecimento” se formam através de uma visão rizomática dos processos sociais cotidianos de “tessituras” dos conhecimentos e das significações” (ALVES, 2010, p.1209)

de impor mudanças, de assistirmos ao sofrimento alheio, quando da falta de alimentos, de trabalho, de assistência, de leitos para cuidar dos nossos semelhantes adoecidos. Por outro lado, uma alegria em poder acompanhar as várias transformações advindas com a pandemia.

Dentre essas transformações, houve um crescimento na onda de solidariedade tanto nas redes sociais como fora delas, com o objetivo de diminuir a dor daqueles que sofrem nesse período. Essa onda de solidariedade emergiu com uma explosão de *lives* enriquecendo nosso conhecimento e aprofundando esses laços de solidariedade. Segundo Santos (2020):

[...] *lives* são transmissões síncronas de conteúdo em forma de vídeo *online*. [...] Muitas vezes, com interação direta em diferentes plataformas e redes sociais ou em convergências com outras interfaces de textos, a exemplo dos chats (salas de bate-papo).

Esses eventos tiveram como foco o fornecimento de alimentos para matar a fome de milhares de pessoas que se encontravam sem teto, sem emprego, sem amparo do poder público. Serviram também, para comprovar que é possível realizar manifestações artísticas com o fim de protagonizar intervenções coletivas de apoio aos menos favorecidos.

Tais observações são claramente identificadas nos apontamentos que Lhosa (2013, p.22) nos apresenta no livro “A civilização do espetáculo”, dizendo:

“A civilização do espetáculo”, está cingida ao âmbito da cultura, não entendida como mero epifenômeno da vida econômica e social, mas como realidade autônoma, feita de ideias, valores estéticos e éticos, de obras artísticas e literárias que interagem com o restante da vida social e muitas vezes são a fonte, e não o reflexo, dos fenômenos sociais, econômicos, políticos e até religiosos.

Diante dessas observações, alguns dos vídeos produzidos durante esse período pandêmico foram shows realizados por artistas de renome como, por exemplo, o promovido por Sandy e Júnior, que bateu recorde de arrecadação com a doação dos usuários que assistiram à *live*, chegando a mais de mil toneladas de alimentos, de acordo com o que nos informa Bittencourt, (2020).

Outros artistas também fizeram *lives* com esse intuito, como Diogo Nogueira e Elymar Santos, que durante a exibição das suas *lives-shows* arrecadaram fundos para ajudarem os mais necessitados. Esses eventos modificaram as práticas sociais dos usuários presentes no ciberespaço e expandiram esse show de solidariedade para '*dentrofora*' da rede mobilizando ainda diversas instituições e comunidades carentes.

Além desses eventos, novas habilidades foram praticadas com o isolamento. O contato com diversos recursos tecnológicos no processo de educomunicação vivenciado nesse período possibilitou a produção de séries, documentários e ainda, as reinvenções criadas a partir da mutabilidade nas ações protagonizadas por alguns influenciadores, que modificaram os conteúdos das suas postagens, passando a atuarem como ativistas nas redes, agora produzindo conteúdos de cunho político, objetivando chamar a atenção dos seus seguidores para a observação de como a política encontra-se enfraquecida.

Todas essas transformações, sabemos, ocorreram a duras penas, forçando-nos a abrir o nosso cognitivo à aprendizagem das "novas" habilidades vivenciadas nesse período. Com isso, o enfoque dado a este estudo repousará sobre o fenômeno da solidariedade nas redes, destacando a participação das lideranças comunitárias que deram voz e visibilidade às comunidades e que com isso produziram excelentes documentários que marcarão este período através do audiovisual '*dentrofora*' das redes.

Por isso, destacamos o engajamento das lideranças comunitárias, que diante da restrição do contato físico, preocuparam-se em fornecer ajuda com doação de alimentos para a população daquelas localidades. Por outro lado, entender o que o cidadão comum fez para se manter e colaborar com seus semelhantes nestes espaços (redes e comunidades), com o intuito de abrir janelas para discussões em torno dessas questões.

Considerando os diversos aspectos pelos quais vimos sofrendo com o surgimento do novo Coronavírus, passamos a observar as transformações que ocorreram e vêm ocorrendo, principalmente no que diz respeito às práticas sociais realizadas por indivíduos e grupos de indivíduos, que sensibilizados com o momento atual, promoveram e promovem a solidariedade junto às comunidades periféricas de um país precarizado de políticas públicas, bem distante dos laços constitucionais de promoção da dignidade humana.

Cercados por diversos dilemas, inclusive existenciais, pois o isolamento físico tem provocado inúmeras instabilidades emocionais e ainda assim o espírito solidário floresce na pele dessas pessoas, que se uniram em prol dos invisibilizados, por não terem acesso às conexões de consumo nem tão pouco às redes sociais. Um momento de altruísmo, empatia e afeto em meio à diversidade de situações sobrevividas intramuros, um momento de olhar intenso e sensível compartilhado entre os habitantes das comunidades, corroborando com os apontamentos de Bentes (2018, p.152), ao nos estabelecer que:

[...] a mídia e os processos de comunicação guardam hoje uma relação direta com a visibilidade, aceitação e rejeição dos mais diferentes grupos sociais em relação às questões da diversidade cultural, da equidade de gênero, dos direitos humanos.

Entre o caos do desemprego e da fome, surge uma esperança viral, uma esperança que se multiplica nas redes, uma catarse instalada para além do sentimento de piedade e contemplação do trágico vivenciado naqueles espaços de ausência, reverberando-se em ajuda mútua. E o mais interessante é que isso passou a ser realizado com a ajuda das lideranças comunitárias conectadas, vindo de encontro com o que nos coloca Castells (2009, p. 76):

Em um mundo de redes, a capacidade para exercer controle sobre os outros depende de dois mecanismos

básicos: 1) a capacidade de constituir e de programar/reprogramar as redes segundo os objetivos que lhes atribuíam; e 2) a capacidade para conectar diferentes redes e assegurar sua cooperação compartilhando objetivos e combinando recursos, enquanto se evita a competência de outras redes estabelecendo uma cooperação estratégica.

Cansadas de assistirem ao sofrimento alheio, essas lideranças resolvem agir, arregaçando as mangas de suas capacidades, usando cada uma as suas habilidades, a fim de oferecer um pouco mais de dignidade aos seus semelhantes. Atitudes tomadas por Josés, Antônio, Marias e Sebastianas, a fim de transformar a realidade dura e crua daqueles espaços.

Presenciamos bem isso quando nos deparamos com a fala esclarecedora da diretora do documentário “Pandemia do Sistema: O Retrato da Desigualdade na Capital Mais Rica do Brasil”, Naná Prudêncio em entrevista ao Podcast Tempo Hábil, realizada pelos repórteres Bruno Mateus e Jessica Almeida, em 04/08/2020, declara: *“Estou entregando cesta básica, mas a força que eu tenho é minha câmera. Minha mãe ficou supercontra eu fazer esse filme no começo, de preocupação com a minha saúde. Eu precisava, com todos os cuidados, dar voz a essas pessoas”* (MATEUS; ALMEIDA, 2020).

