

NO PRELO

COLEÇÃO
EJA
LENDO MUNDO
LENDO PALAVRAS

Heli Sabino de Oliveira
Organizador

5



EJA

EDUCAÇÃO MUDIÁTICA

Direito à Informação
e à Comunicação



Heli Sabino de Oliveira
Organizador

Caderno Pedagógico 5

EJA, EDUCAÇÃO MUDIÁTICA: Direito à Informação e à Comunicação

FaE/UFMG
Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
Belo Horizonte, 2020

Organização

Heli Sabino de Oliveira

Assessoria Pedagógica

Maria José Batista Pinto Flores

Projeto Gráfico

Adelson França Júnior

Terezinha Araújo

Tratamento de imagem da capa

Adelson França Júnior

*Foto original cedida por Pixabay

Revisão Textual

Maria de Fátima Bessa Soares

Revisão Técnica

Adelson França Júnior

Sâmella Andrade

Autoria

Adilson dos Reis Nobre

Adriana Maira Ferreira Cardoso Monteiro

Adriana Nogueira Araujo Silveira

Ana Paula Giavara

Anderson Cunha Santos

Ariel Boaz Costa e Silva

Carla de Oliveira Donato

Cibele Lana Fornéas Lima

Clarice Guimarães Rabello

Cláudio Rocha Moreira

Dardiel Junior Araújo Damaceno

Deisy Fernanda Feitosa

Diego de Oliveira

Edivaldo Fernandes Ramos

Gabrielle Thuanny de Castro Araújo

Glauco Costa de Souza

Heli Sabino De Oliveira

Josiane Freitas da Silva

Júlia Teresa Vieira Leite

Juliana Tófani de Sousa

Julião Gonçalves Amaral

Laiz Cristina da Silva

Laura Augusta Oliveira Palhares

Marcial Carvalho Junior

Maria do Socorro Lages Figueiredo

Mariete Menezes Amaral Rodrigues

Marluce Rodrigues

Matheus Resende Teixeira

Nayara Silva de Carie

Pedro Afonso Valadares

Ramuth Pereira Marinho

Regiane Sabino de Oliveira Leles

Roberta R. Ramos

Rômulo Francisco de Souza

Roselita Soares Faria

Simone Teodoro

Sirlene Ribeiro

Thais Carolina Mendes Araújo

**Secretaria Municipal de Educação
de Belo Horizonte**

Secretária: Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Secretário Municipal Adjunto: Marcos Evangelista Alves

Subsecretária de Planejamento, Gestão e Finanças: Natália Araujo

Universidade Federal de Minas Gerais

Reitora: Sandra Goulart de Almeida

Vice-reitor: Alessandro Fernandes Moreira

Pró-Reitoria de Extensão

Pró-reitora: Cláudia Andréa Mayorga Borges

Pró-reitora adjunta: Janice Henriques da Silva Amaral

Faculdade de Educação

Diretora: Daisy Cunha

Vice-diretor: Wagner Awarek

Núcleo de Educação de Jovens e Adultos

pesquisa e formação

Coordenadora: Analise de Jesus da Silva

Vice-diretor: Heli Sabino de Oliveira

Equipe de Bolsistas Extensionistas

Ariel Boaz Costa e Silva

Laiz Cristina Silva

Laura Augusta Oliveira Palhares

Marcial de Carvalho Júnior

Matheus Resende Teixeira

Sâmella Silva de Andrade

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE BELO HORIZONTE:
princípios e concepções . 7**

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

COLEÇÃO EJA LENDO MUNDO, LENDO PALAVRAS . 13

Heli Sabino de Oliveira

APRESENTAÇÃO . 21

Heli Sabino de Oliveira

1 Entre afetos e memórias: a televisão e os sujeitos da EJA . 33

1.1 Causo Pedagógico: Televisinho, uma memória de infância . 36

1.2 Mídia e Educação . 46

1.2.1 A relação mídia e escola . 48

1.2.2 Paulo Freire, Comunicação ou Comunicados . 53

**1.3 Relato de Experiência: Qualidade e Ética na Televisão Aberta Brasileira:
Em Busca de Novas Compreensões Através da Escuta e de Vivências . 57**

1.4 Sequência didática: Memórias televisivas . 68

2 A Televisão como Artefato Cultural: Entre Estereótipos e Linguagens Televisivas . 83

2.1 Causo Pedagógico: Entre Choque Geracional e Desnaturalização de Estereótipos . 88

2.2 A Televisão, Entre Comunicação e Comunicados . 93

2.2.1 A indústria cultural da telenovela brasileira: representatividades e linguagens . 97

2.2.2 As telenovelas do telejornalismo: entre a informação e o entretenimento . 102

2.2.3 As propagandas como gênero televisivo . 108

2.3 Relato de experiência: Projeto Televisão . 114

2.3.1 Acessar a rede sem se deixar capturar: um relato sobre educação digital e a liberdade . 121

2.4 Sequência Didática: Televisão Como Linguagem . 126

3 Os usos das tecnologias digitais como recursos didáticos pedagógicos na Educação de Jovens e Adultos . 139

3.1 Causo Pedagógico: Entre enxada e computador: desafios docentes na EJA em tempos de inclusão digital . 142

3.2 Teorização: Metodologias ativas e tecnologias digitais como recurso didático na EJA . 147

3.2.1 Trabalho, técnica e tecnologia . 147

3.2.2 Informação/Conhecimento/Sabedoria . 151

3.2.3 A Inclusão/Exclusão Digital e o Processo Educativo . 152

3.2.4 Experiência Pandêmica: O Momento Atual . 153

3.2.5 Uso Crítico e Consciente de Tecnologia . 157

3.2.6 Letramento Digital . 159

3.2.7 As TIC Na Educação e as Metodologias Ativas . 160

3.2.8 O Papel do Professor e do Aluno . 163

3.3 Relato de Experiência: Uso das TIC no Processo de Inclusão e Letramento Digital dos Estudantes da EJA: Desafios e Possibilidades . 165

3.4 Sequência didática: Geotecnologias – história, usos e utilidades . 172

4 EJA e Sociedade em Rede: Dilemas e Concepções . 185

4.1 Causo Pedagógico: Aprendendo com os Conflitos em uma Escola Tecnológica . 188

4.2 Fluxo e Consumo de Informações no Mundo Conectado . 190

4.2.1 Redes Sociais, Novas Sociabilidades e a Vida como um Livro Aberto . 194

4.2.2 Tecnologia de informação e comunicação na educação: metodologia e/ou mercado? . 198

4.3.3 Software livre como resistência e opção libertadora . 202

4.3 Relatos de Experiências: Docentes e Escolas na Sociedade em Rede: Novas Relações . 205

4.4 Sequência Didática: As Facetas das Redes Sociais . 210

5 Manipulação de Dados na Internet: O Dilema das Redes Sociais . 221

5.1 O Dilema das Redes Sociais: Uma Abordagem Crítica do Uso da Internet . 224

5.1.1 Democracia em Vertigem: A Cidadania Colocada em Xequê por Algoritmos . 228

5.2 Sequência Didática: Popularização da Internet, capitalismo de vigilância e Redes Sociais . 233

6 EJA e Fake News: Definição Conceitual e Procedimentos Metodológicos . 245

6.1 Causo Pedagógico: Mas afinal, o que é confiável? . 247

6.2 Sociedade e Educação Escolar em Tempos de Fake News . 249

6.2.1 O que são fake news? . 251

6.2.2 Sociedade tecnológica, política e Fake News . 256

6.2.3 Leitura de Fontes Nos Meios Virtuais . 259

6.2.4 Letramento Midiático: Experiências e Estratégias . 262

6.3 Relato de Experiência : Entre Fake News . 265

6.4 Sequência Didática: Entre Fake, Desinformação e News . 270

Elaboração do Caderno . 285

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE BELO HORIZONTE: princípios e concepções

Construir uma Política para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para um município traz um enorme desafio às práticas pedagógicas escolares existentes até hoje.

Em primeiro lugar, porque os sujeitos dessa política – jovens, adultos e idosos - já experimentaram situações que os colocaram vulneráveis ao que já está formalmente organizado ou proposto para o Ensino Fundamental destinado às crianças e aos adolescentes. Isso significa dizer que o desejo por reinventar aquilo já posto e formalmente dado como única alternativa deve ser assumido como uma necessidade, uma obrigação e uma realidade urgente a ser enfrentada, se essa política deseja, realmente, atender esses sujeitos.

Em segundo lugar, porque as propostas de atendimento dos sujeitos da EJA precisam se fundamentar em uma educação com qualidade social, com foco na construção de uma sociedade mais igualitária, mais justa e comprometida com a vida e o bem-estar de todas/os. Isso implica investir na superação das barreiras físicas (visíveis) e simbólicas (invisíveis) que limitam o ingresso e a permanência dos sujeitos que foram excluídos da/na escola em uma modalidade educativa que requer um atendimento específico e diferenciado.

Eis o que diz a esse respeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), no Capítulo II, Seção V, Artigo 37:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

& 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

& 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Observe-se que estamos, então, discutindo a construção de **uma política que se revela e se apoia em direitos**, além de necessidades e intenções.

Entretanto, existe uma história nacional na construção de propostas, projetos e programas para o atendimento da EJA no Brasil que não pode ser ignorada. A maioria das iniciativas das políticas de atendimento dessa modalidade educativa acaba se transformando em ações de governos, em vez de uma política de Estado. Tais ações se misturam, via de regra, com justificativas relacionadas a posicionamentos ideológicos, com especificidades próprias de momentos, ou com interesses alheios aos do atendimento à população e ao público foco da educação e dos processos de escolarização.

Outro ponto a ser considerado é que, quando se debruça sobre quem seriam os sujeitos da EJA, verifica-se que a **diversidade de necessidades e demandas** também se apresenta como novas dificuldades à construção da política mais ampla. Algumas/uns adultas/os ou jovens conseguiram seguir o caminho da escola formal por tempos qualificados e algum impedimento pontual os retiraram do rumo; outras/os nunca tiveram a oportunidade de frequentarem a escola por uma história de vida complexa e inexorável; outras/os trazem questões da própria realidade social do país que lhes negou direitos socioculturais importantes para o delineamento do projeto de vida pessoal, e assim vamos construindo uma rede de aspectos e de necessidades educacionais que, necessariamente, deveria fazer parte da construção de uma proposta pedagógica educacional para esse sujeito. Percebe-se que algumas/uns apenas demandam a finalização de seu processo de escolarização, com a certificação formal exigida para o ingresso em algum emprego. Outras/os, ainda, não conseguem se engajar e estar inseridas/os, de forma plena, na sociedade porque não adquiriram os mecanismos dos processos de leitura e escrita, e isso lhes dificulta a aquisição de autonomias simples, como a capacidade de orientação, por exemplo, por placas de sinalização, nos ambientes sociais. Outras/os, por sua vez, precisam de uma formação sociocultural para o entendimento do contexto em que vivem, entendendo as regras e os jogos da vida na cidade, no trabalho, na família e no mundo. E, neste contexto, os desafios de que falei no primeiro parágrafo se concretizam e colorem a necessidade de investimentos criativos, inovadores e realmente diferentes do que o já dado e apresentado pelos sistemas de ensino. E mais, não se pode pensar em um único modelo de proposta pedagógica. Precisamos de propostas, de possibilidades capazes de atender e dialogar com esse público diverso, porque são pessoas que já sabem do que precisam. Já delinearam projetos de vida e foram frustradas nessa caminhada. Já entendem que o jogo social exige delas algo que não têm e que, por isso, estão buscando na escola. Existe uma urgência nessa oferta.

Mas, qual desenho de organização de escola? Aquele que (os) as expulsou um dia? Aquela escola que um dia fez parte dos sonhos de criança,

mas que não tiveram condições de viver na infância? Aquela escola que pode lhes oferecer objetos de conhecimento capazes de (os) as habilitar a frequentar os ambientes sem precisar dos outros? Que escola desejam? Que conhecimento escolar desejam? Que professora/or desejam?

Como gestora, tenho vivido uma questão importante que precisa ser exposta porque são empecilhos à construção de uma política educacional de verdade. Refiro-me ao fato de **os sujeitos da EJA serem, não raro, confundidos com um público que necessita apenas de atendimento de natureza assistencial, assim como o público da Educação Infantil na faixa de 0 a 3 anos**. Muitas vezes essas duas faixas etárias são consideradas à margem da importante tarefa de escolarizar ou de participarem de processos intencionais de desenvolvimento educacional. A percepção equivocada das pessoas localiza esses dois públicos como apêndices da Educação e são situados como públicos da assistência social. No caso das crianças pequenas, muitas políticas pensam apenas que elas precisam estar em instituições para que suas mães possam trabalhar e, no caso das/os adultas/os, consideram que essas pessoas vão à escola apenas para realizarem processos de socialização. É provável que esses dois públicos necessitem também de apoio de outras políticas e até mesmo é possível que, no público da EJA, encontremos muitas mães das crianças pequenas das creches, mas são duas políticas de naturezas diversas, embora muito importantes.

Nós estamos em busca de uma ação capaz de situar a escola com uma missão, uma intencionalidade e uma obrigação social, vinculada ao **processo de desenvolvimento dos sujeitos, em todos os âmbitos, e de atendimento em seus direitos de aprendizagem**. Construir uma política de educação para qualquer etapa e modalidade exige pensar em objetos de conhecimento ou conteúdos essenciais a serem trabalhados, em habilidades e competências fundamentais para a inserção sociocultural dos sujeitos em foco.

Sabedora da relevância da EJA na cidade de Belo Horizonte, iniciei minha gestão criando a Gerência de Educação de Jovens e Adultos. Além disso, decidi, depois de ouvir professoras/es e gestoras/es, investir na criação da linha de Educação de Jovens e Adultos, na sétima edição do LASEB (Especialização Lato Sensu em Educação Básica).

Foi nessa linha de desafios concretos que apresentei uma proposta de parceria a algumas/uns pesquisadoras/es da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), para entabularmos uma discussão fundamentada sobre princípios e práticas capazes de orientar a construção de uma verdadeira Política de Educação de Jovens Adultos para Belo Horizonte, que atendes-se ao seu público naquilo que ele precisa, necessita e pede insistentemen-

te. Gostaríamos de criar uma política que focalizasse os diferentes públicos e os atendesse realmente. Complexo trabalho, mas bastante instigante.

O projeto de extensão “Curso de Formação Continuada em Produção de Materiais Didáticos para Educação de Jovens e Adultos” evidencia o caráter intencional e planejado que caracteriza qualquer educação formal a que me referi no início desta apresentação. Além disso, a **EJA é tratada em seus aspectos pedagógicos, educativos, e não assistenciais**. A professora e o professor não são, nesse processo, vistos como transmissores de informação e conhecimento, nem alguém cuja função se restringe apenas à socialização. Tomando a concepção da pedagogia de projeto como referência, o material se apoia em temáticas que dialogam com a formação da vida adulta, buscando, por meio de situações desafiadoras, instigar a curiosidade e a resolução de problemas. Além disso, a relação com o saber não é pensada dissociada da vida e do contexto em que o conhecimento foi produzido. Trata-se, pois, de uma proposta pedagógica que visa criar um ambiente em que a aprendizagem tenha significado e sentido para as/os estudantes da EJA.

Tenho dito, como professora de Didática, que temos de nos inspirar nos princípios de Comenius, o qual sustenta que a educação escolar tem que ensinar tudo e a todos. Isso ocorrerá, no entanto, por meio de uma pedagogia ativa e diferenciada, que tenha as/os estudantes da EJA como protagonistas na relação com o saber e com os processos de aprendizagem.

Isso tudo precisa ser, no entanto, articulado a uma política educacional da EJA em nossa cidade que tenha como foco um atendimento com possibilidades de universalidade, daí a importância de construção de eixos e normas para a definição das políticas. Assim, temos que nos debruçar sobre algumas indagações: quem será a/o educadora/or/professora/or, onde, quando, com quais condições e com quais recursos?

Fomos todos, entretanto, atropelados pela pandemia em plena execução e possibilidades de realização deste trabalho, mas produtos foram possíveis de serem finalizados para, a partir de então, ajustarem-se à contínua reflexão sobre os princípios dessa tão almejada concretização da Política para a Educação de Jovens e Adultos para a cidade de Belo Horizonte.

Agradeço, aqui, o empenho deste tão qualificado grupo, que se debruçou na elaboração e escrita desta coleção: professoras/es experientes que estão ou já estiveram diante de turmas da EJA em sala de aula, coordenadas/os por acadêmicos que também viveram a mesma experiência. Foi uma honra tê-las/os conosco neste desafio. Sabemos que é só um começo, mas um bom começo pode significar uma jornada de sucesso.

É este o nosso desejo: o sucesso do processo de escolarização das/os nossas/os jovens e adultas/os que procuram a escola como um espaço capaz de lhes favorecer algo de bom na vida.

Boas leituras!

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte

COLEÇÃO EJA LENDO MUNDO, LENDO PALAVRAS

Caras professoras, caros professores,

É com grande alegria e muita satisfação que lhes apresento a coleção EJA “Lendo Mundo, Lendo Palavras”, escrita por 30 professoras/es da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), sete estudantes de licenciaturas da Universidade Federal de Minas Gerais e sete professoras/es universitários das universidades federais de Minas Gerais e de Goiás e da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Tudo começou quando, em meados de 2018, um grupo de professoras/es da EJA, na RME/BH, integrou-se ao projeto de extensão “Curso de Formação Continuada em Produção de Cadernos Pedagógicos para Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Inspirado em uma perspectiva segundo a qual a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, o projeto em questão buscava, por um lado, revitalizar a EJA, valorizando saberes e práticas docentes que colocam em relevo os sujeitos e suas demandas de aprendizagem e, por outro lado, procurava instigar o estudo, a pesquisa e, principalmente, a inovação pedagógica na Educação de Jovens e Adultos, tendo como objetivo central a elaboração de Cadernos Pedagógicos pelas/os e para as/os profissionais docentes que atuam nessa modalidade educativa.

Em certo sentido, podemos dizer que se tratava, antes de tudo, de um projeto contra-hegemônico no campo educacional brasileiro. Isso porque assistimos, na última década, a uma crescente afirmação de políticas que estimulam o consumo de apostilas e cadernos produzidos por grupos alheios ao cotidiano escolar e editoras que investem vultosos recursos em materiais didáticos (CASSIANO, 2005), uma vez que o mercado de produção de livros didáticos conta com o maior consumidor do planeta, como descreve Schlesener (2007).

O projeto “Curso de Formação Continuada em Produção de Cadernos Pedagógicos para EJA” caminhava, todavia, em sentido oposto, por três razões, a saber: em primeiro lugar, porque tomava as/os professoras/es que atuam na EJA como protagonistas de suas formações e de suas práticas, os saberes e experiências docentes constituíram a matéria-prima dos Cadernos Pedagógicos às/aos professoras/es e não a grupos de “especialistas” que, via de regra, encontram-se distantes do “chão da escola”, do fazer pedagógico e de seus desafios cotidianos, como ocorre,

não raro, na Educação de Jovens e Adultos, segundo Alves (2019); em terceiro lugar, porque se tratava de um trabalho artesanal, envolvendo poucos recursos e, por conseguinte, sem um projeto de editoração atraente ou de apelo comercial capaz de suscitar o desejo de leitura apenas pelos aspectos gráficos do material.

A despeito disso, o projeto de extensão “Curso de Formação Continuada em Produção de Cadernos Pedagógicos para Educação de Jovens e Adultos (EJA)” contou com a participação ativa e com a riqueza de experiências trazidas pelas/os estudantes de licenciaturas e por professoras/es da Educação Básica e do Ensino Superior.

Cumprido destacar que não se trata de produção de materiais didáticos, com textos e atividades que possam ser transportados mecanicamente para a sala de aula. Trata-se de um kit com oito Cadernos Pedagógicos que aposta, antes de tudo, na criatividade da professora e do professor, em sua autonomia docente e em sua capacidade de tomar decisões que melhor atendam às demandas de aprendizagem das/os estudantes em sala de aula. Os Cadernos, além de uma abordagem teórico-conceitual, destacam as possibilidades educativas de cada tema, bem como apresentam sugestões de livros, sites e vídeos que permitem aprofundar o debate.

Os Cadernos Pedagógicos desta coleção possuem pelo menos duas idiosincrasias:

- 1) cada Caderno está dividido em três ou seis capítulos, subdividindo-se, cada qual, em quatro seções;
- 2) cada seção possui uma particularidade, pois é escrita por meio de quatro tipos de narrativas distintas: a) um “Causo Pedagógico”, ou seja, uma crônica que abre o capítulo, por meio de uma situação-problema; b) uma “Escrita Acadêmica”, que busca sistematizar e aprofundar os principais conceitos e categorias desenvolvidos no capítulo; c) um “Relato de Experiência”, escrito por um/a educador/a ou por jovens extensionistas, estudantes de cursos de licenciaturas da UFMG que participaram do projeto “Curso de Formação Continuada em Produção de Cadernos Pedagógicos para Educação de Jovens e Adultos (EJA)”; e d) uma “Sequência Didática”, com sugestões de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula.

Os quatro gêneros textuais que estruturam estes Cadernos Pedagógicos buscam, cada qual a seu modo, suscitar nos leitores três sentimentos distintos e complementares: espanto, admiração e dúvida. O intuito dessas narrativas é criar situações que despertem na/o professora/or da EJA o desejo de aprofundar-se em estudos que se relacionam com as temáticas abordadas.

O “Causo Pedagógico” apresenta-se como um detonador da discussão de cada capítulo. Sua função é provocar o pensamento, por meio de uma situação que gere desconforto no leitor. Para tanto, a narrativa do “Causo Pedagógico” apoia-se em uma situação vivida no contexto escolar, em uma turma de Educação de Jovens e Adultos. O cotidiano da EJA é, assim, tomado como fonte geradora de temas a serem trabalhados pedagogicamente. De certa forma, podemos dizer que o princípio educativo que organizou a elaboração dos “causos” está ligado ao pressuposto pedagógico que sustenta que “o que não é problemático não é pensado”. Para Rubem Alves, uma das razões do fracasso nos estabelecimentos educacionais decorre do fato de os professores insistirem em ensinar sobre questões que nunca incomodaram as/os estudantes.

O que não é problemático não é pensado. Você nem sabe que tem fígado até o momento em que ele funciona mal. Você nem sabe que tem coração até que ele dá umas batidas diferentes. Você nem toma consciência do sapato, até que uma pedrinha entra lá dentro. Quando está escrevendo, você se esquece da ponta do lápis até que ela quebra. Você não sabe que tem olhos – o que significa que ele vai muito bem. Você toma consciência dos olhos quando eles começam a funcionar mal. Da mesma forma que você toma consciência do ar que respira, até que ele começa a feder... Fernando Pessoa diz que “pensamento é doença dos olhos”. É verdade, mas nem toda. O mais certo seria “pensamento é doença do corpo” (ALVES, 1983, p. 23).

Em outras palavras, a intenção do “Causo Pedagógico” é causar certo desconforto no leitor, produzir um sentimento de perplexidade, de espanto em face de uma situação naturalizada pelas práticas sociais.

As “Escritas Acadêmicas”, que sucedem os “Causos Pedagógicos”, buscam, notadamente, produzir no leitor admiração. Como se sabe, tal sentimento é, do ponto de vista filosófico, fonte inicial de questionamento e tomada de consciência da incompletude e ignorância do ser. “No comportamento admirativo o homem (*sic*) toma consciência de sua própria ignorância, tal consciência leva-o a interrogar o que ignora, até atingir a supressão da ignorância, isto é, o conhecimento” (BORNHEIM, 2009, p.10). As “Escritas Acadêmicas” notabilizam-se, assim, pela densidade textual, pela capacidade de complexificação do objeto de estudo, bem como pela capacidade de produzir estranhamento sobre aquilo que é visto como familiar e de gerar um sentimento de familiarização com aquilo que é considerado estranho. Com efeito, esta seção possui como principal função tanto sistematizar conceitos e categorias, aprofundando questões suscitadas pelo

“Causo Pedagógico” apresentado na seção anterior, quanto tornar visível o invisível, destruindo, portanto, a ilusão de transparência do mundo social.

Já os “Relatos de Experiências” constituem narrativas pessoais, descritas por professoras/es de EJA e jovens extensionistas, estudantes de cursos de licenciatura da UFMG que participaram do projeto. Não se trata, no entanto, de um mero relatório descritivo, cujo intuito único seja sistematizar o que acontece, o que se passa e o que se toca no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Belo Horizonte. O intuito do relato não é, também, transmitir informações e dados referentes a essa modalidade educativa. O relato visa, acima de tudo, destacar o que foi experimentado pelos que participaram das atividades pedagógicas de EJA. Trata-se, pois, de um relato de experiência, na perspectiva assinalada por Larrosa (2002). Tal exercício, porém, não é uma tarefa fácil, porque implica em se despir de informação; e de opinião e superar a falta de tempo e o excesso de trabalho, elementos próprios da modernidade.

A experiência é o que nos passa o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar, pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência (LARROSA, 2002, p. 21).

Talvez, seja o excesso de opinião, segundo aspecto que rouba das pessoas a oportunidade de experimentar algo, um dos grandes desafios que professoras/es e extensionistas teriam que buscar superar para participar de atividades nas turmas da EJA. Em nosso dia a dia, vemos, mas não notamos; ouvimos, mas não escutamos. Desenvolver as capacidades sensíveis de notar e escutar é fundamental para vivenciar uma experiência genuína na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre

tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação. Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados (LARROSA, 2002, p. 22).

O terceiro aspecto, a falta de tempo, é outra marca distintiva dos sujeitos modernos. Professoras/es e estudantes de licenciaturas têm uma rotina sobrecarregada de atividades, com agendas e compromissos inadiáveis. Como fazer, nessas condições, das vivências na EJA algo significativo, carregado de sentido e de valor? Desde o início do projeto, professoras/es e extensionistas tinham em mente que este era outro desafio que teriam que enfrentar para dar conta de experimentar as atividades a serem relatadas.

Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio (LARROSA, 2002, p. 23).

Ademais, professoras/es e extensionistas teriam que lidar com o excesso de trabalho. Tanto um quanto o outro são marcados pela intensificação e autointensificação de atividades intelectuais e por outras atividades que requerem desprendimento de energias físicas e emocionais.

O sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo “natural” quanto o mundo “social” e “humano”, tanto a “natureza externa” quanto a “natureza interna”, segundo seu saber, seu poder e sua vontade. O trabalho é esta atividade que deriva desta pretensão. O sujeito moderno é animado por portentosa mescla de otimismo, de progressismo e de agressividade: crê que pode fazer tudo o que se propõe (e se hoje não pode, algum dia poderá) e para isso não duvida em destruir tudo o que percebe como um obstáculo à sua onipotência. O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação (LARROSA, 2002, p. 24).

Um dos desafios do projeto era, assim, lidar com aspectos que destroem a experiência (excesso de informação, opinião, escassez de tempo e excesso de trabalho). Em seu lugar, o projeto pretendia fazer erigir um sujeito de experiência que se interrogasse, que fosse capaz de construir empatias com os estudantes da EJA, compreendidos como sujeitos históricos, de saberes e de memória.

O sujeito da experiência (...) é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. Em contrapartida, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. Seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade (LARROSA, 2002, p. 25).

Por fim, os Cadernos Pedagógicos encerram cada capítulo com sugestões de sequências didáticas. Aqui, teoria e prática são vistas como dimensões indissociadas, parte constitutiva da ação/reflexão/ação. Como sustenta Paulo Freire, a teoria sem a prática é verbalismo e a prática sem a teoria é ativismo (FREIRE, 1995).

Tais sequências didáticas foram elaboradas com os seguintes princípios, a saber:

- a) A elaboração de uma sequência didática precisa estar ancorada no diálogo e na problematização. Os encontros pedagógicos são, nessas perspectivas, guiados por perguntas desestabilizadoras, que despertam curiosidades e que provocam novos desafios às educandas e aos educandos.
- b) A/O educadora/or não é visto como facilitador do processo pedagógico, cuja principal tarefa é transferência de conhecimentos. Acredita-se, subjacente à concepção de transferência de conteúdo, celebrada pelos modismos pedagógicos, na noção de que conhecimento é uma coisa ou abstração, com vida própria, sem conexão com o indivíduo e a sociedade. Todavia, o conhecimento não é, nessa perspectiva, uma entidade autônoma e neutra, nem um elemento reificado da cultura e da sociedade. Por isso, em vez de ser

definido como facilitadora/or, a/o professora/or, nessa perspectiva, é tratada/o como uma/um desafiadora/or pedagógico.

c) Compreende-se o conhecimento como construção social, fruto de relações de poder. Com efeito, não se trata apenas de uma construção técnica, guiada por princípios epistemológicos e regras metodológicas. Assim, o processo de construção de conhecimento interroga experiências e saberes prévios das/os estudantes.

d) Uma sequência pedagógica precisa, assim, ser pensada com e nunca para as/os educandas/os. Quando isso não ocorre, a violência simbólica, resultado de uma educação bancária, instaura-se, impedindo que os conhecimentos e as experiências discentes emergjam no contexto escolar.

Cumpra sublinhar que os quatro tipos textuais que compõem a estrutura destes Cadernos procuram indagar sobre a vida, sobre os sujeitos, suas histórias, suas culturas e suas experiências. De certa forma, representam uma educação que provoca os sujeitos. Nas palavras de Cortella (2014, p.17), “se a Educação não for provocativa, não se constrói. Não se inventa. Só se repete”.

Uma advertência: antes de iniciar a leitura, a/o leitora/or deve ter em mente dois pontos, o primeiro tem a ver com o escopo desta coleção, que não possui a pretensão de esgotar nenhum assunto nela abordado. O objetivo central dos Cadernos Pedagógicos é introduzir as/os profissionais docentes em uma discussão temática e curricular que lhes possibilitem estranhar propostas prontas, que desconsiderem experiências, saberes e cultura das/os educandas/os da EJA. O segundo ponto diz respeito à possibilidade de reinvenção do fazer pedagógico, por meio de uma atuação pautada pelos princípios de uma educação emancipatória, contribuindo, assim, para uma nova forma de pensar e agir na Educação de Jovens e Adultos.

Uma constatação: esta coleção celebra, sob muitos aspectos, os ideais de Paulo Freire, que propunha que a leitura da palavra não pode ser dissociada da leitura de mundo. Dessa forma, este trabalho pretende se constituir em uma proposta pedagógica transformadora e cidadã, colocando em xeque hierarquias e interesses que sustentam injustiças e desigualdades sociais.

Boa leitura!

Heli Sabino de Oliveira

Referências

ALVES, Marcos Evangelista. **Livro Didático na Educação de Jovens e Adultos**: um estudo sobre a Coleção EJA Moderna. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência**: Introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BORNHEIM, Gerd. **Introdução ao filosofar**: o pensamento filosófico em bases existenciais. Porto Alegre: Editora Globo, 2001.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI**: história das principais editoras e suas práticas comerciais. Em *Questão*. Porto Alegre, v.11, p. 281-312, jul./dez. 2005.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação, escola e docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Rev. Bras. Educ.* [online], 2002, n.19, p. 20-28.

SCHLESENER, Anita Helena; PANSARDI, Marcos Vinicius. **Políticas Públicas e Gestão da Educação**. Curitiba: UTP, 2007.

O que dá grandeza às universidades não é o que se faz dentro delas. É o que se faz com o que elas produzem.
(Florestan Fernandes).

Pode parecer estranho um material pedagógico voltado para a compreensão das linguagens midiáticas e dos usos das redes sociais na vida de estudantes da EJA indagar, de saída, sobre o lugar social ocupado pelas universidades públicas na sociedade brasileira. Tal estranhamento pode se tornar ainda maior quando se tem em mente o tempo em que vivemos. Por um lado, há um espraiamento do número de adeptos do discurso terraplanista e de pessoas que questionam a eficácia das vacinas; por outro lado, observa-se ataques às universidades públicas, ora descritas como locais promíscuos e de uso desenfreado de drogas, ora como fonte de desperdício de recurso de um Estado perdulário em um contexto marcado por uma crescente crise fiscal.

O primeiro posicionamento, a crença no terraplanismo, quando posta *vis a vis* ao desenvolvimento do conhecimento da Física e da Geografia, torna-se algo absurdo, de difícil compreensão por parte daquelas/es que possuem certo nível de intelectualidade; o segundo, o posicionamento negacionista da eficácia das vacinas, constitui em algo inaceitável, um crime contra a humanidade, sobretudo quando se tem em mente o número de mortos em decorrência do avanço do coronavírus; o terceiro posicionamento, o ataque de um certo ministro da educação, às universidades públicas é algo abjeto, inaceitável do ponto de vista civilizatório; e, por fim, o quarto posicionamento, a defesa do editorial de um jornal de circulação nacional pela privatização das universidades públicas, pode ser visto como uma crença desmedida no mercado, em um modelo de gestão econômica que ignora as desigualdades sociais e educacionais que marcam a sociedade brasileira.

Os quatro posicionamentos descritos anteriormente, cada qual ao seu modo, fazem parte de um conjunto de situações que colocam em xeque o lugar social ocupado pelas universidades públicas no Brasil. Cabe frisar, contudo, que divirjo de posições tidas como progressistas que classificam tais atos como obscurantistas, fruto da ignorância, associada ao conservadorismo. Parece-me que tais posicionamentos possuem lastros sociais porque se ancoram no distanciamento da população de modo geral dos processos que efetivamente ocorrem nas universidades públicas.

Em primeiro lugar, porque os conhecimentos científicos divulgados pelos meios de comunicação encontram-se carregados de estereótipos e ima-

Apresentação

QRCode 1



QRCode 2



QRCode 3



QRCode 4



gens que não correspondem, de fato, aos trabalhos dos cientistas nas universidades. De modo geral, suas descobertas não são apresentadas como resultado de experiências, guiadas por princípios epistemológicos e por rigorosas regras metodológicas. Pelo contrário, a mídia apresenta, não raro, os trabalhos científicos como atividades análogas ao esoterismo e ao misticismo. Geralmente, um cientista é descrito pelas reportagens como uma pessoa dotada de uma genialidade acima da média dos mortais comuns; seus achados aparecem, via de regra, como fruto de uma capacidade cognitiva que o distingue dos demais seres humanos e não como algo decorrente de atividades de pesquisas ancoradas em observações e experiências da vida prática. As imagens estereotipadas de um cientista reforçam, como observou Alves (1982), a ideia de que a ciência seja algo que se constitua às margens da vida e da experiência prática da maioria da população. Com efeito, a necessidade de investimento público nas universidades desaparece perante a opinião pública, já que seus produtos são vistos como decorrentes de genialidade de alguém e não como resultado de esforços humanos guiados por métodos e técnicas de estudos e pesquisas.

Em segundo lugar, porque os discursos científicos levados a cabo por especialistas reforçam essas imagens criadas socialmente. Basta observar como determinados enunciados técnicos e científicos afugentam, via de regra, um interlocutor que não domina conceitos e categorias próprios de um ramo específico do conhecimento. O enunciador, apoiando-se, não raro, em suas titulações e especializações, acaba, nesse processo, silenciando pessoas que possam vir a se interessar por temáticas elaboradas pela ciência. Chauí (2000) cunhou a expressão “discurso competente” para designar como esse tipo de discurso piramidal, em vez de comunicar, gera intimidações.

O discurso competente é o discurso instituído. É aquele no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo direito de fala e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência (CHAUÍ, 2000, p. 07).

O discurso competente institui, assim, uma demarcação simbólica que separa os ditos detentores do conhecimento científico das pessoas classifi-

cadadas *a priori* como leigas, que mobilizam seu senso comum para resoluções de problemas práticos da vida cotidiana. O caráter elitista e hermético são, dessa maneira, manifestações de um discurso axiológico, que elimina a historicidade dos conhecimentos científicos, compreendidos não como algo datado, mas como coisas, como ideias metafísicas, que transcendem relações humanas. Com efeito, a reificação dos conhecimentos científicos contribui para a ocultação da dimensão histórica e política da ciência. Nesse processo, o discurso competente procura se apresentar como representante de uma ciência neutra, objetiva e asséptica, constituída fora da sociedade e da cultura e, portanto, distante de relações sociais de poder. Tal procedimento impede, por exemplo, que se observe o envolvimento da ciência com as chamadas guerras totais, que marcaram o século XX, bem como com a construção de tecnologias de controle e vigilância, que colocam em xeque princípios do Estado democrático de direito.

Cumprido sublinhar, no entanto, que o campo científico não é constituído por um bloco monolítico, mas como um terreno de disputas de concepções de sociedade e de natureza. Como destacou Boaventura Sousa Santos (2005), a ciência precisa ser pensada no plural, como um campo social que oscila entre uma posição hegemônica que busca a regulação, manutenção da ordem e do *status quo* e uma posição contra-hegemônica, que luta pela emancipação humana, pela preservação ambiental e pela redução das desigualdades sociais. Trata-se, assim, de uma disputa tanto no campo epistemológico quanto na arena política, que se traduz em lutas por financiamentos e por prestígio social.

Em sua obra clássica “Orientalismo”, Said (2007) demonstra o caráter ambíguo do conhecimento científico, seja porque ele pode estar a favor de um projeto de dominação, convertendo o outro em coisa e o diferente em um ser inferior ou perigoso, seja porque ele pode estar em favor da vida, da dignidade humana e do direito de uma autorrepresentação dos grupos subjugados. Nas palavras do autor: *“existe, afinal, uma profunda diferença entre o desejo de compreender por razões de coexistência e de alargamento de horizontes e o desejo de conhecimento por razões de controle e dominação externa”* (SAID, 2007, p. 15).

Os que defendem uma ciência emancipatória insurgem, pois, contra o discurso competente e contra uma ciência que se constitui como uma torre de marfim, fechada em si mesma. Florestan Fernandes, renomado pensador brasileiro, foi um defensor de uma universidade aberta, pública na acepção da palavra. Para ele, os ensinamentos ministrados pelas universidades, bem como suas produções não poderiam ficar restritas apenas àquelas/es que se adentrassem por seus portais. Em uma entrevista concedida à

Revista Trans/Form/Ação, no ano 1975, Florestan Fernandes sustenta que “o que dá grandeza às universidades não é o que se faz dentro delas. É o que se faz com o que elas produzem”.

Em certo sentido, o material que o leitor tem em suas mãos caminha em direção ao ponto de vista sustentado por Florestan Fernandes. Escrito por professoras e professores da Rede Municipal de Belo Horizonte e por jovens estudantes de licenciaturas, sob coordenação de professores da Universidade Federal de Minas Gerais, o Caderno que ora apresento é fruto de pesquisas e diálogos entre universidade e educação básica.

Conquanto as experiências das/os professoras/es sejam tomadas como matéria prima para se examinar as linguagens midiáticas e a sociedade em rede, suas percepções foram confrontadas com produções científicas. Isso não significa, no entanto, que exista uma prevalência de uma sobre a outra. Trata-se, pois, de uma perspectiva dialógica e problematizadora que, inspirada em Freire (1995), indaga em favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem tanto a concepção do senso comum e científica estão ancoradas.

Elaborado entre os meses de agosto e novembro de 2020, em pleno período de pandemia de Covid-19, o Caderno EJA e Educação Midiática: direito à comunicação e à informação possui, como o leitor poderá constatar, um nível de complexidade e profundidade que o torna indispensável em nosso tempo, sobretudo para educadoras/es que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Isso pode ser notado nas formas pelas quais os principais temas foram tratados. A despeito do lugar ocupado pelas tecnologias digitais que se tornaram, nesse contexto, uma ferramenta indispensável para realização de trabalhos remotos e de aulas síncronas; a despeito do fato de as redes sociais terem se tornado, para muitos, a principal forma de lazer e de comunicação, devido ao isolamento social, as autoras e autores tomaram, do ponto de vista epistemológico, um distanciamento que permitiu a construção de posições reflexivas e críticas acerca do lugar ocupado socialmente por essas ferramentas.

Para tanto, as educadoras/es retomaram alguns trabalhos realizados na última década do século XX, quando os Estudos Culturais já vislumbravam mudanças significativas nos processos de comunicação e nas tecnologias da informação.

Kelner (1995), por exemplo, já havia observado que o mundo ocidental deixava, paulatinamente, de ser uma sociedade metalúrgica, baseada na produção pesada, para se tornar em uma sociedade *semiúrgica*, orientada por símbolos e signos. Além disso, o autor sublinhou que a cultura tipo-

QRCode 5



QRCode 6



gráfica, que se iniciara com a criação da imprensa, na década de 1440, por Gutemberg, havia perdido espaço substancial para cultura imagética. Com efeito, as escolas precisavam deixar de valorizar elementos da chamada alta cultura em detrimento de elementos da chamada baixa cultura que fazem, de fato, parte do cotidiano dos estudantes. O autor chegou a apresentar, nesse sentido, procedimentos didáticos metodológicos, para que se pudessem, no espaço escolar, aprender a ler imagens criticamente.

Ler imagens criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a forma como elas são construídas e operam em nossas vidas quanto o conteúdo que elas comunicam em nossas vidas concretas. Algumas teorias (...) ajudam a entender como nossa experiência e nossos eus são socialmente construídos, como eles são sobre-determinados por uma gama variada de imagens, discursos, códigos (KELNER, 1995, p. 109).

Giroux (1995), baseado nos princípios epistemológicos dos Estudos Culturais, trilhou os mesmos caminhos descritos anteriormente. O autor demonstrou, por meio de análises de filmes, que a Disney estava e está envolvida em uma pedagogia do afeto, construindo, por meio de imagens, formas de interpretação do mundo social ancoradas em posições xenofóbicas, patriarcais e racistas. Cito aqui, a título de ilustração, Aladim, uma obra cinematográfica emblemática que fora extraída da coleção de contos populares originários do Oriente Médio, intitulada “As Mil e Uma Noites”. Após ter sido traduzida para o Francês, em 1704, por Antoine Galland, a obra transformou-se em um clássico da chamada literatura mundial. A Disney operou, do ponto de vista imagético, transformações importantes, que acabaram sendo, na ocasião, denunciadas pela comunidade árabe.

Todos os personagens maus têm barba e nariz grande, grosso, olhos sinistros e fortes sotaques, e estão constantemente brandindo espadas. Aladim não tem nariz grande, seu nariz é pequeno. Não tem barba nem carrega um turbante. Não tem sotaque. O que o torna simpático é que lhe deram esse caráter americano (sic). Tenho uma filha que se diz envergonhada de dizer que é árabe, por causa de coisas como essa (SCHEININ, apud GIROUX, 1005, p. 69).