Desse modo, presenciamos o que um indivíduo engajado é capaz de fazer pelos seus semelhantes, isso é ativismo nas redes, é política de assistência aos direitos humanos, ao direito à vida. E com isso, presenciamos a potência das redes para proliferação de ações beneficentes com o propósito de colaborar com as pessoas menos favorecidas.

Sendo assim, procuro provocar o sentimento coletivo dos atravessamentos compartilhados para que reflitam sobre as diversas possibilidades de se enfrentar as mazelas que habitam esses espaços invisibilizados, com o intuito de formar nestes ambientes atores sociais engajados e lideranças comunitárias, que possam levar a essas comunidades a possibilidade de se reinventarem, e juntos, construirmos um novo amanhã, onde os direitos sejam reconhecidos, proporcionando estabilidade social e um viver mais justo em sociedade.

Dessa forma, provocamos você, caro leitor, para a reflexão de como os fenômenos que emergem no ciberespaço podem afetar tanto o processo de educomunicação *'dentrofora'* das redes e como eles influenciam as práticas sociais dos indivíduos na sociedade. Esses fenômenos permitem o engajamento de temáticas sociais, econômicas, políticas, ambientais, filosóficas, científicas, e outras, como potencializadoras do processo de educomunicação do indivíduo, contribuindo assim para a construção do conhecimento, de um novo amanhã, proporcionando a todos um futuro mais justo e igualitário.

## Considerações Finais

A cibercultura já se constitui um campo multidisciplinar aberto a todo tipo de reinvenção que rapidamente tem sido absorvida pelos praticantes culturais em suas redes e com isso podemos imprimir a noção da amplitude de conteúdos que vêm sendo compartilhados nessas ambiências.

Ao nos debruçarmos sobre o estudo em questão, notamos o quanto se pode fazer e aprender a fazer ao estarmos conectados com as redes, os fenômenos elencados e apreciados por nós abriram diversas possibilidades quanto aos seus usos no campo da educomunicação, principalmente o preparo com os discentes para que aprendam a ter consciência sobre a validade de tudo que tem sido circulado no ciberespaço. Seja desde a negação da ciência, às inverdades publicadas, falácias sem fundamento científico, circulação de *fake news*, produção de *memes* e *deepfakes* até outros tantos conteúdos que precisam ser validados, evitando-se a proliferação de informações falsas ou desinformações.

Vale lembrar ainda, que no meio dessa pandemia, diversas lideranças comunitárias acionaram as suas redes, possibilitando erguer uma rede ativista da solidariedade. Sendo assim, através da exposição dos diversos fenômenos que circulam nas redes sociais, chegamos à conclusão que toda gama de conteúdo compartilhado nestes espaços podem servir à educomunicação, possibilitando apreciações outras que

venham a dar sentido às publicações e compartilhamentos inseridos e disseminados na cibercultura, podendo abrir caminho à valorização da ciência, a melhoria da vida em sociedade, fazendo com que haja amplitude de acesso, a fim de garantir uma educação mais digna e igualitária.

## Autores



### **Ana Carla Araujo Feijole de Oliveira**

Licenciada em Filosofia e Sociologia (UFRJ), Especialista em Arte, cultura e sociedade do Brasil da colônia à República (UVA) e mestranda em Educação da FEBF/ UERJ. Integrante do Grupo de Pesquisa EduCiber



### **Cesar Mamedio**

Licenciado em Letras (UFF) e em Pedagogia (UERJ), Especialista em Docência no Ensino Superior (FEUC) e mestrando em Educação (FEBF/UERJ). Integrante do Grupo de Pesquisa EduCiber



### **Letícia Aires de Farias**

Licenciada em Química (IFRJ/CDUC), Especialista em Ensino de Química. Colégio Pedro II) e mestranda em Educação (FEBF/UERJ). Integrante do Grupo de Pesquisa EduCiber.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. F. F.; MARTINS, V.; SANTOS, E. O. Vídeo-pesquisa e formação na cibercultura: atos de currículo e de pesquisa em educação. **Rev. Boletim GEPEM**. N° 75, jul/dez, p. 140-153. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrjr.br/index.php/gepem/article/view/207> . Acessado em: 26 jan. 2021.
- ALMEIDA, W. C. de. OLIVEIRA, R. dos S. SANTOS, E. O dos. A discursividades dos memes – mimetizando-se nas redes educativas. **Revista Periferia**, v.11, n.2, p.57-89, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/39246/29627>. Acessado em: 26 jan. 2021.
- ALVES, N. G. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Rev. Educ. Sec.**, Campinas, n.31, n.113, p. 1195-1212, out-dez, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/08.pdf> . Acessado em: 14 dez. 2020.
- ASSESSORIA. Plataforma registra aumento de mais de 1.800% nas vendas de Ivermectina e alerta para riscos de automedicação. **Saúde Debate**, Realeases: 25 de maio de 2020. Disponível em: <http://saudebate.com.br/noticias/plataforma-registra-aumento-de-mais-de-1-800-nas-vendas-de-ivermectina-e-alerta-para-riscos-de-automedicacao> Acessado em: 27 jan. 2021.
- AZEVEDO, B. de Deepfakes oferecem riscos às audiências virtuais, sugere relatório. **Bernardo de Azevedo e Souza: Direito, Inovação e Novas Tecnologias, Conteúdos, Inteligência Artificial no Direito: 07 de agosto de 2020**. Disponível em: <https://bernardodeazevedo.com/conteudos/deepfakes-oferecem-riscos-as-audiencias-virtuais-sugere-relatorio/> Acessado em: 3 fev. 2021.

BENTES, Ivana. Economia narrativa: do midiativismo aos influenciadores digitais. In: BRAIGHI, Antônio Augusto; LESSA, Cláudio; CÂMARA, Marco Túlio (orgs.). **Interfaces do Midiativismo: do conceito à prática**. CEFET-MG: Belo Horizonte, 2018. P. 151-169.

BITTENCOURT, C. Sandy e Junior fazem live em casa, arrecadam mais de mil toneladas de alimentos e Lucas Lima rouba a cena. **G1**, Extra, TV e Lazer: 21 de abril de 2020. Disponível em: <https://extra.globo.com/tv-e-lazer/sandy-junior-fazem-live-em-casa-arrecadam-mais-de-mil-toneladas-de-alimentos-lucas-lima-rouba-cena-24386263.html> Acessado em: 2 fev. 2021.

CASTELLS, M. **Comunicación y poder**. Barcelona: Alianza Editorial, 2009.

CASTRO, L. H. M. de. SANTOS, R. dos. Ambiências Formativas em Tempos de Pandemia os fenômenos da cibercultura e a atuação docente. In: COLACIQUE, R. C.; SANTOS, R. dos; AMARAL, M. (Org.). **Práticas Pedagógicas em Tempos de Pandemia**. 1ed. Rio de Janeiro: LIPEAD, UNIRIO, 2021, v. 1, p. 11-34.