O autor nos instiga, assim, a pensar sobre os conteúdos da cultura midiática como artefatos sociais e culturais. Trata-se, pois, de conteúdos que não são inocentes e neutros. As programações midiáticas transmitem uma visão de mundo interessada e enredada em relações de poder. Além disso,



Figura 1 - Aladim, personagem da Disney, imagem disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1pWzFhNMS5A>, acessada em 30 de novembro de 2020.

possuem, de modo análogo à cultura escolar, um currículo, ou seja, uma programação que busca ensinar, de forma intencional, conteúdos formativos que se relacionam com a formação de identidades sociais e de subjetividades. Eis o que diz a esse respeito Tomaz Tadeu da Silva:

Sem ter o objetivo explícito de ensinar, entretanto, é óbvio que eles ensinam alguma coisa, que transmitem uma variedade de forma de conhecimento que, embora não sejam reconhecidas como tais, são vitais na formação de identidade e da subjetividade. O currículo e a pedagogia dessas formas culturais mais amplas diferem, entretanto, num aspecto importante. Pelos imensos recursos econômicos e tecnológicos que mobilizam, por seus objetivos - em geral - comerciais, elas apresentam, ao contrário do currículo acadêmico escolar, de forma sedutora e irresistível. Eles apelam para a emoção e a fantasia, para o sonho e a imaginação: eles mobilizam uma economia afetiva que é tanto mais eficaz quanto mais é inconsciente (SILVA, 2000, p. 140).

Os dois primeiros capítulos abordam a televisão como artefato social e cultural. Tomando como referência Oliveira (2019), as autoras e autores evidenciam o caráter multifacetado da televisão. Sua linguagem, inspirada no cinema, na literatura, no teatro e no circo, conta com a mobilização dos sentidos, provocando emoção, fantasia e a imaginação. Suas programações não são vistas como algo inocente e ingênuo. A televisão está, para o

autor, inescapavelmente envolvida no processo de produção de identidades sociais e de subjetividades. De certo modo, o estudo sobre a linguagem televisiva pode ser visto como uma oportunidade para se compreender sobre o lugar ocupado pela televisão no processo de construção social da realidade. Muniz Sodré, na obra a “Comunicação do Grotesco”, já havia tratado desse aspecto, conforme se pode notar nas palavras do autor.

A televisão, apesar de nos trazer uma imagem concreta, não fornece, uma reprodução fiel da realidade. Uma reportagem de tevê, com transmissão direta, é o resultado de vários pontos de vista: 1) do realizador, que controla e seleciona as imagens num monitor; 2) do produtor, que poderá efetuar cortes arbitrários; 3) do cameraman, que seleciona ângulos de filmagem; finalmente de todos aqueles capazes de intervir no processo de transmissão. Por outro lado, alternando sempre os closes (apenas o rosto de uma personagem no vídeo, por exemplo) com cenas reduzidas (a vista geral de uma multidão), a televisão não dá ao espectador a liberdade de escolher o essencial ou acidental, ou seja, aquilo que ele deseja ver em grandes ou pequenos planos. Dessa maneira, o veículo impõe ao receptor a sua maneira especialíssima de ver o real (SODRÉ, 1987, p.43).

Os capítulos seguintes deslocam o foco da televisão para o uso social

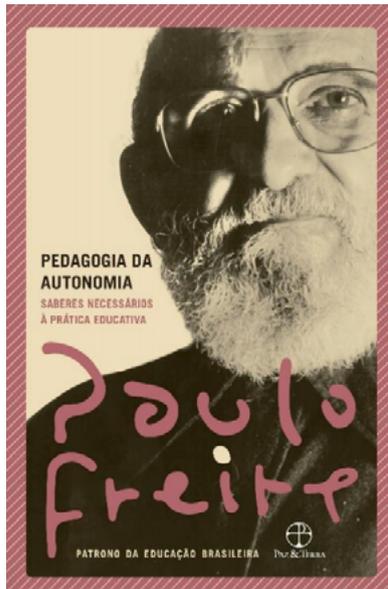


Figura 2 - Capa do livro, *Pedagogia da Autonomia*. Imagem: <https://www.amazon.com.br/Pedagogia-autonomia-Capa-nova-necess%C3%A1rios/dp/857753409X>, acessado em 30 de novembro 2020.

das tecnologias digitais e para sociedade em rede. Questões como letramento digital, cyberbullying, algoritmo e *fake news* são tratados em uma perspectiva crítica, tendo como eixo os princípios das pedagogias ativas. Tais temáticas são abordadas, assim, a partir de situações problemas, em diálogo permanente com as experiências das/os professoras/es e estudantes da EJA. Aliás, essa é a tônica de todo o material, que busca romper com a chamada educação bancária, descrita por Paulo Freire em suas obras.

Como, porém, aprender a discutir e a debater numa escola que não nos habitua a discutir, porque impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aula. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos com ele. Impomo-lhe uma ordem a que ele não se ajusta concordante ou discordantemente, mas se acomoda. Não lhe ensinamos a pensar, porque rece-

bendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as 'guardas'. Não as incorpora, porque a incorporação é o resultado da busca de algo, que exige, de quem o tenta, o esforço de uma realização e de procura. Exige reinvenção (FREIRE, 2001, p. 92).

Ao defender uma perspectiva dialógica e problematizadora, Freire (2001) compreende o saber como uma construção social. Para ele, o saber não é uma ideia, nem uma coisa, mas uma atividade, que busca tornar inteligível aquilo que se desconhece. Ensinar, portanto, não é transmitir conhecimento, mas criar condições para sua produção, assim sintetizou Freire (1996), em sua obra "Pedagogia da Autonomia".

Chauí (2000) concebe o saber como uma relação dialética, que transforma, por sua força interna, algo que lhe é externo, resistente e opaco.

O saber é um trabalho para elevar à dimensão do conceito uma situação de não-saber, isto é, a experiência imediata de uma experiência nada mais é senão seu caráter necessariamente indeterminado e o saber nada mais é senão o trabalho para torná-la inteligível. Só há saber quando aceita o risco da indeterminação que faz nascer, quando aceita o risco de não contar com garantias prévias e exteriores à própria reflexão que a trabalha (CHAUÍ, 2000, 05).

Em um contexto em que as mídias se tornaram em um suporte de transmissão rápida de informações, tornou-se necessário construir uma perspectiva teórica e metodológica para tratar da questão midiática na Educação de Jovens e Adultos.

Dividido em seis capítulos, o Caderno EJA e Educação Midiática: direito à comunicação e à informação toma, dessa forma, a televisão, as tecnologias digitais e as redes sociais como objeto de reflexão.

O primeiro capítulo destaca o aspecto sensorial e afetivo da televisão, bem como das diferentes abordagens desenvolvidas no campo educacional para tratar da relação mídia e educação. O ponto de partida é um estudo sobre a chegada da televisão nas residências de pessoas nascidas nas décadas de 1930 e 1940, que passaram a ter contato com esse artefato cultural somente a partir da década de 1970. Por meio dos pressupostos da História Oral, três mulheres trazem seus depoimentos, evidenciando as mudanças em suas rotinas em decorrência da presença desse veículo de comunicação. O intuito é desnaturalizar uma prática social, que se encontra bastante enraizada na sociedade brasileira.

O segundo capítulo aborda, em uma perspectiva semiótica, a linguagem

televisiva, com ênfase na telenovela, no telejornal e nas propagandas. A telenovela, vista como produto cultural e industrial, é examinada em torno de dois eixos: a audiência como elemento central na estruturação da trama televisiva e o lugar ocupado pelos estereotípicos e preconceitos na descrição de regiões e grupos étnicos que se encontram fora do eixo Rio e São Paulo. O telejornal é compreendido em seus aspectos dramáticos, tendo a informação como elemento secundário. Sua organização se dá em torno de princípios que transformam o ordinário em extraordinário e o cotidiano em algo fantástico. As propagandas são, por sua vez, examinadas como recursos estratégicos para promoção de vendas. Os enquadramentos das câmeras, as angulações em que as imagens são capturadas, conjugados às narrativas dos comerciais, são analisados à luz dos princípios do *marketing* e da propaganda.

O terceiro capítulo examina o uso das metodologias ativas e das tecnologias digitais como importantes recursos didáticos na EJA. Ancorado nos princípios da pedagogia ativa, os autores e as autoras buscam, por um lado, examinar as condições do trabalho docente em turmas de EJA externas, em locais em que não há laboratórios de informática, e, por outro lado, compreender como tais espaços se valem, a despeito das condições adversas, das tecnologias digitais para o desenvolvimento de práticas educativas baseadas nos princípios das metodologias ativas.

O quarto capítulo se volta para os desafios impostos pela sociedade em rede. A ênfase do trabalho incide sobre o uso de *softwares* livres num contexto em que grandes oligopólios dominam a rede mundial de computadores. As primeiras décadas do século XXI assistiram à expansão do número de usuário da *internet*, intensificando o sistema de vigilância de uns sobre os outros, da empresa sobre o consumidor e do Estado sobre o cidadão, bem como com a criação de formas de difusão de notícias falsas, conhecidas como *Fake News*, com graves impactos sociais e políticos.

O quinto capítulo analisa a manipulação de dados na *internet* e o dilema das redes sociais. O eixo em que se apoia o trabalho é a questão do uso do algoritmo como instrumento de controle e de uso de informações por empresas e pelo Estado. Pode-se dizer que o uso do algoritmo por empresa se encontra hoje enraizado no cotidiano das pessoas, influenciando em suas decisões de consumo. O uso do algoritmo evoca uma questão ética: a manipulação de dados com intuito de moldar nossa maneira de pensar, em um ambiente virtual marcado pela ilusão da liberdade de escolha.

O sexto capítulo tem como objetivo central examinar, no contexto escolar, as formas como são tratadas as informações nas redes sociais, visando

construir procedimentos metodológicos para identificar *fake news*. O intuito é, por um lado, compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva; e, por outro lado, mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Conquanto não apresentem as mídias sociais como dimensão formadora da vida adulta, as Proposições Curriculares de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Belo Horizonte repousam sobre os princípios de uma pedagogia ativa, de um currículo integrado, com enfoque interdisciplinar. Na base desses pressupostos, encontra-se a ideia que a educação precisa estar conectada com a vida, com o contexto em que os sujeitos constroem seu fazer cotidiano.

A interação entre universidade e professoras da EJA implicou estudo e pesquisa e investimento da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, que assegurou, por um lado, a liberação das/os professoras/ as envolvidos no projeto de extensão e, por outro lado, o pagamento de bolsas aos jovens estudantes de licenciaturas da Universidade Federal de Minas Gerais. Sem tais financiamentos o projeto de extensão “Formação Continuada em Produção de Materiais Pedagógicos para Educação de Jovens e Adultos” não teria culminado com a elaboração da Coleção Lendo Mundo, Lendo Trabalho.

Pode-se dizer que o processo de elaboração do Caderno EJA e Educação Mudiática: direito à comunicação e à informação foi marcado por rigor científico, bem como pelo afeto e emoção. Como nos advertiu Freire, o rigor científico e amorosidade não são termos necessariamente contraditório e reconciliáveis.

a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional e afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto de especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes

de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar (...). É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de *piegas*, de meloso, de a-científico, senão de anti-científico (FREIRE, 2016, p. 28-29).

Eis aqui um material realizado com alegria, com prazer e com amor. Suas bases científicas, como os/as leitores atestarão ao longo dos capítulos, são tributárias de estudos que se posicionam em favor da ética, do rigor na interpretação de evidências e no uso das fontes; de pensadores educacionais que defendem uma escola pública marcada pelo pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, cujas assertivas não se apoiam no engano deliberado como ocorre com chamadas *fake news*.

Boa leitura,

Heli Sabino de Oliveira

Referências

- ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência: introdução ao jogo e suas regras**. São Paulo: Brasiliense, 1987. 10ª edição.
- CHAUÍ, Marilena. **Discurso Competente e Outras Falas**. Rio de Janeiro: Cortez, 2000. 8ª edição.
- FREIRE, Paulo. **Educação é atualidade**. Rio de Janeiro: Cortez,
- FREIRE, Paulo. **Professora Sim. Tia Não**. Petrópolis: Vozes, 2016. 26ª edição.
- GIROUX, Hanry. **A Dineyzação da Cultura Infantil**. In: MOREIRA, Flávio. SILVA, Tomaz Tadeu. **Território Contestado**. Vozes: Petrópolis.
- KELNER, Douglas. **Lendo Imagens Criticamente: em direção a uma pedagógica pós-moderna**. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígena na Sala de Aula**. Vozes: Petrópolis, 1995.
- OLIVEIRA, Heli Sabino. **Formação Continuada Conexões Escolares com a TV Digital em Foco: a televisão e suas potencialidades educativas**. Heli Sabino. In: OLIVEIRA, Heli Sabino; SOUSA, Cirlene Cristina; FEITOSA, Deisy Fernanda. **TV Digital e Educação Básica: a televisão como meio pedagógico. A escola como meio de comunicação**. Universidade Católica de Brasília, 2019.
- SAÍD, Edward. **Orientalismo. O Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Crítica à Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. Rio de Janeiro: Cortez, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documento de Identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Entre afetos e memórias: a televisão e os sujeitos da EJA

Heli Sabino de Oliveira
Adilson dos Reis Nobre
Júlia Teresa Vieira Leite
Laura Augusta Oliveira Palhares
Thais Carolina Mendes Araújo
Sirlene Ribeiro
Deisy Fernanda Feitosa

1

Capítulo

Para a maior parte das pessoas, os meios de comunicação significam modernidade, deslumbramento, novidade, fascínio, lazer, relação dinâmica com o mundo. Os meios de comunicação parecem transparentes, evidentes, não problemáticos. Os meios representam e apresentam um modo de vida desejável e estimulam necessidades e expectativas percebidas como reais (MORAN, 1994, p.46).

Nas noites de verão, ou todas as noites, depois do jantar, o pai abandona a mesa. Ainda com a xícara de café na mão, ele se dirige à caixa quadrada. A deusa dos raios azulados espera o toque. Para emitir som e luz, imagem e movimento. Todos se ajeitam. O lugar principal é para o pai. Ninguém conversa. Não há o que falar. O pai não traz nada da rua, do dia-a-dia, do escritório. Os filhos não perguntam, estão proibidos de interromper (BRANDÃO, 1980).

Cara professora, caro professor,

Você já parou para pensar sobre o impacto da chegada da televisão na vida das famílias brasileiras? O que mudou na rotina e nos hábitos das camadas populares com a chegada da televisão? Os adultos e idosos da EJA assistem televisão? Quais programas assistem? Com que frequência? Que memórias possuem sobre a televisão? Já pensou em trabalhar com a turma de EJA sobre a história da televisão? Se sim, com que enfoque e com quais objetivos?



Figura 3 - Capa do caderno Televisão: Mais que uma palavra? - Imagem disponível em: https://issuu.com/conexoesescolarestvd/docs/caderno_1_-_televisa_o_mais_que_um, acessado em 30 de novembro de 2020.

Vale lembrar que a televisão é um veículo de comunicação recente. Os primeiros protótipos foram criados na década de 1920 e as primeiras transmissões analógicas ocorreram, de forma experimental, na Inglaterra, somente em agosto de 1932 pela BBC TV. Nessa época, os aparelhos de televisão eram caros e inacessíveis à maioria da população. Sua produção em escala industrial ocorreu na Europa e Estados Unidos depois da Segunda Guerra Mundial.

A primeira transmissão de um programa televisivo no Brasil ocorreu no dia 04 de julho de 1950 por iniciativa do jornalista e empresário Assis Chateaubriand, criador da TV Tupi. Para exibir o show do cantor mexicano José Guadalupe Mojica, importou-se 100 aparelhos de televisão, que foram distribuídos em

diversos pontos na cidade de São Paulo. Como descreve Freitas (2017, p. 18), somente no dia 18 de setembro a emissora entrou efetivamente no ar, transmitindo o “Show da Taba.” A TV Tupi foi a primeira emissora da América Latina.

Cumprido destacar, no entanto, que as camadas populares brasileira tiveram acesso à televisão somente na década de 1970. Trata-se, portanto, de um fenômeno recente que remonta apenas a meio século. No entanto, dada a onipresença da televisão no cotidiano da sociedade brasileira na atualidade, é provável que muitas pessoas estranhem esse fato. Afinal de contas, a televisão se encontra, dentre outros espaços, nas casas, nos restaurantes, nos bares, nas lanchonetes, nas clínicas médicas e odontológicas. São poucos lares que não possuem esse aparelho. Em geral, ela

QRCode 1.1



ocupa não apenas a sala, mas também quartos de filhos e casais. Portanto, a televisão está naturalizada no cotidiano das pessoas. Indagar sobre sua historicidade parece não fazer sentido.

Para muitos, a chegada da televisão desorganizou grupos familiares e se impôs nos hábitos e rotinas. Para outros, a TV possibilitou às camadas populares a informações e novas interações.

A epígrafe que abre esse capítulo se insere na primeira perspectiva descrita anteriormente. Observe-se que a televisão é descrita como uma deusa dos raios azulados, que magnetiza os grupos familiares, reduzindo a interação entre pais e filhos. Ocupando um lugar central na sala, a TV interdita fala dos filhos e reduz a importância dos acontecimentos da vida cotidiana do pai.

Dividido em quatro seções, este capítulo aborda a chegada da televisão nas camadas populares, tomando como referência depoimentos de pessoas que tiveram acesso à televisão tardiamente.

A primeira seção apresenta um Caso Pedagógico que nos descreve as mudanças provocadas pela chegada da televisão em uma família que, durante um período considerável, passou a receber em sua casa parte da vizinhança para assistir filmes, novelas, futebol e programas infantis.

A segunda seção examina depoimentos de mulheres das camadas populares nascidas nas décadas de 1940 e 1950. Tendo como base o impacto da chegada da energia elétrica em bairros populares da periferia dos centros urbanos. As pesquisadoras problematizam as profundas mudanças provocadas pela televisão nas rotinas dessas mulheres.

A terceira seção delinea os contornos epistemológicos na perspectiva de uma educação midiática. Com advento da indústria cultural, a mídia passou a ser objeto de estudos acadêmicos. Inicialmente, vista como ameaça à chamada “alta cultura”, os teóricos passaram a pensar a educação como uma espécie de antídoto protetor ao caráter virulento e avassalador das mídias sociais. Outro enfoque que se tornou hegemônico nas décadas de 1960 e 1970 é a abordagem teórica que compreendia a mídia como um importante veículo ideológico, cujo objetivo era mascarar as desigualdades e justificar as injustiças sociais. A educação possuía, nesse processo, uma função importante: instrumentalizar os/as estudantes para identificar as verdadeiras intenções dos meios de comunicação. Nas últimas décadas, os Estudos Culturais e a Teoria da Recepção passaram a exercer um importante papel na relação mídia/educação. A idade, o gênero, o território, o nível de escolaridade e a cultura passaram a ser vistos como elementos

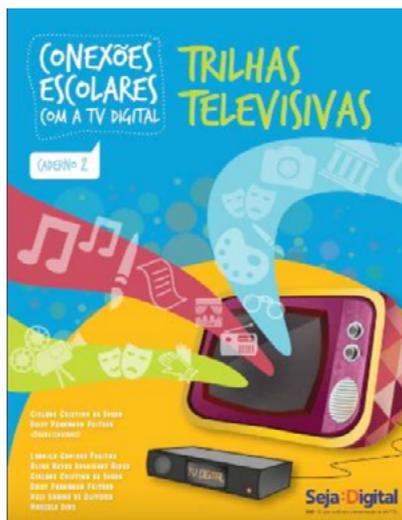


Figura 4 - Capa do caderno *Trilhas Televisivas* - Imagem disponível em: https://issuu.com/conexoesescolarestvd/docs/caderno_2_-_trilhas_televisivas_-_o Acessado em 30 de novembro de 2020.

QRCode 1.2



a serem considerados quando se pensa nas intenções dos meios de comunicação.

Na quarta seção, são nos apresentados depoimentos de pessoas que nos descrevem o lugar ocupado pela televisão em seu cotidiano. Trata-se, pois, de narrativas que descortinam a TV que temos e a TV que queremos. Cumpre sublinhar ainda que tais relatos foram obtidos durante a realização de uma pesquisa de pós-doutoramento na USP, cujo objetivo central é a construção de um museu vivo.

Cumpre destacar que o “Causo Pedagógico” foi extraído do Caderno 02 da Coleção Conexões Escolares com a TV Digital, uma parceria entre o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da FaE – UFMG e SEJA DIGITAL.

1.1 Causo Pedagógico: Televisinho, uma memória de infância

O ano era 1977. O pai chegou, à noite, eufórico, ansioso para apresentar aos seus três filhos e a esposa o aparelho de tevê que acabara de adquirir depois de tanto economizar. Minha mãe nos havia preparado para aquele grande acontecimento. Durante todo dia, não falava de outra coisa. Contou-nos que era a realização de um desejo antigo, de uma paixão à primeira vista. Disse-nos que conheceu, pela primeira vez, um aparelho de televisão, na casa de um de seus patrões; como doméstica, nunca pôde, todavia, assistir a uma programação inteira: via fragmentos de filmes, novelas e propagandas somente no período em que limpava a sala. Agora, tudo iria mudar: ela finalmente teria a sua disposição um aparelho de televisão.

Os filhos, movidos pelas narrativas da mãe, movidos pelas narrativas da mãe, aguardava ansiosos conhecer o aparelho. Afinal de contas, não havia televisão nas casas de vizinhos e de parentes. Recordo-me que tinha entrado em contato com esse fascinante aparelho em uma única ocasião. Por alguma razão, que não me recordo, minha mãe foi obrigada a me levar

em uma das casas em que fazia faxina. Um dos filhos do patrão me convidou para assistir a um filme que estava sendo exibido naquele momento. Era um filme japonês em que o herói luta contra monstros, protegendo crianças, homens e mulheres de figuras horrendas e maléficas que destroem cidades, pontes, viadutos e rios.

Por ter assistido, em uma tevê colorida, a um filme de ação, desejava mais que meus irmãos que o dia passasse bem ligeiro. Mas não foi isso que aconteceu. A noite custou a chegar. Parecia que, de repente, os segundos, os minutos e horas haviam se decidido, por alguma razão misteriosa, a conspirar contra a felicidade de minha família, retardando ao máximo que pudessem o anoitecer daquele dia.

Estávamos no portão quando avistamos, com uma enorme e pesada caixa por sobre seus ombros, a chegada triunfal de nosso pai. Seu olhar alegre demonstrava orgulho e satisfação, não deixando transparecer qualquer tipo de cansaço. Finalmente, a caixa foi aberta no centro da sala. Uma tevê (marca Zenith) apareceu deslumbrante. Tínhamos, naquele momento, um olhar somente para ela, nosso objeto de desejo e cobiça. As noites que se seguiriam não seriam mais as mesmas.

Em primeiro lugar, porque não interessávamos mais pelas histórias de nosso pai; sobre seu entediante dia de trabalho como enfermeiro em um hospital psiquiátrico. Estávamos fascinados pelos desenhos animados, contados com som e imagens em movimento.

Em segundo lugar, porque a televisão nos aproximou da vizinhança que nos rodeava. Por um período considerável, a minha casa era um ponto de encontro de mulheres que acompanhavam novelas com minha mãe, de homens que assistiam futebol com meu pai, de crianças que assistiam comigo e com meus irmãos desenhos animados e filmes.

Assim, a chegada da televisão em nossa casa nos possibilitou outro tipo de relacionamento com os colegas, a inserção em outro patamar em momentos de jogos e brincadeiras. Agora, nossos colegas queriam nos agradar, ficar de bem conosco; seus brinquedos eram partilhados, sem problema; queriam, a qualquer custo, evitar brigas comigo e com meus irmãos: afinal de contas, não queriam ser impedidos de assistir televisão em minha casa.



ammara.com

Imagino que minha mãe passou também a *Figura 5 - Televisão antiga.*

ser percebidas pelas amigas de uma forma diferente. As mulheres passaram a falar dos personagens e dos enredos das novelas. Viveram intensamente o que chamaram de **televizinho**, experiência de ver televisão na casa de uma amiga., residente próxima de sua casa.

Para crianças, adolescentes e jovens, uma tevê com o formato e com a qualidade de som e de imagem que tínhamos na infância é hoje algo impensável. Imagino que para eles, uma tevê Zenith, de 24 polegadas, com válvulas e tubos enormes, em um museu, provocaria um estranhamento, uma sensação de falta de senso estético. Suponho, porém, que o nível de perplexidade deles aumentaria ainda mais, se assistisse a uma programação com imagens em preto e branco, com grande quantidade de chuviscos e fantasmas. Não sabendo eles que em uma época em que a televisão era um bem inacessível para as camadas populares, possuir uma tevê era fonte de orgulho, *status* social e poder.

Mulheres, Patriarcado e TV

O texto *Televizinho*, uma memória de infância não é um relato ficcional, mas um depoimento vivido por um dos autores destes cadernos. Conquanto descreva o lugar ocupado pela televisão em sua memória infantil, seu relato não é individual, pois se situa no campo da memória coletiva de um grupo pertencente às camadas populares que teve acesso à televisão somente no final dos anos de 1970.

Como a televisão se encontra enraizada no cotidiano das famílias na atualidade, é difícil para as crianças, adolescentes e jovens imaginarem um mundo sem a presença deste artefato cultural. Assim, um estudo sobre a chegada da televisão na vida dos avôs maternos e paternos, na vida da mãe e do pai dos estudantes pode ser uma atividade interessante. A construção de um museu vivo da televisão, com fotos de TVs antigas, ao lado de TVs modernas; com relatos de diferentes pessoas é uma possibilidade pedagógica interessante (OLIVEIRA, 2017, p. 33).

Vale destacar que mais que um bem de consumo, um entretenimento e um meio de comunicação, a televisão é um importante objeto de estudo, já que mudou as relações sociais, os pensamentos e os costumes. Para muitas/os das/os estudantes da EJA, a chegada da TV foi um acontecimento importante e que mudou a relação familiar dentro dos lares e, em alguns casos, como o Causo *Televizinho*, também na vizinhança. Esse assunto desperta memórias especialmente no público mais velho, mas também

nos jovens. Dificilmente uma pessoa que viveu depois do aparecimento da televisão não tem alguma memória marcante envolvendo o aparelho.

Nessa seção, estabeleceremos um diálogo entre as experiências de três mulheres: Dona Zita, Dona Santina e Dona Elsa.



Figura 6 - Dona Elsa

Dona Elsa nasceu em um sítio localizado no Capão do Caçador no ano de 1940 e viveu lá até se casar, aos 24 anos. Depois de casada, mudou-se para São Gotardo, cidade em que criou seus quatro filhos como dona de casa e vive lá até hoje. Foi lá que teve contato, não só com a televisão pela primeira vez, mas também acesso à energia elétrica.

Dona Zita nasceu em 1937 em São Pedro dos Ferros, interior de Minas Gerais. Depois de casada, mudou-se para Belo Horizonte.

Por sua vez, Dona Santina nasceu em 1939, no município de Jequiri, Minas Gerais. Em 1956, aos 17 anos, mudou-se para

Belo Horizonte, para trabalhar no hospital Santa Clara. Em 1961, foi para São Paulo, e lá teve contato com a TV pela primeira vez ao trabalhar de babá em uma casa de família. Não sentiu muito entusiasmo com a TV já que “aqui em Belo Horizonte, na praça Tiradentes tinha o cine grátis”



Figura 7 - Dona Zita



Figura 8 - Dona Santina

Para iniciar a discussão dessa seção, tivemos que fazer algumas escolhas, e algumas razões justificam nossos recortes. Talvez a leitora ou o leitor estejam se perguntando o motivo de termos selecionado essas três histórias para iniciar a discussão sobre a televisão. A primeira escolha foi trabalhar com histórias de pessoas comuns, e estabelecer diálogos entre as experiências vividas por cada uma. Em que pontos as histórias se aproximam? Em que aspectos elas divergem? Optamos por trabalhar com essas fontes vivas que não aparecem nos registros documentais e que estão excluídos da escrita da história oficial. Ao darmos visibilidade às suas experiências, entendermos que

a História é o resultado da vida de pessoas comuns, e que nem sempre são estudadas.

A metodologia da História Oral trabalha a partir da memória pessoal dos sujeitos, e exige que olhem para o passado a partir do que foi vivido até o momento presente. Os sujeitos estão, desde o presente, olhando para suas histórias e suas escolhas com um distanciamento que não tinham no momento em que essas ações aconteceram. Isso permite que eles criem uma narrativa de sua própria vida e história a partir da memória. O trabalho com a rememoração implica necessariamente lembranças e também esquecimentos, e esses fatos não podem ser esquecidos no momento das análises.

Também não se deve perder de vista que os indivíduos podem escolher o que contar e como contar suas vidas. Por isso, é crucial comparar as informações obtidas em uma entrevista com experiências de diferentes sujeitos, e cruzar esses dados com outras fontes e documentos.

A História Oral permite o acesso às coisas triviais da vida de outros tempos, com uma riqueza de detalhes que não se poderia obter de outra maneira, exatamente por estarem em pequena escala. Isso reforça a importância de analisar as entrevistas de forma que seja possível inseri-las em uma escala maior, e os outros tipos de fontes podem ser utilizados nesse trabalho.

No momento da entrevista, o entrevistado reflete sobre sua prática e pode reformular ideias a partir das indagações feitas pelo entrevistador que o escuta. As pessoas entrevistadas se veem como sujeitos ativos da História e se dão conta de que, mesmo que minimamente, conseguem transformar o mundo. E essa consciência é extremamente importante para as pessoas entrevistadas, para nós professoras e professores, e também para os educandos da EJA.

Outra opção que fizemos, além de utilizar relatos de pessoas comuns por meio da metodologia da História Oral, foi a escolha de quem entrevistar. Decidimos trabalhar com pessoas pertencentes às camadas populares, com sujeitos que viveram diversos processos de exclusão, ao longo da vida, e a quem geralmente não é dado espaço para que sua voz seja ouvida. Além disso, o maior público da Educação de Jovens e Adultos pertence a essas camadas, e é extremamente importante abordar temas e perspectivas com os quais os nossos estudantes possam se reconhecer.

E, assim, chegamos a nosso outro recorte: optamos por trabalhar com as narrativas de mulheres. Além de serem o principal público da EJA, raramente as mulheres aparecem nos estudos a partir de suas perspectivas.

Geralmente, quando aparecem, é a partir da fala dos homens, ou seja, são eles falando sobre as mulheres. E, até quando elas falam por si mesmas, as questões abordadas geralmente são as que os homens desejam que sejam respondidas.

Estudar o impacto da chegada da televisão nas camadas populares a partir da perspectiva das mulheres permite que exploremos aspectos da vida social e da chegada desse aparelho desde outra perspectiva. As experiências das mulheres são diversas, mas as narrativas coincidem em muitos pontos. Há muitas diferenças nas vivências dessas três mulheres, mas há semelhanças, e perceber isso é muito enriquecedor, pois, a partir dessas comparações, é possível acessar detalhes que nos ajudam a pensar e a compreender melhor a popularização da TV nos lares brasileiros, e como isso alterou a rotina doméstica em diferentes lugares e situações.

A televisão se popularizou nos lares brasileiros principalmente a partir da década 1970. Mas em que contexto político essas histórias se inserem? Durante a década de 1970, o país estava sob a Ditadura Militar, que foi instaurada em 1964. Os militares fizeram diversos investimentos para que a televisão se popularizasse e se consolidasse no Brasil, já que era de interesse do Regime uma rede de comunicação estratégica que abrangesse o território nacional. O chamado “Milagre Econômico”, os feitos e valores do governo eram propagados por meio dos telejornais. Pela TV, grandes obras foram anunciadas. Vale lembrar que durante a Ditadura Militar houve censura dos meios de comunicação, assim, dificilmente críticas ao governo e problemas do país eram veiculados. Como dito, é importante pensar esses relatos a partir de diferentes escalas.

O primeiro tópico que talvez gere estranhamento é a falta de luz elétrica. Assim como televisão, a luz elétrica ainda não era uma realidade para a maioria dos cidadãos rurais do Brasil antes da década de 70. Para algumas mulheres, a luz elétrica e a televisão vêm após a migração da roça para a cidade. Zita, uma das entrevistadas diz quando questionada sobre o seu cotidiano sem energia elétrica “*ih, luz lamparina era o trem mais ruim, nossa senhora, eu sofria lá na roça!*” Elsa, que morava em um sítio desde muito jovem, reforça: “*Na roça nós dormia cedinho e acordava cedinho também. E quando escurecia era tudo lamparina.*”

A vida sem energia elétrica significava aproveitar a luz do sol ao máximo. Sem jogos eletrônicos, televisão, filmes e *internet*, o que fazer após a luz natural se “apagar”? Zita relata que sempre foi um costume contar histórias para o marido na hora de dormir. Porém, a chegada do aparelho de televisão mudou os hábitos e a rotina dentro dos lares. Assim, uma primeira

questão se coloca: qual foi então o primeiro contato dessas mulheres com a televisão? E como foi para cada uma delas?

Santina conta que viu TV pela primeira vez na casa de uma família que trabalhava em São Paulo. Segundo o relato, ela não se impressionou muito, pois já tinha o costume de ver cinema de graça na Praça Tiradentes. Já Dona Elsa, teve o primeiro contato com o aparelho na casa de sua mãe, quando ela o adquiriu. Dona Zita viu um aparelho televisivo pela primeira vez na casa de vizinhos, mas o contato foi pouco, porque, segundo ela, não era bom “reparar as coisas dos outros”.

Entretanto, em algum momento de suas vidas, as entrevistadas passaram a não apenas ver, mas possuir uma televisão. A entrevistada Santina afirma que foi ela mesma quem adquiriu o aparelho, entre 1974 e 1975: *“Eu mesma comprei da minha irmã, paguei de duas vezes”*. Dona Elsa tomou posse do aparelho depois de mudar-se para São Gotardo: *“Aí eu casei, mudei para a cidade, aí eu fui ter rádio [...] A primeira TV nós já morava nessa casa de cima”*. Já para a entrevistada Zita, a televisão chega mais tardiamente: *“Eu fui ter televisão só quando Nuíno (marido de Zita) comprou em 1992 [...] “os menino (os filhos) já era grande e ele (o marido) chegou de surpresa, foi uma televisão branca e preta, num é dessas que tá usando agora não”*. O caso de Dona Zita deixa claro que, apesar da popularização do televisor na década de 1970, a obtenção do aparelho não foi uma regra para todas as famílias. Esses dados reforçam que, apesar da inserção das entrevistadas em um contexto histórico e social que as aproxima, as experiências são diversas. A História Oral é importante justamente por nos permitir observar essas diferenças.

Não só o momento e a maneira como se deu a aquisição do aparelho televisivo variou entre elas, mas também a forma como cada uma delas lidou com o eletrodoméstico. Zita assistia apenas ao que o marido escolhia *“eu via o que ele colocava né”*. A entrevistada ainda complementa a fala, e verbaliza os sentimentos que alguns programas televisivos provocavam e provocam nela. Ela disse ter medo da violência mostrada na televisão *“[...] até hoje eu tenho medo, até hoje se eu ver filme, eu posso até ver, mas depois fico drumindo acelerado, outra hora quando vou dormir fico vendo eles direitinho. Eu vejo direitinho eles passando, eu tenho medo”*. Elsa envolvia-se nas novelas, escolhendo como favoritas as que tinham temática de roça, com a qual se identificava: *“Ah, essa novela é muito antiga[...] o Jerônimo era peão[...] Ele era muito conquistador[...] As mulher gostava demais dele[...] Ele era um herói! [...] Todo mundo gostava da novela do Jerônimo[...]”*. Ela adorava ver as novelas com a família *“minha mãe morava em um barracão, lá em cima e eu que cuidava dela, aí os menino corria,*

ia chamar ela na casa dela pra jantar e ver o Jerônimo (Personagem da novela) [...] *Ai ela vinha ver o Jerônimo*[...]”. Já Santina diz que assistir TV nunca foi um de seus entretenimentos favoritos. Ela nunca gostou muito, e não tinha tempo de usufruir da programação oferecida pela televisão, em decorrência de sua rotina atribulada de trabalho, preenchida por três empregos, além do serviço doméstico.

É necessário voltar nosso olhar para o impacto da chegada da televisão na rotina dos lares, que foi sinônimo de mudança de vida mesmo para aquelas mulheres que não tinham tempo para usufruir do aparelho. Um dos primeiros pontos quando se pensa na televisão é sua função como entretenimento. Dona Zita expressa isso claramente em sua fala: “*A televisão é bom porque enterte a gente*”. Mas a questão da televisão vai além do divertimento. Os três relatos concordam que um dos principais motivos para a compra da televisão foi manter os filhos em casa. Então, ainda que seja um entretenimento, tinha uma função prática. Isso revela um aspecto interessante da sociedade em diferentes partes de Minas Gerais, e levamos a pensar: por que tanto os pais quanto as mães queriam que os filhos ficassem menos na rua? Na casa de Dona Zita, por exemplo, a despeito da aquisição tardia, ela e, principalmente, o marido ficaram aliviados por seus filhos ficarem mais em casa por conta da TV. Ela diz, inclusive, que seus filhos tinham liberdade de escolher a programação quando o pai estava fora. “*Ele achava era bom pros meninos não ficar na rua*”. Santina também compartilhava da sensação de tranquilidade que a TV trouxe. Apesar da relação distante com a televisão, os filhos gostavam de assisti-la e podiam fazê-lo agora na segurança do lar. Dona Elsa, por sua vez, comprou a TV para que os filhos não tivessem que ir até a casa da mãe dela para assistirem televisão.

Para essas três mulheres, casadas, de baixa renda e nascidas entre os anos 1930 e 1940, a televisão impactou muito na rotina da família. Além de fazer com que os filhos ficassem mais em casa, houve a diminuição da frequência de contar histórias antes de dormir, que era um hábito. Em vez de compartilhar os acontecimentos e casos do dia a dia, as famílias passaram a se reunir para assistir TV, a televisão que cria heróis, dialetos, mostra lugares e culturas. Como diz a epígrafe do início do capítulo, a deusa dos raios azulados foi, pouco a pouco, tomando o lugar dessas histórias. Há quem diga que a televisão afastou as famílias, mas, olhando por outra perspectiva, ela também reunia as pessoas, que se juntavam para acompanharem as palavras e imagens em movimento que se apresentavam diante de seus olhos logo ali, a uma pequena distância, com um simples toque.

A relação da família com os vizinhos também mudou. A partir do momento que um vizinho adquire um televisor, como nos mostra o caso Televisinho, a relação da vizinhança se altera. A casa que tem uma TV passa a receber diversas pessoas das proximidades, que vêm acompanhar a programação, ainda que pela janela. Isso aproximou famílias e mudou as relações de poder ali existentes. Ter uma televisão era adquirir também um *status* social. Além do valor monetário, o eletrodoméstico carregava também um valor simbólico. Novas relações sociais são estabelecidas quando as pessoas passam a se reunir para assistir à programação, ou a discutir o que vai acontecer nas novelas e o que foi mostrado no jornal, por exemplo.

O relato dessas mulheres sobre sua relação com a televisão não se resume apenas a sua chegada e introdução na rotina familiar. A partir de uma análise cuidadosa, é possível observar o contexto histórico e social em que estão inseridas, os costumes da época, a cultura e também as intersecções com o presente. Ou seja, pensar na chegada da televisão nas camadas populares da perspectiva feminina é pensar na chegada da eletricidade, na modernização, na mudança da sociedade e enxergar conceitos e costumes que hoje nos são estranhos.

Nos relatos, é possível perceber, a partir de situações reais, um movimento que foi muito forte nas décadas de 1960-1980, e que comumente é falado principalmente nas aulas de História e de Geografia, mas que nem sempre é palpável: o êxodo rural. Estudar situações reais de famílias comuns nos permite visualizar e pensar com mais profundidade o fenômeno. Nesse momento, muitas famílias saíram das zonas rurais atraídas para a cidade urbanizada com a ideia de que a cidade seria um ambiente melhor e com mais oportunidades. Porém, a migração, não necessariamente, fez com que as famílias se elevassem da classe social em que estavam, visto que a adaptação de cada família e as oportunidades são diversas e dependem de inúmeros fatores.

Para nossas fontes vivas, casar foi uma forma de sair do lugar de origem (roça) e migrar para a cidade, época em que essa migração significou para muitas famílias uma oportunidade de melhores condições de vida. Isso evidencia um outro fator também muito importante: para as mulheres, historicamente, o próprio casamento é entendido como forma de melhorar de vida, e isso estava ainda mais naturalizado em gerações anteriores. Isso fica claro nas falas tanto de Dona Zita quanto de Dona Elsa.

Entretanto, apesar de o matrimônio ter resultado em uma melhora na qualidade de vida dessas mulheres, ele não foi sinônimo de libertação para elas. As relações desiguais entre homens e mulheres e as concepções

acerca dos papéis diferenciados atribuídos aos sexos fica claro em diversos trechos dos relatos das entrevistadas. Mesmo diante de diferentes vínculos e reações, fica evidente o pensamento social da época. Tal fato pode ser exemplificado quando comparamos as histórias de Zita e Santina, por exemplo.

Dona Zita mostrava um comportamento mais resignado aos costumes da época: fazia trabalhos domésticos, cuidando da casa e dos filhos (As questões acerca do trabalho doméstico não remunerado, da divisão sexual do trabalho e outras questões pertinentes foram desenvolvidas no quarto capítulo do Caderno 3 - EJA e o Mundo do Trabalho). Diante de suas falas, notamos a baixa participação dela nas tomadas de decisão dentro do lar. Quando perguntada sobre a compra da primeira televisão, responde: *“Ah, é Nuíno (marido) que comprava da ideia dele, nunca dei opinião dele comprar as coisas, essa televisão ele comprou de surpresa [...] ele nunca tomou opinião [...] fazia do jeito dele [...] não tinha esse negócio dele chegasse perto de mim e perguntasse eu como eu queria isso e como que eu queria aquilo”*.

Já Dona Santina, mesmo tendo ela mesma decidido e comprado sua TV parcelando-a com ajuda da irmã, sofreu represálias do marido por tê-lo feito sem consultá-lo. Ele ameaçou inclusive quebrar o televisor que ela havia adquirido. O marido sentia-se no direito de fazê-lo. Para evitar que o aparelho fosse danificado, Santina vigiou-o acordada durante toda a noite. É notável que, apesar do protagonismo de Dona Santina nas resoluções domésticas, seu marido, mesmo sem ter investido dinheiro na compra, sente-se no direito não apenas de se enfurecer, mas de destruir a nova aquisição da esposa pelo simples fato de não ter sido perguntado sobre a compra.

É interessante observar as semelhanças e as diferenças entre as histórias dessas três mulheres. Ambas as perspectivas são importantes de serem consideradas e podem nos dizer muitas coisas. Como exemplificado, para Santina, impor posicionamentos contrários aos do marido era mais comum, enquanto que para Zita, bem como Elsa, a vontade do marido lhes era mais imposta. Entretanto, apesar das diferentes vivências, não se pode afirmar nem que Zita e Elsa eram totalmente passivas ao marido, tampouco que Dona Santina não era afetada por um contexto patriarcal, em que o machismo estava ainda mais arraigado. As falas dessas três mulheres, dessas três fontes vivas, mostram a complexidade das formas de existir, ainda que em uma mesma época. Elas provocam nosso olhar ao jogarem por terra a ideia de uma história uniforme e chapada que comumente temos ao olhar para o passado.

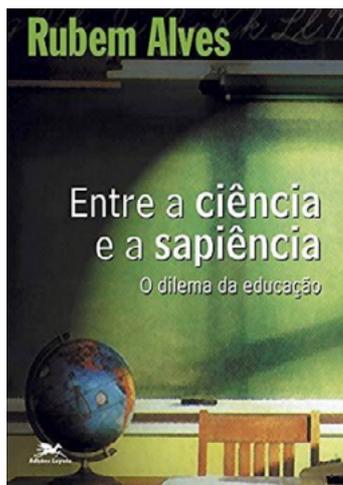


Figura 10 - Capa do livro Entre a Ciência e a Sapiência - imagem disponível na Amazon

Toda essa investigação, a reconstrução e construção da memória está fadada a apagamentos e a recortes que o entrevistador faz à pessoa entrevistada. Além disso, é importante lembrar que elas tiveram a chance de contar suas histórias da forma que quiseram. Fizeram escolhas do que e de como contar, e é importante levar isso em conta na análise. Mas, por meio das entrevistas, temos a chance de nos aproximar de um passado não tão distante, mas, ao mesmo tempo, muito vago para nós. Um passado que é quase impensável para gerações que cresceram acostumadas com os televisores. As entrevistadas são fontes vivas, que recriam o passado por meio da memória. As memórias que são tão caras para a História e para todos aqueles que querem saber mais sobre o passado.

Você, professora ou professor, já teve curiosidade de perguntar, aos seus alunos, qual a relação que eles têm com a televisão? Qual a relevância dela na vida deles hoje? E no passado? Será que eles têm alguma história marcante envolvendo a TV? Eles já tiveram ou viram as televisões antigas em preto em branco? Como elas eram? Qual a marca? A palavra televisão desperta que tipo de sentimento neles?

Fato é que a televisão alimentou e alimenta ainda hoje os sentimentos profundos na vida dessas mulheres e em todos nós. Por esse motivo, não deixe de indagar: como foi a primeira experiência com a televisão para você? E para os seus alunos? Você vai se surpreender quando perceber como cada uma e cada um tem uma memória televisiva interessante para contar!

1.2 Mídia e Educação

“A mídia-educação é a incessante análise do modo em que nós interpretamos o mundo e do modo em que outros interpretam o mundo por nós” (Ferguson).

No primeiro texto de seu livro, “Entre a ciência e a sapiência, o dilema da educação”, Rubem Alves apresenta uma carta aberta que havia escrito a Roberto Marinho, à época, dono da Rede Globo de televisão. No famoso estilo de escrita pelo qual ficou conhecido, de quem estava simplesmente

“batendo um papo”, Rubem introduz sua conversa fazendo citação da obra renascentista “anunciação”, do pintor Fillipo Lippi:

O Anjo, ajoelhado, de perfil, lindo rosto juvenil, asas cor de abóbora com manchas negras, mansamente diante da Virgem Bendita, assentada, olhos castamente voltados para o chão, as Sagradas Escrituras na mão esquerda, enquanto um Pássaro, pomba, aproxima-se dela em voo, asas abertas, e está prestes a pousar em seu colo. O Anjo trouxera o Pássaro. O Pássaro era a semente engravidante. E, como é bem sabido, nos poemas sagrados o Pássaro é o Espírito. Maria foi engravidada pelo Pássaro divino. Uma tradição teológica antiquíssima reza que Maria permaneceu ginecologicamente virgem porque foi por seu ouvido que o Pássaro entrou. Acredito: muitas gravidezes acontecem através do ouvido. Ora, o que entra no ouvido é a palavra: o Pássaro divino cantou um canto tão lindo que a Virgem ficou grávida e dela nasceu o Filho de Deus. (ALVES, 2001, p. 15)

Parece que não tem nada a ver, mas, com essa introdução, o interesse de Alves era chamar a atenção para o poder da mídia, dando ênfase, nesse caso específico, à mídia televisiva que, no dizer dele, poderia se tornar uma mídia “engravidante”. Para tal, valeu-se da obra de Fillipo Lippi e da passagem bíblica em apreço, para, na sequência, começar a dar o seu recado:

(...) se fosse hoje, as coisas teriam acontecido de forma diversa: a Virgem, em vez de ter o livro sagrado na mão esquerda, estaria ligada a algum canal de televisão. Anjos e televisões se parecem em virtude de sua ilimitada capacidade virtual: dentro dos dois moram e voam pombas sem número. E seria do vídeo que a Pomba divina estaria saindo, e voando não só para o ouvido como também para os olhos da Virgem. Através da televisão, a Imaculada Conceição. (...) O Anjo engravidou uma Virgem pela Palavra. A tevê engravida por palavra e imagem. O Senhor, dono da Globo, é muito mais potente que qualquer Anjo. Anjos engravidam no varejo. O senhor pode engravidar por atacado. Já imaginou? Engravidar uma nação inteira? (ALVES, 2001, p. 16).

Rubem não estava advogando, no entanto, que Roberto Marinho enchesse a grade da TV Globo com programas educativos porque, segundo ele, tais programações não costumavam despertar o interesse das pessoas.

Era necessária a sedução para despertar a fome:

Anjo engravidante, para engravidar, tem antes de ser Anjo sedutor. Os sedutores sabem que a sedução se faz com coisas mínimas. “*Sermões e lógicas jamais convencem*”, dizia Whitman. “*Só se convence fazendo sonhar*”, dizia Bachelard. Sedução por imagens mínimas, palavras poucas, haicais, aperitivos. Por favor: não mate a fome do povo. Faça o povo ficar faminto. Uma televisão “fome-gerante”... (ALVES, 2001, p. 18 grifos do autor)

O leitor atento perceberá, de pronto, que as palavras do educador, dirigidas ao presidente da maior rede de comunicações instalada no Brasil, carregavam uma refinada ironia. Se por um lado, as palavras e as imagens são utilizadas para promover intercâmbios, revelar amores ou “ressuscitar” os mortos; por outro lado, elas também são usadas para ludibriar, para enganar e para esconder. Nesse sentido, diante das mídias, como asseverou Paulo Freire, há de se buscar uma atitude de permanente suspeita, de investigação e de questionamento, traduzidas em problematizações do tipo: quem está dizendo? Por que está dizendo? Para quem diz? Como foram feitas as mensagens? Qual é a perspectiva do fato narrado? Que disputas de poder escondem? Quais são os seus impactos na audiência para a qual se dirigem? No próprio livro sagrado, citado por Rubem, há uma passagem descrevendo pessoas semeando cizânia, no terreno de quem consideravam inimigo. As palavras e as imagens não são neutras, carregam sementes que, para além de perspectivas maniqueístas, haverão de ser semeadas dependendo dos propósitos e das tramas sociais envolvidas no jogo. Daí a ironia de Alves, em sua carta a Roberto Marinho.

1.2.1 A relação mídia e escola

Tal percepção deve ter contribuído para que a relação entre educação e mídia tenha se revelado ambígua, no torvelinho do tempo. Mônica Fantin (2011) ressalta que, embora o cenário nacional, no que diz respeito à mídia-educação careça de ser devidamente compreendido, ela aponta, citando Rivoltella (1997), que é possível perceber a existência de, pelo menos, quatro demarcações históricas da relação entre a escola e as mídias que, acreditamos, vale a pena serem aqui pontuadas: inoculatórias, leitura crítica, ideológica e das ciências sociais. Convém destacar que não se tratam de concepções estanques, cristalizadas ou profundamente linearizadas do ponto de vista cronológico. A depender do contexto podem emergir conjun-

tamente, espalhando, aqui e ali, em nossas cotidianas práticas docentes.

A atenção da escola em relação às mídias foi despertada, ainda no início do século XX, quando a indústria cultural, voltada para as massas, começava a dar o ar da graça. No entanto, não foi um despertar carregado de intencionalidade, mas reativo. Com uma matriz curricular voltada para a formação das elites, a escola se posicionava na defesa do que ficou conhecido como “alta cultura”. Ocorre que, à época, crescia o consumo de uma literatura mais fluida nas ruas, revistas em quadrinho, publicidades e textos palatáveis ao gosto popular, para os quais a elite “torcia o nariz”. Tais produções representavam o que pejorativamente poderíamos chamar de “baixa cultura”, depreendido, é claro, da nomenclatura “alta cultura”, pois, a existência de uma, pressupunha a da outra. Nesse contexto, a escola via a mídia como uma ameaça, como um inimigo a ser combatido e resistido na arena cultural. O público, encarado pela escola pelo viés da falta, do vazio e da fragilidade, era percebido como uma audiência cativa, sem “anticorpos” que os defendessem e os protegessem dessa serpente fugidia e sagaz, ávida para inocular seu veneno mortal. Cabia à instituição escolar, portanto, produzir e ministrar o antídoto, daí tal concepção ficar conhecida, mais à frente, como *inoculatória*, fazendo menção à vacina.

A concepção inoculatória mexeu com as mentes e corações, principalmente na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos, entre os anos de 1930 e 1960. No entanto, segundo Fantin,

Tal visão constitui uma tradição presente até hoje em muitas propostas de educação para as mídias que se reduzem às leituras críticas dos meios e também à resistência de muitos professores em trabalhar com a mídia-educação (FANTIN, 2011, P. 5).

Ou seja, apesar de ser uma concepção do início do século XX, não quer dizer que não possa estar presente em determinadas concepções e práticas docentes contemporâneas.

A década de 1960 assiste a uma reviravolta nas discussões sobre as mídias. Há, nessa época, uma expansão da produção, divulgação e fruição de obras cinematográficas. Salas de cinema, cineclubes, associações interessadas no que ficou conhecido como a sétima arte, movimentavam a cultura das grandes e, em alguns casos, também de pequenas cidades. A escola não ficou de fora. Interessa-se pela discussão e, nesse caso, privilegiará uma *leitura crítica* da mídia voltada para os sujeitos consumidores, focando em análises textuais. O cinema será a mídia que se constituirá no objeto de estudo privilegiado desse momento histórico.

A expansão de ditaduras, tentaculadas pela Guerra Fria entre os Estados Unidos e a União Soviética vai produzir, nas décadas de 1970 e 1980, sobretudo no contexto sul-americano, um novo momento dessa relação mídia-educação que ficará conhecida como **concepção ideológica**. Como sugere o nome, trata-se do uso das mídias como possibilidade de resistência na arena política. Convém ressaltar que tal concepção já estava sendo gestada, no contexto brasileiro, desde o final da década de 1950, impulsionadas por movimentos populares como os Círculos de Cultura, de Paulo Freire; movimentos camponeses, principalmente nas regiões do Nordeste e Centro-Oeste brasileiro; Movimento Sanitário; ou mesmo em contextos eclesiais protestantes e católicos que permitiram o florescimento da teologia da libertação.

Os Círculos de Cultura, gestados por Paulo Freire, chamavam a atenção para uma leitura da palavra articulada com a leitura de mundo. Os movimentos camponeses expunham a vida miserável em que viviam, imposta pelos grandes latifundiários sobre os trabalhadores do campo, sistematicamente violentados e obrigados a uma existência sem o direito à terra. O Movimento Sanitário levantava a bandeira da saúde como direito subjetivo da população. Reverberavam que não era possível exercer a cidadania sem o direito individual da própria existência no tempo, traduzido no pleno acesso às condições sanitárias básicas. No contexto eclesial, a interferência estadunidense no continente, chamou a atenção de teólogos protestantes e católicos, favorecendo a gestação de novas interpretações teológicas. A Bíblia começou a ser lida a partir das situações concretas vividas por grupos étnicos e povos em situação de vulnerabilidade social, produzidas em contextos de opressão política ou pelo jugo de discriminações sociais. Entre os negros estadunidenses e da África do Sul, por exemplo, vítimas de segregação racial, já havia surgido a Teologia Negra. Há ainda o caso de mulheres de diversas partes do mundo que gemiam sob o jugo tirânico masculino, potencializada por uma leitura patriarcal e cristalizada do texto bíblico. Insurgindo contra a interpretação patriarcal dos textos bíblicos, tais mulheres possibilitaram o florescimento de uma teologia com viés feminista. No caso da América Latina, as diversas ditaduras instaladas sob a aquiescência dos Estados Unidos, acobertadas pelos olhares complacentes das grandes potências que representavam o capitalismo hegemônico, vão favorecer uma leitura da Bíblia onde o livro do Êxodo, que narra a saída do povo judeu da tirania de faraó, em desenfreada e esperançosa fuga pelas areias do deserto, é tomado como perspectiva de leitura para os povos da América Latina. Estes, à semelhança de seus irmãos do passado, que ousaram resistir, também enfrentavam severa opressão de tirânicas mãos. Foi nesse panorama de violência que a Teologia da Libertação foi

gestada e alimentada, principalmente nos círculos Católicos. A **concepção ideológica** emerge desse caldo cultural, e conceberá a mídia-educação, nas palavras de Fantin,

para realizar uma comunicação alternativa como possibilidade de resistência nas lutas políticas. Nelas, o movimento de educação popular atua na defesa e promoção de democracia, dos direitos humanos, dos valores culturais contra as formas de colonização e percebe na mídia-educação e nos meios uma possibilidade de instrumentos de luta (FANTIN, 2011, p. 6).

Os articuladores dessa concepção compreendiam, portanto, que a mídia não era transparente e, assim como podia ser utilizada para fazer propaganda, reproduzindo as condições sociais de desigualdade, podia também ser utilizada como instrumento de luta. Nessa perspectiva, os estudos que tomavam a audiência como objeto de estudo vão ganhar força. Aliás, serão chamados a se converterem de simples “audiência” ou “espectadores”, palavras que por si só apontavam para um caráter passivo, a sujeitos ativos no processo da comunicação.

Na transição do século XX para o século XXI, os Estudos Culturais, aliados à pesquisa das mediações e da recepção dos conteúdos, vão reorganizar o desenho dessa relação entre a escola e as mídias. Denise Cogo (2009) aponta que a obra de Paulo Freire vai ajudar a consolidar

as bases para o entendimento das inter-relações entre comunicação, educação e cultura, cujos desdobramentos refletem-se, mais tarde, no desenvolvimento de uma vertente denominada de estudos culturais e comunicação (COGO, 2009, p.2).

Essa vertente teve origem na Inglaterra e espalhou-se no contexto latino-americano a partir do final da década de 1980. O colombiano Jesus Martin Barbero e os mexicanos Nestor Canclini e Guillermo Gómez são nomes bem conhecidos que conduziram investigações orientadas por essa perspectiva teórica. O universo cultural, o cotidiano dos sujeitos, os espaços em que se movimentavam vão ser colocados em primeiro plano no interesse dos pesquisadores. Por isso, vão ganhar força os Estudos das Mediações e os da Recepção, como já adiantamos.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, a cultura é um jogo de poder. Os diversos grupos sociais, posicionados desigualmente na trama social, encontram-se em disputa pelo campo de significação de suas práticas sociais no contexto da sociedade mais ampla. Os Estudos da Recepção, por

sua vez, têm demonstrado que as mídias não chegam diretamente, ou “*in natura*”, sobre os seus usuários, superando, assim, uma perspectiva mecanicista de recepção da mensagem. Seus achados apontam que há diversos mediadores entre os sujeitos e os meios de comunicação, atuando como uma espécie de lente ou filtro no acolhimento ou recebimento dos conteúdos. Tais mediadores podem ser, por exemplo, a família, a religião, ou a própria escola. Há de se levar em conta, ainda, o local em que esse sujeito reside ou transita, seu gênero, sua idade, orientação sexual, etnicidade, etc. No que diz respeito à mídia, Denise Cogo salienta que, tomando em vista essa perspectiva teórica,

o entendimento da comunicação é reorientado a uma revalorização do universo cultural e do cotidiano dos sujeitos como mediadores dos sentidos produzidos no campo da recepção das mensagens difundidas pelos meios massivos de comunicação. Suscetíveis de múltiplas interpretações, essas mensagens são mais do que nunca eminentemente polissêmicas e seus sentidos ou significados “negociados” na esfera da recepção. Todo um conjunto de investigações no âmbito da audiência dos meios de comunicação de massa, sobretudo da televisão, buscam entender o que fazem os públicos com os meios de comunicação de massa e as mensagens que emitem e, por outro lado, o papel que desempenham a cultura e as instituições sociais como mediadores no consumo das mensagens propostas (COGO, 2009, p. 2)

Apoiada por Rivoltella, Fantin, por sua vez, destacará os aspectos reflexivos possibilitados por essa perspectiva teórica, relacionando-a com a responsabilidade social que ela aponta, tanto para a formação dos profissionais da comunicação, quanto na dos educadores, inclusive em espaços não formais:

Nessa perspectiva, a mídia-educação pode funcionar como instrumento cultural e educativo, tanto no sentido da formação prático-reflexiva dos profissionais da comunicação como na formação e capacitação de educadores. (RIVOLTELLA, 2002, p. 35). Como instrumento cultural, seria uma oportunidade dos profissionais da comunicação refletir sobre sua própria atividade, relacionando-a com a responsabilidade social e educativa que ela implica (construções de notícias, qualidade dos programas televisivos etc.). Como instrumento educativo, construiria a compe-

tência dos professores e dos educadores em geral, como, por exemplo, pais, operadores grupais e outros profissionais que trabalham com educação não formal. (FANTIN, 2011, P. 33)

Apoiada novamente pelo teórico italiano Rivoltella, destacará ainda que o contexto atual do uso das mídias na sociedade interpela a educação em, pelo menos, três sentidos:

do ponto de vista alfabético (sendo as mídias protagonistas da interação social e da transmissão cultural, a educação não pode deixar de trabalhar sua linguagem, assegurando seu conhecimento e uso); **do ponto de vista metodológico** (sendo as mídias um novo habitat cultural, a educação não pode ignorar esse aspecto limitando-se às mediações tradicionais); e **do ponto de vista crítico** (além de saber usar as mídias, há que ter consciência reflexiva e responsável de que a paisagem midiática não é só suporte tecnológico, mas também cultura). Diante disso, uma abordagem mais ampla da mídia-educação pode ser entendida a partir de três perspectivas: educar sobre/para os meios (perspectiva crítica), com os meios (perspectiva instrumental) e através dos meios (perspectiva expressivo-produtiva). (...) Nesse sentido, além de ser um campo em construção epistemológico e metodológico aberto, a mídia-educação constitui um espaço de reflexão teórica sobre as práticas culturais e também se configura como um fazer educativo numa perspectiva transformadora de reaproximar cultura, educação e cidadania. (FANTIN, 2011, p. 29, 30 grifos meus)

Interpelada, a escola não tem como fugir indefinidamente dessa discussão. Como enfatizou Fantin, há de dar resposta do ponto de vista alfabético, trabalhando as linguagens e usos das mídias, pelo fato de serem protagonistas da interação social e transmissores culturais. Além disso, estando as mídias incorporadas ao *habitat* cultural dos estudantes, é de mister aos educadores se perguntarem: como inseri-las na cultura metodológica escolar? Outra problematização fundamental repousa na questão do uso reflexivo e ético das mídias, da parte de educadores e educandos. Como a escola pode se situar nesta questão?

1.2.2 Paulo Freire, Comunicação ou Comunicados

Por fim, é interessante ainda destacar que essa perspectiva teórica que leva em conta as inter-relações entre comunicação, educação e cultura,

pautaram as reflexões de Paulo Freire. Apesar de ele não ter escrito um trabalho discutindo especificamente a relação entre mídia e educação, fica claro, para quem vai se habituando com suas reflexões, que esse tema esteve sempre presente no horizonte de sua teoria do conhecimento sobre educação, “ajudando a consolidar as bases para o entendimento das inter-relações entre comunicação, educação e cultura” (COGO, 2009, p. 1).

Freire não concebia a possibilidade de um processo educacional, que ele chamava de ação cultural para a liberdade, divorciada do diálogo, da comunicação. Para Freire (2000; 2019; 2020), sendo o homem *um ser de relações*, sua presença no mundo se faz em *um estar com*. “É homem porque *está sendo* no mundo e *com* o mundo. Este *estar sendo*, que envolve sua relação permanente com o mundo, envolve também sua ação sobre ele” (Freire, 2019, p. 25). Educação e comunicação emergem, portanto, como atividades tanto sociais, quanto políticas, ou, dizendo de outra forma, não há educação sem o concurso da comunicação. Encontram-se entranhadas. Fonseca, fazendo remissão ao pensamento de Freire, nessa questão específica, afirma:

É reiteradamente presente na obra freireana a noção de (inter) subjetividade. A comunicação faz a mediação entre os seres humanos, desta forma não somente nomeia o mundo, mas também o representa e o projeta para o futuro. Não nos servimos da comunicação, mas com ela entramos em atividade com os outros. A ação leva à reflexão, a reflexão à ação, de modo que os homens, quando em diálogo, (re)fazem seu mundo. (FONSECA, 2018, p. 11)

Portanto, na perspectiva de Freire, é a comunicação que vai fazer a mediação entre os homens no mundo, em um ininterrupto processo dialético de ação/reflexão. Comunicação é, assim, a coparticipação de sujeitos interessados no ato de conhecer:

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário. Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação. Desta forma, na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar se comunicam seu conteúdo. O que caracteriza a comunicação enquanto este

comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. (...) A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. (FREIRE, 2019, p. 83, 84)

Daí vem a crítica Freiriana aos processos “educacionais” verticalizados, que ele chama de educação bancária. Educação extensionista, invasora, que suprime as possibilidades de reflexão, resultando na objetificação das pessoas:

O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetos sua ação. (...) O primeiro atua, os segundos têm a ilusão de que atuam na atuação do primeiro; este diz a palavra, os segundos, proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro. O invasor pensa, na melhor das hipóteses, sobre os segundos, jamais com eles; estes são “pensados” por aqueles. O invasor prescreve; os invadidos são pacientes da prescrição. (...) A propaganda, os slogans, os “depósitos”, os mitos são instrumentos usados pelo invasor para lograr seus objetivos: persuadir os invadidos de que devem ser objetos de sua ação, de que devem ser presas dóceis de sua conquista. Daí ser necessário ao invasor descaracterizar a cultura invadida, romper seu perfil, enchê-la inclusive de subprodutos da cultura invasora. (...) Estimulando a massificação, a manipulação contradiz, frontalmente, a afirmação do homem como sujeito, que só pode ser a de que, engajando-se na ação transformadora da realidade, opta e decide. (...). E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não ‘sloganizar’. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. Não há nem pode haver invasão cultural dialógica; não há manipulação nem conquista dialógicas: esses são termos que se excluem (FREIRE, 2019, p.48, 49, 50, 51)

Não havendo coparticipação não há comunicação, mas comunicados. É o que Freire enxerga nos veículos de “comunicação” de massa, que tratam seus destinatários como receptores passivos. Como é impossível pensarmos em neutralidade em qualquer processo de relacionamento entre humanos, Freire levanta a questão da ideologização do processo comunicativo:

Na verdade, toda comunicação [de massa] é comunicação de algo, feita de certa maneira em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de algum ideal contra algo e contra alguém, nem sempre claramente referido. Daí também o papel apurado que joga a ideologia na comunicação [de massa], ocultando verdades, mas também a própria ideologização do processo comunicativo. Seria uma santa ingenuidade esperar de uma emissora de televisão do grupo do poder dominante que, noticiando uma greve de metalúrgicos, dissesse que seu comentário se funda nos interesses patronais. Pelo contrário, seu discurso se esforça para convencer que sua análise da greve leva em consideração os interesses da nação. Não podemos nos pôr diante de um aparelho de televisão entregues ou disponíveis ao que vier. (...) A postura crítica e desperta nos momentos necessários não pode faltar. (...) Para enfrentar o ardil ideológico de que se acha envolvida a mensagem [do poder dominante] na mídia (...) nossa mente ou nossa curiosidade teria que funcionar epistemologicamente todo o tempo. E isso não é fácil. (FREIRE, 1997, p.157, 158)

Trabalhando na lógica extensionista, portanto da sloganização, da persuasão, os meios de comunicação de massa constituem-se em meios de comunicados. Não operam, portanto, em uma via de mão dupla, dialógica, mas com técnicas de manipulação, de condução, descomprometidas com um processo educativo libertador. Diante delas, resta, portanto, uma postura epistemológica de suspeita, traduzidas em questionamentos do tipo: quem está dizendo? Para quem está dizendo? Por que está dizendo? Como foram feitas as mensagens? Qual é a perspectiva do fato narrado? Que disputas de poder escondem? Tudo isso acompanhado, é claro, com a permanente atitude de construção/reconstrução do mundo, operado por seres humanos em permanente diálogo.

Desde o início da Modernidade, as tecnologias midiáticas não cessam de nos impressionar. Começando pela invenção da imprensa de Gutemberg, no final do século XV; passando pela exploração das ondas eletromagnéticas que trouxe a lume a era do rádio, no início do século XX; o sistema ele-

trônico de reprodução instantâneo de som e imagem que deu origem à televisão e, mais recentemente, as ilimitadas possibilidades proporcionadas pela *internet*, as mídias foram colocando, diante de nós, o que parecia ser um oceano quase ilimitado de possibilidades comunicativas. No entanto, parece crescer a percepção de que, na verdade, nos entregaram um aquário, levantando suspeitas do tipo: será que os ilusionistas do passado, no afã de alcançarem um público cada vez maior, resignificaram seus condões e, através deles, suas formas de iludir, transformando-os no que hoje damos o nome de mídia? Ou, como sugeriu Rubem Alves, no início deste texto, será que os “anjos” abandonaram seus antigos modos de comunicar, e não estariam agora saindo do vídeo para “engravidar no atacado”, procurando “alegrar” nossos olhos e ouvidos com seus voos e canções? Há quem diga que pode ser verdade! Mas há também os que replicam, à boca miúda, que os atores das margens não deixaram de sussurrar.

1.3 Relato de Experiência

Qualidade E Ética Na Televisão Aberta Brasileira: Em Busca De Novas Compreensões Através Da Escuta E De Vivências

Quem via televisão aberta nos anos 1990 acompanhou no Brasil a a guerra do Ibope, especialmente entre Globo e SBT. Pelos índices de audiência valia tudo, de forma explícita: super exposição do corpo feminino, machismo, sensacionalismo e até a ridicularização de deficiências. Nas tardes de domingo do programa Domingo Legal, do SBT, podia-se acompanhar quadros como Banheira do Gugu, Camiseta Molhada e Acordando Famosos, com os personagens ET e Rodolfo. Além disso, o grupo “Gera Samba”, que depois se tornou “É o Tchan”, era presença constante no programa, com suas performances altamente sensuais.

Na mesma década, acontecerem fatos no programa Domingão do Faustão, da Globo, que também chocaram a sociedade, como foram os casos de Latininho e do sushi erótico. Levar Rafael Pereira dos Santos, de 15 anos, portador da síndrome de Seckel, doença que causa nanismo, microcefalia e deficiência intelectual, dia 8 de setembro de 1996, fez o programa bater recorde de audiência. Apresentou-se ao público uma dupla: o cantor Latino e um adolescente a quem a produção do programa o considerou um sócia em “miniatura”, o Latininho. Um espetáculo do tipo circense, no qual o corpo de Rafael Pereira além de ser apresentado de forma exótica, serviu de escada para um grupo de humor e de atração para o público. Conforme o

jornal Estadão, esse fato fez com que a Globo fosse processada, em 2001, e condenada a pagar R\$ 1 milhão de indenização a Rafael, pois conforme o veredicto da juíza Gisela Folly, da 21ª Vara Cível do Rio, “Faustão teria humilhado o jovem, comparando-o inclusive ao ET de Varginha” (ESTADÃO)¹. No dia 26 de outubro do mesmo ano, o programa apresentou uma nova atração, dessa vez com um corpo feminino nu, de uma modelo, decorado com sushis, que serviam de banquete e fruição libidinosa em cadeia nacional para os artistas que apresentavam a novidade do sushi erótico no Brasil. O impacto negativo do empreendimento levou a demissão do diretor do programa, Carlos Manga, e a declarações públicas do apresentador Fausto Silva e da emissora, que se comprometeram publicamente em não cometer “excessos” como esse em nome de pontuação no Ibope.²

Esses são alguns dos exemplos do que acontecia naquele período na televisão aberta. Mas, infelizmente, algo começou a mudar algum tempo depois. A sociedade civil e órgãos representativos passaram a se mobilizar e decidiram criar uma frente de resistência, revidar e mudar aquele cenário que parecia cada vez mais desolador. Em novembro de 2002, a Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados, em parceria com entidades da sociedade civil, lançou a campanha “Quem Financia a Baixaria é Contra a Cidadania: uma campanha pela valorização dos direitos humanos na televisão”, para fiscalizar meios de comunicação que se valiam de concessões públicas, outorgadas pelo Estado em nome da sociedade. (FERREIRA, 2013)

Durante a campanha, as emissoras que eram denunciadas por casos considerados como agressões aos direitos humanos e à cidadania, eram notificadas. A partir daí, propunham-se acordos visando uma mudança de conduta. Quando a conduta persistia, entretanto, expunham-se os nomes dos programas, apresentadores, produtores, empresas e produtos anunciantes, junto com as descrições das violações cometidas, quantidade de denúncias e a legislação pertinente. Com tais esforços, houve um grande engajamento na campanha não somente da parte do público e representantes da sociedade civil, como também de patrocinadores dos programas, o que gerou um significativo impacto na rotina das emissoras de televisão aberta, que incluiu: recusa de anunciantes de investirem verbas publicitárias

¹ ESTADÃO. Domingão do Faustão!: relembre momentos bizarros e polêmicos do programa. <<https://emails.estadao.com.br/galerias/tv,domingao-do-faustao-relembre-momentos-bizarros-e-polemicos-do-programa,39573>>. Acesso em: 26 out. 2020

² CASTRO, Thell de. Em 1997, sushi erótico do Domingão do Faustão chocou até Roberto Marinho. <<https://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/televisao/em-1997-sushi-erotico-do-domingao-do-faustao-chocou-ate-roberto-marinho-30098>>. In: Notícias da TV UOL: 31/10/2009. Acesso em: 26 out. 2020

rias em programas que desrespeitassem os direitos humanos; suspensão de programas considerados de baixa qualidade; mudanças de horários de programas – devido à alteração da Classificação Indicativa para programas de televisão com a edição da Portaria 264/07 do Ministério da Justiça, publicada no dia 12 de fevereiro de 2007 – e, até, cancelamento de contratos de apresentadores (CARVALHO, 2007).

Mais tarde, a campanha passou a publicar o Ranking da Baixaria na TV. A lista dos programas mais denunciados era enviada ao Ministério Público, para que fosse elaborado um termo de ajustamento de conduta, através do qual a emissora se comprometesse com a não veiculação de conteúdos ofensivos. Mesmo tendo um engajamento considerado plural, pelo fato de ser apoiado por entidades de diferentes representações da sociedade civil, a campanha, por vezes, foi acusada por rádio difusores de moralista e, até de apoiar a volta da censura no País. Segundo o comitê da campanha, no entanto, essa não o objetivo, mas sim de se constituir um espaço público para discutir “limites”; amparado em princípios democráticos e direitos humanos, a exemplo do que faziam Estados Unidos e países europeus, que eram validos por códigos de ética para a programação televisiva, como endossa a citação abaixo:

Trata-se de uma campanha cidadã, promotora do exercício de um direito. [...] Significa legítima fiscalização social, realizada a posteriori (portanto, sem intromissão sobre a criação) sobre o que é veiculado por uma concessão pública que é a televisão. Os controladores e produtores da mídia não têm o direito de se isentarem da responsabilidade sobre o que projetam para milhões de cidadãos, assim como cada um de nós é responsável sobre o que dizemos e o que fazemos. (ÉTICA NA TV/CDH, 2004).

Com tantos desafios, de ordem política e administrativa, o fôlego da campanha foi se esvaindo. O estopim teria sido a decisão de, no final de 2017, substituir os representantes da comissão executiva, fundamentalmente composta por membros de entidades civis, por representantes das regiões do país, o que teria desarticulado, de uma vez por todas, a campanha, pouco tempo depois. (REBOUÇAS, 2013) Convém, entretanto, reconhecer que a televisão brasileira, depois da atuação do movimento, nunca seria mais a mesma. Quem Financia a Baixaria é Contra a Cidadania obteve grande repercussão nacional e causou um impacto significativo, instigando um maior exercício de bom senso e até transformações em processos de construção e exibição de conteúdos televisivos. Assim, o movimento entrou para a história como um modelo de resistência, resiliência, coragem e

capacidade de mobilização da sociedade civil. E considerando tais méritos é que se rememora aqui a atuação da campanha, de forma a demonstrar, através deste exemplo, que importantes movimentos já foram empreendidos no Brasil pelas causas do direito à comunicação – reconhecido como um direito humano pelo Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ao qual o Brasil está associado – e da ética na televisão, um meio de comunicação que, como a campanha sempre frisou, é um bem público, de todos nós brasileiros. E é esse pensamento que nos conduz ao percurso que será relatado de agora em diante, e que nos motiva na construção do Museu da Memória e Oralidades sobre a Televisão: refletir sobre a televisão das nossas memórias, sobre a que temos e apontar caminhos para a televisão que queremos.

Apesar de tudo, pensemos (a nossa) televisão

São quinze anos de andanças pelo mundo para discutir televisão com diferentes atores e entidades sociais: lideranças comunitárias, professores e estudantes de escolas públicas e universidades, profissionais da saúde, artistas, ONGs, movimentos negro, indígena e LGBTQI+. Além disso, realizo trocas constantes, através de conferências, com a comunidade científica e pares do mercado de trabalho acadêmico; e não acadêmico, das áreas de radiodifusão, jornalismo e comunicação. Nessas andanças, sempre estiveram em jogo temas interdisciplinares com a televisão, tais quais: tecnologia digital, interatividade, telejornalismo, participação, inclusão digital, mobilização e controle social, convergência das mídias, meio ambiente e educação.

Com essas vivências e abordagens discutidas, fica evidente que há “traumas sociais” provocados pelo teor de certas narrativas exibidas pela televisão, e a questões das diversidades e representatividades deixaram um estigma ainda mais forte. São pontos que, de forma direta, sempre foram levantados em diálogos realizados nos ambientes comunitários e educacionais por onde passei. Em especial, as juventudes, quando as convido a falar de televisão aberta brasileira, durante as rodas de conversa que organizo, disparam, via de regra, já na primeira frase do discurso: “Não assisto televisão porque ela não me representa”. Por esta e tantas outras razões, tem sido desafiador ser uma cientista que assume investigar televisão e que tenta quebrar, pelos espaços que ocupa ou por onde circula, certos (pré)conceitos estabelecidos, de forma legítima em grande parte das vezes, acerca desse veículo de comunicação. E essa clara rejeição

perpassa diferentes âmbitos sociais. De muitos colegas do universo acadêmico, por exemplo, quando conto que estudo televisão e ministro aulas sobre o tema, percebo olhares de desconfiança, descrédito ou até mesmo reprovação relacionada à minha escolha, é como se a minha pesquisa fosse inferior e/ou de pouca relevância acadêmica. Mas logo penso comigo que estudo um meio de comunicação que, apesar de suas necessidades evidentes de aprimoramento, no caso da televisão aberta, é uma concessão pública, está em 96,4% dos lares brasileiros³ e não só atravessa como impacta significativamente a vida sociocultural e política brasileira”. Dessa forma, entendo que se é algo que diz respeito a quase todo o território brasileiro, precisa ser estudado, e mais, visto como um espaço público a ser ocupado para atender a interesses da população. E como fazer isso? Arlindo Machado (2000, p.10), no livro *A Televisão Levada a Sério*, nos estimula a ressignificar nossos julgamentos sobre televisão, a fazermos o exercício de olhá-la como fazemos mediante as linguagens do cinema e da literatura, a “deslocar o foco para a diferença iluminadora” da televisão, considerando “as possibilidades expressivas” que carrega. Para isso, segundo ele, é necessário romper uma espécie de “preconceito cultural” que se estabeleceu contra a televisão, especialmente em se tratando de intelectuais, tecnólogos e sociólogos.

Por isso, para continuar o meu trabalho de pesquisadora, palestrante e professora de televisão em ambiências digitais e interatividade, confesso que, ao longo dos anos, tive que desenvolver metodologias de sensibilização do público a esse respeito. E só foi possível graças às contribuições das pessoas com quem dialoguei nos últimos anos, a partir das discussões que despontavam nas conversas. Confesso que isso me instrumentalizou para as carreiras acadêmica e de educadora. Em certa medida, ajudou-me a falar sobre televisão nos espaços por onde círculo, de forma a ser ouvida respeitosamente e poder contar com a participação ativa dos meus interlocutores.

Com base nas experiências que vivi, especialmente, com comunidades periféricas, aprendi o valor das memórias e afetos relacionados à televisão. Foi algo que sempre me emocionou durante entrevistas jornalísticas, dinâmicas de palestras e visitas domiciliares para debater sobre televisão, especialmente na campanha de divulgação para o *switch off* da TV ana-

³ IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua, 2017-2018. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html#:~:text=De%20todos%20os%20domic%C3%ADlios%20pesquisados,era%20de%2096%2C7%25.>> Acesso em: 2 nov. 2010

lógica e migração para o sinal digital – encabeçada pela da EAD/Seja Digital, para a qual trabalhei como mobilizadora social –, e na pesquisa de campo que realizei durante o meu doutorado, na comunidade do Jardim Lapenna, distrito de São Miguel Paulista, zona leste de São Paulo.

As pessoas que me atravessaram me ensinaram, de certo modo, a pensar televisão de uma perspectiva diferente. Percebi que à medida que contavam histórias sobre esse veículo de comunicação e lembravam do que gostavam de assistir, contextualizavam essas passagens/paisagens com aspectos de suas vidas – familiares, econômicos, profissionais, culturais e sociais – que se passavam no momento de exibição de determinado programa ou da aquisição do seu aparelho televisor. A partir de relatos e processos de escuta, compreendi que essas pessoas, ao se remeterem a programas televisivos exibidos no passado, ativavam automaticamente memórias de momentos importantes de suas vidas, relacionadas aos hábitos cotidianos da sua família, muitas vezes, pautados pela TV. Elas recordavam de um ente querido que havia partido; de amigos de infância e adolescência com quem conviviam no período rememorado; de momentos de dificuldade da vida devido aos escassos recursos financeiros, quando a única opção era ver TV na casa do vizinho, carinhosamente chamado por eles de “televizinho”; de formas como se vestiam, inspirados por personagens e artistas que seguiam na TV; do que aprenderam na infância e na adolescência com determinados programas, e até mesmo de como a publicidade ditava brinquedos e objetos consumidos na época.

Percebi que tais processos de escuta ativavam boas, simpáticas e dolorosas lembranças, conforme a história de cada um. E assim, quase sem querer, os meus interlocutores percebiam o lugar da televisão em suas vidas. Depois, eu seguia perguntando como seria o seu canal de televisão. E essas pessoas logo abriam um sorriso enquanto pensavam em sua grade de televisão idealizada. Sobretudo compartilhavam esperanças e sonhos de um mundo mais justo e mais plural, que pudesse um dia ser representado pelas imagens da televisão. Era comum, nessas dinâmicas, as pessoas de todas as gerações inserirem em suas grades programas que assistiam na infância, como séries de TV e desenhos animados, e na adolescência; como também trazerem propostas de programas com viés solidário, educativo e, sobretudo, inclusivo. Com essa dinâmica, mesmo os jovens, passavam a falar de televisão de forma menos depreciativa, o que não os impedia de trazer à tona críticas e dores relacionadas à certos programas de TV e à postura editorial de determinadas emissoras.

E dessa forma, tenho visto o quanto a presença do aparelho e do sinal de televisão é importante no cotidiano. A televisão está ali o tempo todo – não

somente nas zonas urbanas, mas também de forma expressiva no centro das cidades brasileiras –, como uma companhia que a tudo vê, mas que também é vista (FISCHER, 2006); uma narradora onipresente, a traduzir, à sua maneira, o mundo afora e adentro do Brasil. Dentro de um disputado campo de forças, traz as suas versões para os fatos. Assim, faz-se amada ou odiada, é questionada, comentada, amaldiçoada. É “testemunha ocular da história”⁴ por meio de sons e imagens em movimento que dão a tônica de um *looping* infinito, são acontecimentos em estado de gerúndio, à medida que permanecem gravados em acervos e podem ser reexibidos continuamente, como bem observam Arlindo Machado (2000) e Eugênio Bucci (2008).

Em Rio Verde (GO), cidade-piloto do *switch off* da TV analógica, foi um lugar onde, pela primeira vez, pude entender de forma mais enfática o quanto o dispositivo, o televisor, e o sinal de televisão são essenciais na vida muitas famílias. Pude perceber isso *in loco*, ao visitar inúmeros domicílios, conversar com idosos, pessoas com deficiência e crianças; ao perceber o medo e a tristeza de famílias que não tinham direito de receber o kit conversor, por não serem beneficiárias de programas sociais do Governo Federal; e ao testemunhar a reação de famílias que ficaram sem seus programas favoritos após o desligamento do sinal da TV analógica. Vi muitas senhoras chorarem. Entre as histórias de que me lembro bem, registradas no blog Brasil Rumo à TV Digital, estão a de João Vitor ⁵– na época, com 10 anos, que devido às complicações relacionadas à paralisia cerebral, muitas vezes, ficava impossibilitado de ir ao centro de reabilitação. Dona Maurícia, sua mãe, contou que quando estava em casa, passava o dia inteiro deitado no sofá ou na cadeira de rodas vendo televisão. Naquele momento, era a sua única janela para o mundo lá fora, e arrisco dizer, para além do ambiente doméstico; uma verdadeira extensão dos seus olhos para a vida que pulsa no universo exterior. A partir de histórias como a de João Vitor, percebi o quanto a televisão faz companhia e é um ponto de referência e entretenimento e, até, de “educação informal”⁶ para pessoas de todas as gerações. Até porque a internet embora cada vez mais se popularize, inclusive nas zonas rurais do Brasil, ainda não chega, ou não chega de forma eficiente, para muitas famílias.

Todas essas vivências, levaram-me a continuar o processo de investiga-

⁴ Bordão do jornal Repórter Esso, transmitido de 1952 a 1970, no rádio e na TV.

⁵ Blog Brasil Rumo à TV Digital. Endereço: <http://brasilrumoatvdigital.blogspot.com/2015/10/alguns-passos-alem-do-sol-quando.html>

⁶ Maria da Glória Gohn (2006) explica que a educação informal acontece nos ambientes de convívio cotidiano e os meios de comunicação de massa exercem o papel de “educador”, para além dos pais, família, amigos, vizinhos, colegas de escola e igreja.