FERRAÇO, C. E.; SOARES, M. da C. S.; ALVES, N. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação no Brasil. **Revista Pedagogía y Saberes**, Universidade Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Colombia, n.46, p.7-17, 2017. Disponível em : <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/5224/3996> Acessado em: 1 jul. 2021.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**. São Paulo: Parábola ed., 2004.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FREIRE, P. **Ação cultural: Para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**– São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

JUCÁ, B. Chip na vacina, “virar jacaré” e outros mitos criam pandemia de desinformação na luta contra a covid-19. **El País**, Brasil, Pandemia de Coronavírus, 21 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-12-20/chip-na-vacina-virar-jacare-e-outros-mitos-criam-pandemia-de-desinformacao-na-luta-contr-a-covid-19.html> Acessado em: 26 jan. 2021.

LAVADO, T. Com maior uso da internet durante pandemia, número de reclamações aumenta; especialistas apontam problemas mais comuns. **G1**, 11 de junho de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2020/06/11/com-maior-uso-da-internet-durante-pandemia-numero-de-reclamacoes-aumenta-especialistas-apontam-problemas-mais-comuns.ghtml> Acessado em: 26 jan. 2021.

LLOSA, M. V. **A civilização do espetáculo: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura** / Tradução Ivone Benedetti. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

MATEUS, B. ALMEIDA, J. Documentário escancara a desigualdade e o impacto da pandemia nas periferias. **Portal O Tempo**, Diversão, Artigo: 04 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/diversao/documentario-escancara-a-desigualdade-e-o-impacto-da-pandemia-nas-periferias-1.2367821> Acessado em: 1 fev. 2020.

MORAES, C. P. de. “Deepfake” como ferramenta de manipulação e disseminação de “fakenews” em formato de vídeo nas redes sociais. **IX Encontro Ibérico EDICIC**. Barcelona, 2019. Disponível em: <https://osf.io/mf7t6/download> Acessado em: 8 jan. 2021.

SANTAELLA, L. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa?** In: CYPRIANO, F. (org.). *A pós verdade é verdadeira ou falsa* [recurso eletrônico]. Barueri, SP: Estação das Letras e Cores, 2018.

SANTOS, E. Notícias: #livesdemaio... educações em tempos de pandemia. Notícias, **Revista Docência e Cibercultura**, junho de 2020, online. ISSN: 2594-9004. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1109> Acesso em: 3 mar. 2021.

SCHUELER, P. O que é uma pandemia. **Fiocruz**, Notícias e Artigos, 14 de Outubro de 2020. Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia#:~:text=Segundo%20a%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20pandemia%20%C3%A9,sustentada%20de%20pessoa%20para%20pessoa>. Acessado em: 28 jan. 2021.

SIQUEIRA, A. Pioneiro das 'deepfakes' é ameaçado após satirizar Bolsonaro e cloroquina. **Política**, Veja, 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/pioneiro-das-deepfakes-e-ameacado-apos-satirizar-bolsonaro-e-cloroquina/> Acessado em: 8 jan. 2020.

Seção 2 - Encontros em educação e comunicação

# Práticas de Empoderamento de Pessoas Surdas como forma de inclusão no cenário contemporâneo<sup>1</sup>

Rachel Colacique

Mirian Maia do Amaral

Rosemary dos Santos

---

<sup>1</sup> Este artigo constitui uma versão estendida do artigo publicado nas Atas do 10º SI-MEDUC <https://eventos.set.edu.br/simeduc/issue/view/32>, em 24 a 26 de março de 2021, sob o título “Práticas de Empoderamento na Constituição de Pessoas Surdas”.



DOI - <http://dx.doi.org/10.17564/2022.88303.15.3.307-329>

## Introdução

Se, por um lado, a educação de surdos no mundo foi marcada por inúmeros relatos de mortes, torturas, segregação do convívio social, entre outras atrocidades cometidas contra a comunidade surda, que visavam a “normalização” desses sujeitos, por meio do modelo ouvintista, por outro, constatamos, tomamos conhecimento de movimentos e conquistas de pessoas que, cotidianamente, enfrentam e superam diversos desafios, tendo em vista a construção de um mundo mais inclusivo. Compreender a extensão dessas transformações no que se refere a tensões, digressões e convergências do processo educacional, nesse contexto, e das políticas públicas, de um modo geral, exige que se volte no tempo e considere algumas referências que nos explicam os movimentos e deslocamentos sofridos na maneira como os surdos eram/são vistos pela sociedade.

Os escritos da Lei Hebraica informam que os surdos-mudos eram considerados crianças, razão pela qual pessoas que apresentavam deficiência auditiva eram protegidas por suas famílias, em alinhamento a sua religião. Já para os egípcios, os surdos eram deuses, que tinham por função realizar uma mediação entre os faraós e os outros deuses, devendo ser adorados. Consequentemente, os surdos eram muito respeitados e até mesmo temidos pela sociedade.

Na Grécia antiga, as pessoas surdas eram tidas como incapazes de raciocinar e incompetentes, sendo muito discriminados pela sociedade como um todo; alguns chegavam a ser condenados à morte. Nesse contexto, Sócrates, um dos mais notáveis filósofos gregos da época, defendia, como aceitável, que os surdos utilizassem o corpo e as mãos para se comunicarem.

Por influência da cultura grega, a antiga sociedade romana sustentava os mesmos preconceitos existentes na Grécia Antiga; ou seja, aquele que apresentasse deficiência auditiva era tido como imperfeito, e excluído quase que totalmente do convívio social.

Santo Agostinho (354 d.C. – 430 d.C.), um dos nomes de maior relevância na Igreja Católica, apesar de atribuir aos pais a culpa pela surdez dos filhos, pelo fato de eles precisarem pagar pecados

anteriormente cometidos, defendia, assim como Sócrates, a ideia de que os surdos podiam se comunicar por meio de gestos.

John Beverly, um bispo inglês (Em 700 d.C.), foi a primeira pessoa a ensinar um surdo a se comunicar. No entanto, o reconhecimento formal como primeiro professor para surdos foi dado a Pedro Ponce de León (1520-1584), um monge beneditino, pelo fato de ele ter criado o alfabeto manual que ajudou as pessoas surdas a soletrarem as palavras.

Juan Pablo Bonet (1573-1633) deu sequência ao trabalho de Pedro Ponce, ensinando os surdos a lerem e falarem, com base num método diferenciado, classificado como método oral.

No Brasil, a história dos surdos teve início em 1840, no segundo império de Dom Pedro II. Chamado ao Brasil, pelo imperador, o conde e professor francês Eduard Huet veio ensinar uma metodologia já adotada na França, e grande parte da Europa, destinada à educação das pessoas surdas. Em 1857, foi fundado, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto Nacional de Surdos-Mudos, um dos grandes marcos para a história dos surdos brasileiros. Esse Instituto, criado por Eduard Huet, recebe, hoje, o nome de Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES.

O INES já disponibilizava, em 1970, um tratamento adequado e diferenciado aos bebês que apresentavam surdez. Na década de 80, suas pesquisas com relação à LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, foram reforçadas, tendo como foco metodologias e processos utilizados na educação de surdos, o que deu origem ao primeiro curso em nível de especialização para professores que atuam na educação para surdos.

O reconhecimento da LIBRAS tornou-se realidade em 2002, com a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), uma das mais importantes conquistas da comunidade surda brasileira, que ampliou o ensino e a difusão da Língua Brasileira de Sinais.

É nesse contexto, que a educação de surdos é atravessada por questões clínicas, assistencialistas, pedagógicas, sociais, religiosas, políticas, que fazem emergir diferentes práticas educativas que, além de produzirem saberes que nos ajudam a compreender esses sujeitos, também lhes possibilitam direcionar seus olhares para si próprios, para o outro e para o

ambiente que os cerca. Desse modo, acabam construindo suas identidades em contextos nos quais o discurso estereotipado da ‘normalização’ tenta lhes impor limitações, em virtude de suas perdas auditivas.

Mas é preciso fugirmos do perigo de uma história única, que cria estereótipos, a partir daquilo que querem contar aqueles que têm o poder de fazê-lo. Apesar dessa construção ser forjada, também, no aparente silêncio daqueles que a vivenciam, cotidianamente, os surdos, cada um a sua maneira, lutaram e resistiram às tentativas sociais de mascaramento de suas personalidades, preservando a língua de sinais. Lutaram e, continuam lutando, por espaços de pertencimento, direitos, oportunidades, e pela valorização de suas identidades e culturas. Em meio a essa realidade tão adversa e cruel, construíram sua própria história, como uma fênix<sup>2</sup> renascida.

Ao refletir sobre o modo de *estar sendo surdo*, Perlin (2003, p. 58) afirma:

Somos o surdo, o povo unânime reunido na autopresença da língua de sinais, da linguagem que evoca uma diferença de outros povos, da cultura visual, do jeito de ser. Somos alteridades provadas pela experiência, alteridades outras. Somos surdos! Toda nossa caminhada como surdo foi feita por experiências numa linha diferente da linha ouvicêntrica que os “ouvintes” querem para nós. [...] Entre a proposta do “ouvinte” e a proposta do surdo surge essa diferença de ser, esta diferença que é perpassada pela experiência única e intransferível de cada sujeito. Experiências vividas em cada tempo, em cada realidade, em cada situação, nunca repetidas por outros, nunca iguais. Eis as experiências surdas no estar sendo surdos.

---

2 Fênix, de acordo com a mitologia grega era um pássaro que, quando morria, entrava em autocombustão e, após algum tempo, renascia das próprias cinzas.

A despeito de qualquer tentativa de imposição de modos ‘ouvintistas’ e normalizadores de vida, esses modos de estar sendo surdos, destacados pela autora, incluem a questão da visualidade, que assume um papel central na formação do sujeito surdo, seja em suas vivências nos ‘*espaçostempos*’<sup>3</sup> de aprendizado e/ou nos modos de apreensão da realidade.

Dar visibilidade à comunidade surda, assim como conscientizar não só as pessoas, mas também os governos, em geral, da importância de ter LIBRAS acessível em todos os lugares; inclusive, nos órgãos públicos, significa respeitar e apoiar a comunidade, em suas aspirações, reivindicações, reconhecimento de sua língua e de sua cultura, na medida em que estimula o sentimento de pertença a um grupo e fortalece práticas solidárias e recíprocas, entre seus membros.

Esse processo de se reconhecer nos remete ao conceito de empoderamento. No Brasil, esse termo tem sido, empregado em dois sentidos: (a) como o processo de mobilizações e práticas com vistas a promover e impulsionar grupos/comunidades por melhores condições de vida, aumentando sua autonomia; e (b) referindo-se a ações que visam à inclusão de pessoas carentes, dando-lhes condições mínimas de sobrevivência, mediante bens elementares e serviços públicos em sistemas geralmente precários, cujo atendimento é realizado por meio de projetos e ações de cunho assistencial (GOHAN, 2004).

Acreditamos, assim como Lisboa (2008), no autoempoderamento, dado que “as pessoas, as organizações, as comunidades tomam controle de seus próprios assuntos, de sua própria vida, tomam consciência da sua habilidade e competência para produzir, criar e gerir seus destinos” (p. 7). Em outras palavras, o empoderamento dá sustentabilidade aos movimentos de resistência política, promovendo a autonomia e liberdade dos indivíduos envolvidos, com vistas, sobretudo, à compreensão das

3 Esse termo, e outros que aparecerão no texto, está grafado junto, em itálico e entre aspas simples, pois “há muito, percebemos que as dicotomias necessárias à criação das ciências na Modernidade têm significado limites ao que precisamos criar na corrente de pesquisa a que pertencemos. Com isto, passamos a grafar deste modo os termos de dicotomias herdadas: juntos, em itálico e entre aspas. Estas últimas foram acrescentadas com vistas a deixar claro aos revisores/as de textos que é assim que estes termos precisam aparecer” (Andrade; Caldas; Alves, 2019, p. 19-20)

causas subjacentes às formas opressivas de vida e ao seu engajamento em ações coletivas para transformá-las.

Um exemplo dessa luta por visibilidade e empoderamento foi mostrado no Fantástico/TV Globo<sup>4</sup>, no dia 20.02.2022 - uma língua de sinais, denominada CENA, categorizada como uma língua minoritária, utilizada por uma comunidade de 34 surdos, num universo de cerca de 900 habitantes, em Várzea Queimada, povoado da cidade de Jaicós, no sudoeste do Piauí.

Essa língua, que vem atraindo a atenção de pesquisadores no Brasil e no exterior, e estudiosos da temática das línguas de sinais emergentes, começou a se desenvolver na década de 50, com o nascimento da primeira surda da comunidade, em 1949, agora com 71 anos de idade. Tanto surdos como não surdos se comunicam usando a CENA em situações cotidianas, como ir à igreja, conversar sobre o tempo, fazer compras, entre outros. A exemplo de outras línguas estáveis, CENA dispõe de recursos linguísticos estruturais, desenvolvidos por seus usuários, como, por exemplo, “o contraste fonológico, a emergência de um sistema flexional e o processo de composição de palavras, ou ainda, o emprego de recursos semânticos de expressividade, além de outros recursos de ordem discursivo-pragmáticas (SILVA; NEVINS, 2020, p. 23).

No entanto, essa língua pode estar ameaçada de extinção pela ausência de novas gerações falantes de CENA, pois não há registro de crianças surdas nascendo na comunidade, o que torna urgente a abertura de espaços para discussões relevantes no âmbito educacional e político, considerando o contexto de línguas minoritárias.

Sob esse olhar, a cibercultura, cultura contemporânea, mediada pelo digital em rede na interação cidade/ciberespaço (SANTOS, 2019), por meio principalmente das redes sociais, vem contribuindo, significativamente, para o fortalecimento das identidades surdas que, para Perlin (1998) são diferentes entre si.