ção nesse sentido, que, mais tarde, se expandiu para o chão da escola pública e da universidade. Vivenciar todas essas experiências fez com que a minha pesquisa sobre televisão aberta, do ponto de vista de emissores e receptores, linguagens, conteúdos e tecnologias, fosse tomando forma, e cada vez mais consistência. No ano de 2019, tornei-me professora universitária de um curso de Audiovisual, e os desafios passaram a ser outros. A partir das minhas observações em sala de aula, notei existir o estereótipo de que estudar cinema é algo “cult”, “descolado”, culturalmente aceitável e torna os profissionais do audiovisual mais respeitados em seus círculos sociais. Enquanto estudar TV é algo ultrapassado, careta, quase “beirando ao ridículo”! A última opção de trabalho que restou no campo do audiovisual. Percebi, ainda, que assistir a séries (de TV) por *streaming* – ou seja, conteúdo televisivo –, e ver vídeos no YouTube é algo socialmente aceitável, e “tudo o que há de mais moderno”.

Apesar de todos os campos de força que agem de encontro à ideia de se pensar televisão aberta gratuita, venho cultivando um tipo de ativismo em prol dessa mídia por ser testemunha ocular, e acadêmica, da relevância e do poder que tem esse veículo de comunicação que está dentro da casa de quase todos os brasileiros. E, principalmente, por se tratar de uma concessão pública, há que atender a interesses públicos. Não à toa que, para obter as concessões e conseguirem realizar as renovações, a cada quinze anos, os radiodifusores precisam cumprir uma série de pré-requisitos técnicos e se comprometerem com obrigações junto à sociedade, previstas pela legislação brasileira. Dessa forma, mesmo diante do processo dialético que a circunda e dos campos de força que a definem, siga na tentativa de construir espaços para falar sobre e pensar televisão e de ser compreendida pela escolha de pesquisar e ensinar sobre um veículo de comunicação que é capaz de entreter, informar, comunicar e, até educar. E o Museu da Memória e Oralidades sobre a TV é uma ferramenta que me ajuda nessa jornada.

Museu da Memória e Oralidades sobre a TV ⁷: em busca de proposições

O Museu da Memória e Oralidades sobre a TV é parte estrutural da minha pesquisa de pós-doutoramento intitulada “Da TV que temos à TV que queremos. Uma recomendação comunitária de conteúdos televisuais.”. Tem como base metodológica a **Produção Partilhada do Conhecimento**, con-

⁷Memory TV Museum: www.memorytvmuseum.com

ceito cunhado pelo supervisor da pesquisa, o prof. Dr. Sérgio Bairon, que constrói experiências de integração entre conhecimento acadêmico (universidade) e conhecimento tradicional (comunidade) através do exercício da escuta, da valorização de saberes populares e da transferência mútua de conhecimento. Nesse sentido foi concebido um espaço dedicado a se pensar televisão de forma compartilhada, no qual o cidadão que a consome, concessionário legítimo do sinal de radiodifusão, é convidado a se deslocar para um lugar construtivo de reflexão e a propor caminhos para televisão que se deseja para si e para a sociedade.

Por meio de um processo da escuta ativa, o museu propõe o resgate de memórias afetivas ligadas à televisão e a realização de reflexões sobre a televisão que temos e a televisão que queremos. Além de instigar o debate relacionado ao papel das diversidades no contexto da produção televisiva (seja no campo do trabalho seja campo das narrativas), à medida que registra o pensamento de ativistas e pensadores do campo das diversidades pertencentes a grupos historicamente excluídos (negros, comunidade LGBTQI+, povos originários no Brasil, pessoas com deficiência, refugiados, imigrantes e movimento feminista). Dessa forma, o projeto busca estimular práticas de cidadania e de civilidade no fazer televisivo. O que **se espera com isso é que as discussões trazidas possam contribuir** com a reconfiguração do modelo de produção televisiva, instigando as emissoras de televisão aberta a repensarem escolhas e a corrigirem prejuízos históricos construídos, reforçados ou ignorados por décadas no processo de construção de narrativas televisivas, no tocante à representação social, à promoção das identidades e às pluralidades territoriais e culturais brasileiras. Exemplo disso é que, nos últimos dois meses, dezoito ativistas e pesquisadores da comunicação e do campo das diversidades, de diferentes gerações, participaram da série “Memórias, reflexões e proposições: construindo uma TV aberta democrática, ética e plural”, proposta pelo museu. Em seus depoimentos em vídeo, trazem reflexões profundas sobre a questão levantada.

Com essas escutas, percebe-se é um cansaço crescente em relação à televisão aberta brasileira, e até a desistência de se conectar a ela, tudo isso originado, via de regra, de um sentimento generalizado de não se sentir representado ou de não se ver representado de forma digna; e da sensação de um equívoco proposital acerca da leitura do País a partir de suas complexidades e de diferentes pontos de vista, considerando o Brasil periférico, multiétnico, vulnerável, com sérios problemas estruturais originados da carência da oferta de educação pública de qualidade e de oportunidades equalitárias.

Conforme os depoimentos, a televisão do passado, que está resguardada em suas memórias, em muitos momentos não foi a televisão que se queria, ao condicionar a vida política do país de forma negativa, em determinadas ocasiões; ao adotar certos padrões culturais e sociais para a tela, trazendo prejuízos históricos às peculiaridades do existir, do ser, do escolher – por exemplo, ao ditar o padrões de beleza fundamentados em um modelo eurocêntrico; ao negar o Brasil e suas etnias: os povos indígenas, pretos, pardos, amarelos; ao negar a periferia e suas expressões; ao negar as sexualidades e a diversidade de gênero como formas naturais de vida e um direito de escolha. Isto é, ao negar o Brasil ao Brasil. Ao mostrar um espelho estereotipado e superficial daquilo que se é enquanto nação. Ao traçar uma proposta de nação do ponto de vista de elites brancas e heterossexuais. Ao alimentar a indústria do medo alimentada por programas policiaiscos “sensacionalistas”. Construindo-se, assim, uma imagem deturpada e estereotipada do que é o Brasil, como afirma a atriz Ana Hikari.

A televisão tem que se desprender desses pensamentos e dessas lógicas que são muito brancas, heteronormativas, cishnormativas e masculinas, e construir uma realidade que seja, de fato, o que nós somos de verdade na vida real, sem essa construção higienista. Essa seria uma representatividade de fato: mostrar o que é de verdade. E até estatisticamente, eu acho que vale a pena lembrar: o Brasil tem mais 50% da população que se autodeclara negra. (HIKARI, 2020, entrevista nossa)

E todas essas questões desembocam em discussões e escutas acerca de qualidade em TV, que venho realizando com os mais diferentes grupos, desde 2012, e que dialogam fortemente com os indicadores de qualidade em TV elencados por Geoff Mulgan (1990, p. 4-32), no artigo “Television’s Holy Grail: Seven Types of Quality, que foram traduzidos e interpretados por Machado (2000, p. 24-25) em *Televisão Levada a Sério*”, a saber:

1 – capacidade de usar bem tecnicamente os recursos expressivos do meio; 2 – capacidade de detectar as demandas da audiência (análise de recepção) ou as demanda da sociedade (análise de conjuntura) e transformá-las em produto; 3 – competência para explorar os recursos de linguagem numa direção inovadora; 4 – capacidade de privilegiar os aspectos pedagógicos, os valores morais, os modelos edificantes e construtivos de conduta; 5 – poder de gerar mobilização, participação, comoção nacional em torno de grandes temas de interesse coletivo; 6 – capacidade de produção de programas e fluxos televisuais que valorizem as diferenças, as individualidades, as minorias,

os excluídos, em vez da integração nacional e do estímulo ao consumo; 7 –diversidade [nas produções], ao abrir o mais amplo leque de experiências diferenciadas. (MACHADO, 2000, p. 24-25).

Tais definições da palavra qualidade foram elaboradas com base em uma pesquisa que ouviu pontos de vista de participantes de diferentes segmentos sociais e mercadológicos. Embora a pesquisa tenha apresentada na década de 1990, período em que predominava a transmissão analógica – que nem se tinha ideia do impacto sociocultural que internet traria ao mundo, inclusive à televisão, que estaria integrada a esse sistema através da tecnologia digital –, trinta anos depois, tanto os meus alunos quanto as pessoas e grupos com quem dialogo, corroboram com essas sete definições trazidas por Mulgan que, na época de sua publicação, foram considerados o elixir para se fazer televisão. A partir dessas escutas qualitativas, também com o propósito de projetar a televisão que queremos, deixo aqui uma contribuição com mais três pontos de interpretação da palavra qualidade em TV:

- 1) capacidade de construir experiências de representatividade desvinculadas de estereótipos, dentro de narrativas ficcionais e não-ficcionais;
- 2) capacidade de promover pluralidade e inclusão social, nos processos produtivos atrás e diante das telas, a partir do envolvimento de atores sociais (profissionais) das camadas mais diversificadas da população, especialmente aquelas sub-representadas historicamente (considerando etnias, gêneros, regionalidades e condições físicas - pessoas com deficiência);
- 3) capacidade de atuar como um ponto de uma rede de proteção social ⁸, de forma a utilizar nomenclaturas e referências que conservem a integridade e a dignidade do cidadão e considerando expor nas notícias relacionadas à situações de segurança, vulnerabilidade e violência a complexidade a qual estão submetidos os envolvidos e responsáveis, levando em conta condições sociais e de acesso.

O fato é que ainda há muito a se conquistar, se olharmos para questões outrora combatidas pelo movimento Quem Financia a Baixaria é Contra a Cidadania. Quase duas décadas depois, ainda é possível detectar,

⁸ Contribuição trazida por Nádia Rodrigues Pereira (2020), entrevistada do Museu da Memória e Oralidades sobre a TV.

especialmente na grade de programação da televisão aberta brasileira, situações de: constrangimento moral, estímulo direto e indireto a práticas de linchamento, atos violentos e recomendação de adoção de medidas violentas; incitação indireta ao racismo (quando não se representa de forma digna e dentro da proporcionalidade a população negra nos programas televisivos e quando são especialmente expostos a partir de questões relacionadas à criminalidade urbana, através de programas sensacionalistas e policialescos; práticas que incitam a homofobia, a gordofobia e o machismo, através da estereotipação de personagens em programas de ficção e, até de não ficção; a falta de representatividade religiosa; a exposição arbitrária do corpo da mulher. Sim, ainda é preciso debater exaustivamente sobre qualidade em TV na contemporaneidade, sobre diversidade, sobre representatividade. E este projeto foi a forma que encontrei de levar essas discussões adiante. Ainda há muito a ser conquistado, caro professor, para que a televisão seja realmente levada a sério, e você pode colaborar com isso. Por isso, nas reflexões desencadeadas por este texto, convido-o a pensar a televisão como uma esfera. Uma esfera que conecta tantas outras esferas: audiovisuais⁹, comunicacionais, sociais, culturais, políticas, econômicas, educacionais e territoriais – locais, regionais, nacionais e globais; e, assim, atravessa a vida da sociedade, por mais que já não tenha relevância e influência direta em sua vida. Pensar a televisão é pensar o mundo que nos cerca, que nos conecta e do qual fazemos parte, direta ou indiretamente.

1.4 Sequência didática

Memórias televisivas

Laura Augusta Oliveira Palhares

Roberta Ramos

Josiane Freitas da Silva

Regiane Sabino de Oliveira Leles

Dardiel Junior Araújo Damaceno

Introdução: A energia elétrica e os aparelhos eletroeletrônicos estão inseridos em nosso cotidiano de tal maneira que se torna difícil imaginar a vida sem eles. Entretanto, em um passado não muito distante, essa possibilida-

⁹ Principalmente se partirmos do campo da semiótica e nos direcionarmos ao conceito de “Semiosfera Televisiva”, proposto por Almas (2000) a partir do conceito de “Semiosfera”, de Lotman (1982).

de, hoje impensável, era a realidade da maior parte da população brasileira. Esses bens, atualmente, tão comuns a nós, chegaram em momentos distintos nas diversas camadas sociais da população.

A busca sistêmica do governo brasileiro pela modernidade que se inicia junto com a primeira república no Brasil, o estabelecimento do urbano como aquilo que se almeja, tiveram grandes consequências no país: a procura incansável pelo progresso relega ao esquecimento as questões socioambientais, além de dar início aos intensos fluxos migratórios que têm como consequência o êxodo rural, ocorrido principalmente na década de 1970.

As grandes ondas migratórias da população campestre para os centros urbanos, além de investimentos públicos, depois de um longo período de privatização no setor de energia elétrica nacional, visando sempre alcançar o almejado progresso, foram alguns dos motivos que possibilitaram acesso da maioria da população à luz elétrica, e por conseguinte, aos aparelhos eletrodomésticos, como a televisão.

A vida pregressa antes da energia elétrica e sua chegada; o acesso à televisão e ao seu conteúdo estão presentes na memória das pessoas que viveram esse momento de transição de forma altamente emocional. Você já conversou com os estudantes sobre sua vivência nesse sentido? Qual foi primeiro contato deles com a televisão? Quais as memórias que guardam desse momento? Qual a importância do aparelho em suas vidas?

AULA 1:

Mágoa de Boiadeiro

Organização da turma: A critério do professor.

Materiais necessários: Letra da música “Mágoa de boiadeiro” Sérgio Reis.

Objetivos da aula:

Analisar criticamente as palavras “Desenvolvimento”, “Progresso” e “Modernidade”;

Compreender o processo de modernização do Brasil;

Estabelecer as consequências da busca da modernização;

Trabalhar o gênero carta;

Contextualização: Desde o final do século XIX, período marcado pelo início da primeira república no Brasil, a modernização do país se torna uma

preocupação. Esse desafio segue como prioridade nos governos brasileiros que vão da década de 1930 até 1964. O famoso plano de metas cunhado pelo presidente Juscelino Kubitschek, eleito no ano de 1956, implementa um planejamento nacional desenvolvimentista. Isso significava a busca do “progresso” a todo custo, e por consequência o maravilhamento que a palavra trazia. Era comum escutar em rádios e ler em jornais as palavras “Desenvolvimento”, “Progresso” e “Modernização” de forma romantizada. O modelo desenvolvimentista baseado na industrialização, abandona preocupações socioambientais em busca do almejado progresso. O modelo a ser seguido é o urbano. Tudo aquilo que não faz parte dele, adquire uma conotação inferior e por conseguinte é submetido a uma desvalorização sistêmica. Estavam sujeitos a esse desprestígio desde espaços geográficos, até os indivíduos inseridos neles e sua cultura e costumes.

Será que os desdobramentos desses objetivos nacionais desenvolvimentistas eram apenas benéficos? Quais as suas consequências? Como influenciam o Brasil nos dias de hoje? Como os alunos enxergam o plano de governo atual nesse sentido?

Desenvolvimento: Inicie a aula com uma roda de conversa, indagando os alunos qual o seu entendimento das palavras: Desenvolvimento, progresso e modernização. Pergunte a eles a que essas palavras remetem e se trazem consequências positivas ou negativas. Em seguida, faça uma reprodução da música “Mágoa de boiadeiro” com os estudantes e discuta com os mesmos o que é ilustrado na canção, relacionando com a discussão feita anteriormente.

Em um segundo momento, mostre as imagens, vídeos e manchetes selecionadas dos incêndios ocorridos no Pantanal em 2020, trazendo a seguinte discussão: No que a tragédia do Pantanal se relaciona com o modelo de governo desenvolvimentista e que busca a todo custo da modernização?

Para finalizar, peça para os alunos produzirem uma carta a ser endereçada ao Congresso Nacional, dissertando sobre a modernização, seus efeitos e supostas medidas a serem tomadas. Uma sugestão para as turmas de alfabetização e letramento é construir em conjunto e oralmente o texto, com o professor materializando a produção da turma ao final.



Figura 11 - Imagens do Pantanal: antes e depois das queimadas de setembro de 2020.



Figura 12 - Onça ferida nos incêndios do Pantanal em 2020.

PANTANAL

Incontrolável, fogo já consumiu 26,5% do Pantanal, mostram satélites

Queimadas devastaram área pouco menor que a do estado do Rio de Janeiro

Figura 13- Notícias sobre as queimadas de 2020 do Pantanal.

Queimadas no Pantanal aumentam 189% em relação a 2019 e batem recorde

Duda Menegassi

quarta-feira, 22 julho 2020 18:26

Figura 14 - Notícias sobre as queimadas de 2020 do Pantanal.

AULA 2:

Energia elétrica

Organização da turma: A critério do professor.

Materiais necessários: Relato das mulheres, *Datashow*, para exibição das imagens.

Objetivos da aula:

- estabelecer um diálogo sobre a chegada da modernização e do progresso;
- Entender a influência da chegada da energia elétrica na vida das pessoas usando o relato;
- Sensibilizar os estudantes para a historicidade da chegada da eletricidade e resgatar suas memórias pessoais sobre a experiência de ter acesso a energia elétrica pela primeira vez.

Contextualização: O acesso à energia elétrica pela maioria da população nem sempre foi uma realidade no Brasil. Nos centros urbanos, para as classes mais altas, ela chega entre o final do século XIX e início do século XX, dependendo da iniciativa privada. Entretanto, para boa parte do povo brasileiro, de maioria rural até a década de 1970, o contato com a eletricidade

dade só veio a partir da migração para as cidades nesse mesmo período. Como era a vida dessas pessoas antes da convivência com a energia elétrica? Como faziam e o que faziam depois que escurecia? Quais ferramentas usavam? Quais atividades realizavam?

Desenvolvimento: Inicie a aula com a leitura do Causo “Televisinho: uma memória de infância” e da seção “Mulheres, Patriarcado e TV”. Ambos relatam experiências sobre a chegada da energia elétrica, em seguida faça uma exposição dialogada das imagens em anexo perguntando: Os alunos sabem o que está representado nas imagens? Conhecem os objetos mostrados nas fotos? Sabem como funcionam? Já fizeram uso deles? Se sim, quando?

A partir das respostas dos alunos discuta a chegada da energia elétrica no Brasil estabelecendo um diálogo entre modernização e progresso de acordo com as experiências dos estudantes.

Para finalizar, construa um texto coletivo, junto com os alunos, a partir de seus relatos. O professor materializará a exposição oral feita a partir da vivência dos alunos em um texto de formato semelhante às entrevistas lidas no início da aula.

Acendedor de Lampião: uma profissão extinta.



Figura 15 - Acedendo de Lampião



Figura 16 - Lampião 1

Antes da chegada da energia elétrica, eram os lampiões que iluminavam as ruas, que era cuidados pelos chamados: acendedores de lampião. Eles começavam o seu trabalho no final de tarde. Para a iluminação, usavam uma vara especial. Quando amanhecia, eles apagavam cada lamparina, reabastecendo as lâmpadas.

Enquanto na Europa a profissão era remunerada, no Brasil era realizada por escravizados.



Figura 18 - Cena do filme "O Retorno de Mary Poppins"



Figura 17 - Lâmpião 2

AULA 3:

Chegada da televisão

Organização da turma: A critério do professor.

Materiais necessários: Projetor para exibição das imagens dos aparelhos televisores.

Objetivos:

Trabalhar a oralidade;

Entender o impacto da chegada da televisão nos domicílios;

Compreender a relação dos alunos com a televisão.

Contextualização: A aquisição de televisores pelas camadas populares se intensifica a partir da década de 1970. A chegada do aparelho modifica intensamente a estrutura do cotidiano familiar. As memórias geradas a partir do primeiro contato com a televisão e as consequências dele na rotina doméstica são de teor altamente afetivo. Como será que a chegada da televisão afetou os alunos? Quais as lembranças mais marcantes dos estudantes com relação a chegada da TV?

Desenvolvimento: Inicie a aula mostrando as imagens de televisores antigos, utilizando-os para suscitar uma discussão a partir das seguintes perguntas: Quais desses aparelhos você conhece?, Quais deles já teve em

casa?, Quando e como foi seu primeiro contato com a televisão?, Quando adquiriu sua primeira TV? O que essa aquisição mudou em sua vida? O que costumava assistir? Quais as suas memórias mais marcantes em relação à chegada da televisão?, Qual a sua relação com o aparelho hoje em dia?, Que tipo de conteúdo consomem?, O que mudou da sua primeira TV para agora?.

AULA 4:



Figura 19 - Modelos de televisores

Organização da turma: A critério do professor.

Materiais necessários: Caderno, lápis e borracha

Objetivos da aula:

- observar a dimensão sensorial da televisão;
- Resgatar lembranças, memórias relacionadas à televisão;
- Demonstrar como a televisão possuía uma grande centralidade nas gerações nascidas nos anos de 1970 em diante;
- Trabalhar oralidade, afeto.

Contextualização: A televisão não é um simples eletrodoméstico. Sua chegada às camadas populares fez com que o aparelho ocupasse um lugar central na rotina do lar. Em volta da TV, depois de um dia de trabalho, era onde a família se reunia para assistir a sua programação. As memórias

despertadas pelo conteúdo televisivo têm grande apelo emocional. Momentos da vida cotidiana e da história são marcados por novelas, partidas de futebol, notícias e, até mesmo, comerciais. Todo mundo se lembra onde estava quando assistiu aquele jogo importante da seleção brasileira, quando foi dada a notícia daquela tragédia, ou no último capítulo daquela novela que foi um sucesso. Os alunos já pensaram na dimensão afetiva da televisão? Quais momentos das TV mais os marcaram?

Desenvolvimento: Inicie a aula lendo com os estudantes o Causo Televisinho, apresentado neste capítulo. Essa crônica é um depoimento de um dos autores do caderno, que descreve o lugar ocupado pela televisão em sua memória infantil. Esse relato se situa na memória coletiva de um grupo pertencente às camadas populares que teve acesso à televisão somente no final dos anos de 1970. Em um momento seguinte à leitura, crie um ambiente para que os estudantes possam dar depoimentos de vivências passadas. Eles podem ser transformados em textos para serem lidos e analisados em sala de aula.

Após a realização da primeira parte da aula, sugere-se a exibição de algumas das aberturas de novela presentes nessa sequência, ou alguma outra à sua escolha. Para selecionar os vídeos a serem mostrados, leve em consideração as especificidades da turma (tal como faixa etária). A partir da sensibilização gerada pelas aberturas, inicie uma discussão sobre as memórias dos estudantes relacionadas ao conteúdo televisivo e a afetividade que as permeiam. De quais novelas seus alunos se lembram? A que memórias elas os remetem?

Para finalizar, leia com os alunos o caso “É dia de jogo! Mas e a TV?”, para reafirmar a dimensão afetiva da televisão, terminando com uma roda de conversa, para compartilhamento de relatos de experiências vivenciadas pelos estudantes que se aproximem das relatadas no caso pedagógico.

Links de sugestão: **Década de 70:** Dancing Days <<https://www.youtube.com/watch?v=QdnAzfrABT4>>

Década de 80: Vale Tudo: <https://www.youtube.com/watch?v=VADMq-DK9W9k>

Década de 90: A Viagem: <https://www.youtube.com/watch?v=7noQL2o-XpZw>

Anos 2000: Mulheres Apaixonadas: <https://www.youtube.com/watch?v=0zX2NtNiT1s>

Senhora do Destino: <https://www.youtube.com/watch?v=T5rJvnvtXAE>

Anos 2010: Avenida Brasil: <https://www.youtube.com/watch?v=hV-CoQ-GKEW8>

Causo Extra: É dia de jogo! Mas e a TV?

Autoriza o árbitro, começa o jogo, mexe na bola o time da China! E assim, ao som da marcante voz de Galvão Bueno o Brasil iniciava a partida contra China na fase de grupos da memorável Copa do Mundo de Futebol do ano de 2002, na qual o meu amado Brasil se sagrou pentacampeão. A partida começou às 08:30 da manhã no dia 08/06/2002, um dia seco e quente, estávamos ansiosos, pois era dia de mais um jogo pela Copa do Mundo. Cheguei cedo na escola. Por volta das sete horas, nossa querida professora, Dona Efigênia, estava saltitante, agindo como uma animadora de torcida, cujos torcedores eram os pequenos alunos da 2ª série do ensino fundamental. Obviamente, dentre eles estava eu, só na expectativa de poder ver um grande jogo pela TV Globo e a Seleção Brasileira trazer mais alegrias para a nação. A escola, estava pintada de verde e amarelo, toda enfeitada com as bandeiras dos países que participaram daquela copa, realizada na Coreia do Sul e Japão.

O colégio era muito simples, assim como nós alunos do ensino fundamental. Infelizmente muitos não podiam ver televisão em casa por que não possuíam o aparelho e a escola não podia transmitir o jogo justamente por não possuir uma TV grande que pudesse acomodar todos os seus alunos. A solução encontrada foi muito simples: Dona Efigênia no auge de sua empolgação, fez uma convocação à torcida, convidou todos os alunos da sua turma para ir até sua casa para comer pipoca e ver o grande jogo pela televisão. Nem preciso dizer que foi a alegria da garotada, era tudo festa e empolgação. Em questão de minutos nos aprontamos e saímos todos com os rostos pintados, sacudindo nossas bandeiras pela rua aos gritos de vai Brasil! Assoprávamos nossos apitos de maneira estridente e os motoristas faziam buzinaços ao nos ver caminhando pela rua.

Ao chegarmos na casa da professora, ela providenciou duas TV's medianas e nos acomodamos na sala e no quarto de casal dela. A casa era pequena, mas como coração de professor cabe quase todo mundo, e ainda sobra espaço para pipoca, ficamos amontoados um em cima do outro aos berros, torcendo pelos nossos jogadores. Efigênia só pedia uma coisa: que o Ronaldinho Gaúcho fizesse um gol para ela. Segundo a professo-

ra, ela morria de paixões por ele. Vai entender o coração da professora, não é mesmo!? Aos 14 do primeiro tempo, golaço do Roberto Carlos, uma bomba de longe, sem chances para o goleiro da China. Foi só alegria! Pipoca para todo lado e muita comemoração. Não bastasse o dia de inspiração dos nossos jogadores, Rivaldo mete mais um gol aos 31 do primeiro tempo. Mais e mais pipoca voando e gritos ensurdecedores por todo lado.

Efigênia não parava de pedir ao amor da sua vida, Ronaldinho Gaúcho, para fazer um gol em sua homenagem. Eu via aquilo e continuava sem entender como funcionava o coração da professora. Mas creio que ele deve ter captado por telepatia os pedidos dela, pois aos 43 ainda do primeiro tempo, sai um pênalti em cima do Ronaldinho, não o gaúcho, mas o fenômeno. Era uma manhã de inspiração para os “érres” brasileiros, Ronaldo, Ronaldinho, Rivaldo e Roberto Carlos. Como que seguindo a via telepática, lá foi o Ronaldinho, dessa vez o gaúcho, bater a penalidade. Gol do Brasil! Aí já era uma alegria só, a professora que estava radiante ficou histérica, não parava de chamar o Gaúcho de seu amor, seu querido e futuro marido. Àquela altura, a vitória já estava garantida. Antes de irmos para o segundo tempo, comemos muita pipoca, saímos para rua, gritamos bastante, bebemos suco e refrigerante e passados os 15 minutos do intervalo voltamos ao jogo.

Em menos de 10 minutos do segundo tempo, lá vêm a liquidação da fatura. O quarto “érre”, Ronaldinho, esse sim, o fenômeno deixou o seu registrado. Aí já era foguete para todo lado, música da Ivete Sangalo nas alturas e Brasil, Brasil por todos os cantos da cidade. Foi um dia mágico, uma mistura de euforia, ansiedade e todos os sentimentos bons que um bom jogo de futebol pode nos proporcionar. Saímos todos contentes com o resultado e felizes com o aconchego da casa da professora. Continuei sem entender o coração da Dona Efigênia. Afinal, o que leva uma docente, por amor a sua turma, abrir as portas da sua casa, e de última hora correr atrás de duas TV's, para que parte de seus alunos carentes pudessem ver uma coisa tão simples como um jogo de futebol televisionado? Foi um dia feliz. Mas, mais do que isso, foi uma demonstração de empatia e carinho de uma professora para com os seus alunos. E sem dúvida foi um dos momentos mais marcantes da minha vida de estudante e telespectador.

Referências

ALVES, Rubem Azevedo. **Entre a Ciência e a sapiência**, os dilemas da educação. Edições Loyola, São Paulo, 5.^a edição, 2001.

_____. **Filosofia da Ciência**. São Paulo: Editora Brasileira, 1983.

ARBEX, José. **O poder da TV**. São Paulo: Editora Scipione, 1998. BUCCI, Eugênio. O avião que caiu centenas de vezes. Revista Veja, 13/11/96.

CARVALHO, Marcelle de Almeida. Quem Financia a Baixaria é Contra a Cidadania: análise da campanha pela qualidade da televisão (2002 A 2006). 2007. 213 f. Dissertação (Mestrado em Processo Comunicacionais) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007.

CASTRO, Thell de. Em 1997, sushi erótico do Domingão do Faustão chocou até Roberto Marinho. <<https://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/televisao/em-1997-sushi-erotico-do-domingao-do-faustao-chocou-ate-roberto-marinho-30098>> In: Notícias da TV UOL: 31/10/2009. Acesso em: 26 out. 2020

COGO, Denise. **Da Comunicação rural aos estudos de audiência**: influências da obra de Paulo Freire no ensino e pesquisa em comunicação social. 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/21879581/Da_comunica%C3%A7%C3%A3o_rural_ao_estudos_de_audi%C3%Aancia_influ%C3%Aancias_da_obra_de_Paulo_Freire_no_ensino_e_na_pesquisa_em_comunica%C3%A7%C3%A3o_social. Acessado em 12/09/2020.

ÉTICA NA TV/CDH. Cartilha da Campanha pela valorização dos direitos humanos na televisão. 11/12/2002. In: Observatório da Imprensa. Disponível em: < <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/primeiras-edicoes/quem-financia-a-baixaria-contracidania/>>. Acesso em: 26 out. 2020.

FANTIN, Mônica. **Mídia-educação**: aspectos históricos e teórico-metodológicos. In: Olhar de professor, Universidade Estadual de Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, Ponta Grossa - MS, 2011. Disponível em <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3483>.

FERREIRA, Cláudio (org.). Qualidade na TV: 10 anos da campanha Quem Financia a Baixaria é contra a Cidadania. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 61p. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/12937/qualidade_tv.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 26 out. 2020

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Paz e Terra, SP, 1997.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 39ª ed. São Paulo, Cortez, 2000.

_____. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. 20ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 2019.

_____. **Educação Como Prática da Liberdade**. 46ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FONSECA, Cláudia Chaves. **Por uma pedagogia da notícia**: o conceito de comunicação em Paulo Freire. *Mediação*, v. 20, nº 27, jul./dez. 2018. Belo horizonte – MG.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua, 2017-2018. Disponível em:

<<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html#:~:text=De%20todos%20os%20domic%C3%ADlios%20pesquisa%20dos,era%20de%2096%2C7%25>> Acesso em: 2 nov. 2010

LEITE, L. H. A. **Pedagogia de projetos: intervenção no presente**. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 2, n. 8. 1996.

LOYOLA BRANDÃO, Ignácio. **Dentes ao Sol**. Rio de Janeiro: Editora Co-decri, 1980.

MACHADO, Arlindo. *A televisão levada a sério*. São Paulo: Senac, 2000.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Televisão: a vida pelo vídeo**. São Paulo: Moderna, 1992. - MARCONDES FILHO, Ciro. **Televisão**. São Paulo: Editora Scipione, 1998. Moderna, 1992.

MORAN, José Manuel. **Interferências dos Meios de Comunicação no Nosso Conhecimento**. *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*. V.17, n.2 (1994).

MULGAN, Geoff et al. *The question of quality*. Londres: BFI, 1990.

SITE MEMORY TV MUSEUM. Endereço: <www.memorytvmuseum.com>. Acesso em: 26 out. 2020

REBOUÇAS, Edgard. Um caminho possível para a participação da sociedade nos debates sobre o conteúdo da televisão. In: *Qualidade na TV: 10 anos da campanha Quem Financia a Baixaria é contra a Cidadania /*

organizador: Cláudio Ferreira [recurso eletrônico]. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 61 p. – (Série obras comemorativas. Homenagem; n. 7)

RIVOLTELLA, P. C. **Mass media, educazione, formazione**. In: MASTERMANN, L. Ascuola di media, educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni'90. Brescia: La Scuola, 1997. p. 5-29.

RIVOLTELLA, P. C. **Media education: modelli, esperienze, profilo disciplinare**. Roma: Carocci, 2002.

BLOG BRASIL RUMO À TV DIGITAL. Endereço: <<http://brasilrumoatvdigital.blogspot.com/2015/10/alguns-passos-alem-do-solquando.html>>. Acesso em: 26 out. 2020

ESTADÃO. Domingão do Faustão: relembre momentos bizarros e polêmicos do programa. <<https://emails.estadao.com.br/galerias/tv,domingao-do-faustao-relembre-momentos-bizarros-e-polemicos-do-programa,39573>>. Acesso em: 26 out. 2020

Disponível em <<http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/807>>. Acesso em 27 nov. 2020.

A Televisão como Artefato Cultural: Entre Estereótipos e Linguagens Televisivas

Heli Sabino de Oliveira
Adilson dos Reis Nobre
Júlia Teresa Vieira Leite
Mariete Menezes Amaral Rodrigues
Roberta Ramos
Laura Augusta Oliveira Palhares
Edivaldo Fernandes Ramos
Simone Teodoro

2

Capítulo

Caras/os professoras/es,

Em sua prática docente, você já organizou projetos de trabalho que visam educar para, com e sobre as mídias? Um estudo sobre o uso do rádio, jornal, cinema, televisão e redes sociais pode ser um potente recurso educativo para se criar um fecundo ambiente pedagógico em turmas de Educação de Jovens e Adultos.

Este capítulo se concentra, no entanto, no estudo sobre a televisão como importante recurso didático-pedagógico. Assim, é importante que indaguemos: acaso, em seus trabalhos educativos, já abordou em sala de aula sobre códigos que estruturam as programações televisivas? Em algum momento já se questionou sobre o lugar que a televisão ocupa nas vidas



Figura 20 - Imagens da evolução dos televisores

dos sujeitos da EJA? Afinal de contas, que programas televisivos seus/suas educandos/as assistem? Com quais objetivos e com que frequência? Em que medida a questão etária geracional interfere no ato de assistir programas televisivos? É possível tomar a televisão como objeto de estudo? Em que medida os estudos sobre a televisão podem contribuir para construção de um currículo escolar integrado, com enfoque interdisciplinar e intercultural?

Vimos, no capítulo anterior, que a Escola Municipal Moisés Kalil construiu uma proposta educativa, baseada na perspectiva da pedagogia de projeto, tomando a televisão como objeto de investigação. Os trabalhos de campo (visitas monitoradas a emissoras de televisão, entrevistas sobre o impacto da chegada da televisão às camadas populares), bem como debates, rodas de conversas e produção de materiais midiáticos colocaram em evidências os princípios de uma pedagogia ativa, considerando as/os estudantes da EJA protagonistas de suas próprias aprendizagens e como sujeito de conhecimento e de cultura.

Na referida escola, a televisão se tornou tanto um recurso didático-pedagógico (por meio dela, é possível trabalhar com filmes, documentários, videoaulas) quanto um fim educativo (com o auxílio da televisão, pode-se estudar conteúdos curriculares referentes às artes, à ética e à estética, bem como consumo, meio ambiente, História, Geografia e Linguagens).

Cumprе destacar, no entanto, que embora se buscasse examinar a estreita relação entre mídia e educação em uma perspectiva crítica, os trabalhos pedagógicos na Escola Municipal Moisés Kalil não possuíam uma visão inoculatória, ou seja, o estudo sobre a temática em questão não visava eliminar supostos efeitos nefastos dos meios de comunicação de massa. Como vimos no relato de experiência da referida escola, a televisão foi pensada, acima de tudo, como um artefato cultural, que se encontra hoje bem estabelecido na sociedade brasileira. Para os professores envolvidos com o projeto, a televisão não é vista apenas como um veículo que transmite conteúdos inocentes de entretenimentos, nem busca difundir uma visão de mundo desinteressada. Situada em um campo de força, de disputa sobre

visão de mundo, a televisão busca construir identidades sociais particulares; assim, esse artefato cultural precisa ser visto em sua ambivalência e complexidade. Com efeito, a despeito do inescapável caráter ideológico da TV, a recepção do conteúdo televisivo é mediada por filtros culturais, que se articulam, dentre outros aspectos, com questões como: faixas etárias, escolhas religiosas, níveis de escolaridade, orientação sexual, questão de gênero e relações étnico raciais.

Como artefato cultural, a TV aproxima o que se encontra distante e distancia o que se encontra próximo. Sua linguagem é plural, pois se apoia na pintura, teatro, fotografia, rádio, cinema, literatura, cultura circense. Os afetos e sonhos que por ela são mobilizados se enredam na vida cotidiana, instituindo-se valores e pautando diálogos entre pessoas que, em muitos casos, acabaram de se conhecer.

Sua capilaridade social requer, contudo, que os/as professores/as sistematizem e aprofundem com seus alunos as linguagens televisivas, tendo em mente o conselho da esfinge: “decifra-me ou devoro-te”.

Oliveira (2017) destaca que os meios de comunicação podem se tornar instrumentos valiosos na luta em favor da vida, da dignidade humana e da inclusão social.

(...) a televisão precisa ser tomada como um conteúdo a ser estudado no contexto escolar, pois ela abre múltiplas possibilidades educativas. Com imagens, voz e movimento, ela pode fomentar o desejo de se aprender a cultura sistematizada pelo espaço escolar. Assim, ao escolher a televisão como objeto de estudo, as escolas estão direcionando seus trabalhos para uma profunda reflexão sobre a sociedade de consumo e sobre as grandes desigualdades sociais que acometem a sociedade brasileira. Trata-se de uma postura pedagógica fundamental para o processo de democratização da cultura midiática no Brasil e para a promoção de uma perspectiva emancipatória no campo da educação básica. (OLIVEIRA, 2017, p.30).

Ao lidar com imagens, com formas de representação social, crianças, adolescentes, jovens e adultos podem aprender o *fazer* e *como fazer* programações televisivas. Foi exatamente isso que ocorreu na França na última década. Entre 2005 e 2007, um grupo de jovens negros decidiu aprender a usar tecnologias de informação e comunicação para documentar seu cotidiano em mídias, curtas e longa-metragem. Veja o que um deles disse sobre esse fato.

Depois de 2005, dissemos: chega. Não deixaríamos mais que falassem da gente daquele jeito, de uma maneira prejudicial e violenta! [...] (decidimos) que a palavra devia vir de dentro [...] Sabemos que hoje imagem é do poder da grande mídia. Daí a ideia de nos apoderarmos dela, de tomar o controle. É um ato político. Uma espécie de golpe (KRÉMER, 2008, apud, SANTOS, 2009, p.25).

QRCode 2.1



Note-se que a luta pelo direito à representação (o direito de se representar, destacando como os grupos se veem e como querem que sejam vistos) é algo que tem ganhado centralidade nos movimentos sociais no início do século XXI. A legitimidade desse tipo de luta se deve ao fato de que os estereótipos funcionam como dispositivo de economia semiótica, já que o outro, reduzido a um conjunto mínimo de signos, não é visto em sua complexidade humana. Conseqüentemente, o estereótipo permite que se lide com o outro sem nuances, as sutilezas e as profundidades que envolvem a questão da alteridade. Para Silva (2000), o estereótipo não pode ser considerado como algo falso. Trata-se, pois, de um elemento ambíguo, que representa, por um lado, um desejo de conhecer o outro. Por outro lado, é uma maneira de contê-lo. A ambigüidade do estereótipo deve-se também à divisão psíquica que se estabelece entre a fascinação e a curiosidade e o medo que sua existência faz emergir. O estereótipo é a resolução desses impulsos contraditórios. No estereótipo, o outro é representado por meio de uma forma especial de condensação em que entram processos de simplificação, de generalização, de homogeneização.



Figura 21 - Novela *Caminho das Índias*, exibida em 2009, na rede Globo



Figura 22 - Capa do caderno *Diversidades Geotelevisivas*

Os estudos de telenovelas podem contribuir para desconstrução de estereótipos. Nas últimas décadas, houve novelas que colocaram em evidência árabes, indianos e povos ciganos. Além disso, é comum termos enredos que representam áreas periféricas e regiões fora do eixo Rio-São

Paulo. Como tais grupos sociais foram representados? Que estereótipos foram usados para descrevê-los?

Este capítulo procura construir pista para que se responda a essas e outras questões. Para tanto, busca-se abordar as linguagens televisivas, tomando como referência as telenovelas, o telejornalismo e as propagandas televisivas. Como já destacamos, um estudo sobre a TV e suas linguagens não pode se limitar apenas a examinar os conteúdos consumidos pelos estudantes. Em uma perspectiva que considere os princípios da pedagogia ativa, torna-se necessário que os/as estudantes sejam desafiados a produzir conteúdo midiático sobre a escola e o bairro onde estão inseridos, bem como a representar os grupos sociais a que pertencem, buscando descrever como se veem e como querem ser vistos. Ao redefinir seu olhar sobre a televisão, os estudantes estão, como destaca Arlindo Machado, construindo um novo conceito e uma nova prática de televisão (OLIVEIRA, 2019, p. 92).

A crônica que abre o capítulo descreve um encontro entre uma jovem, estudante de História e uma professora experiente em final de carreira. A conversa entre essas duas mulheres, ocorrida numa lanchonete da universidade, gira em torno de uma polêmica transmitida em uma novela do final da década de 1960. Embora tivesse como enredo a questão da libertação de pessoas escravizadas, o protagonista da trama é um ator branco, que, para desempenhar seu papel, transfigura-se, de forma caricatural, em um personagem negro.

A sistematização busca aprofundar a situação-problema, examinando três gêneros televisivos: a telenovela, o telejornalismo e as propagandas televisivas. Em uma perspectiva semiótica, os autores examinam não somente estereótipos e preconceitos, mas principalmente os princípios que estruturam os diferentes gêneros televisivos.

O relato de experiência descreve um depoimento de uma estudante de EJA, que participou do Projeto Televisão na Escola Municipal Moisés Kalil. Trata-se, pois, de uma narrativa que se difere de outros relatos da Coleção Lendo Mundo, Lendo Palavras. A estudante se apresenta como ser de relação, contextualizando seu percurso e percalço educativo. Oriunda das camadas populares, ela pontua inicialmente a questão da moradia, o lugar ocupado pela televisão e pela religiosidade em sua vida, bem como as dificuldades que enfrentou em seu contexto familiar, em razão de ter tido um pai alcoólatra e uma mãe com graves problemas de saúde mental. A EJA aparece como ponto de inflexão em sua vida, não apenas pelas temáticas trabalhadas, mas principalmente pelo desenvolvimento de métodos ativos, que permitiram a ampliação de sua visão de mundo.

A sequência didática apresenta, por meio de diferentes gêneros textuais (músicas, poemas, crônicas, artigos e documentários), possibilidades educativas para se trabalhar com a temática da televisão, tendo como referência a questão do desafio como eixo estruturante e a pedagogia ativa como princípio educativo.

A seguir apresentaremos um relato de experiência escrito por Júlia Teresa, uma jovem estudante de licenciatura de História e Mariete Rodrigues, uma professora de História experiente. O diálogo entre essas duas mulheres nos instiga a pensar, como veremos a seguir, sobre as representações sociais presentes nos programas televisivos.

2.1 Causo Pedagógico

Entre Choque Geracional e Desnaturalização de Estereótipos

Passei algumas horas em frente ao computador pensando em como escrever esta história. Não posso deixar de pensar na revolução que essa máquina trouxe para nossa sociedade, e que hoje está tão naturalizada. Há poucos anos, os computadores e a *internet* provocaram uma grande mudança na vida social, e alteraram profundamente a forma como nos

comunicamos e nos relacionamos, e até as relações de trabalho de nosso tempo (como foi analisado no Caderno 3 – EJA e Mundo do Trabalho).

O causo que contarei a seguir também tem a ver com uma tecnologia que mudou as relações sociais do tempo em que surgiu, e que, ainda hoje, ocupa um lugar importante na vida e na memória das pessoas. Tenho atualmente vinte e dois anos e, em alguns meses, receberei o documento que tanto aguardo durante os quase cinco anos do curso de História que estou prestes a concluir: meu diploma de professora. Em pouco tempo, serei oficialmente professora de História.



Figura 23 - Panfleto

Pensar nisso me traz uma mistura de sentimentos. Por um lado, estou ansiosa para iniciar minha carreira na profissão que escolhi e que quero tanto. A educação e o contato com as pessoas sempre me encantaram. Às vezes, me pego olhando para o espelho e observando minha imagem refletida, enquanto digo baixinho para mim mesma: “Oi, sou a professora de História de vocês”. Repito a frase várias vezes, com várias entonações de voz e fico alguns minutos pensando na cara dos meus alunos ao me verem pela primeira vez entrando na sala e me apresentando. Como será esse dia? Quem serão meus alunos? Não tenho como responder nada disso ainda, mas gosto de imaginar.

Fato é que sou quase professora. Ou talvez já o seja. Professora de História. E, como tal, não posso deixar de refletir sobre a relação entre passado e presente, e não posso deixar de imaginar como algumas coisas que eram bem-aceitas e tidas como normais há alguns anos, causam-me tanto estranhamento hoje.

Certa vez, conversei com uma professora sobre como nós tendemos a olhar para o passado ao estudarmos História. Quando olhamos para as ações dos sujeitos de outro tempo, começamos a julgar suas escolhas e atitudes e a pensar se nós faríamos isso. Geralmente, concluímos que faríamos muito diferente, e que aquelas pessoas certamente eram menos inteligentes que nós, que as pessoas do passado não eram tão evoluídas. Afinal, como puderam acreditar em tamanho absurdo? Qual o sentido de agirem de uma forma que nos parece tão equivocada? Como aceitaram certas coisas que para nós hoje são tão inaceitáveis? Como não deduziram que aquela escolha geraria tais consequências? Não era óbvio?

É inevitável especular sobre como as pessoas do futuro vão olhar para a nossa sociedade de hoje. É quase certo que julgarão nossas ações, assim como fazemos hoje com os que vieram antes de nós. Mas, devaneios à parte, vamos ao caso:

Estava sentada na cantina da Faculdade de Educação da UFMG tomando meu merecido café com pão de queijo depois de uma aula cansativa. Algumas pessoas talvez pensassem que o mais lógico a se fazer para uma estudante cansada seria ir direto para o ponto de ônibus e chegar em casa o mais rápido possível. Era o que eu fazia geralmente. Mas, de vez em quando, me dava ao luxo de tomar um café com pão de queijo, sentar em uma mesa da cantina sozinha ou em um local afastado para observar as pessoas e me perder em meus pensamentos. E era exatamente assim que eu estava quando veio até mim a professora Mariana. Mariana é daquelas mulheres incríveis que chegam e já iluminam o lugar. Veio andando em

minha direção com um largo sorriso, daqueles que deixam os olhos apertadinhos, quase fechados. Involuntariamente, um grande sorriso apareceu em meu rosto, em resposta. Demos um abraço e convidei-a para se sentar ali comigo. Raríssimas são as pessoas que aceitam esses convites não combinados, mas, para minha grata surpresa, ela aceitou.

Mariana é professora de História e muito experiente. Certa vez, recebeu-me como estagiária em suas salas. Lembro-me de, diversas vezes, estar em suas aulas observando a habilidade que ela tinha para lidar com situações que eu não fazia ideia de como agir, caso eu fosse a regente responsável. Aprendi muito com ela.

Sentamo-nos na cantina. Ela comprou um café e um pedaço de bolo. Perguntei como foi o dia dela. Mariana estava fazendo mestrado, e contou-me que havia acabado de apresentar um trabalho em uma das disciplinas sobre o racismo e a história das ações afirmativas. Fiquei curiosa, porque é um tema que julgo ser extremamente importante, e pedi que me contasse. Então, ela perguntou-me se eu já tinha ouvido falar da novela brasileira “A Cabana do Pai Tomás”, que passou na Rede Globo entre 1969 e 1970. Disse que não. Ela sorriu um sorriso de quem tinha fispado o peixe, sorriso de professora quando percebe que despertou a curiosidade dos alunos, e isso ela sabia fazer muito bem.

Ela me falou que também não havia assistido à novela, porque era muito pequena quando passou na televisão. Disse-me que costumava conversar com sua irmã mais velha sobre novelas e que, certa vez, a irmã comentou sobre essa. A história da novela de época falava sobre os Estados Unidos no período anterior à Guerra Civil do país, a Guerra de Secessão. A produção se inspirou no romance “*Uncle Tom’s Cabin*”, escrito por Harriet Beecher Stowe e publicado em 1852. Quando o livro foi lançado, a escravidão ainda não havia sido abolida nos Estados Unidos, o que aconteceu em 1863. A obra de Stowe denuncia a crueldade da escravidão e retrata a luta dos escravizados pela liberdade, no sul dos Estados Unidos, e foi apontada como importante propaganda pela causa da abolição no país.

Mariana sempre dizia que amava ouvir as histórias dos seus “arquivos vivos”. Temos isso em comum, porque também amo ouvir histórias. Quando ela nasceu, sua irmã Diana já tinha dez anos. Disse-me com uma risadinha que é filha “temporona” dos oito irmãos, e que a diferença de idade entre ela e suas irmãs e irmãos fez com que a tratassem quase como filha também. Brinquei dizendo que ela era a “rapinha do tacho”. Rimos e ela seguiu a história.

Naquele dia, Mariana ouvia atentamente enquanto Diana contava sobre a

atuação de Sérgio Cardoso na telenovela. À época, o ator era bastante famoso e adorado. Para compor o protagonista Tomás, um escravizado que luta pela liberdade dos negros, Cardoso, que era branco, pintava o rosto e partes do corpo de preto, usava peruca de cabelos crespos e rolhas para alargar as narinas. Quando perguntou à irmã por que escolheram um ator branco para o papel, ela respondeu, sem muito pensar, que Sérgio Cardoso era o ator mais aclamado do país, o galã do momento, e que sua escolha para viver o protagonista não incomodou os telespectadores da época. A televisão, no final da década de 1960, ainda não era um bem acessível às camadas populares. Eram poucas as famílias que tinham condições de adquiri-la, e ter uma TV ainda era privilégio de uma elite majoritariamente branca.

Mariana disse que insistiu em saber o que Diana, adolescente nos anos 70, achava da escolha de um ator branco para viver um personagem negro, sendo que no Brasil sempre tivemos atores negros que também eram extremamente competentes. Percebeu que a irmã ficou reflexiva e admitiu, com certa vergonha, que nunca havia pensado sobre isso e que a vizinhança que assistia, junto com ela, através da janela da casa de uma vizinha, também não comentava sobre o fato. Sentindo um pouco de revolta, Diana disse que parecia tudo muito natural, e que só no momento daquela conversa ela havia se dado conta de que não era tão natural assim.

Perguntei quando a família de Mariana adquiriu uma televisão, e ela disse que foi exatamente enquanto passava a novela. Diana começara a assistir ao romance na casa dessa amiga, mas, no meio da telenovela, o pai resolveu comprar uma televisão, porque não gostava que seus filhos, e especialmente as filhas, ficassem na rua, nem que frequentassem a casa dos vizinhos para assistir aos programas de TV.

Certamente ela percebeu minha expressão incrédula. Sem dúvida, imaginava que tais informações provocariam em uma pessoa da minha idade, de minha geração, ainda mais espanto e estranhamento do que havia provocado nela quando ouviu a irmã falar. E continuou. Contou-me que além de o ator escolhido para viver um protagonista negro, ser branco, esse mesmo ator, Sérgio Cardoso, interpretou outros dois personagens da trama ao mesmo tempo. Um deles não existia no livro de Harriet Beecher Stowe no qual a novela havia sido inspirada. Esse personagem, chamado Dimitrius, fazia alusão ao protagonista de “E o vento levou” e foi acrescentado para agradar ao público. Mas qual público?

Nesse ponto, meus grandes olhos já estavam totalmente arregalados, as sobrancelhas arqueadas e a boca entreaberta. Mas como pôde uma coisa

dessas ter sido encarada com naturalidade? Não pude deixar de pensar em quem eram aquelas pessoas que estavam ali assistindo àquela programação.

Vendo meu espanto, Mariana disse que o ator [Plínio Marcos](#), em sua coluna em um jornal chamado “*Última Hora*” liderou uma campanha contra a ideia absurda de Sérgio Cardoso ter sido escolhido para interpretar um protagonista negro.



Figura 24 - Revista de Sérgio Cardoso chegando ao Brasil e perguntando da campanha de Plínio contra ele.

O colunista defendia que o ator Milton Gonçalves recebesse o papel. Disse a ela que eu conhecia o ator, que de fato é muito competente. Mariana falou que, no fim das contas, Gonçalves participou da trama, mas não como protagonista. Imediatamente, peguei meu celular e busquei imagens deles. O celular é mais uma tecnologia que alterou muito a sociedade e que hoje é naturalizada. Certamente minha vida seria muito diferente sem os *smartphones*. Também é certo que as pessoas que achavam natural a novela “A Cabana do Pai Tomás”, estranhariam um celular.

Pesquisei quem eram Sérgio Cardoso e Plínio. Ambos brancos. Pesquisei o protagonista Tomás. A tela em minha mão mostrava as imagens de

Cardoso vivendo o personagem. Algumas das imagens eram comparações do ator “na vida real” e dele na novela. Ver aquilo me remeteu a outro caso de *blackface* que eu já tinha visto na televisão, e não foi na década de 1960. Na mesma emissora, no quadro “Zorra Total” de 2012, o ator Rodrigo Sant’Anna interpretou Adelaide, uma mulher negra e que condensou uma série de estereótipos historicamente construídos pela sociedade brasileira para representar corpos negros, nesse caso, de mulheres. Na página “Memória Globo”, a personagem é descrita como “uma aflita mãe de 12 filhos, que percorria o vagão do metrô pedindo dinheiro para, supostamente, comprar remédio ou aumentar o seu orçamento familiar. Os passageiros, porém, logo desconfiavam de suas reais intenções, já que ela, ao pedir ‘centarros’ de esmola, fazia um discurso materialista. Com o dinheiro arrecadado, queria mesmo era juntar dinheiro para comprar aparelhos domésticos caros, fazer viagens ou mesmo proporcionar uma cirurgia plástica para a filha, Brit Sprite”. Em seu li-

QRCode 2.2



vro “Pequeno Manual Antirracista”, Djamilia Ribeiro analisa que “Adelaide não possuía alguns dentes da frente. Caracterizado como ‘a negra pobre desdentada’, o bordão cômico da personagem era ‘a cara da riqueza’”. Mas o que é o cômico?

Ao me despedir de Mariana, dirigi-me para o ponto de ônibus. Depois de pagar a passagem, andei até o fim do corredor e sentei-me. Enquanto olhava para o mundo lá fora que passava rapidamente pela janela, mergulhei em meu próprio mundo, novamente perdida entre pensamentos. Aquele café com pão de queijo deixou-me muito reflexiva. Como pode um país com mais de metade da população negra, mas que não aceita que um ator negro seja protagonista, como foi o caso da “Cabana do Pai Tomás”? E como é concebível que, depois de tantos anos, um quadro que se baseia na estereotipação e ridicularização de mulheres negras apareça na televisão em horário nobre e seja tratado como humor? O que isso fala sobre a sociedade dos anos 1960 e 1970? E o que diz da nossa sociedade? Não imagino uma coisa dessas passando hoje na televisão. O racismo em nossa sociedade é estrutural e é sentido diariamente na vida da população negra. Mas o que mudou? E mais importante: será que mudou?

2.2 A Televisão, entre Comunicação e Comunicados

O caso pedagógico gerou uma situação de perplexidade em uma jovem estudante de licenciatura do curso de História da Universidade Federal de Minas Gerais. Ao tomar conhecimento que uma novela produzida no final da década de 1960, que apesar de retratar a história de um escravizado que luta, com altivez, pelo fim do processo de escravização, não foi protagonizada por um ator negro, espantou a jovem estudante. Ela percebeu, nesse caso, que o *blackface* não somente reforçava estereótipos raciais, mas também indicava que atores negros não poderiam atuar como protagonistas de uma novela exibida no horário nobre. Suas atuações eram aceitáveis se ocupassem posições de subalternidade. Ao se voltar para sua geração, a jovem notou que o *blackface* permanecia vivo em um gênero televisivo descrito como comédia.

Uma forma de estranhar pedagogicamente tais gêneros televisivos é se aproximando da perspectiva freiriana que indaga sobre inter-relações entre comunicação, educação e cultura. Apesar de ele não ter escrito um trabalho discutindo especificamente as interfaces entre mídia e educação,

Freire nos desafia a pensar a relação pedagógica articulada ao diálogo e à problematização.

Para Freire (2000; 2019; 2020), sendo o homem *um ser de relações*, sua presença no mundo se faz em *um estar com*. “É homem porque *está sendo* no mundo e *com* o mundo. Este *estar sendo*, que envolve sua relação permanente com o mundo, envolve também sua ação sobre ele” (Freire, 2019, p. 25). Educação e comunicação emergem, portanto, como atividades tanto sociais, quanto políticas, ou, dizendo de outra forma, não há educação sem o concurso da comunicação. Encontram-se entranhadas. Fonseca, fazendo remissão ao pensamento de Freire, nessa questão específica, afirma:

É reiteradamente presente na obra freireana a noção de (inter) subjetividade. A comunicação faz a mediação entre os seres humanos, desta forma não somente nomeia o mundo, mas também o representa e o projeta para o futuro. Não nos servimos da comunicação, mas com ela entramos em atividade com os outros. A ação leva à reflexão, a reflexão à ação, de modo que os homens, quando em diálogo, (re)fazem seu mundo. (FONSECA, 2018, p. 11)

Portanto, na perspectiva de Freire, é a comunicação que vai fazer a mediação entre os homens no mundo, em um ininterrupto processo dialético de ação/reflexão. Comunicação é, assim, a coparticipação de sujeitos interessados no ato de conhecer:

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário. Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação. Desta forma, na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar se comunicam seu conteúdo. O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. (...) A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. (FREIRE, 2019, p. 83, 84)

Daí vem a crítica freiriana aos processos “educacionais” verticalizados,

que ele chama de educação bancária. Educação extensionista, invasora, que suprime as possibilidades de reflexão, resultando na objetificação das pessoas:

O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação. (...) O primeiro atua, os segundos têm a ilusão de que atuam na atuação do primeiro; este diz a palavra, os segundos, proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro. O invasor pensa, na melhor das hipóteses, sobre os segundos, jamais com eles; estes são “pensados” por aqueles. O invasor prescreve; os invadidos são pacientes da prescrição. (...) A propaganda, os slogans, os “depósitos”, os mitos são instrumentos usados pelo invasor para lograr seus objetivos: persuadir os invadidos de que devem ser objetos de sua ação, de que devem ser presas dóceis de sua conquista. Daí ser necessário ao invasor descaracterizar a cultura invadida, romper seu perfil, enchê-la inclusive de subprodutos da cultura invasora. (...) Estimulando a massificação, a manipulação contradiz, frontalmente, a afirmação do homem como sujeito, que só pode ser a de que, engajando-se na ação transformadora da realidade, opta e decide. (...) E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não ‘sloganizar’. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. Não há nem pode haver invasão cultural dialógica; não há manipulação nem conquista dialógicas: esses são termos que se excluem (FREIRE, 2019, p.48, 49, 50, 51)

Não havendo coparticipação não há comunicação, mas comunicados. É o que Freire enxerga nos veículos de “comunicação” de massa, que tratam seus destinatários como receptores passivos. Isso explica tanto o *blackface* do ator Sérgio Cardoso, um ator branco, que protagonizou um personagem negro na novela *Cabana do Pai Tomás* quanto do comediante Rodrigo Sant’Anna que interpretou Adelaide, uma mulher negra, que condensa estereótipos de mulher negra e periférica.

QRCode 2.3



Retomando ao pensamento freiriano, pode-se dizer que, como é impossível pensarmos em neutralidade em qualquer processo de relacionamento entre humanos, torna-se necessário levantar a questão da ideologização do processo comunicativo:

Na verdade, toda comunicação [de massa] é comunicação de algo, feita de certa maneira em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de algum ideal contra algo e contra alguém, nem sempre claramente referido. Daí também o papel apurado que joga a ideologia na comunicação [de massa], ocultando verdades, mas também a própria ideologização do processo comunicativo. Seria uma santa ingenuidade esperar de uma emissora de televisão do grupo do poder dominante que, noticiando uma greve de metalúrgicos, dissesse que seu comentário se funda nos interesses patronais. Pelo contrário, seu discurso se esforça para convencer que sua análise da greve leva em consideração os interesses da nação. Não podemos nos pôr diante de um aparelho de televisão entregues ou disponíveis ao que vier. (...) A postura crítica e desperta nos momentos necessários não pode faltar. (...) Para enfrentar o ardil ideológico de que se acha envolvida a mensagem [do poder dominante] na mídia (...) nossa mente ou nossa curiosidade teria que funcionar epistemologicamente todo o tempo. E isso não é fácil. (FREIRE, 1997, p.139, 140).

Trabalhando na lógica extensionista, portanto da sloganização, da persuasão, os meios de comunicação de massa constituem-se em meios de comunicados. Não operam, portanto, em uma via de mão dupla, dialógica, mas com técnicas de manipulação, de condução, descomprometidas com um processo educativo libertador. Diante delas, resta, portanto, uma postura epistemológica de suspeita, traduzidas em questionamentos do tipo: quem está dizendo? Para quem está dizendo? Por que está dizendo? Como foram feitas as mensagens? Qual é a perspectiva do fato narrado? Que disputas de poder escondem? Tudo isso acompanhado, é claro, com a permanente atitude de construção/reconstrução do mundo, operado por seres humanos em permanente diálogo.

Cumpramos sublinhar que, desde o início da Modernidade, as tecnologias midiáticas não cessam de nos impressionar. Começando pela invenção da imprensa de Gutemberg, no final do século XV; passando pela exploração das ondas eletromagnéticas que trouxe a lume a era do rádio, no início do século XX; o sistema eletrônico de reprodução instantâneo de som e imagem que deu origem à televisão e, mais recentemente, as ilimitadas possibilidades proporcionadas pela *internet*, as mídias foram colocando,

diante de nós, o que parecia ser um oceano quase ilimitado de possibilidades comunicativas. No entanto, parece crescer a percepção de que, na verdade, nos entregaram um aquário, levantando suspeitas do tipo: será que os ilusionistas do passado, no afã de alcançarem um público cada vez maior, resignificaram seus condões e, através deles, suas formas de iludir, transformando-os no que hoje damos o nome de mídia?

Preferimos, no entanto, pensar da forma que sugeriu Rubem Alves, na obra “Entre Ciência e Sapiência”, especificamente na parte que indaga se “anjos” abandonaram seus antigos modos de comunicar, e não estariam agora saindo do vídeo para “engravidar no atacado”, procurando “alegrar” nossos olhos e ouvidos com seus voos e canções. Há quem diga que pode ser verdade! Mas há também os que replicam, à boca miúda, que os atores das margens não deixaram de sussurrar.

Uma forma de amplificar os sussurros dos atores das margens é examinando pedagogicamente as linguagens dos programas televisivos. A seguir analisaremos os gêneros telenovela, telejornais e propagandas.

2.2.1 A indústria cultural da telenovela brasileira: representatividades e linguagens

A telenovela é um produto cultural e industrial. Como produto cultural, ela mobiliza emoções e institui valores; apresenta temas polêmicos e estimula desejos e fantasias de milhões de pessoas. Inspirada no teatro, no cinema e na literatura, sua linguagem é baseada no drama, na tragédia e no suspense. Embora seja acusada de separar famílias, a telenovela promove diálogos e interfere nas formas de compreensão da realidade. Basta observar o tanto que determinado perfil psicológico de um personagem de uma dada telenovela ou como um drama de determinado capítulo de novela pode servir para se iniciar um diálogo sobre assuntos diversos entre pessoas que ainda não se conhecem.

Como produto industrial, a telenovela, além de seguir os parâmetros de fabricação de qualquer produto manufaturado, tais como trabalho em série, uso de modernos equipamentos tecnológicos, é presidida pela chamada lei de mercado: sua lucratividade depende da manutenção de sua grande audiência diária. Isso altera profundamente sua constituição no campo cultural. Diferentemente de um escritor de uma peça de teatro, de um diretor de cinema ou de um autor de uma obra literária que produz todo trabalho

sem intervenção do público, a sustentação do enredo de uma telenovela depende dos atores e do público que assiste. Isso porque os textos são escritos no decorrer da novela.

Cada capítulo de uma novela possui, em média, um custo diário de um milhão de reais, de acordo com o site TV em Foco.

Além dos salários dos diretores e atores, o valor gasto pela emissora na



Figura 25- Imagem da novela *Caminho das Índias*, de 2009, pela rede Globo.

montagem de cenários, na compra de figurinos e na realização da edição de uma novela, é bastante elevado. Isso para não mencionar, dentre outros, despesas com equipamentos técnicos, salário do contrarregra e cinegrafistas. A despeito disso, a produção desse entretenimento é, no Brasil, um negócio bastante lucrativo. A telenovela, exibida no horário nobre (período situa-

do entre o início do Jornal Nacional e o término da novela das nove), consegue atrair anúncios publicitários milionários. Nesse momento, há, segundo o IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião), mais de cem milhões de televisores ligados. Trata-se de um período em que o telespectador, depois de um dia provavelmente exaustivo, está relaxando, buscando novas energias para labuta do dia seguinte. No horário nobre, um comercial de trinta segundos, cuja inserção abrange todo território nacional, custa, na atualidade, cerca de R\$ 847.900,00, de acordo com os dados da empresa de *marketing Rock Content*.

As novelas da Rede Globo podem ser consideradas também como um artigo de exportação. Várias telenovelas foram exportadas para diversos países; o que faz desse produto uma excelente mercadoria comercial.

Como artigo produzido para comercialização em massa, a novela precisa seguir a máxima do mercado que diz que o “*cliente tem sempre razão.*” Assim, como foi destacado anteriormente, o autor de telenovela não possui total controle sobre a obra produzida, já que a participação dos atores e os rumos da história são, em parte, elaborada a partir da opinião dos telespectadores. Em outras palavras, a manutenção de um dado enredo depende dos resultados da pesquisa de opinião; caso determinados personagens estejam chocando o imaginário social, seu papel pode ser bruscamente redefinido. Em algumas situações, como aconteceu na TORRE

QRCode 2.4



DE BABEL, a reprovação do público pode significar o desaparecimento da personagem da novela.

A personagem de Perpétua, irmã de Tieta (Elizabeth Farias), possui um lugar periférico e secundário na obra de Jorge Amado. Contudo, ao ganhar vida na teledramaturgia por meio da atriz Joana Fomm, a personagem “cai nas graças do público”, o que significou uma inserção maior de Perpétua na trama escrita por Agnaldo Silva.

A utilização de cenas sensuais é outra estratégia bastante usada nas telenovelas: é possível uma mulher ficar vários segundos na banheira ou trocando de roupas, insinuando que irá tirar alguma peça íntima. Ao estimular fantasias eróticas dos telespectadores, os diretores esperam que os índices de audiências aumentem, garantindo o lucro diário da emissora.

O mesmo acontece quando é exibida uma cena de violência. Geralmente, o impacto que esse tipo de cena produz acaba imobilizando as pessoas que começam a se sentir participantes da novela. Não se pode esquecer de destacar aqui o papel das trilhas sonoras nas telenovelas. Afinal, elas estimulam certas emoções que prendem a atenção do público.

Nem os momentos de interrupções das novelas, escapam da linguagem da teledramaturgia. As cenas que antecedem os intervalos comerciais devem causar um certo suspense, caso contrário os telespectadores podem mudar de canal e a emissora perder audiência. Entretanto, a dramaticidade do enredo deve causar maior impacto no final da novela, a fim de que fique uma certa curiosidade, garantindo a audiência do dia seguinte.

Cumpramos sublinhar, no entanto, que a telenovela não é apenas um fenômeno brasileiro. O pensador mexicano Martin-Barbero destaca sua força e capilaridade na América Latina, proporcionando contato com culturas de outros povos. Eis que o que o autor diz sobre o lugar ocupado pela telenovela nos países latino-americanos:

A telenovela é o único texto televisivo que viaja de ponta a ponta da América Latina e pelo resto do mundo nas mais diversas direções, dando significado ao que é viajar do Sul ao Norte. A televisão constitui hoje o dispositivo mais sofisticado de modelagem e deformações dos gostos populares e uma das mediações históricas mais expressivas das matrizes narrativas, gestuais e cenográficas do mundo cultural popular, esse que a cidade letrada manteve enquanto extrapolava seus muros e a que quase sempre atribuiu nenhum valor cultural (MARTÍN-BARBERO, 2004, 24).

QRCode 2.5



Os enredos teledramatúrgicos propiciam, assim, a possibilidade de perceber as relações entre povos, conhecer a cultura, sociedade e costumes em que estão inseridos. As telenovelas reforçam preconceitos e estereótipos ao representar grupos socialmente distantes dos centros de poder e de decisões.

A linguagem de uma teledramaturgia não se encerra na descrição de sua estrutura, que em vários aspectos se parece com a literatura, com o teatro e com o cinema. O olhar atento de alguém que busca examinar as intenções de uma história de uma determinada novela deve incidir sobre como grupos sociais minoritários são representados.

O caso que abriu este capítulo descreveu a perplexidade de uma jovem de vinte três anos que foi surpreendida ao descobrir que, no final da década de 1960, havia uma novela (Cabana do Pai Tomás), cujo protagonista, um ator branco, maquiava-se para representar um personagem negro.

Ainda nos dias de hoje a forma como a negritude é representada em uma dramaturgia é algo que precisa ser problematizado. Há que se indagar sobre a existência de um conjunto de estereótipos raciais que se apresentam como elementos de manutenção de um discurso que exclui e subalterniza a identidade da população negra. Boa parte desses estereótipos foram construídos na época da colonização e marcados pela relação assimétrica de poder entre colonizador e colonizado.

Ao se realizar um estudo semiótico, tendo como referências telenovelas, é fundamental que as/os professoras/es conversem com os estudantes de EJA sobre a sociedade multirracial brasileira, pautando a questão do racismo estrutural, bem como indagando a questão dos papéis estereotipados, destinados, não raro, a atrizes e atores negros. Segundo Moreira:

É muito comum ouvirmos o argumento segundo o qual produções culturais que reproduzem estereótipos raciais não são discriminatórias porque promovem a descontração das pessoas. Isso sempre ocorre durante discussões sobre a representação de minorias raciais em programas humorísticos. Por exemplo, Tião Macalé era um personagem muito popular em um passado recente. Vários indivíduos diziam que o programa do qual ele fazia parte propagava o racismo, mas essa afirmação sempre era imediatamente rejeitada.” (MOREIRA, 2019, p.19).

É importante e urgente analisarmos o conjunto de características negativas, via de regra, atribuídas aos negros nas telenovelas. Pode-se constatar que as representações das relações étnico-raciais na teledramaturgia ainda

residem, na maioria das vezes, na ideia de inferioridade. A figura do homem negro está, geralmente, relacionada à personagens que representam “bandido”, “bêbado”, pessoas em condições sociais de extrema pobreza, ou que vivem em comunidades e em situação de trabalho mais precária, como motorista, garçom.

As mulheres negras, quase sempre aparecem em contexto que associam sua aparência física à sensualidade, lascívia, beleza/feiura, ou então em papéis de empregadas domésticas. As empregadas domésticas representadas, geralmente são leais às patroas brancas, imitando o estereótipo da mãe preta, herança de um passado colonial de relações senhoriais. Produzindo conseqüentemente uma romantização, em contextos nos quais a empregada vive uma relação íntima e fiel com seus patrões. Na relação entre os patrões brancos e empregados negros reafirma-se o estereótipo do lugar subalterno da mulher negra. Esses são alguns elementos recorrentes nos papéis destinados as pessoas negras nas novelas.

Djamila Ribeiro, em seu livro “Pequeno manual antirracista”, nos alerta para refletirmos sobre a presença ou ausência de atores e atrizes negras, sobre quantas pessoas estão atuando e que personagens interpretam nas novelas e filmes. Nesse sentido, Araújo comenta a importância da representação, para que os estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade não sejam reforçados nas obras ficcionais:

A não representação das(os) negras (os) nas telenovelas brasileiras, em todas as possibilidades coerentes às diversas identidades existentes, exclui simbolicamente os mesmos da sociedade, visto que os estereótipos determinam limites para ações e acabam por estabelecer uma fronteira simbólica entre o “normal” e o “pervertido” (ARAÚJO, 2006, p. 67).

O documentário “A Negação do Brasil” (2000), de Joel Zito Araújo, resulta de uma pesquisa realizada sobre os papéis conferidos a negras e negros nas telenovelas brasileiras. Nesse trabalho, o diretor pesquisou o período de 1963 a 1997. E, embora tenha ocorrido pequenos avanços, é muito comum a disseminação de estigmas negativos que influenciam o imaginário coletivo nacional e fomentam, ainda mais, o apagamento da população negra.

A construção, afirmação e demarcação dos espaços identitários é uma postura política e ideológica. Os referenciais de identidade têm como base a cultura e o contexto histórico que estamos inseridos, portanto, esses estereótipos retiram a humanidade dos/as negros/as e eles e elas deixam de ser vistos com toda complexidade do ser humano.

QRCode 2.6



2.2.2 As telenovelas do telejornalismo: entre a informação e o entretenimento

Para o sociólogo alemão Niklas Luhmann (1997), o que sabemos sobre o mundo em que vivemos aprendemos através dos meios de comunicação. Na era das telas de televisão ou celular, a nossa visão de mundo é formada muito menos por aquilo que vivemos em nosso cotidiano e mais por aquilo que vemos através dos nossos aparelhos tecnológicos.

A televisão, com o objetivo de prender seus telespectadores, em um mercado em que a audiência resulta em importantes patrocinadores e quantias grandes de dinheiro, espetaculariza todo o seu conteúdo. Desde as propagandas, passando por suas telenovelas e chegando até o seu conteúdo jornalístico. Segundo Eugênio Bucci, a TV tem, na informação jornalística, um produto secundário: sua vocação é para o espetáculo e para a dramatização. Dessa forma, o jornalismo é, como observa José Arbex, cada vez mais estruturado segundo os padrões da telenovela. “Os fatos são apresentados como se fossem capítulos de um grande enredo – com regras



Figura 28 – Casamento da Princesa Daiana



Figura 29- Casamento de Graci Kelly

do suspense, com certa dose moral, muito primária, de quem é o lado ‘bom’ e o lado ‘mau’, e com um narrador que estimula a curiosidade dos telespectadores”. As novelas se tornam uma representação próxima da realidade e os telejornais uma representação próxima das telenovelas, o que torna ainda mais tênue é a linha que distingue a realidade da ficção.

A filósofa Marilena Chauí, em sua obra “Mídia, Simulacro e poder: uma análise da mídia” (2006), através da citação de Umberto Eco, no livro *Viagem na realidade cotidiana* (1984) distingue os dois momentos da televisão que Eco classifica

como “paelo” e “neotevê”. Na primeira, o evento ocorre independente de sua transmissão, já na segunda, sua existência não só depende de seu televisionamento como é pensado de maneira que tal fato possa ocorrer da melhor forma possível. Para comparar as duas formas de fazer televisão, o autor utiliza da comparação de dois casamentos reais transmitidos pela TV: O de Grace Kelly e o príncipe Ranier de Mônaco, em 1956 e o de príncipe Charles e Diana, em 1981. Apesar da semelhança da narrativa “príncipe e plebeia” e da ritualística cerimonial, a celebração de 1956, realizada na era da paleotevê, não foi pensada para ser televisionada: as câmeras não tiveram prioridade, a transmissão era preocupação secundária. Já na celebração de 1981, ocorrida na era da neotevê, o casamento foi minuciosamente pensado em virtude da maneira que este seria televisionado. Desde o vestido da noiva, escolhido para ser visto de cima pelas câmeras, passando pelas cores das vestimentas dos convidados (em tons pastéis, com o objetivo de passar uma impressão de primavera televisiva). Até mesmo o esterco dos cavalos foi um fator gerador de preocupação: os animais passaram uma semana em tratamento com pílulas especiais para que suas excreções obtivessem uma coloração telegênica. A comparação dos dois casamentos reais permite que o autor tire a seguinte conclusão: Na neotelevisão o evento em si perde sua importância e a prioridade agora é a forma como ele será encenado.

Na era da neotevê, os telejornais vão muito além do trabalho de informar que clamam como seu objetivo: normalizam valores, transformam os fatos isolados em regras universais e utilizam materiais de formato informativo na forma de histórias com enredos mirabolantes. A espetacularização de todo o conteúdo televisivo contribui para a criação de narrativas quase mitológicas em sua simbologia e a consagração de personagens como heróis e vilões em detrimento de contextualizações históricas, geográficas e sociais. Os “vilões” assim o são simplesmente por serem a personificação do mal. Um ato de furto ocorre simplesmente pela vilania de um indivíduo contra um cidadão de bem, trabalhador e honesto. Não ocorrem maiores discussões sobre as possíveis causas da criminalidade em um país desigual como o Brasil.

Isso pode ser notado em várias reportagens. No entanto, como forma de ilustração, selecionamos aqui dois casos emblemáticos, ocorridos nos últimos anos: a morte do jornalista Tim Lopes e o assassinato de uma jovem estudante, filha de um renomado executivo brasileiro. O objetivo é demonstrar que o telejornalismo se propõe, não apenas, a informar o telespectador sobre os fatos, mas sobretudo dramatizá-los, exagerando sua importância e gravidade.

Em junho de 2002, a imprensa noticiou a morte de Tim Lopes, repórter da Rede Globo de Televisão. Ele fora assassinado porque estava fazendo um documentário que retratava a exploração sexual de menores em bailes *funks*, no Complexo do Alemão, favela do Rio de Janeiro. Elias Maluco, traficante procurado pela justiça e que controlava o tráfico naquele território, ordenou a morte do jornalista, pois não havia autorizado que ele fizesse a reportagem naquele local. Nos dias que se seguiram, a mídia transformou o acontecimento em uma novela trágica: foram descritas as incursões da polícia no morro; foi apresentada a descoberta de um cemitério clandestino onde eram enterrados as vítimas do “sanguinário traficante” e o resultado de laudos médicos realizados por peritos que procuravam, por meio da exumação de corpos, identificar os restos mortais de Tim Lopes. Como toda boa dramaturgia, o caso era narrado com certa dose de suspense: levantavam-se hipóteses sobre o esconderijo do traficante; indagava-se sobre o resultado da perícia de cada corpo: afinal, quando seriam identificados os restos mortais do repórter? Quando a sua família iria, finalmente, realizar seu funeral? O que causou estranhamento no episódio não foi somente o fato de o caso ser transformado em um espetáculo, mas principalmente sobre o não questionamento das demais ossadas, encontradas no cemitério clandestino, nem a preocupação com a ansiedade de outros familiares que teriam tido parentes desaparecidos! Além disso, indagávamo-nos: por que o cemitério não fora descoberto antes? Por que a morte de outras tantas vidas não havia mobilizado a mídia, nem a polícia, como naquele caso? Na realidade, a classe dominante considerava que a vida de Tim Lopes possuía mais valor do que as das demais pessoas que foram igualmente vítimas do crime organizado.

Em novembro de 2003, uma garota de dezoito anos e seu namorado foram assassinados por um menor de vinte anos, conhecido por Champinha. Ela era filha de um renomado executivo e se relacionava, a contragosto da família, com um rapaz pobre, proveniente da periferia de São Paulo. Eles resolveram passar um final de semana em um sítio, situado na Região Metropolitana da capital paulista. Um menor delinquente, depois de encontrar o casal, acabou assassinando os jovens. No domingo subsequente, o programa dominical “Fantástico” fez a cobertura do caso, retratando a vida feliz da garota, bem como o futuro brilhante que fora estupidamente interrompido. Quase nada da vida do jovem namorado, que residia na periferia, fora dito. Sobre o delinquente, os repórteres destacaram sua extensa folha corrida: ele já havia assassinado outra pessoa. No entanto, nada fora relatado sobre a vida do primeiro jovem assassinado, nem se buscou saber quais eram os desejos e as aspirações do rapaz.

Nesses dois casos, a mídia destaca, por um lado, o sofrimento de famílias

de pessoas “ilustres e distintas” que tiveram parentes mortos por delinquentes e, por outro lado, a vida e os delitos dos criminosos. No noticiário não aparece, entretanto, a biografia das outras vítimas. Elas são lembradas apenas para demonstrar que os assassinos não são réus primários, mas pessoas com larga experiência no mundo do crime. Em outras palavras, as outras vítimas não são pessoas, mas apenas cifras estatísticas que demonstram o grau de violência vivida pela sociedade brasileira na atualidade.

Em síntese: boa parte das matérias organizadas pelo jornalismo televisivo se assemelha às obras de dramaturgia. Nesse sentido, o caso “Isabela Nardone”, apresentado pelos meios de comunicação nos meses de abril e maio de 2008, pode ser considerado uma telenovela, criada pelo telejornalismo. A representação do caso no programa dominical “Fantástico” convidou os telespectadores a “entrar no cenário do crime”, reproduzindo com o computador o local do assassinato. São mostradas, ao telespectador, imagens computadorizadas do apartamento, as manchas de sangue contidas nele, e o passo a passo do crime, com ilustrações do asfixiamento e a queda da criança da janela. Tudo isso, acompanhado de uma trilha sonora que intercala o suspense e o macabro. Logo em seguida, uma entrevista exclusiva com os acusados é anunciada e o apresentador do programa exclama que através dela o público “pode avaliar a sinceridade do pai e da madrasta da menina”. Nenhuma pergunta sobre o crime é feita, as indagações que surgem são acerca dos sentimentos do casal: “Como vocês se sentem?” “Como é suportar essa acusação?” Ambos estão sob a análise de um suposto detector de mentiras, que detalha ao espectador suas reações e classifica suas sentenças entre: “verdade”, “mentira” e “sob alto nível de estresse”.

Embora tenha sido trágica a morte de uma criança de 5 anos, arremessada do sexto andar de um edifício em São Paulo, não se justifica o destaque excessivo dado ao caso. Em primeiro lugar, porque, a cada dois dias, morrem no Brasil, segundo dados oficiais, uma criança vítima de violência de adultos. Em segundo lugar, porque, no mesmo período em que ocorreu o assassinato de Isabela, morreram mais de cinquenta mil pessoas em Mianmar (antiga Birmânia), por causa de um ciclone. No Rio de Janeiro, a dengue, na época do crime, já havia cometido centena de vítimas fatais. Porém, a mídia não deu quase nenhum destaque para esses acontecimentos. Por que será que isso acontece?

Talvez o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1998) nos responda a essa pergunta. Para ele, como qualquer programa de televisão, o jornalista busca transformar o ordinário em extraordinário, o cotidiano em espetáculo.

QRCode 2.7



QRCode 2.8



Com palavras simples, sem imagens e trilhas sonoras, o telespectador não fica magnetizado pelo programa.

Nas palavras do autor:

Os jornalistas têm 'óculos' especiais a partir dos quais veem certas coisas e não outras; e veem de certa maneira as coisas que veem. Eles operam uma seleção e uma construção do que é selecionado. O princípio da seleção é a busca do sensacional, do espetacular. A televisão convida à dramatização, no duplo sentido: põe em cena, em imagens, um acontecimento e exagera-lhe a importância e gravidade, e o caráter dramático, trágico. Com palavras comuns, não se faz cair o queixo do "povo" (BOURDIEU, 1998, p.26).

De acordo com a jornalista Rosa Nívia Pedroso, um jornal sensacionalista é aquele que valoriza e sentimentaliza os fatos em detrimento da informação, dá visibilidade a fatos insignificantes e produz um discurso, trágico, grotesco ou fantástico. Dentro dessa perspectiva, todo jornal pode ser considerado sensacionalista. Existe, entretanto, uma diferença na intensidade em que os telejornais fazem uso desses meios, tornando-se algumas vezes demasiadamente apelativos.

Como exemplos de jornais que se utilizam dessa maneira apelativa de noticiar, temos o jornal "Cidade Alerta", que em fevereiro de 2020 informou ao vivo a uma mãe que aguardava notícias de sua filha desaparecida, o seu falecimento. Em uma tela dividida entre o apresentador Luiz Bacci e a mãe da jovem, que até então está sendo procurada, Luiz anuncia a todo momento que a mulher "terá de ser forte", gerando um certo suspense antes de contar a mesma que sua filha havia falecido. Diante dos gritos de dor da mãe da garota assassinada, o apresentador leva a mão a boca em choque e balança a cabeça em negativa ao crime ocorrido. Esses telejornais tidos como exemplo de sensacionalismo se utilizam de uma linguagem diferenciada: falam direto com o telespectador através das opiniões emitidas pelo apresentador, que não raro se utiliza de adjetivos como "vagabundo", "pilantra" para se referir aos indivíduos noticiados.

A espetacularização dos fatos noticiados não se resume apenas ao jornalismo informativo se estendendo também ao esportivo. Nele, a construção da emoção e da sensibilização não só é essencial como, de certa maneira, permitida. A começar pela transmissão dos eventos esportivos: a imagem, mesmo sendo transmitida ao espectador ainda é acompanhada de uma narração, feita por um locutor que não é reconhecido apenas por uma boa voz, uma dicção que o diferencia da maioria da população, mas pela ca-

pacidade de exagerar e dramatizar os fatos, utilizando-se de entonações e linguagem que emocionem o público. Um exemplo conhecido nacionalmente é o famoso bordão “Haja Coração”, cunhado por Galvão Bueno. O mesmo locutor também repercutiu ao narrar a primeira transmissão de UFC em televisão aberta no Brasil, em 2012, ao chamar os atletas de “Gladiadores do terceiro milênio”.