É nesse contexto que apresentamos este texto, inspirado em

---

4 Vídeo disponibilizado <https://globoplay.globo.com/v/10320183/>. Acesso em 24.02.2022.

pesquisa, realizada na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2018, com o objetivo de compreender os usos que a comunidade surda faz das redes sociais para dar visibilidade as suas ações, com vistas a sua inclusão no cenário contemporâneo. Nesse processo, mantivemo-nos abertos aos acontecimentos<sup>5</sup> (MACEDO, 2016), mergulhando com todos os sentidos, em nosso campo de investigação, olhando, ouvindo, cheirando, tocando, desenhando, fotografando, filmando, registrando, narrando e escrevendo.

Na seção, que segue, abordamos os caminhos epistemológicos e metodológicos que deram sustentação ao estudo realizado.

## Aportes epistemometodológicos

Partimos do pressuposto de que o exercício da docência em nível superior deve conceber a prática docente como prática de pesquisa (Santos, 2019), o que possibilita a vivência de experiências na cibercultura, além de autorias-cidadãs. Na medida em que o professor-pesquisador, forma-se a si mesmo (autoformação), por meio de um processo de reflexão acerca de seus percursos pessoais e profissionais; forma-se, ainda, nas interações com o outro (heteroformação), e por intermédio das coisas e de sua compreensão crítica (ecoformação), como pontua Pineau (1988).

Tendo como base alguns princípios dos estudos netnográficos (AMARAL, NATAL, VIANA, 2008; POLIVANOV, 2013), como a observação participante e a narrativa escrita em ambiências culturais específicas, mas não aprisionadas a eles, adotamos, em nossa investigação, *um rigor outro* (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009), fundamentado

---

5 Na ótica de Galeffi (2016), o acontecimento consiste num “*jogo-jogante, vida-vivente*, passível de ser observado e, com o qual se pode aprender; mas jamais ser produzido, de forma induzida. Diferentemente do jogo-jogado, que é estabelecido pela sociedade, e no qual há regras para serem seguidas e valores preestabelecidos pela sociedade, o jogo-jogante, propõe uma nova transformação no jogo jogado ou na organização social dada. Desse modo, requer olhar atento, para aprendermos sobre e com os sentidos e significados o que emerge nos cotidianos.

no paradigma da complexidade (MORIN 1996), que considera a flexibilidade e a abertura, comportando as contradições, as diferenças, as ambivalências e a incompletude. Trata-se de um ‘rigor’ que nos permite apreender e compreender a prática reflexiva, experienciando movimentos caóticos de ordem e desordem, juntamente com os praticantes culturais, numa relação de implicação e coautoria.

Sob esse olhar, bricolamos<sup>6</sup> a abordagem da pesquisa com os cotidianos - ‘*espaçostempos*’ de criações, de re (invenções), experiências e subjetividades, que valorizam as práticas e as narrativas dos praticantes (CERTEAU, 2013; ALVES 2008; ANDRADE, CALDAS E ALVES, 2019) aos princípios da multirreferencialidade que, para Macedo (2012), para além de um conceito, apresenta-se como uma posição epistemológica, pois exige a adoção de um olhar plural e aberto ao acontecimento voltado também para as práticas, fatos e fenômenos educativos, a partir de sistemas de referências distintos.

Caminhar, nessa direção, demanda, portanto, experiência, criatividade, curiosidade e disponibilidade para mergulharmos com todos os sentidos, nesses ‘*espaçostempos*,’ tendo em vista melhor compreendê-los. Com efeito, a seção que segue oferece subsídios que nos ajudam a compreender como se constroem as identidades surdas, bem como as relações de poder estabelecidas entre ouvintistas e surdos.

## A construção das identidades surdas e as relações

---

6 Originária do termo *bricoleur*, cunhado por Lapassade (1998), a bricolagem consiste na arte de tecer, juntos, métodos, etnométodos, dispositivos e conhecimentos. Baseia-se no entendimento de que “a relação dos pesquisadores com os objetos de suas investigações é sempre complicada, volátil, imprevisível e, certamente, complexa. Essas condições descartam a prática de planejar antecipadamente as estratégias de pesquisa. Em lugar desse tipo de racionalização do processo, os *bricoleurs* ingressam no ato de pesquisa como negociadores metodológicos. Sempre respeitando as demandas da tarefa que tem pela frente [...]” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p.17).

## de poder entre ouvintes e surdos

Como anteriormente sinalizamos, durante muitos anos, a surdez foi vista numa perspectiva clínica, como uma deficiência a ser superada. A criança ouvinte era colocada como modelo de referência a ser alcançado, e isso não era restrito aos livros. A escola, a família e a própria sociedade nutria, e ainda nutre em muitos momentos uma expectativa de ‘normalização’ do indivíduo diferente, na crença de que o surdo é um ser humano inferior, incompleto e incapaz; um indivíduo *menor*, ainda que não se deem conta, ou que não o admitam para si mesmas.

Na busca por comunicação, muitos educadores e familiares de surdos valiam-se de gestos ‘inventados’, considerados inadequados, pois a não utilização de gestos-padrão acabava restringindo o círculo de contato, uma vez que o surdo não dominava uma língua compartilhada por outros indivíduos, fundamental para a constituição linguística e cultural desses sujeitos, e para sua formação identitária.

Na medida em que a identidade implica o processo de consciência de si próprio, que se realiza por meio das relações intersubjetivas, de comunicações linguísticas e experiências sociais, fortalece os movimentos em defesa dos espaços de pertencimento dos surdos. Desse modo, a surdez é vista, na atualidade, numa perspectiva socioantropológica, cujo foco está na diferença decorrente de um modo cultural próprio de se relacionar com o mundo (SKLIAR, 1997).

Sob essa ótica, a formação identitária do sujeito surdo perpassa, invariavelmente, a questão linguística desse indivíduo, dado que a linguagem – ou a sua ausência – afeta o crescimento intelectual, social e emocional dos sujeitos, que se organizam cultural e linguisticamente, de modo distinto da cultura hegemônica, o que implica formas outras de constituição da subjetividade e identidade (CROMACK, 2004).

Estudos, iniciativas e discussões acerca da educação de surdos têm se intensificado, a partir da promulgação da Lei n. 10.436, de 2002 (BRASIL, 2002), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como o meio de comunicação oficial das pessoas surdas, e o Decreto

nº 5.626, de 2005 (BRASIL, 2005), que a sancionou, compreendendo que essa língua estabelece um importante papel na organização cognitiva, emocional e cultural desses indivíduos e, portanto, não basta ‘adaptar’ os métodos das pedagogias tradicionais para atender aos surdos, mas é preciso valorizar sua singularidade linguística e cultural, procurar caminhos mais apropriados para o aprendizado.

É fato que as pessoas ouvintes se valem do argumento de autoridade para disciplinar e colonizar os surdos, tecendo redes de poderes disfarçadas sobre o discurso da fala, da integração e do colonialismo. Exemplos dessa prática pode ser constatada na implementação da política de inserção dos alunos surdos em salas de aula com alunos ouvintes, no pressuposto de que todos os surdos possuem o conhecimento da LIBRAS, o que é discutível; a escola com suas filosofias de ensino oralista, bimodal e bilinguista, entre outras, gerando diferentes modelos de escolarização para o surdo; e, finalmente, a desinformação no meio familiar sobre o surdo, visto como um doente que necessita ser curado. Todos esses mecanismos de poder reproduzem uma ideologia contra a diferença, passando a ideia de que a ‘fala’ e a ‘escuta’ constituem a *normalidade* humana. Com efeito, na dimensão cultural os sujeitos considerados diferentes ficam, em geral,, à mercê do acultramento e do que lhes é imposto pelo mundo ‘ouvintista’.

Nessa perspectiva, a identidade surda se faz na proximidade com o outro que lhe é igual, pela força da identificação cultural, bem como da subjetividade que os atrai num processo de evolução e interação permanente, tendo em vista que os ouvintes não os compreendem.

Como pudemos observar, no vídeo do Fantástico sobre a comunidade surda do sertão do Piauí, dos 6 filhos gerados pela dona de casa, D. Silvana Luzia, 3 nasceram surdos, e aprenderam a nova língua, na comunidade.

“ \_ Foi difícil, mas consegui. Porque é uma regra que eles vão aprendendo, aprendendo, até adaptar. Foi difícil, mas deu para entender. Eles já sabem comunicar todas as Cenas”, relatou a senhora. O comerciante José Henrique, não surdo, também aprendeu a língua naturalmente, afirmando que:

“\_Tem muitos mudos que são ‘intelectual’, que sabe se comunicar bem com a gente. Tem outros que têm problema e dificuldade. Mas é tranquilo, a comunidade é adaptada para esse tipo de situação”,

Essas experiências ratificam a necessidade de que a prática pedagógica seja coerente com os modos pelos quais os surdos aprendem. E eles aprendem visualmente, especialmente nas interações com o outro e pelas redes sociais, ‘*espaçostempos*’ virtuais, nos quais indivíduos ou grupos, com diferentes propósitos, estabelecem relações, com base em processos colaborativos, em geral, mediados pelo digital em rede, tendo em vista consumir, produzir e compartilhar informações e conhecimentos. Mais do que *estar* em rede, o importante é *fazer* em rede.

Na perspectiva educacional, essas redes constituem ambiências formacionais<sup>7</sup>; ou seja:

[...] situações de aprendizagem cocriadas nos espaços-tempos híbridos em que se articulam os ambientes físicos e digitais (sala de aula presencial, ambientes virtuais de aprendizagem e redes sociais)”, [...] “onde se dinamizam diversas possibilidades de produção intelectual, de invenção, de constituição de rastros onde um coletivo assume, explícita e reinventa seu processo de formação” (SANTOS, R., 2015, p. 43).

Como uma ‘colcha de retalhos’ essas ambiências se configuram na multiplicidade de tantas outras redes, tecidas em suas tramas por outras menores, que se entrelaçam em linhas tão tênues que nem sempre se percebe com clareza onde se iniciam as características de uma, e onde terminam as de outras, afirma Alves (2008). Desse modo, fazem-se presentes nos cotidianos dos indivíduos, estruturando suas formas de agir no e sobre o mundo.

---

<sup>7</sup> Optamos por usar o termo ‘formacionais’, em substituição a ‘formativas’, pois como enfatiza Macedo (2010), a formação é um processo aberto, que se concretiza ao longo da vida dos indivíduos, que, em diferentes *ambiências*, vivenciam ambivalências e emoções, que os colocam em movimento e os impulsionam para a ação.

Contrapondo-se às mídias tradicionais de massa, não são apenas reprodutoras de identidades, mas geradoras das mesmas, como nos ensinam Soares e Rangel (2004), seja nas relações de consumo, ou mesmo em outras formas de identidade política e cultural, construídas na reação ou nas brechas abertas por esses processos, estabelecendo outra relação entre saber, poder e identidade. por acolherem as mais diversas vozes, por mais baixinhas e silenciosas que sejam, possibilitam o encontro de pequenos córregos que, individualmente, talvez sejam rasos, mas podem muito em suas afluências.

A esse respeito, trazemos, a seguir, um vídeo que viralizou na *Internet*, no qual uma mãe, nos Estados Unidos, compartilhou a felicidade de sua filha, uma menina de 10 anos, ao ganhar uma boneca que, como ela, tinha uma prótese. “Ela é igual a mim!”, exclama a menina, e, chorando de emoção, abraça e beija o brinquedo, agradecendo o presente recebido (Imagem 1). Essa publicação alcançou mais de 3 milhões de visualizações. Isso nos leva a pensar que representatividade importa, sim!!

**Imagem 1-** “Ela é igual a mim!”



Fonte - Terra<sup>8</sup>

8 Disponível em: <https://noticias.terra.com.br/mundo/videos/menina-chora-com-boneca-com-protese-ela-e-igual-a-mim,8111346.html>. Acesso em: 20 jan.2021.

## Práticas de empoderamento: os ecos da surdez

LIBRAS - a língua dos sinais, tem suas tradições culturais em experiências visuais. É utilizada pela comunidade surda, que demarca suas diferenças, tendo em vista preservá-la e poderem viver, de forma condizente. Nessa perspectiva, os surdos se constituem em seus aspectos linguísticos, a partir de elementos de empoderamento, assumindo diferentes *‘espaçostempos’* de aprendizagem e formação.

O empoderamento começa por “liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social”, afirma Candau (2009, p. 7). Para a autora, ainda que não possamos construir e implantar o sentido de poder no *outro*, podemos lhe oferecer experiências que oportunizem e favoreçam essa construção, por meio de ambiências formacionais (MACEDO, 2020), mobilizadoras de mudanças. E é no âmbito das redes sociais que a comunidade surda tem defendido sua dignidade e buscado se valorizar, socialmente, o que nos aproxima da ideia de empoderamento coletivo, defendido por Freire e Shor (1986); uma visão de mundo baseada no diálogo crítico com a realidade, tendo em vista agir sobre ela e transformá-la, na busca de uma educação libertadora.

Mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do *empowerment* ou da liberdade (p. 135).

O empoderamento coletivo, portanto, resulta de um processo de ação social, geradora de pensamento crítico em relação à realidade; o que favorece a construção da capacidade pessoal e social e possibilita a transformação de relações sociais de poder (BAQUERO, 2012).