As reportagens dos jogos e eventos esportivos buscam sempre fazer a construção de uma narrativa em que o atleta é um herói, um mito, superando os seus limites e se tornando um exemplo a ser seguido e alcançado. Como um exemplo claro da construção da jornada do herói, temos a reportagem da aposentadoria do jogador de futebol conhecido como Ronaldo Fenômeno, feita pelo Globo Esporte. Ela se inicia com imagens de jogadas aclamadas de



Figura 29 - Ronaldo Fenômeno

Ronaldo, cortando para o momento dramático de sua contusão, para, em seguida, retornar a imagens de consagração após seu retorno aos gramados, tudo isso acompanhado de uma música emocionante.

Ao final da reportagem, com cenas do último jogo do atleta, o repórter faz referência “às últimas gotas de suor de Ronaldo, que regaram o gramado”. Dramatizando exageradamente o fato, e praticamente endeusando o atleta e suas gotas de suor.

A dramatização e espetacularização que acompanhamos na televisão atualmente, entretanto, não estava presente em seu início. Durante muitos anos, o “Repórter Esso” simplesmente se colocava diante das câmeras e literalmente lia as notícias do dia.

O que aconteceu para que a televisão mudasse sua forma de fazer jornalismo?

QRCode 2.9



QRCode 2.10



2.2.3 As propagandas como gênero televisivo

Levar para a sala de aula essas questões, problematizando-as, é fundamental para a construção de um novo olhar em relação aos meios de comunicação que, segundo Paulo Freire, pautam-se na enunciação de comunicados, na massificação do público.



Figura 30

Nesse sentido, depois de falarmos sobre a telenovela e o telejornalismo, não poderíamos terminar este capítulo sem tecermos pelo menos uma breve discussão sobre a propaganda como gênero televisivo.

A publicidade não passou a existir depois do advento da televisão, mas, sem dúvida, a TV colaborou para levá-la a um outro nível. Fontes arqueológicas demonstram que a propaganda de cunho comercial é bem mais antiga ao que até bem pouco tempo se supunha. Leal e Alves (2015), discutem que ela já estava presente na cultura das grandes civilizações do mundo antigo, citando, à guisa de exemplos, algumas tabuletas de argila encontradas por arqueólogos com inscrições babilônicas, anunciando a venda de gado e alimentos, bem como mensagens comerciais produzidas na antiga Arábia, pelos Egípcios através de papiros e em panfletos da antiga Grécia e Roma. Divulgar produtos e atrair o interesse do público são desafios que têm mobilizado os comerciantes há remotíssimos tempos.

Depois da revolução industrial, essa questão ficou ainda mais candente. O modelo de empresa que essa nova era vai inaugurar será marcada pelo desenvolvimento de uma sofisticada burocracia administrativa, visando criar uma racionalidade que desaguasse no aumento de sua produtividade. A instrumentalização da natureza, a racionalização da vida já vinha configurando o desenho do que, a partir do século XV, se convencionou chamar de Modernidade. A descoberta de relações de causa e efeito, presentes em leis que regiam o mundo natural, o controle de forças colocadas a serviço do homem vão levar a um processo de redimensionamento do mundo, em termos quantitativos, de modo a fazê-lo mais administrável. Essa lógica de gerenciamento vai ser a marca da empresa moderna, surgida nos séculos XVIII e XIX, conforme constata Abumanssur:

A racionalidade está na organização da produção, no gerenciamento da mão de obra, na realização dos lucros. Nessa empresa, e a partir dela, espraiando-se por todos os lados, constrói-se um modelo de relações impessoais e profissionalizadas. Em diferentes graus, essa busca de eficácia, transparência e visibilidade está presente em todas as dimensões da vida dos homens, das empresas e das nações, domina e conforma o modo de pensar moderno (ABUMANSUR, 2004, P. 22).

Com o aumento da produtividade, alcançada pela revolução industrial e administrada por essa nova burocracia administrativa, essa empresa precisava, agora, encontrar consumidores, pois, do contrário, toda a sua cadeia produtiva ficaria emperrada. No entanto, deparamo-nos agora com uma dimensão que parecia escapar à racionalidade da burocracia que organizava e tornava administrável o fluxo da vida, colocada para fluir na calha da modernidade. Como manter administrável e sob controle algo que se revela tão subjetivo como o desejo do consumidor? Como atraí-lo e mantê-lo fiel às vontades do mercado? A noção de *marketing* aparece para fazer frente a essa questão:

É na perspectiva do controle exercido sobre a vontade do consumidor que surge a noção de *marketing*. Para além da publicidade e da propaganda, o *marketing* é o instrumento através do qual se busca eliminar as incertezas do mercado e tornar possível o planejamento deste espaço de imponderabilidade que são as demandas e vontades do consumidor. A racionalidade aí desejada, caracteriza-se por nivelar os indivíduos em padrões compreensíveis de comportamento. Essa atitude é necessária para a eficácia da planificação e seu controle. O indivíduo, visto como consumidor de mercadorias, de serviços, ou de benefícios concedidos pelo estado, é passível de ser tabulado, enquadrado e, finalmente, gerenciado. Uma sociedade administrada e administrável não é composta por cidadãos individuados em suas singularidades, mas de pessoas tratadas a partir de critérios racionais de planejamentos. Essa é a sociedade moderna vista sob a ótica do poder ou das instituições públicas ou privadas. (ABUMANSUR, 2004, P. 22).

Chama a atenção aqui o uso de verbos como “nivelar”, “padronizar”, e “planificar”. Tais vocábulos são fundamentais para manifestar a existência de regularidades que, por sua vez, permitirá o exercício da avaliação e do controle administrativo sobre o desejo das pessoas. O *marketing* assumirá essa função, atuando através da publicidade e da propaganda. Como

vimos, não é de agora que isso acontece! Mas lembremos que a cultura é uma construção social, por isso, relativamente mutável no tempo. Cada período histórico guarda suas singularidades. Os diversos intercâmbios sociais, a apropriação de novas tecnologias, novos modos de fazer e compreender o mundo vão agindo sobre a cultura dos diversos grupos sociais, que em relação a elas vão respondendo de diferentes modos.

A chegada da televisão marcou um desses momentos de ouro que possibilitou mudanças relativamente rápidas no cenário comercial. O jargão popular “caixinha de surpresas” se tornou profundamente significativo com o seu advento, pois era isso o que parecia encarnar. Suas programações abriam um mundo novo e encantado! Desde seu surgimento no Brasil, a partir da década de 1950, o número de lares que, por ela, suspiravam só crescia. Tornou-se, assim, um filão de ouro para empresas que queriam apresentar e vender seus produtos e serviços, pois guardava a magia de alcançar uma multidão no conforto e aconchego de seus lares, o que, inclusive, poderia ser um facilitador a potencializar futuros acordos comerciais.

O novo mundo que a TV apresentava foi detectado, de pronto, por quem trabalhava com *marketing* e publicidade, e eles não perderam a oportunidade. Reproduzindo instantaneamente som e imagem, a televisão representava um desafio formidável, uma nova linguagem a exigir uma abordagem própria ainda por se fazer, um terreno virgem em que muitas construções talvez só seriam sistematizadas na base da tentativa e erro. Na medida em que novas tecnologias foram sendo incorporadas a ela, como nitidez das imagens, uso de cores, novas formas de captação e transmissão de imagens e, mais recentemente, recursos da *internet*, outros horizontes publicitários foram também sendo integrados, movimento que persiste, dada a característica de permanente abertura da criatividade humana.

Do universo da arte, a publicidade mobiliza uma diversidade de elementos que compõe o repertório das linguagens artísticas visando, como afirma Gomes (2003), informar e persuadir o “telespectador” ou, nas palavras de Santaella (2012), atrair, seduzir e persuadir os consumidores em relação aos valores inseridos na marca dos produtos que estão apresentando. Ao “sugerir”, a publicidade tenta atrair seu receptor para dentro da mensagem; ao “seduzir”, procura despertar um desejo, fazendo mediação entre a razão e a emoção; ao “persuadir”, procura levar o receptor a adquirir o produto que está sendo divulgado.

Nesse sentido, há toda uma mobilização de técnicas e repertórios artísticos. Começando pelos enquadramentos das câmeras, de planos mais abertos para os planos médios ou fechados e vice-versa. Conta-se também



Figura 31 - FastFood

as angulações em que as imagens são capturadas, se ascendentes, retas, ou descendentes, pela forma como as câmeras se movimentam até chegar, no momento da edição, na configura-

ção das passagens entre as cenas ou quadros. Todos esses elementos vão sendo conjugados na construção da narrativa. Planos mais abertos costumam ser utilizados para orientar o público em relação ao contexto de atuação dos personagens. Os planos fechados costumam ser requisitados quando a cena exige certo aprofundamento psicológico, visando aproximar o público do personagem ou do produto, criando entre eles uma relação de afetividade. A câmera ascendente costuma ser mobilizada para realçar o que se quer valorizado ou fortalecido, e a descendente, ao contrário, para intimidar.

A cor é outro item muito explorado e fundamental, pois se fazem acompanhar de características simbólicas e psicológicas construídas culturalmente. As cores quentes, por exemplo, mais vibrantes, costumam viabilizar sentimentos relacionados à aventura, ação, movimento. O vermelho, amarelo e laranja estão nesse grupo, bem como suas misturas. Costumam ser muito utilizadas quando se quer chamar a atenção, de pronto. É o que acontece, por exemplo, em grandes redes de *fast food* como as lojas McDonald's e Bob's. Já as cores frias, como o verde, azul e violeta, por serem menos vibrantes, estão mais relacionadas à ideia de paz, tranquilidade, calma. É muito comum o uso de cores escuras em situações envolvendo morte, luto, mas cresce também os que usam o branco nos mesmos contextos. Tons cinzas costumam aparecer em situações envolvendo solidão, tristeza. É nesse sentido que Santos nos aponta que

“...a cor cria o clima desejado e fala por si só. Na verdade, a cor possui capacidade de agir de modo específico com aquilo que é inserido a ela, o que é anunciado deve ter uma perfeita conexão entre cor e assunto. (...) a cor age de forma persuasiva, e ela é um índice”. (SANTOS, 2010, p. 8)

Quando Santos nos diz que a cor é um índice, ela está nos indicando que ela pode manter uma relação de manifestação com o objeto, ou seja, ela pode nos levar a pressupor ou especular algo sobre ele. Nesse sentido, nas peças publicitárias é muito comum aparecerem em imagens filtradas

QRCode 2.11



QRCode 2.12



da mesma cor ou identidade visual do produto que está sendo divulgado, manifestando-o.

A música é também fundamental. Ela mobiliza imagens, emoções, afeti-vidades, capazes de nos transportar, no ressoar das primeiras notas, a vivências experimentadas no tempo e no espaço. A música pode instigar movimentos com apelos físicos ou atitudinais. Pode também sugerir visualizações sonoras que podem ser reforçadas com imagens filtradas. Nas peças publicitárias ela é explorada das mais diferentes formas, a depender dos objetivos que se pretendem alcançar. Todas as propriedades do som são levadas a sério para o sucesso da empreitada: diferentes timbres, intensidades, durações e alturas vão se alternando, criando diferentes atmosferas de sentido. A título de exemplo, em um recorte de encontro amoroso, vivenciado à meia luz, uma sonoridade mais aveludada, rouca, nem muito aguda nem muito grave, produzidas por um saxofone, violoncelo ou clarinete costuma ser muito bem-vinda. Um som grave alternado com um som agudo, em diferentes alturas ou não, pode sugerir uma situação de expectativa ou de conflito. Há de se ressaltar também que os sons sugerem cores e massas. Quanto mais grave a nota, mais a sensação de peso e de tons mais escuros. Na medida em que os sons vão ficando mais agudos vão assumindo uma configuração mais leve e reluzente.

Para um comercial atingir seus efeitos é necessário mobilizar e conjugar bem não só os elementos das linguagens artísticas como também do repertório cultural daqueles para quem ele será endereçado. Por isso, não é sem razão que, através da propaganda, a televisão se torna palco de construção de concepções de mundo, de mudanças de comportamento, de conquista de novos mercados para quem está divulgando o seu produto. Alguns, por sinal, já se tornaram mais do que produtos. Como afirma Tavares (1998), tornaram-se marcas, produzindo, em suas propagandas, determinados “valores” socialmente compartilhados como poder, status, conforto, sensação de segurança, de bem-estar, ou seja, de produção de sentido. Nesse caso, a pessoa comprará o produto levando em conta a sua “marca”, ou mesmo pela “sensação” que lhe supõe trazer. Algumas dessas marcas encontram-se tão conceituadas no mercado que costumam fazer publicidade contando uma história em que a imagem do produto aparece onipresente a histórias de vida de pessoas comuns que, no caso, pode ser qualquer um de nós. Em tais peças publicitárias, a imagem do produto costuma aparecer nos momentos em que os personagens estão felizes. A ausência ou privação do produto, por sua vez, sintetiza os momentos de infelicidade ou infortúnio.

Uma propaganda de refrigerante, veiculada há algum tempo, apresentava

uma dessas estórias. Um rapaz e uma moça se conhecem no que parece ser uma livraria. Em um primeiro momento, cada qual está bebendo o seu próprio refrigerante. Na sequência eles vão aparecer unidos, bebendo em uma mesma garrafa exibida praticamente cheia. Trata-se de uma representação de plenitude e também a ideia de que o produto faz a mediação da felicidade do casal. É importante frisar que, até esse momento, as imagens do comercial aparecem filtradas com as mesmas cores do refrigerante. Segue-se, então, um momento de desencontro do casal, demarcado pela garrafa, antes cheia, aparecer agora vazia nos quadros em que tanto ela quanto ele aparecem. Aliás, em um dos quadros percebe-se uma gota descendo do lado de fora da garrafa, simbolizando uma lágrima. O filtro com as cores do produto desaparece, pois, a garrafa vazia marca também a partida da felicidade que, até então, o refrigerante proporcionava. Restou a tristeza e a saudade, presentes em uma sequência de quadros em que o casal, agora desavindos, se encontram mergulhados na solidão. Nas novelescas narrativas de amor que conhecemos o que esperar agora, senão o reencontro? É o que vai acontecer. O rapaz presenteia a moça com uma garrafa do refrigerante objeto do comercial. Ela parece hesitar em aceitar o refrigerante. Cria-se uma breve tensão que é finalmente quebrada com o aceite da moça. A cor do produto é sugerida novamente através da cor da blusa da garota. A garrafa está novamente cheia, assim como também se (re)plenificou a relação do casal. A ideia é colar a imagem do produto a um ideal de felicidade, como se esta pudesse ser encontrada através do refrigerante.

Há um dito popular informando que “a propaganda é a alma do negócio”, mas, em determinados contextos, ela se apresenta como o próprio negócio, visto que nem sempre ela entrega o que está prometendo. Rubem Alves, escrevendo uma carta aberta para o Roberto Marinho, dono da Rede Globo de televisão, apresentava essa ambiguidade, fazendo remissão a uma propaganda de cigarros que também contava uma estória que, à época, era veiculada no espaço televisivo:

Faz dias vi na televisão um anúncio que já vi muitas vezes. Campos verdes se perdendo no horizonte, riachos de água cristalina, bosques, cavalos selvagens livres, em galope. A imagem era cheia de beleza. Utópica. Impossível não desejar estar lá. (...) Logo depois, por alguns segundos na tela, a advertência: “O Ministério da Saúde adverte: o fumo pode causar câncer”. Dos dois, qual é o verdadeiro? É a advertência do Ministério da Saúde. Trata-se de uma verdade cientificamente comprovada. Já o anúncio seduz pela beleza, mas mente ao sugerir que o cigarro é o caminho para a beleza desejada. Contudo, não conheço

nenhuma pessoa que tenha sido convencida pela verdade da ciência. Conheço muitas, entretanto, que foram mortalmente seduzidas pela beleza da imagem. A verdade fica guardada na cabeça. Mas a beleza faz amor com o corpo. O senhor – a televisão – sabe disto: que as pessoas não são movidas pela verdade; elas são movidas pela beleza. (ALVES, 2001, p. 20)

A educação popular, ao chamar a atenção sobre essas construções sociais e culturais em que são mobilizados procedimentos de persuasão, com características claramente bancárias, como acontece com as propagandas comerciais, quer reafirmar a necessidade de se problematizar as situações concretas da vida, no mundo dos homens. Não há educação libertadora sem problematização e sem diálogo. É nesse sentido que Paulo Freire aponta:

QRCode 2.13



Não vemos como se possa conciliar a persuasão para a aceitação da propaganda com a educação, que só é verdadeira quando encarna a busca permanente que fazem os homens, uns com os outros, no mundo em que e com que estão, de seu Ser Mais. (...) Persuadir implica, no fundo, num sujeito que persuade, desta ou daquela forma, e num objeto sobre o qual incide a ação de persuadir. (...) Nem aos camponeses, nem a ninguém, se persuade ou se submete à força mítica da propaganda, quando se tem uma opção libertadora. Neste caso, aos homens se lhes problematiza sua situação concreta, objetiva, real, para que, captando-a criticamente, atuem também criticamente, sobre ela. (FREIRE, 2019, p. 22, 23)

Se não nos é dada a possibilidade horizontal do diálogo, restará o movimento vertical da persuasão, típico desse universo comercial. Daí, mais do que nunca, para que o processo educacional seja libertador, emerge a necessidade de problematizar o mundo, inclusive a televisão ou qualquer outra mídia, para que a comunicação não se reduza a comunicados.

2.3 Relato de experiência

Projeto Televisão

Antes de apresentar o Projeto Televisão, proposta desenvolvida na Escola Municipal Moisés Kalil no ano de 2008¹, é importante ter em mente o con-

¹ Este projeto foi desenvolvido na escola em outras duas oportunidades, 1997 e 2000, com roteiro e atividades parecidas, porém com outros nomes e sem algumas das atuali-

texto social e cultural em que o trabalho foi realizado.

A escola foi fundada no dia 06 de fevereiro de 1979 e está localizado na Regional Venda Nova, entre os municípios de Belo Horizonte e Ribeirão das Neves. Atendendo, na época do projeto, cerca de 1800 estudantes (20 turmas no turno da manhã, 21 turmas no turno da tarde e 14 turmas no turno da noite), este estabelecimento educacional ocupa uma área de 10 mil e 700 metros quadrados².

Cabe sublinhar aqui que boa parte dos educandos da escola reside em bairros de grande vulnerabilidade social, com elevados índices de desemprego e violência. O número de pessoas que trabalham no mercado informal, sem acesso aos direitos previdenciários, é grande. Em outras palavras, os educandos da EJA dessa instituição são constituídos, tanto por sujeitos que estão distantes dos centros de poder e de decisões do país, quanto de pessoas que não possuem um amplo acesso aos bens materiais e simbólicos da sociedade. Trata-se, na verdade, de estudantes, marcados pela inserção subalterna no mercado de trabalho.

Isso não quer dizer, no entanto, que o público seja homogêneo. Pelo contrário, a EJA dessa escola é caracterizada pela diversidade. Basta observar a questão geracional: nesse estabelecimento educacional, a idade dos estudantes oscilava, em 2008³, entre 15 e 68 anos, o que não se modificou muito na atualidade. O que faz com que os interesses, as expectativas, os projetos de vida e os significados que atribuem às experiências sejam, em certos aspectos, contraditórios, gerando, assim, tensões e conflitos entre eles e os professores.

Pôde-se notar ainda a forte presença da questão de gênero e raça/etnia. Mais de 65% do público era do sexo feminino e 43% dos alunos se declaravam negros, isso sem contar a grande presença de pardos e outras pessoas negras que não se declararam como tal.

Diante desse contexto, e com o intuito de criar um ambiente educativo em que os estudantes dessem sentido às suas práticas pedagógicas, o coletivo de professores elaborou, com base em um questionário aplicado aos alunos, o Projeto Televisão.

Os dados coletados, na ocasião, foram decisivos para a definição da proposta de trabalho a ser desenvolvida ao longo do ano: constatou-se, na época, que a TV estava presente em 96% das residências dos estudantes,

zações utilizadas nesta edição.

² Estes dados são de 2008, terceiro período em que foi desenvolvido o Projeto Televisão.

³ Foi aplicado no mês de fevereiro de 2008 um questionário que visava conhecer o perfil socioeconômico e cultural dos alunos.

ou seja, em um universo de 305 pessoas entrevistadas, apenas doze disseram não possuir, em casa, esse eletrodoméstico. Pôde-se notar ainda que, para mais de 58% dos estudantes, a TV era a principal fonte de informação. Em seguida, aparecia o rádio com 23%, o jornal escrito com 9%, a Internet, ainda incipiente naquele momento, com 6%, o livro, com 3% e a revista, com apenas 1%. Além disso, para 42%, a televisão aparecia como principal forma de entretenimento. A mesma pesquisa exploratória, constatou também que 63% dos estudantes ficavam, nos finais de semana, mais de quatro horas em frente da televisão. Enquanto as mulheres (76%) disseram que a programação predileta era novela e programas de auditórios, os homens apontaram o futebol como programação preferida. Acrescenta-se ainda que 87% dos estudantes disseram acreditar totalmente nas informações apresentadas pelos telejornais, ou seja, a televisão é sua principal referência de interpretação da realidade.

Diante do quadro exposto pela pesquisa, o coletivo de professores passou a organizar seus tempos e espaços de trabalho para gerir, em serviço, sua própria formação a fim de aprofundar seus conhecimentos sobre a temática. Em primeiro lugar, selecionaram textos, filmes, músicas e documentários que abordavam a temática; em segundo lugar, buscaram analisar a inter-relação entre dois campos distintos: comunicação e educação. Em terceiro lugar, procuraram conhecer certas categorias de análises, como simulacro, hiper-realidade, ideologia, dentre outras, que pudessem contribuir na interpretação do objeto de estudo em questão. Em quarto lugar, passaram a elaborar uma proposta de trabalho para tratar desse tema no contexto escolar.

O projeto de trabalho foi dividido em três fases, tendo como referência os princípios da pedagogia ativa e da educação emancipatória. Na primeira fase, denominada de problematização, buscou-se fomentar no estudante o desejo de estudar a temática; na segunda, denominada de desenvolvimento, procurou-se trabalhar, de forma sistemática, a televisão em sala de aula e, na síntese, os alunos apresentaram seus trabalhos e avaliaram o projeto.

A problematização, primeira fase do projeto, teve uma duração de três semanas. Seu intuito era construir um ambiente de aprendizagem, que mobilizasse não apenas o lado cognitivo que permeia o processo ensino/aprendizagem, mas também a emoção, a fantasia, o sonho e a imaginação, elementos fortes que estruturam as ações dos seres humanos. Em outros termos: procurou-se criar um ambiente educativo favorável ao estudo dessa temática.

Os professores organizaram a problematização a partir de quatro procedimentos, a saber:

Primeiro procedimento: fixação de faixas no pátio da escola. Visando chamar a atenção dos estudantes para a temática, durante três dias seguidos, o coletivo de professores provocou os educandos com faixas, com seguintes dizeres: *“Alunos do noturno, preparem-se: a mídia vem aí!”*; *“Alunos do noturno: ao entrar na mídia, previna-se!”*; *“Alunos do noturno: toda mídia tem um pai que é uma fera!”* Os educadores tinham como objetivo induzir os educandos a refletir sobre o significado da mensagem: afinal de contas, o que era a mídia? Quando ela iria à escola? Com qual finalidade? Por que era necessário se preparar para entrar na mídia? O que a escola está querendo nos dizer com essas mensagens?

Segundo procedimento: simulação de um telejornal. Depois de refletirem sobre as faixas, os professores anunciaram aos estudantes que uma emissora de televisão havia contratado um dos professores da escola para ser “Repórter por um dia” e que alguns deles seriam entrevistados. Para essa atividade, foram selecionados dois grupos: o primeiro grupo, constituído majoritariamente por jovens; o segundo grupo majoritariamente de adultos. Tanto um, quanto o outro foram indagados sobre a felicidade da juventude da atualidade: afinal de contas, ela era mais feliz que a juventude de cinquenta anos atrás?

O repórter inicia seu trabalho com o grupo de maioria jovem, apresentando resultados de uma suposta pesquisa realizada nos Estados Unidos que havia constatado que os jovens na atualidade são mais felizes que no passado. O argumento básico era o seguinte: a sociedade de cinquenta anos atrás não tinha acesso às tecnologias e às facilidades do mundo moderno. Além disso, os jovens não tinham a liberdade de se expressar e viver suas aventuras amorosas como na atualidade. Ao serem indagados se o resultado daquela pesquisa se aplicava à realidade brasileira, os jovens responderam que sim, ou seja, os jovens de hoje são mais felizes que os do passado. Apenas o público mais velho, responderam negativamente a essa pergunta.

O segundo grupo, constituído em sua maioria por pessoas adultas, teve outra posição. Isso se explica não somente pela questão geracional, mas principalmente pela mudança de postura do entrevistador. O repórter alterou o resultado da “pesquisa”. Segundo ele, uma suposta pesquisa de opinião, realizada nos Estados Unidos, constatou que os jovens de cinquenta anos atrás eram mais felizes que os jovens dos dias atuais. Isso porque os jovens de hoje são mais vitimados pela violência e têm, com facilidade,

acesso às drogas. Ao serem indagados sobre o resultado daquela “pesquisa”, os adultos responderam que sim, ou seja, os jovens do passado eram mais felizes. Apenas o público mais jovem, responderam negativamente a essa pergunta.

É importante lembrar que no desenvolvimento das entrevistas foram pensadas estratégias utilizadas pela mídia para direcionar o posicionamento do entrevistado. Além da suposta pesquisa americana, a indumentária do entrevistador (vestimentas, mais descoladas no primeiro grupo e mais sérias no segundo), a organização do espaço e mesmo o linguajar do entrevistador.

Terceiro procedimento: exibição do telejornal com as duas reportagens aos estudantes da EJA. Com a mediação dos professores, os educandos observaram dois pontos importantes: a) as reportagens tinham sido alteradas e as falas editadas. Somente foram mantidas as respostas que estavam de acordo com a suposta pesquisa que estava sendo apresentada; b) os entrevistados não expuseram livremente seus respectivos pontos de vistas. Suas falas foram induzidas pelo entrevistador. Muitos se sentiram mal ao perceberem que tinham sido manipulados. Em seguida, estudantes e professores debateram sobre as reportagens televisivas e os limites das pesquisas de opinião.

Quarto procedimento: exibição do episódio 6 da série “A Família Dinossau-ro”⁴. Trata-se do episódio que inspirou “as reportagens”, descritas anteriormente. O personagem Bob criou, na Feira de Ciências, uma cúpula capaz de produzir energia elétrica gratuitamente para toda população, a partir do calor e força dos vulcões. No primeiro momento, a mídia celebra a grande descoberta do jovem cientista. Seu retrato é estampado nas primeiras páginas dos jornais de grande circulação; é a celebridade dos programas de entrevistas. No segundo momento, a empresa que monopolizava a produção de energia, a partir da derrubada de árvores, percebendo os futuros prejuízos, resolve devassar a vida do garoto, constando que ele já havia usado drogas, defendido presos políticos e detestava tomar banho depois das atividades físicas na escola. Tais informações são apresentadas, de forma sensacionalista, nas reportagens a fim de derrubar a imagem do jovem cientista, o que fará com que sua invenção caia em descrédito perante a opinião pública.

Após o desenrolar dos eventos da problematização, o ambiente escolar estava efervescente e propício ao estudo da temática. Foi então que se

4 Série de TV exibida no Brasil nos anos de 1990 que trata das aventuras de uma família de dinossauros, a Família Silva Sauro. Apesar de ser concebida como um programa infantil, fazia uma crítica bem-humorada ao modelo de vida americano.

iniciou a etapa do Desenvolvimento que foi dividido em três partes: a) leitura e análise de textos e materiais acompanhados de debates; b) visitas monitoradas a estúdios de emissoras de televisão (Rede Minas e TV Globo); c) elaboração e apresentação de trabalhos dos estudantes em sala de aula e no auditório.

Para tratar das questões relacionadas à televisão e outros pontos do projeto, o coletivo de professores selecionou textos curtos, abordando a história da televisão e suas fases; a linguagem televisiva da novela, jornalismo, programas de auditórios e publicidade; além da questão do consumo na sociedade.

As atividades ligadas diretamente ao projeto eram desenvolvidas simultaneamente com todas as turmas da escola, em dias e horários pré-determinados, de modo que toda semana tinha uma atividade ligada ao Projeto Televisão. Algumas ocorriam no auditório, outras em sala, outras em ambientes externos. Além disso, os professores buscaram desenvolver, dentro do seu campo disciplinar, atividades específicas ligadas ao projeto, a fim de aprofundar a temática utilizando-se do ferramental de cada campo do conhecimento. Como é calculado o Ibope? Qual é o custo do horário comercial em cada emissora? Como representar graficamente os ganhos das emissoras? Quem são os donos das emissoras de TV? Onde estão as sedes das emissoras? Quais são as maiores emissoras de TV do Brasil e do Mundo? Quais são os tipos de linguagens televisivas? Quais programações são voltadas para o público infantil, juvenil, adulto? Quais programas abordam a natureza e o meio ambiente? Qual é o impacto cultural e político que a TV pode ter em nossas vidas? Essas e outras perguntas eram aprofundadas pelos professores dentro da especificidade de cada disciplina.

No início desta etapa do projeto, foram feitas leituras de fragmentos, extraídos dos livros de Ciro Marcondes Filho (1992), “Televisão: a vida pelo vídeo”, que aborda o peso da publicidade na estruturação dos programas televisivos. Nesse momento, os estudantes foram indagados sobre as seguintes questões: quem paga os altos salários de apresentadores como Xuxa, Faustão, Gugu Liberato? Como as emissoras de televisão obtêm lucros astronômicos com suas programações? Qual é o valor de um comercial de televisão, com inserção nacional de quinze segundos, durante o horário nobre? Quem paga, em última análise, por esses comerciais? Qual o peso do índice de audiência na estruturação de um programa televisivo? Algumas dessas questões foram tratadas diretamente no texto; outras ficaram para ser investigadas durante o desenvolvimento do Projeto Televisão. Para além desse, outros textos foram utilizados e debatidos com

os estudantes, a exemplo da reportagem “O avião que caiu centenas de vezes” de BUCCI (1996). Nesta reportagem, o autor analisa as estratégias de superexploração de eventos catastróficos, como acidentes de avião, a fim de prolongar a emoção e manter o telespectador atento e preso a tela da televisão.

Foram exibidos filmes, com o objetivo de ajudar a compreender algumas das categorias de análise ligadas à temática. O que teve maior impacto foi “O Show de Truman”. Trata-se da história de um rapaz que, ao nascer, foi vendido pela família para um programa de televisão, transmitido ao vivo durante 24 horas para mais de vinte países. Entretanto, Truman (Jim Carrey) não sabe que sua vida é um verdadeiro simulacro. Isto é, as pessoas com as quais ele convive são atores, contratados para trabalhar nesse *reality show*. Além disso, a cidade inteira foi preparada como estúdio construído para a tevê. A forma pela qual o programa consegue aferir lucros estratosféricos se deve ao fato de todos os objetos usados pelos atores serem comercializados. Com a apresentação comentada do filme, os professores e alunos debateram o conceito de simulacro e também sobre programas *reality show*, como Big Brother Brasil.

Além de filmes hollywoodianos, também foram debatidos documentários que pudessem ajudar na elucidação da questão. Um dos mais importantes foi: “Muito Além do Cidadão Kane”. Trata-se de uma matéria jornalística, produzida pela BBC de Londres no início da década de 1990. Para demonstrar a influência de um dos maiores empresários da comunicação na política brasileira, o documentário analisa, dentre outras questões, a ingerência de uma das maiores emissoras de televisão na história política do Brasil nos últimos trinta anos. O documentário aborda as formas pelas quais foram tratadas a greve dos metalúrgicos do ABC paulista em 1979, a eleição de Leonel Brizola, em 1982, a campanha das Diretas, em 1984 e a eleição de Fernando Collor de Melo em 1989. A exibição comentada do filme permitiu levantar debates acerca da influência da Televisão na política nacional e na construção de um ideário de nação.

Além das atividades com textos, imagens e filmes, também foram realizadas visitas exploratórias que pudessem mostrar aos estudantes a lógica de funcionamento da Televisão. Primeiro eles foram levados à TV Minas para conhecer uma TV pública e depois foram à Rede Globo. O objetivo era levá-los a conhecer os bastidores das gravações e traçar paralelos comparativos entre uma TV pública e uma emissora privada. Eles ficaram maravilhados com tudo o que viram e também chocados com a grande diferença de investimento e materialidade entre as duas emissoras.

A última etapa do projeto, ou seja, sua culminância se deu na Feira de Cultura. Em todas as etapas do projeto os estudantes foram estimulados a produzir textos e materiais diversos que depois foram apresentados ao coletivo da escola e comunidade na Feira de Cultura que aconteceu no mês Outubro de 2008.

2.3.1 Acessar a rede sem se deixar capturar: um relato sobre educação digital e a liberdade⁵

Quando nasci, em 1981, já tinha televisão em casa. Até hoje minha mãe conta, com muito pesar, que antes da *Phillips* em P&B, a qual me habituei como se parente fosse, tivemos outro aparelho, que foi roubado bem antes de suas prestações serem quitadas. Um ladrão arrombou a porta enquanto dormíamos. Levou só a televisão porque era o único bem de valor na casa: éramos muito pobres. A *Phillips* que mãe comprou logo em seguida: tamanho médio. Não me lembro das polegadas. A caixa plástica que envolvia o tubo era cor de gelo, o painel de controle era preto. Tinha três botões pequenos na parte inferior do painel: o primeiro era para ligar e desligar, o segundo aumentava e diminuía o volume e o terceiro clareava e escurecia a imagem. Na parte superior, tinha um seletor de canais prateado. Controle remoto era luxo, não o tínhamos.

A recordação vem assim, cheia de detalhes, porque convivi com essa TV de minha primeiríssima infância até meus onze anos: era uma presença naturalizada ali naquela mesinha da sala, desde sempre no mesmo lugar, como se existisse desde o tempo das cosmogonias. Nos unia e nos separava: aquele tubo era hipnótico, fazia com que nós quatro, eu, a mãe, o pai e o irmão, olhássemos na mesma direção, concentrados nas mesmas imagens em movimento. Era motivo também de muita guerra entre o irmão e eu, que a disputávamos por causa da divergência na preferência de canais.

Ela era algum sentido contra o tédio.

Eu a amava porque sempre me encantaram as histórias, e ela as vinha trazendo, muitas. Só a detestava aos domingos, por causa da overdose de Programa Sílvio Santos. Nesses dias eu corria para a rua, ou para dentro

⁵ Simone Teodoro Sobrinho é ex-aluna da Educação de Jovens de Adultos, Técnica de Nível Superior da Fundação Municipal de Cultura, professora, poeta, mestra e doutoranda em Literatura Brasileira pela Universidade federal de Minas Gerais.

de algum livro.

Em casa não tinha geladeira, não tinha chuveiro, não tinha ferro de passar roupa, não tinha liquidificador. Nem camas individuais, dormíamos todos embolados numa só. Dos confortos da vida contemporânea dos anos 80, só televisão. Em 1992 a *Phillips* morreu dentro de um caminhão de mudança. Caiu, bateu a tela com força na tábua da carroceria. Foi durante um despejo. A vida já tinha sido difícil até aquele momento e dali pra frente ficaria pior.

Fato é que, mesmo nos ajeitando em lugares muitas vezes inóspitos, depois do falecimento de nossa amiga, ficamos quase uma década sem televisão.

Não foi só isso que mudou depois do despejo. Parei de estudar porque a escola ficou longe. Mãe não procurou outra para mim, porque surtou. Pai só bebia. A gente comia mal, quando comia. Não havia mais as histórias do programa Rá-Tim-Bum, que eu adorava, e nem as novelas. Os livros tinham ficado para trás, na biblioteca da escola. Desse jeito, a esmo, o sentido escapando, acabei buscando refúgio na religião.

Eu estava com 13 anos quando fui parar na Renovação Carismática Católica, movimento do qual participei por três anos. Um resumo da experiência: foi como me jogar num poço sem fundo, para me esconder de uma fera. A fera tinha mais de uma cabeça: a vulnerabilidade social, o apelo das drogas e, no âmbito familiar, a ausência de investimentos, tanto de ordem material, quanto de ordem afetiva, na minha educação. Se por um lado o mergulho significou a ilusão de proteção contra algumas dessas ameaças foi, por outro, danoso: qualquer espécie de fundamentalismo religioso representa dano.

Antes de contar como foi ser resgatada disso (pela escola, óbvio), preciso voltar ainda à velha *Phillips* e ao período anterior ao despejo. Quero voltar especificamente a três propagandas que passavam nos intervalos dos desenhos animados e que interrompiam momentaneamente meus sonhos, fazendo-me beber pequenas e lentas doses amargas de uma ainda incipiente consciência de classe. Quais eram? A primeira, a antológica propaganda de margarina que mostrava um café da manhã farto, uma família feliz, numa cozinha grande, equipada e iluminada, ao som de “*Oh Happy day*”.

A segunda, uma famosa e memorável peça de marketing de bicicleta: nela, duas crianças espalham bilhetes pela casa com a frase “Não esqueça minha Caloi”, para que os pais e avós vejam e se lembrem de lhes presentear no Natal. O cenário é visivelmente de classe média: uma casa ampla, com

escadas que levam ao segundo andar; o quarto das crianças é repleto de brinquedos, o pai, engravatado, aparenta ser homem de negócios e a mãe é típica dona de casa (aparece na cozinha, onde encontra o bilhete dentro de uma guloseima que está preparando).

A terceira, a vinheta clássica do *Big Mac*, que vinha acompanhada por um *jingle*: “Dois hambúrgueres, alface, queijo, molho especial, cebola, pickles, num pão com gergelim”.

A primeira, a princípio me fascinou. Fazia com que eu desejasse começar meus dias daquela maneira. Aos poucos foi me fazendo perguntar por que eles não começavam assim. O mesmo se deu com a segunda: ao desejo pela bicicleta se somaram as perguntas sobre o motivo de eu não poder ter uma, além de não ter nada que aquelas imagens mostravam: um pai com gravata, uma mãe afetuosa, uma casa confortável. A terceira agitava os ácidos que corroíam as paredes do meu estômago quase sempre vazio.

Então, lá estava eu diante da *Phillips*, criança que sonha. Programas inteiros de desenhos. E eu despencando do sonho toda vez que aparecia a manteiga, a bicicleta e o sanduíche, porque eu não tinha uma família como aquela, eu não tinha afeto, eu não tinha aquele cuidado, eu não tinha lazer. A fome era multifacetada.

Sem saber, eu estava fazendo leitura a contrapelo, que é o que acontece quando a intensão de determinada narrativa é um tiro que sai pela culatra: no caso, as peças publicitárias em questão, todas feitas para atizar o desejo, plantaram em mim uma pequenina semente de revolta.

Mas desenvolver esse pensamento crítico, sozinha, seria complicado. E eu me perdi e a vida seguiu do jeito que eu estava contando lá em cima: o despejo, a perda da *Phillips*, a evasão escolar, o mergulho na religiosidade cristã.

Em 1996 eu tinha 15 anos e decidi voltar a estudar depois de três anos longe da escola. Mãe continuava a deriva no vasto mar de sua confusão mental. Pai nunca se livrou do alcoolismo. Eu, como era de se esperar, não podia contar com eles. E era menor de idade, precisava da assinatura de um ou de outro na minha matrícula. Convencer mãe de ir à escola assinar não foi nada fácil.

Já era fim de março quando me sentei pela primeira vez numa cadeira de uma das turmas de EJA da Escol a Municipal Moisés Kalil. Apesar de ser um reinício conflituoso, já que eu estava vindo de um contexto de fanatismo religioso (o fundamentalismo sempre se choca com o pensamento esclarecido), estive bem aberta aos aprendizados.

Os anos de 1996 e 1997 trouxeram para mim dois episódios marcantes que foram bases para toda a minha trajetória formativa. No primeiro desses anos, o professor de História, Heli Sabino de Oliveira, iniciou, com nossa turma, um projeto sobre a questão da escravidão. Além de todo o conhecimento que acessei sob esse guarda-chuva temático, me descobri como autora quando fui desafiada a escrever e dirigir uma peça teatral sobre o assunto, a qual seria apresentada para toda a escola. Mas o decisivo mesmo foi aprender a ler textos científicos. Eu já estava habituada à leitura literária, mas nunca tinha lido um livro com o objetivo de aprender com ele. O professor Heli Sabino de Oliveira nos indicou uma leitura paradidática sobre o tema e, à medida que eu ia lendo os capítulos e compreendendo os argumentos, fui tendo a sensação de que poderia, com outras leituras, aprender o que eu quisesse. Não era só uma sensação, era uma verdade maravilhosa.

Em 1997, outro projeto: Televisão. Foi participando dele que consegui dar significado ao meu antigo incômodo diante das propagandas de manteiga, de bicicleta e de sanduíche: compreendi a televisão como linguagem, ferramenta fundamental para a sociedade de consumo. E aprendi sobre seu contexto, ou seja, sobre o capitalismo. Ficou claro para mim que, como linguagem, a televisão tinha seus emissores, receptores e mensagens veiculadas. Assustei-me com o poder nas mãos dos emissores, me revoltei com muitas estratégias de convencimento utilizadas para que mensagens fossem internalizadas pelos receptores. Senti raiva quando aprendi que as propagandas de brinquedos sempre passavam nos intervalos dos desenhos, justamente porque era o horário em que havia crianças, seu público-alvo, assistindo.

Não posso negar que essa compreensão me deixou triste, porque me recordei da vida ideal que a TV mostrava, naquelas tardes solitárias diante da *Phillips*, vida que era tão diferente da minha. E de boa parte das pessoas comuns, como eu, que desejam o mínimo e não podiam ter. Mas ficar um pouco triste por saber das coisas faz parte do processo do conhecimento.

O projeto Televisão potencializou a pergunta em mim. Se eu já lia algumas propagandas de forma minimamente crítica lá nos idos anos oitenta, era de maneira intuitiva. O projeto me situou no mundo, na História. Entre as diversas atividades que fizemos, algumas alargaram especialmente meu campo de visão: assistimos ao documentário *Para além do Cidadão Kane*, que mostrava toda a arquitetura de poder da Rede Globo. Visitamos também a sede da Rede Globo Minas e a Rede Minas de Televisão, a fim de identificar as diferenças entre o tratamento da mensagem quando feito por uma emissora comercial e por uma rede educativa. Nossa tarefa final

foi escrever e apresentar uma peça teatral sobre o tema. Mais uma vez fui autora e diretora. Também fui atriz. Nossa peça mostrava uma família estereotipada, a maneira que costumava aparecer nas telas, reproduzindo modos de viver considerados normais e preconceitos, como o racismo, por exemplo. Uma família diante da TV. Havia um momento em que o comentário crítico era tecido. Foi um sucesso.

Creio que já me estendi o bastante. Para encerrar, uma breve retomada: nasci em contexto vulnerável, marcado por carência material e afetiva. Apesar de ter sido agraciada pela genética com um cognitivo ótimo, que me permitia aprender com facilidade tudo o que me fosse ensinado, faltava a mão para conduzir, para apontar em direção às entradas, para me ensinar como se destrava fechaduras.

A EJA foi essa mão. Por causa dela, entendi meu estar no mundo e me dei conta de que meu lugar não era nada privilegiado. Por isso, decidi endireitar um pouco esse caminho torto. Com o conhecimento. Com o que aprendi lá, consegui fazer um Ensino Médio incrível, também na escola pública. Depois parti para a graduação em Letras na Universidade Federal de Minas Gerais. Fui professora de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira por alguns anos, na Rede Estadual de Minas Gerais e na Prefeitura de Betim. Em seguida, fiz concurso para trabalhar na Fundação Municipal de Cultura, onde estou até a atualidade, desenvolvendo um trabalho de incentivo à leitura, em uma de suas bibliotecas, e também de leitura de acervos museológicos. Fiz mestrado na Universidade Federal de Minas Gerais e estou concluindo, lá também, um doutorado.

Agora, para encerrar mesmo: uma vez, há um tempo já, em uma reunião de trabalho, um colega disse (em minha opinião, equivocava-se) que o ORKUT tinha educado digitalmente os jovens. Discordei. Argumentei que a extinta rede talvez os tenha atraído fortemente para os computadores, talvez os tenha ensinado a ligar e a desligar CPUs, talvez tenha tornando ainda mais familiar a já amigável interface criada pelo Bill Gates. São aprendizados sim, mas estão longe de significar uma educação digital plena. Da mesma forma, saber onde ficam os botões de controle de uma TV (como eu sabia), não quer dizer inclusão digital.

Incluir digitalmente é de ordem muito mais complexa e passa necessariamente por alguns pontos, como, por exemplo, ajudar o educando a usar corretamente mecanismos de pesquisa, como o *Google*, contribuir para sua formação de leitor que compreende as estratégias da propaganda, tanto na TV, quanto nos *smartphones*. Sobre esses pequenos aparelhos inteligentes, indissociáveis das redes sociais e do acesso fácil à tecnolo-

gia 4G: se os alunos entenderem que nada disso foi criado unicamente para nosso entretenimento, e sim, para empresários venderem produtos e fazerem circular todas as ideologias que sustentam o sistema capitalista, já será algo revolucionário. Se cada aluno compreender que um celular conectado o dia todo garante ainda muito mais olhares para a marca X ou Y e que isso associado ao *e-commerce* e à facilidade de acesso a cartões de crédito acaba resultando em um número muito maior de transações comerciais concluídas, será um grande passo rumo à liberdade de cada um deles e também em direção a uma mudança de alcance macro. Ter essa compreensão de que as redes atuais fazem de tudo para capturar consumidores só é possível, para mim, porque aprendi o mesmo sobre a TV, lá nos anos 90. E, na linha do tempo tecnológico, o que são os *smartphones* e seus conteúdos? Netos da velha televisão, cujas novelas, desenhos e programas esportivos são só iscas que escondem a armadilha do anzol.

E por falar em atualidade, um devaneio: fico aqui sonhando com um mundo em que as pessoas se posicionassem criticamente diante de uma *fake-news*, por exemplo. Isso poderia mudar, para melhor, um país inteiro, já pensaram? A educação digital pode fazer essa transformação.

Fez em mim, lá em 1997, graças ao Projeto Televisão, na Escola Municipal Moisés Kalil, bairro Mantiqueira, periferia de Belo Horizonte, sob a coordenação do professor de história, Heli Sabino, em uma época em que ainda não existiam redes sociais e os celulares pareciam enormes *walkie talkies* e era raro a gente ver alguém portando um. Sou imensamente grata.

2.4 Sequência Didática

Televisão como Linguagem

Laura Augusta Palhares

Josiane Freitas da Silva

Regiane Sabino de Oliveira Leles

Laiz Cristina da Silva

Introdução: O conteúdo televisivo é visto apenas como uma grande fonte de entretenimento e de informação. Contudo, resumir a ação da mídia a esses dois elementos é limitar, de forma ingênua, a percepção da construção dos conteúdos e suas consequências.

Através das representações da televisão (ou ausência delas) na nossa sociedade, pensamentos são reforçados, ideias afirmadas, costumes e comportamentos normalizados e estereótipos construídos.

Caro professor, você já pensou na linguagem da televisão, e na forma como seu conteúdo é construído? No impacto que ela causa na nossa sociedade? Por que a televisão é algo tão rentável? Na tentativa de trabalhar questionamento como esses, apresentamos uma sequência didática interessada em construir um tipo de percepção sensível à linguagem semiótica desse meio de comunicação.

Aula 1:

A representação da TV (parte 1)

Materiais necessários: Textos com o caso pedagógico e relato de experiência.

Organização da turma: Disposição em círculo.

Objetivos:

Promover estranhamento crítico diante de novelas exibidas na televisão;

Refletir sobre como os estereótipos podem promover a ridicularização dos sujeitos e as consequências disso;

Rememorar as novelas vistas ingenuamente ao longo da vida por meio de um olhar incomodado e atento;

Reconhecer que os conteúdos midiáticos dão manutenção em uma cultura segregacionista e opressora;

Construir a noção de que o entretenimento não deve ser apartado da crítica social.

Contextualização: O caso pedagógico que inicia o capítulo

A televisão e seu conteúdo têm papel central no estabelecimento de pensamentos e costumes dentro da sociedade, normatizando certos comportamentos, modos de vestir e jeitos de pensar e ser. Portanto, a representação feita pela televisão de inúmeros grupos sociais é capaz de reforçar ou determinar estereótipos negativos relegados a uma grande parcela da população. Você consegue se lembrar de algum programa televisivo que desempenhava esse papel? Quais as consequências desses estereótipos para a sociedade?

Desenvolvimento: Convide os estudantes a ler, junto ao mediador, o caso pedagógico e o relato de experiência apresentados no capítulo. É importante que a leitura introduza reflexões sobre os contrastes de espaço de atuação e de valorização ofertados pelas mídias nacionais para pessoas pretas e para pessoas brancas. Após a leitura dos textos, pergunte aos alunos se alguém assistiu à novela “Cabana do Pai Thomas”. Em caso afirmativo, solicite que sejam expressas as impressões que este aluno carrega consigo. Em caso negativo, trabalhe o material do caso, questione a memória dos estudantes sobre outros personagens interessantes para a discussão. O mediador pode perguntar ao aluno, por exemplo, sobre os papéis que costumam ser interpretados por negros e sobre os papéis que normalmente são interpretados por pessoas brancas.

O mediador pode iniciar a conversa perguntando sobre quantas princesas brancas e quantas princesas negras os alunos assistiram aos filmes infantis exibidos na Televisão. Após a reflexão, o mediador deve aproximar ainda mais a conversa para a realidade dos estudantes, pode-se questionar quantas vezes nas novelas eles viram o papel de um médico sendo interpretado por um ator negro. Assim como, quantas vezes os alunos assistiram uma empregada doméstica ser interpretada por uma atriz negra em relação a uma atriz branca. Com esse jogo de perguntas, sempre se referenciando aos textos lidos, deve-se introduzir a turma em um ambiente intrigante, questionador e, por vezes, incômodo. De modo que, estes estudantes se sintam provocados a revisitar criticamente a sua memória afetiva acerca dos programas midiáticos que estes acessaram ao longo da vida. Objetiva-se, elaborar uma atmosfera intrigante e problematizadora para todas as aulas da sequência deste capítulo.

Incentive os alunos a lembrar as novelas que eles assistiram ao longo de suas vidas. Algumas delas podem ser comentadas, no sentido de mobilizar a memória afetiva das pessoas. Em seguida, divida a turma em grupos com, no máximo, 6 alunos. Entregue duas folhas de papel A4 para cada grupo e oriente-os a reparti-las ao meio, gerando quatro folhas por grupo. Nessas folhas os alunos deverão colocar nome de atores ou atrizes brancas que já atuaram em papéis principais nas novelas. Na segunda folha, eles deverão colocar nome de atores ou atrizes negros que também já tiveram papéis de destaque em telenovelas. Na terceira folha, os alunos deverão colocar nomes de atores e atrizes brancos que atuaram como bandidos ou empregados (as) domésticos (as) nas novelas. Na quarta e última folha, os alunos deverão colocar nome de atrizes e atores negros que atuaram nos referidos papéis. Caso os alunos não saibam o nome dos atores, pode ser colocado o nome dos personagens. Orientem aos discentes que não podem repetir nome de atores e atrizes em nenhuma

das folhas, se possível, a *internet* pode ser utilizada como fonte de pesquisa. Caso não saibam indicar outros nomes, então, os estudantes deverão colocar “X” nos locais vazios.

Dando continuidade à atividade, forme uma roda de conversa para debater com os alunos os resultados apresentados nas quatro folhas de cada grupo. Em primeiro lugar, é preciso perguntar aos alunos se tiveram dificuldade em responder alguma das folhas e o porquê disso. O objetivo principal dessa aula é colocar os estudantes no lugar de fala, deixar que eles sinalizem, segundo a sua experiência, as percepções que tinham da televisão. Assim como, é preciso que o sujeito seja capaz de perceber que as críticas apresentadas no conjunto da aula não é algo trazido do professor para o aluno, mas, antes disso, trata-se da reflexão sobre uma realidade comum aos presentes e, principalmente, da reflexão sobre o potencial de manipulação social que pode ser exercido pelas mídias. Todavia, também cabe ao mediador destacar que as redes midiáticas em geral trazem muitos benefícios e que o problema não é assistir televisão ou navegar por uma rede social. O grande perigo que nos deparamos é no uso ingênuo e despreparado dessas ferramentas, pois, deseja-se promover uma interação construtiva, consciente e autônoma, de modo que ao interagir com as redes midiáticas, os estudantes possam gozar de um instrumento de recreação, ao mesmo passo, que estejam dispostos a exigir que as programações atuem no sentido de qualificar as relações sociopolíticas que incidem sobre a população.

Para finalizar, assista com a turma os vídeos abaixo. Eles referem-se às chamadas de estreias de algumas novelas. Trata-se de novelas campeãs de audiência da Globo (Avenida Brasil)⁶, Record (Prova de amor)⁷ e SBT (Chiquititas)⁸. Além disso, as novelas da Globo, “Segundo Sol”⁹ que foi filmada na Bahia e “Viver a vida”¹⁰, a primeira novela do autor Manoel Carlos protagonizada por uma atriz negra.

Após a exibição dos vídeos, encerre a aula com um diálogo reflexivo com os estudantes. O mediador pode questionar coisas como: No total dos

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QlZqAnUHTl8>. Acesso em 14 de Outubro de 2020.

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sC7gWpKUXa4>. Acesso em 14 de Outubro de 2020.

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tlhfoiHtvHc>. Acesso em 14 de Outubro de 2020.

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xHupd5Fycsc>. Acesso em 14 de Outubro de 2020.

¹⁰ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=j_Gkk7an87o. Acesso em 14 de Outubro de 2020.

vídeos, quantos atores negros e atores brancos foram vistos? Porque em um país onde a maioria das pessoas são negras, nas novelas e nos filmes sempre aparecem em maioria pessoas brancas? Sabendo ainda, que a maioria dos brasileiros em condição de vulnerabilidade são negros ou pardos, por que em uma novela que conta a história de orfanato todas as internas são brancas e com características físicas de pessoas europeias? Thais Araújo, que interpretou Chica da Silva na década de 1990 destacou-se como uma grande atriz brasileira. Por que, pode-se dizer, ela é praticamente a única atriz negra com visibilidade em larga escala? Será que esse cenário é o resultado da competência das pessoas ou da falta de oportunidade e de políticas que promovam a igualdade? Além disso, o mediador pode acrescentar outros questionamentos que julgar adequados para o grupo territorial da escola.

Aula 2:

O *Black Face* é “mimimi” ou violência?

Materiais necessários: Data show para exibição de vídeos.

Organização da turma: Disposição em meio círculo.

Objetivos:

Discutir a questão do “*Black Face*” e da ridicularização de pessoas negras;

Refletir sobre os papéis ocupados por pessoas negras nas mídias televisivas;

Problematizar a estética e espetacularização da imagem negra e periférica representada nas mídias nacionais;

Questionar demais estereótipos retratados que dão manutenção aos preconceitos e às desigualdades de gênero, raça, classe, orientação sexual, entre outros;

Questionar a responsabilidade das mídias em relação às informações apresentadas.

Desenvolvimento: Convide os alunos a se organizarem em posição de meio círculo para que seja feita a exibição do vídeo¹¹. Tal disposição é interessante por permitir que os estudantes assistam à programação sem, contudo, perder o contato visual entre si. Recomenda-se que antes de re-

¹¹ Vídeo a ser analisado em aula: <https://www.youtube.com/watch?v=PzAohUtzq3g&list=TLPQMjkwOTIwMjCyoXS7ngtmhA&index=1>. Acesso em 13 de Outubro de 2020.

produzir o vídeo seja lembrado com a turma alguns pontos e reflexões marcantes na aula anterior. Em seguida, deve-se passar o vídeo que, em resumo, traz um quadro que compõe um programa de humor exibido em horário nobre por uma emissora nacional de grande visibilidade¹². Após a exibição do vídeo, o mediador deve refletir com os estudantes algumas questões como: Porque as personagens principais eram caracterizadas de tal maneira ridícula? Vestidas de forma extravagante, para não dizer brega, com a pele pintada de preto e o nariz extremamente largo, com olhos e lábios que, de tão protuberantes, saltam à pele de forma sinistra e até meio nojenta? Os cabelos, com aparência ensebada e sustentado por amarras, é outro ponto que chama atenção na caracterização *Black Face* de duas mulheres negras e pobres dentro de transporte público.

Outros pontos relevantes são notados no diálogo entre a mãe e a filha. As personagens apontam para um homem negro que está usando trança nagô¹³, este é um símbolo de resistência negra diante da escravidão, a mãe pega nos cabelos do homem e diz, em tom de piada, que aquilo é coisa de homossexual. Evidenciando assim, o desprezo cultural por elementos da cultura negra e pela orientação sexual diferente da heterossexualidade que é normativamente aceita. Nas cenas seguintes, observam-se falas que hipersexualizam pessoas negras, um exemplo é a moça negra, semelhante ao perfil da *Globeleza*¹⁴ que é abordada e apontada pela mãe como uma mulher que tem cara de “ser safada”, ou ainda, na descrição da vida sexual dos personagens negros. Em seguida, mãe e filha, após mendigar dentro no metrô, continuam o diálogo com falas que contam com erros gramaticais evidenciando a baixa escolaridade das personagens, mas que não param por aí. Tais falas que retratam uma população negra e periférica como se as pessoas fossem deprimentes, sem classe, sem moralidade e dignas apenas do riso e da ridicularização. Após a realização de tais reflexões com a turma, o mediador deve dividir em pequenos grupos e orientá-los a responder as questões abaixo:

- 1- Quais elementos presentes no vídeo provocam humor no telespectador?

¹² O programa em questão intitula-se *Zorra Total* e foi exibido pela TV Globo no período de 1999 a 2015. Para saber mais acesse o link disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Zorra_Total. Acesso em 13 de Outubro de 2020.

¹³ Para saber mais sobre a história das tranças Nagô acesse o link disponível em: <http://trancanago.blogspot.com/2010/02/origem-tranca-nago.html>. Acesso em 14 de Outubro de 2020.

¹⁴ *Globeleza* é o nome dado à mulher que anualmente samba nas vinhetas de carnaval da emissora em questão. Para saber mais acesse o link disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Globeleza>. Acesso em 13 de Outubro de 2020.

- 2- Como as mulheres brancas são caracterizadas no vídeo?
- 3- E as mulheres negras? Como são caracterizadas?
- 4- Na opinião do grupo, se as personagens principais, Adelaide e Britney, tivessem outras características físicas, conseguiriam provocar humor nos telespectadores? Por quê?

Em um momento seguinte, convide os alunos a formar uma roda de conversa, onde os grupos devem expor o que foi refletido entre os integrantes. Nesse momento, é importante que o mediador chame a atenção dos alunos para o fato dos atores principais pintarem a pele de negro, aumentar o nariz, características essenciais dos negros, mas de forma estereotipada, para provocar humor. Demonstra-se relevante, também, enfatizar o modo como as mulheres brancas são caracterizadas no vídeo: bem-vestidas, embelezadas e aparentado ter melhores condições financeiras.

Aula 3:

“Show de Truman”

Material necessário: Computador ou outro equipamento para exibição de filmes em *Datashow*.

Organização da sala: A critério do professor.

Objetivos:

Entender o funcionamento dos índices de audiência na estruturação da programação das emissoras de TV;

Criar condições para que o aluno possa compreender que em última instância é ele quem financia os programas de televisão;

Entender os mecanismos de financiamento de um programa televisivo a partir da história do filme;

Compreender conceitos e categorias de análise como simulacro, *reality show*, *merchandising*, dentre outros que se tornam essenciais na interpretação de uma programação televisiva;

Promover o debate das questões éticas e morais presentes na história do filme;

Analisar com os estudantes as estratégias televisivas que eles conseguiram perceber na história;

Fazer inferências sobre a história do filme e os programas de televisão exibidos no Brasil;

Montar um portfólio com as conclusões da turma.

Contextualização: A televisão esteve e está cada vez mais presente nos lares das famílias brasileiras, ainda que em concorrência com outras mídias e tecnologias da atualidade. Esse objeto de consumo que já foi artigo de luxo, hoje é totalmente acessível e se tornou quase que presença obrigatória nas casas dos cidadãos (consumidores) de todo o país, sendo raro os lares que não possuem este equipamento. Mesmo diante das mudanças da TV analógica para a digital, ela continua viva e presente na vida das famílias brasileiras.

A funcionalidade da televisão, para a maioria das pessoas, é o entretenimento, sendo por vezes utilizada para outros fins. Mas será que os telespectadores compreendem o que está por trás de toda a programação televisiva? O entretenimento “oferecido” é um presente aos consumidores que se propuseram a comprar o equipamento? Responder a essas e outras perguntas é o objetivo central da sequência didática que será apresentada.

Desenvolvimento: Comece a aula estabelecendo um diálogo a partir do filme que leve os estudantes a compreender algumas das categorias de análise ligadas à temática da publicidade na televisão. Converse com os alunos sobre a forma como o “Show de Truman” é produzido no filme, com todas as ações, textos e jogos de câmera e filmagem elaborados da melhor maneira para despertar emoções nos espectadores. Indague os alunos também sobre os lucros do programa: de qual forma o programa consegue aferir lucros estratosféricos? Chame a atenção para o fato de todos os objetos usados pelos atores serem comercializados.

Depois de debater essas questões do filme, inicie um diálogo a partir dos conceitos de simulacro, tomando como exemplo, programas de *reality show*, como “Big Brother Brasil”, “A Fazenda”, dentre outros, que assim como o filme tem como objetivo promover a exploração e exposição de produtos ao longo da trama vivida pelos personagens.

Aula 4:

A espetacularização dos telejornais

Organização da turma: A critério do professor;

Materiais: Datashow

Objetivos:

Perceber os telejornais como um material que vai além do trabalho de informar;

Reconhecer a intencionalidade dos telejornais;

Visualizar os mecanismos usados na construção da espetacularização dos telejornais.

Desenvolvimento: Inicie a aula questionando seus alunos: Eles assistem telejornais? Quais telejornais eles consomem? Quais as notícias mais marcantes para eles? Qual pensam ser a função dos telejornais? Eles as cumprem? São imparciais?

Em seguida, faça uma exibição dos trechos de telejornais selecionados, primeiramente o “Jornal Esso” e em seguida “Fantástico” e “Jornal Nacional”. Qual a diferença entre eles? Qual gera mais interesse?

Para finalizar, chame a atenção de seus alunos para os elementos musicais, imagéticos e discursivos dos telejornais atuais, levantando um debate sobre quais são seus objetivos.

QRCode 2.14



QRCode 2.15



QRCode 2.16



Referência

ABUMANSSUR, Edin Sued. As Moradas de Deus, arquitetura de Igrejas Protestantes e Pentecostais. Novo Século, São Paulo - SP, 2004.

ALVES, Rubem Azevedo. **Entre a Ciência e a sapiência**, os dilemas da educação. Edições Loyola, São Paulo, 5.^a edição, 2001.

ARAÚJO, Joel Zito. – A força de um desejo- a persistência da branquitude como padrão estético audiovisual REVISTA USP, São Paulo, n.69, p. 72-79, março/maio 2006.

ARBEX, José. O poder da TV. São Paulo: Scipione, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Sobre a Televisão. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BUCCI, Eugênio. O avião que caiu centenas de vezes. REVISTA VEJA, 13/11/1996.

CHAUÍ, Marilena, **Simulacro e poder**: uma análise da mídia. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

Clipes – Confira agora a tabela de preço para anúncios na TV, Por Ivan de Souza. Disponível em: < <https://rockcontent.com/br/blog/tabela-de-precos-para-anuncios-na-tv/>> Acessado em 01 de outubro de 2020.

CORREIA, João Carlos (2004). **Elementos para uma Teoria da Comunicação**: Schutz e Luhmann e a Construção Social da Realidade.

ECO, Umberto. Viagem na realidade cotidiana. Nova Fronteira: Porto Alegre, 1984.

Fatias de história -> Inventada a primeira televisão. Disponível em: < <https://unicamania.com.br/canais/fatias-da-historia/309-inventada-a-primeira-televisao>> Acessado em 01 de outubro de 2020.

FONSECA, Cláudia Chaves. **Por uma pedagogia da notícia**: o conceito de comunicação em Paulo Freire. Mediação, v. 20, nº 27, jul./dez. 2018. Belo horizonte – MG.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura).

_____ **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 39^a ed. São Paulo, Cortez, 2000.

_____ **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. 20^a ed. São Paulo, Paz e Terra, 2019.

_____**Educação Como Prática da Liberdade.** 46ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

Gerador de QRCode, disponível em: < <https://www.qrcodefacil.com/>> Acessado em 01 de outubro de 2020.

GOMES, Neusa Demartini. **Publicidade:** comunicação persuasiva. Porto Alegre: Sulina, 2003.

Imagens – Google Imagem. Disponível em: < https://www.google.com/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fstatic6.depositphotos.com%2F1000928%2F623%2Fi%2F450%2Fdepositphotos_6234017-stock-photo-old-vintage-tv.jpg&imgrefurl=https%3A%2F%2Fbr.depositphotos.com%2Fstock-photos%2Ftv-antiga.html&tbnid=z7INRudd-gxvnuM&vet=12ahUKEwiph9j-u5TsAhVSCLkGHcmYBrUQMygCegUIARCUAQ..i&docid=kGdqTEFGei3AQM&w=600&h=425&q=primeira%20televis%C3%A3o%20sem%20direitos%20autorais&ved=2ahUKEwiph9j-u5TsAhVSCLkGHcmYBrUQMygCegUIARCUAQ#imgsrc=x6DUQ9yY-61gIIM&imgdii=dPKc7C3mZ-KjGM> Acessado em 01 outubro de 2020.

LEAL, Adrielle Pacheco; ALVES, Lídia Maria Nazaré. **Análise Semiótica da linguagem Publicitária.** I Seminário Científico da FACIG – Sociedade Ciência e Tecnologia. 29, 30 e 31 de outubro de 2015.

LUHMANN, N. A Realidade dos Meios de Comunicação. São Paulo: Paulus, 2005.

MARTIN-BARBERO, Jesus. Dos Meios às Mediações. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. 2004

MOREIRA, Adilson Racismo recreativo / Adilson Moreira. -- São Paulo : Sueli Carneiro ; Pólen, 2019.

Observatório da TV – A Polemica A Cabana do Pai Tomás Estreava há 48 anos. Disponível em: <<https://observatoriodatv.uol.com.br/noticias/a-polemica-a-cabana-do-pai-tomas-estreava-ha-48-anos>> Acessada em 01 de outubro de 2020.

OLIVEIRA, Heli Sabino. Do Conceito de Periferia: primeiras aproximações teóricas. São Paulo: Paco Editora, 2017.

_____**Formação Continuada Conexões Escolares com a TV Digital em Foco: a televisão e suas potencialidades educativas.** In: OLIVEIRA,

Heli Sabino; SOUSA, Cirlene Cristina; FEITOSA, Deisy Fernanda. TV Digital e Educação Básica: a televisão como meio pedagógico. A escola como meio de comunicação. Brasília: Universidade Católica de Brasília.

_____ A televisão como objeto de pesquisa: decifra-me ou devoro-te. In: SOUSA, Cirlene Cristina; FEITOSA, Deisy Fernanda. Conexões Escolares com a TV Digital. Caderno 01. Televisão: mais que uma palavra? Disponível em: <<http://sejadigital.com.br/kitpedagogico>>. Acesso em: 02 de ago. de 2020.

PALLOTINI, Renata. Dramaturgia de televisão. São Paulo: Moderna, 1998.

PEDROSO, Rosa Nívea. **A construção do discurso de sedução em um jornal sensacionalista**. São Paulo: Annablume, 2001.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista / Djamila Ribeiro.—1 ed— São Paulo; Companhia da Letras, 2019.

SANTAELLA, Lúcia. O que é Semiótica? São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos: 103).

_____ **Como eu ensino: leitura das imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTOS, Eneida Pereira; CAMPOS, Rogério Cunha. Sujeitos da igualdade e da sociabilidade: os sentidos da experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SANTOS, Sílvia Spagnol Simi dos Santos; ESTEVES, Daiane Aparecida do Carmo. **Os símbolos na TV: a propaganda como legitimação da semiótica**. Estudo de caso do VT campanha de doação de órgãos da Santa Casa. Intercom Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XI Congresso de Ciências da Comunicação na região Sul, Novo Hamburgo, RS, 17 a 19 de maio de 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O Currículo como fetiche: a poética e a política do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TAVARES, Mauro Calixta. **A força da marca: como construir e manter marcas fortes**. São Paulo: Harbra, 1998.

TV Foco- Globo Gasta Fortuna Inacreditável Com Novelas! Descubra Como Funciona A Produção Das Tramas Da Emissora Carioca. Disponível em: <<https://www.otvfoco.com.br/globo-gasta-fortuna-inacreditavel-com-novelas-descubra-como-funciona-a-producao-das-tramas-da-emissora-carioca/>> Acessado em 01 de outubro de 2020.

VASCONCELOS, Fábio Bandeira de Mello. **Jornalismo esportivo: como a mídia transforma atletas em heróis ou vilões**. Programa de pós-graduação em Jornalismo da Universidade Federal da Paraíba.

Vídeos YouTube:

Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=xkoBICjLX6w&t=20s>>
Acessado em 01 de outubro de 2020.

Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=0h6sknm76OI&t=414s>> Acessado em 01 de outubro de 2020.

Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=pcA-IrGygJc>> Aces-
sado em 01 de outubro de 2020.

Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=2jelltGGKI8>> Acesa-
do em 01 de outubro de 2020.

Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=pcA-IrGygJc>> Aces-
sado em 02 de outubro de 2020.

Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=2jelltGGKI8>> Acesa-
do em 02 de outubro 2020.

Os usos das tecnologias digitais como recursos didáticos pedagógicos na Educação de Jovens e Adultos

Pedro Afonso Valadares
Juliana Tófani de Sousa
Cláudio Rocha
Carla Donato

3

Capítulo

Caras/os professoras/es,

Como as tecnologias digitais têm sido usadas na turma de EJA? Que tipo de recurso você tem usado em sala de aula? O que sabe sobre alfabetização e letramento digital? Já realizou algum projeto nesse sentido?

Luis Henrique Lopes (2006) sublinha que a leitura e a escrita são ferramentas indispensáveis para participação na vida social, política, econômica e cultural nas sociedades contemporâneas. Tais ferramentas constituem, para o autor, o fundamento de todo tipo de aprendizagem ulterior, assim como para o uso eficiente nas novas tecnologias de informação e comunicação.



Figura 32 - Imagem da G1, disponível em: <http://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2015/12/idosa-aprende-usar-computador-aos-81-e-quer-criar-conta-em-rede-social.html> acessado em 01 de dezembro de 2020.

Cumprе sublinhar que a leitura e a escrita são bens e competências que nos permitem aprender ao longo da vida, sobretudo, de forma autônoma. A falta de oportunidade para se apropriar dessas ferramentas afeta, em Belo Horizonte, cerca de 55 mil pessoas, limitando suas possibilidades de participação na cidade e no país, além de ser uma violação dos direitos fundamentais.

Como, então, ensinar e aprender a ler e a escrever por meio de tecnologias digitais? Esta não é uma pergunta fácil de responder, sobretudo se considerarmos as condições materiais e subjetivas dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, pode-se notar que, mesmo em período de isolamento social em decorrência da pandemia, turmas externas de EJA em processo de alfabetização da Escola Municipal Honorina Rabelo da Regional Nordeste permaneceu em contato com as professoras por meio do WhatsApp. Trata-se de uma ferramenta usada nos últimos anos para estabelecer vínculos com estudantes classificadas como imigrantes digitais.

Embora tecnologias analógicas, tais como papel, lápis e borracha, sejam indispensáveis, a experiência empírica das professoras da referida escola nos permite dizer que o WhatsApp é um recurso digital que complementar nas turmas em processo de alfabetização, seja para manter a proximidade com os/as estudantes, seja para envio de vídeos e textos que permitem a introdução de abordagens que possibilitem a compreensão do sistema alfabético e ortográfico.

O relato de experiência de um professor da mesma escola, que atua em uma turma externa em processo de certificação, constituída majoritariamente por estudantes jovens, portanto, classificadas como nativos digitais, coloca em evidência a questão do letramento digital, ou seja, uso das redes sociais nas práticas cotidianas desses sujeitos. Trata-se de uma experiência que ocorre em um espaço com poucos recursos digitais, forçando o professor a recorrer ao *Data Show* e ao laboratório de informática da escola sede. Isso implicou em dois procedimentos distintos e complementares. Em primeiro lugar, para usar o *Data Show*, professor teve que se compro-

meter em buscar e entregar diariamente o equipamento na escola sede, que se encontra a mais de 4 km do espaço onde sua turma se encontra. Além disso, teve que usar o *notebook* dele para poder usar a referida tecnologia como recurso pedagógico. Em segundo lugar, para possibilitar que os/as estudantes tivessem contato com computadores no processo educativo, o professor precisou articular com a direção o traslado da turma por meio de um ônibus próprio da Prefeitura de Belo Horizonte.

Este capítulo trata dessas e de outras questões, tomando em uma perspectiva crítica o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, TDIC, na didática docente. O intuito é propiciar aos estudantes da EJA aprendizagem significativa, bem como contribuir para construção de sua autonomia intelectual. As Tecnologias Digitais, quando bem mediadas, podem se constituir como ferramentas importantes para promoção de métodos ativos, que permitem a construção de um ambiente educativo que toma os/as estudantes como sujeitos de aprendizagem e de cultura.

A proposta de diálogo sobre esse assunto se dará a partir do Causo Pedagógico e do Relato de Experiência, que tomam como referência turmas externas em processo de alfabetização e certificação da Escola Municipal Honorina Rabelo na Regional Nordeste. Como já destacamos, os trabalhos educativos realizados na referida escola visam à inserção do uso das tecnologias nas vivências cotidianas, bem como destacar sua importância nas práticas pedagógicas na EJA.

Como se sabe, as TIC¹ são tecnologias que têm sido introduzidas à didática docente da EJA na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, RMEBH somente nos últimos meses, em decorrência da pandemia de COVID-19. Com a quarentena e paralisação das aulas presenciais, orientados pelos organismos governamentais em função da pandemia do COVID-19, houve um salto na utilização das TDIC no trabalho pedagógico em substituição às aulas presenciais.

Cumprе sublinhar, no entanto, que se trata de algo lamentável, seja porque o elemento indutor da mediação das TDIC no processo de ensino aprendido decorre de uma situação de pandemia, seja porque o uso das tecnologias digitais na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte ainda se encontra em um estágio embrionário, principalmente quando se tem em mente os usos das TDIC nas propostas curriculares de escolas da rede privada. Compreende-se que se trata do processo de exclusão digital que

¹ TIC e TDIC: como o termo TIC abrange tecnologias mais antigas como a televisão, o jornal e o mimeógrafo, pesquisadores têm utilizado o termo Novas Tecnologias para se referir às tecnologias digitais (Kenski, 1998) ou Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC – (Baranauskas, & Valente, 2013).

atinge os/as estudantes das camadas mais pobres da sociedade, resultado de ausência de políticas públicas no campo educacional.

Não obstante a isso, experiências educacionais são realizadas a partir da compreensão de professoras/es que encontram nas TDIC instrumentos que colaboram no processo de ensino, aproveitando-se do fato de elas fazerem parte da vida cotidiana de seus estudantes. Como veremos no Causo Pedagógico e no Relato de Experiência, esse uso muitas vezes encontra-se restrito à comunicação e ao entretenimento, ou seja, uma subutilização das potencialidades que esses instrumentos têm na perspectiva do ensino e da pesquisa.

Este capítulo está dividido em quatro seções. A primeira seção apresenta uma situação-problema suscitada em turmas externas de alfabetização da Escola Municipal Honorina Rabelo, Regional Nordeste. O caso pedagógico coloca em relevo as especificidades das turmas de alfabetização em um contexto de isolamento social. Como trabalhar de forma remota, por meio de recursos digitais com uma turma que ainda não se apropriou do sistema alfabético e ortográfico?

A segunda seção busca sistematizar e aprofundar as questões trazidas pela situação-problema, colocando em relevo os princípios de uma metodologia ativa e a possibilidade de se usar as tecnologias digitais como recurso didático em turmas de EJA.

A terceira seção apresenta um relato de um projeto pedagógico voltado para o letramento digital, sobre os usos das TDIC nas práticas sociais.

A sequência didática, tendo como foco os princípios das metodologias ativas, trata do uso social do GPS como importante instrumento pedagógico para ampliação da leitura dos espaços.

3.1 Causo Pedagógico

Entre enxada e computador: desafios docentes na EJA em tempos de inclusão digital

Certa vez, encontrei uma amiga de infância e adolescência em um supermercado. Conversamos por muito tempo. Quis saber se havia se casado, qual eram as



Figura 33 - Imagem disponível em: <https://www.radioprogresso.com.br/brasileiras-ganham-metade-dos-homens-no-campo/> acessado em 01 de dezembro de 2020.

idades e os nomes dos filhos, se ela estava trabalhando; que função exercia. Basicamente, ela queria saber as mesmas coisas sobre mim.

Conversa vai, conversa vem, descobri duas coisas: primeiro, que ela morava em bairro próximo de onde eu residia; segundo, que retornaria para casa de urber. Ofereci-lhe, então, uma carona. Poderíamos, assim, aprofundar nossa conversa e lembrar de tempos felizes, que permaneceram vivos em nossas memórias.

Ledo engano: assim que saímos do supermercado a conversa tomou outra direção. Ao chegar ao meu carro no estacionamento, pedi que não reparasse a bagunça do banco de trás. Disse que poderia acomodar as compras dela ali, enquanto eu colocava minhas coisas no porta-malas. Vi que minha amiga olhava para mim de um jeito esquisito, com um olhar perplexo, carregado de estranheza.

Dali em diante, nossa conversa girou apenas em torno do meu ofício docente. Ao dizer que tudo que está ali no banco de trás eram ferramentas de trabalho, usados nas minhas aulas em uma turma em processo de alfabetização, minha amiga não se conteve: - “os papéis, os livros, os canetões e o apagador são, de fato, materialidades educativas, presentes em quase todos carros de professores, mas essas outras coisas que estão aqui não tem a ver com a docência?!”.

Respondi, calmamente, que minha turma estava no Bairro Maria Gorete, local marcado pela presença de homens e mulheres oriundos do campo, que, por muitos e muitos anos, obtiveram seu sustento por meio da enxada. Agora, labutavam comigo para se apropriarem da escrita, do sistema alfabético e ortográfico”.

Percebi pela feição de minha amiga que a perplexidade dela havia aumentado ainda mais: - “diga-me uma coisa: porque eles vieram do campo, você leva enxada, pá, esterco para sala de aula?!”

Falei que tínhamos uma horta comunitária, que, juntos, cuidávamos dela. Acho que minhas repostas não atenuaram a visão que a amiga estava construindo a meu respeito. Pelo espanto, parece-me que pensou que não estava bem das minhas faculdades mentais.

Depois que a deixei em casa, segui meu caminho, pensando em meu ofício. Foi aí que eu percebi, pela primeira vez, como minha prática era totalmente tributária dos princípios da educação popular. Recordei-me de uma entrevista realizada pelo antropólogo Carlos Rodrigues Brandão com um camponês em processo de alfabetização. Li essa entrevista em um dos raros momentos que debati sobre as especificidades dos sujeitos da EJA no curso de Pedagogia.

Recordo-me que Ciço, abreviação do nome Cícero, respondia com muita propriedade a todas as perguntas formuladas pelo professor universitário, nascido em Copacabana, Rio de Janeiro. Porque estava em desacordo com a língua socialmente prestigiada, a fala de Ciço bem que poderia ser censurada pelo seu interlocutor, caso Carlos Rodrigues Brandão possuísse preconceito linguístico. A escuta atenta e sensível do antropólogo lhe proporcionou, no entanto, um conteúdo instigante e provocativo para os que labutam no campo da educação popular. A conversa entre ambos girava em torno do papel da escrita na vida de um agricultor familiar e do que vinha, de fato, a ser educação escolar para pessoas que se encontravam em um Brasil profundo, distante de um mundo urbano e industrializado.

Fiquei pensando na visão que Ciço possuía acerca da educação de adultos e quanto ele se diferenciava de minha amiga que eu havia encontrado no supermercado. Ela, formada em Ciências Contábeis, trabalhava em um grande escritório, e nada sabia a respeito da educação popular. Possuía uma visão educacional baseada na razão instrumental, nos princípios do capital humano.

Ciço, porém, um camponês analfabeto, via a educação de outra forma. Cito uma parte da entrevista aqui para compartilhar com os leitores a dimensão humanista que o sertanejo possuía em relação à educação escolar.

Agora, o senhor chega e diz que até podia ser diferente, não é assim? Que não é só pra ensinar aquele ensininho apressado, pra ver se velho aprende o que menino não aprendeu. Então que podia ser um tipo duma educação até fora da escola, sala. Que fosse assim dum jeito misturado com o-de-todo-dia da vida da gente daqui. Que podia ser um modo desses de juntar saber com saber e clarear os assuntos que a gente sente, mas não sabe. Isso? [...] Exemplo assim, como a gente falava, de começar pelas coisas que o povo já sabe, já faz de seu: as ideias, os assuntos. Eu entendo pouco de tudo isso, não aprendi, mas ponho fé e vou lhe dizer mais, professor – como é que eu devo chamar o senhor? – eu penso que muita gente vinha ajudar, desde que a gente tivesse como acreditar que era uma coisa que tivesse valia mesmo. Uma que a gente junto pudesse fazer e tirar todo o proveito. Pra toda gente saber de novo o que já sabe, mas pensa que não. Parece que nisso tem um segredo que a escola não conhece. (SOUSA [CIÇO] apud BRANDÃO, 1982a, p. 169).

Observe-se que Ciço coloca em evidência a importância de uma educação

que não se baseia na falta e na carência, nem que tome as/os estudantes como tábula rasa. Assim, o camponês concebe a educação como um direito que pode potencializar o desenvolvimento humano, bem como uma prática que precisa ser realizada de forma sistemática e contextualizada. Ciço defendia, em outras palavras, uma pedagogia ativa. Refiro-me aqui àqueles pensadores que sustentam que estudantes precisam ser considerados protagonistas do processo de aprendizagem e como sujeitos de conhecimento e cultura.

Em outra parte da entrevista, Ciço destaca o valor da enxada e do lápis, duas ferramentas importantes. Para quem sempre pegou em uma enxada, pegar em uma caneta é algo pesado, sentencia o sertanejo ao contrastar, como maestria, o peso da coordenação motora grosso e fina em duas atividades, quase sempre, concorrentes no meio rural. Recordei de estudantes de minha turma. Muitos deles tinham que apontar o lápis várias vezes durante a aula por imprimir, nesse instrumento, força em demasia.

A amiga que encontrei no supermercado não conhece de perto os sujeitos da EJA. Casada com engenheiro, a mãe de minha amiga possui o Ensino Médio e o pai dela é bacharel em Direito. O fato que a educação sempre foi vista por ela como investimento, como uma forma de promover o desenvolvimento econômico de um dado Estado nacional. Para os defensores da Educação Popular, a educação é, antes de tudo, um direito. Avalio, assim, que falta na minha amiga a sensibilidade de Ciço.

Recordei desse episódio quase um ano depois do ocorrido, em pleno isolamento social em decorrência da pandemia de Covid-19. Consegui manter contato com minha turma, por meio de WhatsApp, instrumento que já usávamos para manter o vínculo com a turma. Muitos colegas de profissão não têm conseguido conversar com estudantes de sua turma, nem enviar materiais de estudo no período de isolamento social.

Apesar da proximidade que tenho com estudantes, devo confessar que a princípio até eu fiquei assustada. Meu celular não parava de tocar. O motivo de tantas ligações decorria das extensas atividades pedagógicas postadas nos grupos de WhatsApp e no aplicativo da escola, durante o período de quarentena. Este foi o caminho encontrado por nós professores para termos notícias dos estudantes, e enviarmos os conteúdos didáticos a eles e também de mantê-los vinculados à escola.

Enquanto professores do Ensino Fundamental, que trabalha com chamados nativos digitais, tinham dificuldade de estabelecer contato com os alunos, as senhoras e os senhores da turma de EJA onde trabalho não cessava de me ligar. Eles ficaram apavorados com tamanha novidade.

Nunca tinham estudado assim! Já haviam participado de aulas com uso de tecnologia, com projeções de filmes e slides de *Power point*, mas nunca tiveram aulas remotas. Aquilo era muita novidade de uma só vez. E foi tudo tão de repente que causou um susto nos meus simpáticos educandos.



Figura 34 - Anísio Teixeira, imagem disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/a-influencia-de-anisio-teixeira-na-educacao-brasileira/>, acessada em 01 de dezembro de 2020.

Fiquei entre apavorada e triste com os depoimentos que ouvi: “Professora, o que é isso?”; “Professora, eu nunca fiz isso não!”; “O que é para fazer com isso, meu Deus?”, além das preocupações de como lidariam com esse fato tão novo, eles também me deixaram de coração partido, pois mostravam claramente em nossas conversas, as suas angústias, causadas pela falta da proximidade com o ambiente escolar e com a professora.

Perplexa diante de tantas novidades e questionamentos, comecei a me perguntar: Como farei para atender esses alunos em processo de alfabetização? Já sabia que o WhatsApp era uma ferramenta importante para manter a proximidade com a turma. Agora estava me sentindo desafiada a ensinar por meio dessa ferramenta. No entanto, algumas perguntas permaneciam: o que é essencial para eles? O que será dos meus alunos idosos que amam ir para a escola, um lugar tão especial na vida de cada um desses esquecidos sujeitos? Como farão agora, sem esse momento de encontro entre amigos onde a troca de conhecimentos é de uma riqueza indescritível? O que fazer para não os excluir mais uma vez da escola, já que foram excluídos a vida inteira?