## *Mas é possível fomentar esse tipo de experiência?*

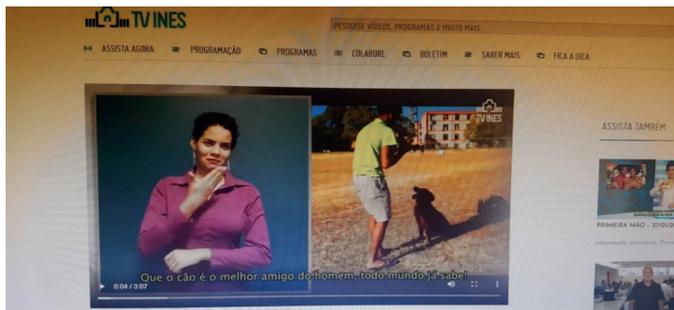
Acreditamos que alguns aspectos potencializados pelo digital em rede, como, por exemplo, a criação da TV INES, em 2013, em parceria INES/ACERP<sup>9</sup>, primeira WebTV em LIBRAS *online*, tem contribuído para criar essas ambiências formacionais, sustentadas em princípios, como: representatividade, protagonismo, autoria, emancipação e autonomia e, perpassando isso tudo, a questão linguística e cultural. Conta com uma grade de programação bilingue desenvolvida em LIBRAS, com legendas e locução em áudio para que todos – surdos ou não – possam acessar os conteúdos, mediante multiplataformas (*Smart TV*, celular, *tablet*, entre outros), em qualquer lugar conectado a *Web*. O desafio diário de construir narrativas audiovisuais bilingues é encarado por uma equipe de profissionais de televisão surdos, ouvintes, tradutores intérpretes e profissionais do Instituto.

Seguindo o conceito de participação plena, a filosofia da WebTV tem os surdos como protagonistas, representando a comunidade surda, e por ela sendo representados. Constroem, desse modo, um perfil que, longe de ser o do ‘deficiente excluído’, dá relevo deixa em evidência o autor e apresentador da programação. Não está sob as marcas ‘ouvintistas’ de criação televisiva, que coloca, por exemplo, uma pequena janela de intérprete que, às vezes, mal pode ser vista. O surdo ocupa a tela inteira. E essa ocupação não só é real e concreta, mas também simbólica (Imagem 2).

---

9 INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos /ACERP - Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto

**Imagem 2** - TV INES – Jornal Primeira Mão (20 ago. 2020)



Fonte: Acervo da autora<sup>10</sup>

É válido destacar que as possibilidades de expressão, potencializadas pelas redes, são intencionalmente compartilhadas pelos surdos, o que lhes assegura visibilidade, indicando que, de algum modo, eles consomem e produzem informações e conhecimentos, ao mesmo tempo em que exercitam novas formas de ativismo que, na ótica de Fonseca (2016, p. 2) consiste em “toda ação resultante de um descontentamento contra as estruturas hegemônicas do poder que leva às expressões individuais ou coletivas com o intuito de dar visibilidade a uma causa”. Esta é outra marca importante na luta por empoderamento.

No caso específico das comunidades surdas, essa visibilidade conquistada nas redes sociais tem gerado mudanças e impactado a vida cotidiana também dessas redes. Em 2018, um vídeo feito por uma professora e sua turma de alunos surdos, sob o título “O Brasil que o Estado do Pará quer para o futuro” (Imagem 3), foi veiculado no Jornal Nacional, pela rede Globo de televisão, como parte da campanha “O Brasil que eu quero” (Imagem 3).

<sup>10</sup> Também disponibilizado em: <http://tvines.org.br/?p=21100>. Acesso em: 20 jan. 2021.

**Imagem 3** - Vídeo - “O Brasil que o Estado do Pará quer para o futuro”.

Fonte – TV Globo, Jornal Nacional<sup>11</sup>

No vídeo, a professora Leilane Monteiro, de Belém-PA, aparece junto com sua turma sinalizando “nós queremos um Brasil com inclusão. Nós queremos LIBRAS em todas as escolas. Nós queremos professores de LIBRAS. Nós precisamos de legendas e intérpretes. E esse é o Brasil que queremos para o futuro”.

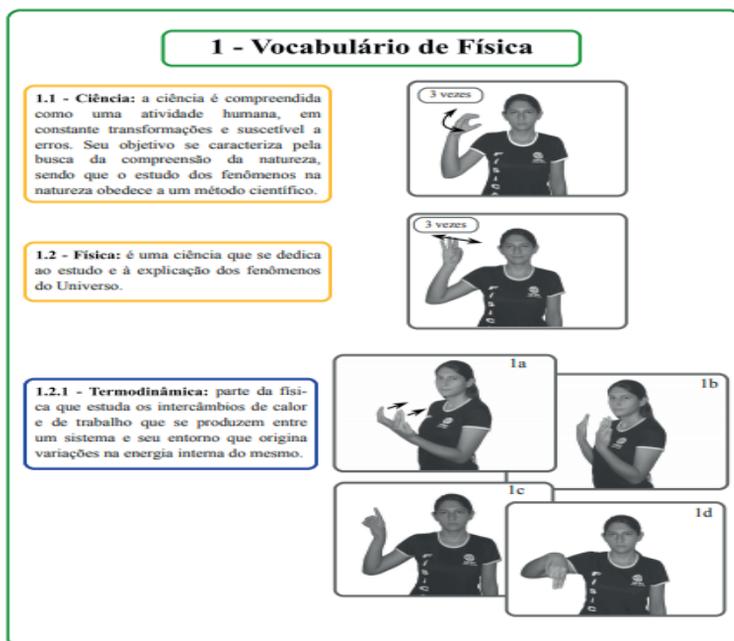
Nas inúmeras reações ao vídeo - curtidas, corações e carinhas de espanto, vários surdos comentaram a postagem, ressaltando sua insatisfação com a escola inclusiva, em função de ‘nada ter aprendido’, ou, ainda, discordando do conteúdo apresentado no vídeo. Para uma internauta a experiência inclusiva foi positiva. Mesmo já tendo estudado em uma escola para surdos (o INES), ela afirma que achou melhor a proposta bilíngue que vivenciou, pois aprendeu mais coisas.

Despontam, ainda, como uma conquista significativa para a comunidade surda, e para todos os demais interessados em aprender a comunicação gestual, a partir dos princípios colaborativos da cibercultura, as iniciativas de criação de sinalários, manuais e aplicativos tradutores em LIBRAS, como o projeto “Sinalizando a Física”<sup>12</sup>, disponibilizado como material de apoio para as aulas de professores e formação de intérpretes, como mostra a Imagem 4, adiante.

11 Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=786347314887209>. Acesso em: 20 jan. 2021.

12 Publicado em 2010, pela Universidade Federal do Mato Grosso, sob a licença *Creative Commons*, e distribuído gratuita e livremente em PDF pela Internet.

## Imagem 4 – Projeto “Sinalizando a Física”: Livro sobre Física



Fonte – Acervo da autora<sup>13</sup>

O material se refere a uma língua viva, em constante mudança; ou seja, admite que os sinais podem sofrer modificações pelo uso. Composto de três volumes com centenas de verbetes agrupados em grandes temas na área da física é dedicado à comunidade surda, que “mesmo vivendo no século XXI, ainda é obrigada a lutar por um direito básico – a educação, presente em diversos discursos, mas carente de ações.

De forma semelhante, outras instituições estão produzindo materiais temáticos, de livre acesso e contando com a colaboração do público usuário. Pode até parecer uma conquista pequena, limitada, mas quanto mais língua e mais comunicação, mais e novas formas de criar pensamentos e conhecimentos.

<sup>13</sup> Também disponibilizado em: <https://sites.google.com/site/sinalizandoafisica/vocabularios-de-fisica>. Acesso em: 06 jan. 2021.

De modo proeminente, o horizonte que se delineia talvez traga as flores de uma ‘Primavera Surda’, à semelhança do movimento intitulado ‘Primavera Árabe’. E ela não virá pela ‘mão’ do ouvinte colonizador, mas será gerida e regada pelos milhares e milhares de mãos surdas desse mundo.

## Considerações finais

Além da importância para o empoderamento e fortalecimento da identidade cultural surda, de elementos como representatividade, protagonismo, autoria, emancipação e autonomia, mencionados ao longo deste artigo, questões linguísticas e culturais também são essenciais.

Pensar a língua como parte fundamental e estruturante dos indivíduos já não é novidade há muitas décadas. E à medida que a comunidade surda conquista novos espaços, o fazem linguisticamente também. Por exemplo, se em outro tempo histórico a maioria dos surdos não chegava a cursar uma universidade – pelas inúmeras formas de exclusão a que estavam submetidos – hoje, com o ingresso crescente dessa população nos cursos de graduação e pós-graduação, cada vez mais será necessário que se ampliem e parametrizem os sinais referentes aos vocabulários acadêmicos.

Nesse sentido, podemos perceber uma contribuição significativa *da Internet* do digital em rede para as línguas de sinais e as comunidades de surdos ao redor do mundo. Como exemplificamos anteriormente, é possível acessar conteúdos em língua de sinais dos mais diversos países. Os inúmeros vídeos e materiais visuais produzidos e compartilhados em rede fortalecem o desenvolvimento linguístico das pessoas que podem ampliar seu repertório comunicativo. Esse é um ganho significativo, pois a Língua de Sinais, uma vez inserida na cultura do país, acaba auxiliando no fortalecimento da autoestima do surdo, constituindo-se num instrumento de poder.

## Autores



### **Rachel Colacique**

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e é professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, e do Instituto Nacional de Surdos (INES). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC). E-mail: r.colacique@gmail.com.



### **Mirian Maia do Amaral**

Doutora em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA), pós-doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC), há mais de 10 anos. Atua como professora na Fundação Getulio Vargas- FGV, Instituto de Desenvolvimento Educacional da FGV (FGV-IDE, Programa de Educação Executiva), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: amaral3378@gmail.com.



### **Rosemary dos Santos**

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Atua como professora no Programa de Pós-graduação em Educação, Comunicação e Cultura (Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - FEBF) e no Programa de Pós-Graduação em Educação- PROPED, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: rose.brisaerc@gmail.com.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: Oliveira, I. B de.; Alves, N. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP *et al*, 2008, p. 15-38.

ANDRADE, Alessandra; CALDAS, Nívea; ALVES, Nilda. In: Oliveira, I. B. de; Sussekind, M. L.; Peixoto, L. (Orgs.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019.

AMARAL, Adriana; NATAL, Geórgia; VIANA, Lucina. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. **Revista Famecos – mídias, cultura e tecnologia/PUCRS**. Comunicação Cibernética. Porto Alegre, 2008, nº 35.

ARDOÍNO, Jacques. Pesquisa multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: Barbosa, J. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação**. São Carlos: UFScar, 1998.

BAQUERO, Rute V. A. Empoderamento: instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual. **Revista Debates**. Porto Alegre, jan.-abr. 2012, v. 6, nº 1, p.173-87. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/26722/17099>. Acesso em 06 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 12 mar. 2019.

CANDAU, Vera. M. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. 2009. **Educação e Sociedade**. Campinas, jan./mar. 2012, v.33, nº118. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302012000100015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100015). Acesso em: 06 dez. 2018.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 20. ed. Vozes, 2013.

CROMACK, Eliane M. P. da C. Identidade, cultura surda e produção de subjetividades e educação: atravessamentos e implicações sociais. **Psicologia Ciência e Profissão**, dez. 2004, [sol.], v. 24, nº 4, p. 68-77. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932004000400009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000400009). Acesso em: 24 out. 2018.

FONSECA, Lucas M. Ciberativismo na amazônia: os desafios da militância digital na floresta. In: Silveira, Braga, P. (Org.). **Cultura, política e ativismo nas redes digitais**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014.

FREIRE, Paulo.; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GALEFFI, Dante. Prefácio. In: Macedo, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais**. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 13-19.

GOHN, Maria da Glória. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. *Revista Saúde e Sociedade*, mai./ago. 2004, v.13, n. 2, p. 20-31.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen SS. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LAPASSADE, Georges. Da multirreferencialidade como “bricolagem”. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

LISBOA, Teresa. K. **O empoderamento como estratégia de inclusão das mulheres nas políticas sociais**. Anais do SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO: CORPO, VIOLÊNCIA E PODER. Florianópolis, SC, Brasil, 2008.

MACEDO, Roberto. S. Atos de currículo e formação: o príncipe provocado. **Revista Teias**. Currículos: problematização em práticas e políticas. Rio de Janeiro: UERJ, jan./abr. 2012, v. 13, nº 27, p. 67-74.

MACEDO, Roberto. S. **A pesquisa e o acontecimento**: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: EDUFBA, 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. Formação de professores e pesquisadores no contexto de pandemia: possibilidades e limites. Live. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hdR3PED0kAY>. Webconferência, 23.09.2020. FEUFF.

MACEDO, Roberto. S; GALEFFI, Dantes; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

MORIN, Edgar. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa, 1996.

PERLIN, Gladis T. Identidades surdas. In: Skliar, C. (org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, Gladis. T. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. In: Nóvoa, A.; Finger, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, pp. 65-77.

POLIVANOV, Beatriz B. **Etnografia virtual, netnografia ou apenas etnografia?** *Implicações dos termos em pesquisas qualitativas na Internet*. XXXVI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO (Intercom), 2013, Manaus. Anais do XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Manaus: UFAM, 2013. v. 1, p. 1-15. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-0346-1.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2018.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. EDUFPI, 2019.

SANTOS, Rosemary. **Formação de formadores e educação superior na cibercultura: itinerâncias de grupos de pesquisa no Facebook**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Anderson A. NEVINS, Andrew, I. Observações sobre a estrutura linguística da Cena: a língua de sinais emergente da Várzea Queimada (Piauí – Brasil). **Revista Linguagem & Ensino**. Pelotas, jun. 2020.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: Skliar, C. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997, p. 105-153. (Cadernos de autoria, 2).

SOARES, Conceição S.; RANGEL, Vanessa M. B. de P. **A mídia como geradora de identidade e história**. II ENCONTRO NACIONAL DA REDE ALFREDO DE CARVALHO. GT História do Jornalismo. Florianópolis, 2004.

# COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

ORGANIZADORES  
RONALDO NUNES LINHARES  
VALÉRIA PINTO FREIRE  
ALEXANDRE MENESES CHAGAS

## DIALOGICIDADE E ESPERANÇAR É FUNDAMENTAL



[WWW.EDITORATIRADENTES.COM.BR](http://WWW.EDITORATIRADENTES.COM.BR)

ISBN 978-659830315-3



EDITORA UNIVERSITÁRIA  
**TIRADENTES**

**GRUPO  
TIRADENTES**  
*Inspirando o futuro*