O fato é que, mesmo durante o isolamento social, consegui manter o vínculo com minha turma, constituída por pessoas que são imigrantes digitais.

Quero, depois da quarentena, aumentar meus insumos educativos e meus objetivos pedagógicos. Quando encontrar minha amiga, vou dizer que defendo o direito ao acesso à *internet* como um direito humano, que sou alfabetizadora digital de pessoas que ainda não se apropriaram do sistema alfabético e ortográfico, que trabalho as duas dimensões de forma integrada. Essa constatação me gerou outra dúvida: como trabalhar com alfabetização e letramento digital? Mas do que nunca a formação continuada e em serviço é fundamental.

3.2 Metodologias ativas e tecnologias digitais como recurso didático na EJA

Na crônica, “Entre enxada e computador: desafios docentes na EJA em tempos inclusão digital”, observa-se a importância que se dá em adaptar à didática as tecnologias conhecidas da vivência dos estudantes, que vão da enxada ao computador e o sofrimento produzido ante a substituição das aulas presenciais pelo ensino remoto, uma vez que as TDIC se impõem aí como a única condição de interação. Pois o processo de ensino, quando presencial, ainda estava no meio do caminho entre a tecnologia mais antiga e a mais nova. Conforme tal crônica nos diz, se impôs um instrumento mediador da didática a qual ainda não se tinha o preparo para assumi-lo.

O que essas experiências nos ensinam? Qual o lugar das TDIC na educação da EJA? Qual é o papel do/a professor/a? Qual é a realidade da inclusão/exclusão digital em Belo Horizonte? Essas e outras questões são importantes reflexões que os educadores da EJA precisam se fazer para a intervenção na atualidade, bem como na pressão de oferta de políticas públicas para uma camada grande de cidadãos, jovens e adultos, não alfabetizados e sem a conclusão do ensino fundamental².

3.2.1 Trabalho, técnica e tecnologia

O Caderno 3, “EJA e Mundo do Trabalho: Direito à Dignidade”, no capítulo 3, “Mundo do Trabalho e Tecnologias Sociais”, em sua abordagem conceitual ressalta que “a técnica e a tecnologia não dizem respeito somente à economia, mas também às práticas sociais e culturais.” E diz disso porque homens e mulheres criam técnicas como forma de se garantir, na manipulação/mediação com a natureza, a produção e circulação de bens que lhes são úteis na vida social. Quando se faz referência à sociedade é fundamental pensar na complexidade das relações que se estabelecem em seu interior, o que será melhor desenvolvido a seguir. Tal capítulo também traz ao tema, Paulo Freire, em suas arguições a respeito de quem é favorecido com o emprego das tecnologias, uma vez que elas não são instrumentos neutros, servem a algum propósito, propósitos esses que dizem respeito a

² Segundo o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, NEJA, da FaE UFMG, atualizado em 2020, em Belo Horizonte há 54.810 pessoas com 15 ou mais anos de idade não alfabetizadas; 579.740 com 15 ou mais anos de idade sem a conclusão do Ensino Fundamental (SILVA, 2020).

esse caráter mais complexo dessas relações sociais, que são apontadas por ele enquanto relações de poder. Seguindo essa perspectiva ofertada pelo caderno 3, o qual é sugerido que se leia, Oliveira (2001) aduz que,

Em uma perspectiva técnico-científica, tecnologia refere-se à forma específica da relação entre o ser humano e a matéria, no processo de trabalho, que envolve o uso de meios de produção para agir sobre a matéria, com base em energia, conhecimento e informação [...] as tecnologias são produtos da ação humana, historicamente construídos, expressando relações sociais das quais dependem, mas que também são influenciadas por eles. Os produtos e processos tecnológicos são considerados artefatos sociais e culturais, que carregam consigo relações de poder, intenções e interesses diversos (OLIVEIRA, 2001, p. 155-56).

Duas formulações da autora serão exploradas para a temática que ora está sendo desenvolvida.

A primeira relaciona a tecnologia com o trabalho humano, definindo-a enquanto mediadora da relação do homem com a natureza. Corroborando com Engels (1985), que identifica no trabalho a atividade indispensável ao ser humano, pois possibilitou o desenvolvimento intelectual e econômico da espécie, por meio da ação intencional sobre a natureza, foi possível transformar a matéria em objetos ou bens úteis para a sua existência. O trabalho se estabeleceu enquanto atividade social, pois esse processo também se realiza coletivamente, ou seja, entre os homens. Resumindo, é por meio do trabalho que se dá a relação homem / natureza, transformando-a em riquezas e, nesse processo, o homem transforma a si próprio. As tecnologias são os meios criados e introduzidos nessa relação homem / natureza que possibilitam a transformação da matéria segundo os interesses de quem a manipula.

A segunda formulação está intimamente ligada às relações sociais que se estabelecem no interior da sociedade no processo de trabalho para a produção de bens. Perspectiva esta, denominada histórico-social, pois esse processo de produção de riquezas, bem como sua apropriação, é dependente das relações de poder estabelecidas na sociedade. Em uma sociedade dividida em classes sociais, a força de trabalho humana é propriedade da classe dominante daquela sociedade, assim sendo, o fruto do trabalho também o é, para fins de reprodução das relações sociais existentes. Sob o capitalismo, essa relação é evidente. O capital se apropria do trabalho para a extração da mais-valia³ condição essa para a garantia do

³ A mais-valia é um conceito elaborado por Karl Marx que diz respeito ao tempo de trabalho que o capitalista apropria do trabalhador, no processo de trabalho, sendo este tempo

lucro do capitalista e para a manutenção de tal sistema, que é o seu principal objetivo. Como a tecnologia está intrinsecamente ligada ao mundo do trabalho, está também serve aos interesses do capital em sua tentativa de reprodução, por isso do seu caráter não neutro e intencional.

Nesse sentido, a enxada e o computador, exemplos extraídos do caso “Entre enxada e computador: desafios docentes na EJA em tempos inclusão digital”, são iguais, resguardadas a distância temporal de sua criação e a complexidade na manufatura de cada uma, pois são tecnologias que propiciam a produção de bens no interior de relações sociais historicamente determinadas. Deduz-se dessa afirmação que a tecnologia, sob um modo de produção determinado, está a serviço da classe social dirigente dessa sociedade. Com o capitalismo, isso não é diferente. É a partir dessa compreensão que se reflete sobre as TDIC.

Sob o capitalismo, as TDIC são utilizadas de forma instrumental, objetivando a acumulação do capital. Podendo cumprir as seguintes tarefas: como parte de uma reestruturação produtiva do trabalho por meio da extração da mais-valia relativa⁴; atuando no marketing digital; utilizada no gerenciamento do setor público e privado; inserindo-se no controle social, por meio da tecnologia da vigilância⁵.

O termo instrumental é o conceito encontrado na obra “Eclipse da Razão”, de Horkheimer (2002) o qual distingue dois tipos de razão: a cognitiva e a instrumental. A chamada razão cognitiva é aquela alicerçada no conhecimento, que objetiva entender o sentido mais profundo do ser ou objeto; enquanto a razão instrumental é operacional, pragmática, pois se objetiva no conhecimento para produção de um resultado.

Sob o capitalismo, a razão instrumental é mais útil no cumprimento de seus objetivos enquanto sistema. Nesse sentido, a Ciência e a técnica

obtido através do sobretrabalho. O sobretrabalho é o tempo extra, realizado pelo trabalhador no processo de produção de mercadorias para além do tempo necessário do qual é pago o valor da sua força de trabalho na execução de uma tarefa produtiva.

⁴ A mais-valia relativa é aquela obtida através das inovações tecnológicas no trabalho a partir da elevação da sua produtividade, aumentando a produção de mercadorias em uma ponta e diminuindo o valor dessas mesmas mercadorias na outra, propiciando assim um maior número de bens de consumo disponíveis no mercado, a preço menor. Essa operação é possível de ser realizada porque se altera a relação entre o tempo e a intensidade da jornada de trabalho, pois o tempo para a produção de uma mercadoria diminui em relação ao tempo socialmente necessário em função da tecnologia empregada na tarefa.

⁵ Tecnologia da vigilância é uma expressão utilizada que designa modelos de negócios que se baseiam em uma grande extração de dados pessoais pela via da inteligência artificial, para se obter padrões de comportamento dos usuários com o objetivo de ofertar produtos e serviços.

estão submetidas a essa lógica, expandindo o desenvolvimento da tecnologia a estágios muito elevados a fim de se produzir cada vez mais mercadorias e necessidades. Restringindo aqui ao debate sobre a reestruturação produtiva do trabalho, a ciência utiliza as TDIC para aumentar a exploração, a denominada mais-valia relativa, pois os novos instrumentos tecnológicos mantêm o trabalhador em permanente trabalho no atendimento a demandas do mercado, ou seja, da empresa ou do setor público a que está empregado. O melhor exemplo que se tem é dos professores, pois pesquisam, consultam informações, conversam virtualmente com outros colegas sobre assuntos de trabalho, e o fazem, fora de sua jornada de trabalho. Neste momento de pandemia do COVID-19, muitos são os artigos que apresentam relatos sobre o aumento da jornada de trabalho com o teletrabalho. Em suma, o equipamento tecnológico potencializou o trabalho, estendendo a jornada do trabalhador, mas para um tempo não remunerado. Pode-se citar outras profissões nessa mesma condição.

Em contrapartida, há no interior da sociedade lutas contra-hegemônicas que têm se apropriado do conhecimento sobre as TDIC na perspectiva de produção de uma racionalidade integral, contrapondo-se à racionalidade instrumental alertada por Horkheimer. Nesse sentido, as TDIC podem ser mediadoras dessa luta ao serem utilizadas na resistência contra o capital, como cita Tavares (2004),

Dentre as potencialidades positivas para a emancipação do ser humano contidas nas novas modalidades de utilização social das TIC, destacam-se os softwares livres, a Internet, os softwares educacionais e todas as possibilidades neles contidas para a ampliação dos horizontes mentais, no terreno da educação, da cultura e da pesquisa científica. Assim, em uma sociedade cindida pela desigualdade social, a tecnologia significa projeção dos conflitos sociais, sendo, contraditória. Porém, a tecnologia tanto pode englobar os conflitos como pode ultrapassá-los, neste último sentido caso seja orientada pelos valores de emancipação e autoemancipação humana (TAVARES, 2004).

No campo educacional, a tecnologia sempre se fez presente nas escolas auxiliando no processo ensino-aprendizado discente. O giz, a carteira, a lousa, o lápis, o livro didático, o mimeógrafo, depois a máquina de xérox, o retroprojetor, o *cd players*, equipamentos que vigoraram hegemônicos até finais do século XX. Na virada do século e início dos XXI houve um salto tecnológico com o advento das tecnologias digitais. Por meio das TDIC, a apresentação de conteúdos curriculares, a pesquisa e o processo gerencial das instituições escolares passaram por uma grande mudança.

A modalidade de cursos à distância avançou na perspectiva de oferta de ensino para as massas.

Atualmente os meios digitais estão cada vez mais presentes nos diversos processos de aprendizagem por meio da utilização de *smartphones* e *tablets*, equipamentos que uma grande parte da população tem acesso. Essa tecnologia possibilita que os aplicativos educativos se tornassem uma realidade ao alcance das pessoas. Tais aplicativos abrangem uma gama de funções como: imagens em 3D, jogos simples de qualquer conteúdo, videoaulas, filmes, o compartilhamento seguro de arquivos e conteúdo, dentre outras funções.

Até aqui, vê-se o alcance que as TDIC têm em uma perspectiva de avanço da produtividade e sua possível exploração no campo educacional, o que será melhor desenvolvido à frente. Mas pode-se considerar, a partir da quantidade de informações geradas pelas tecnologias digitais, pela organização de tais informações por meio da Inteligência Artificial, que vivemos sob uma sociedade do conhecimento? Informação e conhecimento seria a mesma coisa?

3.2.2 Informação/Conhecimento/Sabedoria

Em uma sociedade em que a tecnologia digital avança a cada dia, mesmo considerado o processo de exclusão digital, na qual a ampliação ao acesso à *internet* vem se expandindo, oferecendo às pessoas maior facilidade e contato com conteúdo, distinguir conceitos é importante, a exemplo de informação, conhecimento e sabedoria.

Informação não pode ser confundida com conhecimento. Existe uma conexão entre os dois conceitos e as duas experiências, porém há diferenças fundamentais. Informação é a base de dados que se coleta para construir conhecimento. Já o conhecimento tem o caráter cumulativo, seletivo e globalizador da noção dos fenômenos físicos ou sociais. Vai-se construindo novos conhecimentos, a partir das informações que se seleciona. Quanto ao termo sabedoria, este tem a ver com o caráter extenso ou profundo sobre as coisas no geral ou sobre algo em particular, pela *práxis*. Também pode ser utilizada para designar atitude de bom senso.

Portanto, o desenvolvimento de habilidades que devem ser mobilizadas para selecionar o que de importante tem na informação ou nas informações, que irá compor a construção do conhecimento necessário é fundamental.

São os meios de comunicação que divulgam, em escala mundial, informações (fragmentadas) hoje tomadas como conhecimento, construindo, desse modo, o mundo que conhecemos. Trata-se, na verdade, do processo metonímico - a parte escolhida para ser divulgada, para ser conhecida, vale pelo todo. É como se “o mundo todo” fosse constituído apenas por aqueles fatos/notícias que chegam até nós. (BACCEGA, 1998, p.8)

O mundo digital pode facilitar a aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, emancipação e capacidade criativa para a construção do saber. Porém, há imposições metodológicas no campo de produção de conhecimento, nesse sentido, a escola é esse espaço que pode propiciar essa aprendizagem.

Mas a sociedade e a escola garantem a inclusão digital a todos?

3.2.3 A Inclusão/Exclusão Digital e o Processo Educativo

Como mencionado anteriormente, as TDIC estabelecem um novo paradigma de tempo e espaço na disponibilização de uma infinidade de informações. Tais informações têm relevância na construção e atualização do conhecimento. Nesse sentido, a escola pública é beneficiada com a integração dessas TDIC em seu currículo, na perspectiva do trabalho pedagógico, muito embora ainda esteja em um processo lento de integração. Registra-se que a escola pública ainda convive com os problemas crônicos herdados do século passado: níveis baixos de aprendizado, deficiências formativas docentes, repetência e evasão escolar, problemas de estrutura física de algumas escolas e 11,3 milhões de pessoas analfabetas, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, em 2018 (COSTA, 2019).

E como é a realidade da inclusão /exclusão digital?

Segundo a pesquisa TIC domicílios 2019, do Centro Regional para o Desenvolvimento de Estudos sobre a Sociedade da Informação (Cetic.br), a cada quatro brasileiros, três acessam a internet. Isso corresponde a 134 milhões de pessoas. Dentro do universo dos que acessam, estão 61% daqueles que ganham até um salário mínimo; 86% entre os que percebem de três a cinco salários mínimos e 94% são os usuários com renda acima de 10 salários mínimos. Entre os dispositivos, o *smartphone* é o campeão, usado por 99% dos usuários e os computadores representa 42% dos usuários. Entre os usuários conectados das classes D e E, 85% acessam exclu-

sivamente pelo celular. Cabe ressaltar aqui que a utilização de dispositivos móveis, a exemplo dos *smartphones*, interferem na qualidade do acesso, pois as franquias são limitadas, limitando assim o acesso ao longo do mês.

Pela relação inclusão e renda, pode-se aferir que as pessoas com uma condição econômica desfavorável são as mais excluídas digitalmente, pois o seu acesso à tecnologia digital é restrito. Nesse sentido, há uma forte relação entre exclusão digital e exclusão social. Sendo assim, o Brasil ainda segue sendo um país marcado por desigualdades sociais.

Os estudantes da EJA seriam aqueles de perfil das classes D e E? Os que acessam a *internet*, seriam pelos *smartphones*? O acesso de sinal seria o limitado? Que política pública deveria ser construída para inclusão digital desses estudantes? Qual a formação docente seria necessária para fazer avançar o letramento digital desses alunos numa perspectiva crítica de utilização das TDIC?

A realidade da exclusão digital da população de Belo Horizonte não é diferente da retratada no Brasil. A população mais pobre, como sugere as pesquisas, são as mais excluídas. Considerando que essas são as usuárias da educação pública, é de se propugnar políticas públicas de acesso à *internet* e equipamentos a essa população. A escola pública poderia ser um aparelho indutor de acesso e formação nas TDIC, entretanto esta ainda não tem o seu currículo integrado às novas tecnologias digitais. Houve um avanço no acesso à *internet* nas escolas públicas no Brasil, por meio dos laboratórios de informática que foram instalados nas unidades, a exemplo das escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Contudo, não se avançou para além da existência de tais laboratórios. O currículo das escolas da RMEBH não está integrado à TDIC, bem como estas não se integraram à didática docente, muito embora haja um grande esforço da parte de professores na utilização das TIC em seu trabalho pedagógico.

A pandemia do COVID-19 chegou ao Brasil e expôs uma condição à qual a escola pública não estava preparada, como bem apresentado no caso deste capítulo, o que se seguiu foi um imprevisto. Até quando o poder público deixará de investir em políticas de inclusão digital e social?

3.2.4 Experiência Pandêmica: O Momento Atual

A pandemia em curso, do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e da doença causada por ele, a COVID-19, é compreendida como um marco para a

história mundial. Diante de ciclos e acontecimentos históricos e sociais, a sociedade busca redefinir os seus pressupostos e objetivos, considerando os desafios vivenciados, trazendo oportunidades de reflexões diversas para si e para a escola, que, a partir daí, redefine seus conteúdos e suas metodologias.

Observado o cenário atual e seus desafios, em que diversas restrições são colocadas, foi urgente entender o formato apresentado para a educação, o lugar dos professores e dos alunos, buscando caminhos para possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos e novas aprendizagens, selecionando as competências e suas respectivas habilidades.

Professores e alunos precisam se adaptar a um novo modo de ensino, pois não há certeza sobre a trajetória desse vírus ou quando novos tipos de doenças podem atrapalhar os padrões estabelecidos na educação. Claramente, as escolas precisam embarcar em novos planos para o próximo ano. (ARRUDA, 2020, p.260)

O evento pandêmico, no contexto educacional, requer a utilização densa das TIC, trazendo à tona, grandes dificuldades para a sociedade e educação, obrigando-nos a atuar de forma alternativa, reestruturando os recursos e metodologias, para levar conhecimentos aos alunos.

De acordo com Arruda, 2020:

É importante salientar que o contexto contemporâneo apresenta opções e possibilidades bem diferentes de emergências pandêmicas do passado. Uma delas diz respeito à disseminação de tecnologias digitais de informação e comunicação - sobretudo a Internet. (ARRUDA, 2020, p. 259)

No caso que abre as discussões deste capítulo, “Entre enxada e computador: desafios docentes na EJA em tempos inclusão digital” a professora destaca que o caminho encontrado pelos professores da Escola Municipal Honorina Rabello para manter o vínculo com os estudantes, obtendo notícias de cada um e enviando as atividades com finalidades pedagógicas, foi por meio da tecnologia. Inicialmente, por ligações telefônicas, e logo após, criando o acesso aos grupos de WhatsApp e/ou aplicativo da escola, uma realidade até então não experimentada pelos alunos, conforme dito anteriormente.

O rompimento repentino das aulas e a falta de um planejamento estratégico e prévio, trouxe dúvidas e incertezas às organizações educacionais, aos docentes e estudantes. Este fato nos é evidenciado no caso, no qual

a professora narra preocupações de seus alunos, homens e mulheres, que ainda não dominam o processo de leitura e escrita e que passam a lidar com algo tão novo, demonstrando, por meio dos contatos estabelecidos, *“as suas angústias, causadas pela falta da proximidade com o ambiente escolar e com a professora”*.

A emergência epidêmica, aponta-nos, com muita clareza, as diversidades sociais e educacionais, já vivenciadas na escola, mas que as salas de aula presenciais, de alguma forma, conseguiam minimizar. Simbolicamente, é como se uma “lupa” fosse colocada sobre cada situação-problema já existente, ampliando-as, em um tempo e espaço, em que não há como desprezá-las.

O distanciamento/isolamento social, expôs uma realidade, de contextos desiguais, de forma violenta, quando alguns se sentem entediados e outros passam fome. Ramos, 2020, ressalta que em países, como Itália, os professores conseguem se conectar diariamente com seus alunos, mas ressalta que:

[...] não é essa a situação em países com baixos níveis educacionais e de grandes desigualdades como o Brasil, seja do ponto de vista de acesso aos insumos tecnológicos, seja por questão de nível de escolaridade dos próprios países, sem falar no difícil clima familiar que as famílias mais pobres estão começando a viver por causa do desemprego e da falta de dinheiro para a própria alimentação. (RAMOS, 2020)

O mesmo fenômeno, evidencia o cenário de desajustes das lideranças governamentais, o que só aumenta as incertezas e desigualdades, conforme afirma Arruda, 2020:

O Brasil apresenta-se propostas difusas, que refletem a falta de liderança do Ministério da Educação [...] A tomada de decisões a respeito do modelo de funcionamento da educação básica ficou sob os cuidados dos estados que têm apresentado iniciativas que se direcionam à substituição da educação presencial pelas aulas remotas ou adoção da modalidade a distância na educação básica. [...] Essa imprevisibilidade acaba por não permitir a estados e municípios terem uma visão mais precisa sobre quando será possível um retorno total à educação presencial. (ARRUDA, 2020, p. 261)

Hoje, em meio a pandemia da COVID-19, entende-se a importância do uso dos recursos tecnológicos, aproximando pessoas e possibilitando o

QRCode 3.1



acesso à informação, como a única estratégia possível para as instituições escolares. Porém, também evidencia a exclusão digital, pois esse movimento tecnológico, não alcança a todos, nem alunos e nem professores. Os dados referendados pela pesquisa do Gestrado/UFMG, 2020, aqui já citada, demonstram que a realização das atividades remotas, que deveria ser um direito de todos, se transformou em mais um privilégio social.



Figura 35 - Figura 1- CNT Relarório da Pesquisa Covid Gestrado, V.02.

Alguns questionamentos, feitos pela professora, no caso “Entre enxada e computador: desafios docentes na EJA em tempos inclusão digital”, também retratam a dimensão das dificuldades vivenciadas, observando situações diferenciadas de atendimento: *“Como farei para atender estes alunos, principalmente os de alfabetização, em que a proximidade, proporcionada pela modalidade da EJA, é essencial para eles? O que fazer para não excluí-los mais uma vez da escola, já que foram excluídos a vida inteira?”*

Para Marques, 2020, as modalidades como o ensino remoto emergencial, utilizado como política pública [...] *“serão totalmente inofensivas se os órgãos e poderes públicos não conhecerem a realidade em que serão aplicadas essas tecnologias e inovações”* [...]

Em meio a pandemia, o domínio na utilização das TDIC se apresenta como uma dificuldade. Os jovens demonstram maior facilidade em lidar com tais os recursos, porém, na maioria das vezes, para acessar o lúdico e redes sociais, e não o conhecimento ou a informação selecionada e de qualidade. O próprio relato de experiência, que veremos na próxima seção ilustra isso.

Para os estudantes adultos e idosos, de acordo com o relato de experiência citado acima: *“Alguns estudantes da EJA, mormente os mais velhos,*

não se enquadram na categoria “imigrante digital”⁶. São, na verdade, excluídos digitais e necessitam passar pelo processo de alfabetização digital.” mostrando uma realidade que é ainda mais complexa, pois a relação com as TDIC, muitas vezes, nem mesmo acontece em outros momentos de sua rotina diária.

Também, os professores, se veem frente ao amadorismo, pois precisam fazer a utilização das tecnologias a favor da aprendizagem de seus estudantes, em uma relação totalmente nova e sem orientação/formação prévia ou processual, na maioria das vezes.

Cabe ainda, com o olhar ampliado pela “lupa”, reflexões sobre os alunos com deficiências e a inclusão deles em um sistema educacional, que hoje funciona remotamente e é pouco eficiente. Estes alunos precisam de proposições diferentes e adaptáveis, do uso de diferentes linguagens e ferramentas assistivas⁷. De forma remota, eles têm se tornado ainda mais invisíveis, do que muitas vezes já são, em ambientes escolares presenciais.

3.2.5 Uso Crítico e Consciente de Tecnologia

Considerando o prelúdio da tecnologia, a inserção contínua de diversos recursos tecnológicos nos diferentes setores da sociedade em geral, caracterizando uma revolução, sem precedentes, diferentes mudanças na maneira como interagimos com o mundo e com as demais pessoas, são evidenciadas.

No relato de experiência que motiva as discussões deste capítulo: “Uso das TIC no processo de inclusão e letramento digital dos estudantes da EJA”, percebe-se que a situação-problema o que motivou diz respeito à *“constatação de que hoje vivemos em um mundo cada vez mais mediado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC.”*

No decorrer do relato, observa-se a preocupação em tornar disponíveis os meios de acesso aos serviços da *Internet*, capacitando os indivíduos

⁶ Aqueles que não nasceram no mundo digital, mas em alguma época de nossas vidas, ficou fascinado e adotou muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia são, e sempre serão comparados a eles, sendo chamados de Imigrantes Digitais. Segundo Marc Prensky em sua obra Nativos Digitais, Imigrantes Digitais – MCB University Press, v.9, n.5, out. 2001.

⁷ ² Brasil. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)

para utilizarem ferramentas tecnológicas, porém, promovendo a alfabetização e o letramento digital, para que as pessoas atuem como provedores ativos dos conteúdos que circulam na rede.

A aquisição de habilidades básicas para o uso de computadores e da *Internet*, é fundamental, mas é necessário, que as pessoas sejam capacitadas para a utilização das mídias, em favor dos interesses e necessidades individuais e comunitários, com responsabilidade e senso de cidadania.

No relato de experiência, o autor deixa claro que as *“tecnologias não podem ser vistas como a panaceia para a resolução de todos os problemas humanos, inclusive no que tange à educação”*. Mas o autor também traz para o contexto da compreensão do leitor, que *“com a massificação das TIC, é fundamental que os estudantes, principalmente os das camadas populares, sejam preparados para o seu uso consciente e crítico.”*

QRCode 3.2



Sendo assim, não basta dispor de uma infraestrutura moderna de comunicação, é preciso desenvolver competências para transformar informação em conhecimento e, para tal, os mecanismos democráticos são imprescindíveis, garantindo espaço de liberdade e autonomia.

Contrapontos destacados, caracterizando a duplicidade do desafio, seria superar deficiências e criar as competências essenciais para a inclusão digital, considerando os diferentes segmentos sociais e as características da população diversa de um país, onde o analfabetismo e demais desigualdades, permanece como uma realidade.

O grande educador Paulo Freire, que não possuía aversão às novas tecnologias, faz um alerta de que elas podem ser usadas como mecanismo de manipulação e esmagamento dos oprimidos pelos seus opressores (FREIRE, 1987).

Fica exposto no relato de experiência, assim como no caso aqui contextualizando toda a discussão do capítulo, que a permanência de desigualdades estruturais, sociais, culturais e políticas, no Brasil, deixam fragilizados o sentimento e percepção da cidadania, exemplificadas na situação de pobreza e exclusão, dificultando o desenvolvimento dos processos, trazidos por Freire (1987), de autonomia e emancipação.

No relato, percebe-se o tratamento dado a inclusão digital, que como um processo amplo, que inclui, em um primeiro momento, a perspectiva da alfabetização digital, preocupa-se com a *“inserção cada vez mais consciente e crítica dos novos participantes no grupo dos já incluídos no ciberespaço.”*

Já no caso, nota-se a grande preocupação da professora, com as rela-

ções interpessoais e com a proximidade com seus alunos, interessando-se e envolvendo-se com a história de vida de cada um, conhecendo “*suas inquietações e seus anseios*”. Uma forma da professora aproximar-se dos estudantes, com seus cotidianos pesados.

3.2.6 Letramento Digital

Trazendo para o cenário da discussão, a partir de premissas levantadas, principalmente no relato de experiência: “Uso das TIC no processo de inclusão e letramento digital dos estudantes da EJA”, é possível perceber que a alfabetização digital da população brasileira ainda tem um longo caminho pela frente. O letramento digital, segundo o relato de experiência, “*entre suas finalidades, deve permitir aos novos egressos no mundo virtual tomarem consciência dos perigos que os rondam no ciberespaço e educá-los para não serem vítimas dos maus usos da Internet, [...]*”

Os conceitos abaixo, retirados do Glossário Ceale⁸, UFMG, 2014, são importantes para esta compreensão:

Alfabetização - em sentido estrito, alfabetização é o ensino a aprendizagem do sistema alfabético de escrita. Assim, indivíduos alfabetizados – crianças, jovens ou adultos, deverão ser capazes de codificar e decodificar esse sistema, por meio da escrita e da leitura. **Alfabetização digital** – termo usado para designar um tipo de aprendizado da escrita que envolve signos, gestos e comportamentos necessários para ler e escrever no computador e em outros dispositivos digitais. **Letramento** – [...] práticas sociais da língua escrita, ou mais amplamente, à cultura do escrito [...] desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares [...] em interação com diferentes interlocutores para diferentes funções. **Letramento digital** – diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais [...] a busca de informações também implica encontrar textos e compreendê-los, o que pressupõe, selecionar as informações pertinentes e avaliar sua credibilidade. (UFMG, CEALE, 2014, pp. 21, 25, 180, 181)

Dessa forma, as oportunidades de aquisição das noções básicas de informática, indispensáveis para acesso à rede e seus serviços são insuficien-

⁸ Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, CEALE, Faculdade de Educação, UFMG

tes. Junta-se a este real problema, a prática do letramento, entendendo os conceitos aqui abordados.

Em suma, não basta aceitar que as pessoas apenas aprendam a digitar em um computador. Os indivíduos que passam a acessar o computador e seus recursos, podem indicar a democratização e popularização da tecnologia computacional, mas nem por isso significa que estão fazendo parte da inclusão digital.

Isso porque a inclusão digital só é possível, de fato, quando:

[...] uma pessoa ou grupo de pessoas passa a participar dos métodos de processamento, transferências e armazenamento de informações que já são do uso e do costume de outro grupo, passando a ter os mesmos direitos e os mesmos deveres dos já participantes daquele grupo onde está se incluindo. (PEREIRA, 2011, p. 17).

Ao analisar o papel das TDIC na escola, Coscarelli, 2011, reconhece que a *Internet* é uma ferramenta que abre infinitas possibilidades para o uso e aperfeiçoamento dos estudantes. A autora ressalta a importância do acesso aos computadores, para comunicação, informação, construção de novos conhecimentos e planejamento de produtos e projetos, sempre partindo dos questionamentos e hipóteses dos estudantes. Porém, a mesma autora aponta que essas habilidades somente são acessíveis aos letrados digitais. Antes, para que se faça parte do mundo do letramento digital, é preciso que os estudantes sejam alfabetizados, para se tornarem bons navegadores e digitadores.

3.2.7 As TIC na Educação e as Metodologias Ativas

Diante da aceleração tecnológica e compreendendo as transformações vivenciadas pela sociedade contemporânea, de todos os envolvidos no processo educacional, são exigidas posturas diferenciadas, assim como nos faz refletir Alvin Toffler, 1970, conhecido pelos seus escritos sobre a revolução digital, “*o iletrado do século 21 não será aquele que não sabe ler e escrever, será quem não sabe aprender, desaprender e reaprender.*”

É necessário abrir mão de conhecimentos dados como prontos e acabados e buscar os novos e necessários. Existe a necessidade de descartar ideias e verdades absolutas, princípios e valores que são construídos ao

longo de todo um processo de formação verticalizado.

As mudanças que conseguimos observar hoje, a partir de investimentos na formação inicial e continuada dos professores e da implementação de metodologias ativas e significativas, têm gerado vários impactos positivos, não somente para os discentes, mas também para os docentes. Para Nóvoa (2015), aprendizagem não é saber muito:

O professor tem de ajudar o aluno a transformar a informação em conhecimento. O que define a aprendizagem não é saber muito, é compreender bem aquilo que se sabe. É preciso desenvolver nos alunos a capacidade de estudar, de procurar, de pesquisar, de selecionar, de comunicar. Para isso, o professor é insubstituível. (NÓVOA, 2015)

Perrenoud, 2000, reflete que *“nada disso funciona sem uma tomada de consciência do problema, tanto pelo professor, quanto pelo aluno”* [...] *“quando se enfrenta uma nova situação, tentando reinvestir aquisições.”* O autor ainda afirma, quando reflete sobre a complexidade do contexto educacional:

Não basta dispor de todos os ingredientes para ser bem-sucedido em uma receita, nem seguir à risca um procedimento para agir de modo eficaz, salvo para ações bastante simples. Em ações complexas, a capacidade de interagir e reunir recursos diversos é decisiva. (PERRENOUD, 2000, p. 59)

Entende-se, dessa forma, que é fundamental que se dê oportunidades de desenvolver a autonomia do estudante, levando-o a participar ativamente de sua evolução, favorecendo a aprendizagem e aquisição de novos conhecimentos. Propostas que envolvem o maior número de interações entre alunos e desses com o professor, aumenta em muito o seu percentual de compreensão e assimilação do conteúdo.

Assim, expressões relevantes como, aprendizagem significativa e cooperativa, autonomia, protagonismo, postura investigativa, interação e projetos de trabalho, são evidenciadas em práticas ativas de aprendizagem.

A aprendizagem ativa tem como objetivo, oportunizar a troca de conhecimentos entre professores e alunos e também, dos alunos entre si, a fim de torná-los figuras importantes em seu processo de aprendizagem, estando mais motivados e apresentando-se mais criativos.

No caso “Entre enxada e computador: desafios docentes na EJA em tempos inclusão digital”, a professora destaca que *“As novas tecnologias na*

QRCode 3.3



educação contribuem em muito para enriquecer as aulas, ampliar os conhecimentos, fazer com que as aulas se tornem ainda mais enriquecedoras". A partir desse entendimento, é possível que o uso das tecnologias na escola e nas salas de aula, ofereça inúmeras possibilidades, que auxiliam o professor e os alunos, oportunizando aulas mais eficazes e a aprendizagem mais atraente. É importante, porém, que elas sejam introduzidas de forma adequada e que os alunos aprendam a usá-las de forma consciente e responsável.

A compreensão de que os recursos tecnológicos permitem o fluxo de informações, mas, muitas vezes, estas são descontinuadas e em excesso, como já foi discutido no decorrer deste capítulo, pode nos remeter ao conceito e compreensão do ensino híbrido. De acordo com Bacich, 2020, este formato de ensino *"tem como foco a personalização, considerando que os recursos digitais são meios para que o estudante aprenda, em seu ritmo e tempo,"* [...] A autora coloca que *"Para atingir essa proposta, há alguns modelos defendidos por autores que publicaram pesquisas sobre Ensino Híbrido"* e que dessa forma, a compreensão do que de fato é a modalidade, se faz necessária, uma vez que ainda existem muitos equívocos.

Para a autora, ao oferecermos os conteúdos em sala de aula, de forma presencial, mas também a distância, em um misto composto, num ciclo, onde a ideia de continuação auxilia o aluno, transforma as aulas em momentos mais participativos, com discussões e aplicações práticas, perguntas, interação e atividades que todos participem e em grupo. Porém, vale aqui, a partir das discussões elencadas neste capítulo e do alerta de Bacich (2020), sobre os possíveis equívocos, considerar o ensino híbrido, uma possibilidade, mas também um desafio de inclusão digital.

De acordo com Moran, (2005):

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. (...) O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um. (MORAN, 2005, P.16).

3.2.8 O Papel do Professor e do Aluno

Em se tratando de metodologias ativas, as/os professores irão de preocupar em oferecer aos seus alunos muito mais do que a transmissão de conhecimentos, por meio da criação de oportunidades de interação, participação, trabalho em equipe, comunicação efetiva, cooperação, desenvolvendo a habilidade de compreender situações e encontrar soluções para os problemas.

Destaca-se a importância da cooperação, pois os alunos passam a ter que planejar, analisar e criar alternativas para diferentes situações, de forma reflexiva e se responsabilizando enquanto equipe, aumentando cada vez mais suas habilidades e conhecimentos.

Ponto primordial de discussão é o posicionamento dos sujeitos como agentes, ou seja, aqueles que agem no mundo desde a mais tenra idade. Para isso, é fundamental o desenvolvimento da autonomia. Para Freire (2005), *“Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas”*.

Esse processo argumentativo, autônomo, criativo e explorador, ganha vida quando a sala de aula se organiza por meio de projetos de trabalho, sequências didáticas, temas geradores, alinhando a aprendizagem de forma significativa, estruturando-a como um plano de ações, dando uma direção para o trabalho coletivo e corresponsável. Um compromisso definido coletivamente, possibilita a articulação entre os interesses reais de todos os envolvidos no processo.

Nessa linha de pensamento, Gadotti reforça ainda:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 2000, p. 38)

As rupturas e os desafios contemporâneos exigem uma constante reava-

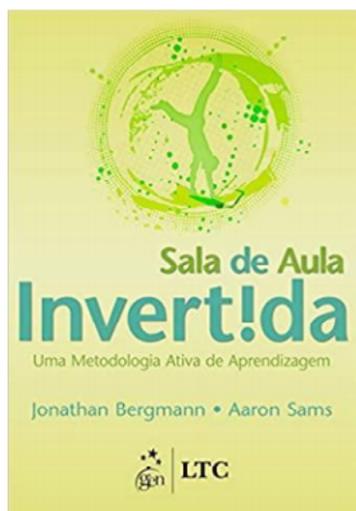


Figura 36 – Livro *Sala de Aula Invertida*.

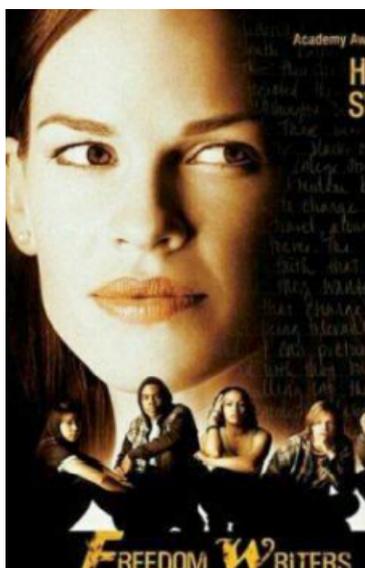


Figura 37 - Banner do Filme *Escritores da Liberdade*, lançado em 2007

liação das questões que envolvem a educação, incluindo a compreensão de como os sujeitos aprendem e as metodologias e estratégias de ensino adotadas, em diferentes momentos e, para diferentes estudantes.

Como mediadores dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, é fundamental que os professores tenham conhecimento acerca dos aspectos neurológicos e psicológicos e da influência sociocultural, na aprendizagem de seus alunos.

Estudiosos como Piaget (1979) e Vygotsky (1989) mostram que o conhecimento se dá a partir do sujeito em sua ação no mundo, conferindo a esse processo sujeito/mundo, uma dialeticidade ímpar nas teorizações sobre como conhecê-lo e se tornar protagonista do seu conhecimento.

Dessa forma, a escola pensada na contemporaneidade, requer um professor preparado para as demandas atuais, posicionando-se, cada vez mais, de forma crítica, criativa, propositiva e empreendedora. Ele é o mediador do processo e, através da mediação, vai provocar os alunos, assumindo a função de curador dos conteúdos.

Assim, a educação demanda um professor menos funcional e com maior potência criadora, preparado para as demandas atuais. Para Nóvoa, (2015), um professor propositivo, que se dispõe a trabalhar situações-problema, levando o aluno a experimentar e buscar resultados, de-

fine o que Freinet proponha, há quase cem anos, quando falava de experimentação, criatividade, autonomia e cooperação.

Mesmo colocando o estudante como o protagonista do processo de aprendizagem, o papel do professor continua sendo de extrema importância. Em “Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, DELORS, (1998), ressalta-se que a prática pedagógica deve preocupar-se em desenvolver as quatro aprendizagens fundamentais, que serão para cada indivíduo os

QRCode 3.4



pilares do conhecimento: aprender a conhecer que indica a abertura para o conhecimento, por meio do interesse do aprendiz, o que verdadeiramente liberta da ignorância; aprender a fazer que mostra a coragem de executar, sem medo de correr riscos e de errar, na busca de acertar; aprender a conviver que traz o desafio da convivência baseada no respeito a todos e no exercício de fraternidade como caminho do entendimento; aprender a ser, que explicita o papel do cidadão e o objetivo de viver.

Almeida (2005), afirma:

O professor atua como mediador, facilitador, incentivador, desafiador, investigador do conhecimento, da própria prática e da aprendizagem individual e grupal. Ao mesmo tempo que exerce sua autoria, o professor coloca-se como parceiro dos alunos, respeita-lhes o estilo do trabalho, a coautoria e os caminhos adotados em seu processo evolutivo. (ALMEIDA, 2005, P.73)

Por sua vez, o aluno é o protagonista, autor daquilo que faz, com mobilidade, troca e diálogo, gerando mudanças. Freire (1996), defende que a leitura do mundo é anterior à leitura da palavra, ou seja, que, desde pequenas, as crianças já trazem seus conhecimentos e interagem. Considera que o mundo é lido através das várias compreensões que os sujeitos fazem sobre a realidade. Essas leituras são validadas na experiência com o meio social e no convívio com os outros sujeitos, expressando-se na linguagem.

Dessa forma, teorias dialógicas, como a de Freire, deixam claro que os processos vivenciados pelos sujeitos são provisórios, pois o homem é um ser em constante construção e aprendizado, assim, o que é visto como ponto de chegada, se traduz em nova busca. O pensamento dialógico se sustenta na relação e na presença do outro, na constituição da subjetividade, na formação da consciência crítica.

3.3 Relato de Experiência

Uso das TIC no Processo de Inclusão e Letramento Digital dos Estudantes da EJA: Desafios e Possibilidades

A experiência ora relatada fez parte de uma intervenção pedagógica colocada em prática no primeiro semestre de 2019 e foi idealizada na perspectiva da inclusão e letramento digital dos estudantes de uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de certificação pertencente à Escola

Municipal Honorina Rabello (EMHR).

A EMHR é uma instituição pública que pertence à Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, fazendo parte da Regional Nordeste. A escola possuía, em 2019, 930 estudantes matriculados e distribuídos entre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a EJA.

Os estudantes da EMHR eram atendidos em três espaços distintos: na sede, na Escola Estadual José de Alencar, também localizada no bairro Goiânia, e em um centro comunitário pertencente à Igreja Católica e localizado no bairro Maria Goretti, que aqui será retratado pelo nome fictício de Centro Comunitário Maria Goretti (CCMG). Tanto na Escola Estadual José de Alencar como no CCMG os estudantes atendidos eram da EJA. As turmas desses locais são conhecidas como “EJAS Externas”, e têm por finalidade, entre outras, atender os jovens e adultos que têm dificuldade de acesso à escola, seja por causa da distância de suas moradias em relação à sede, como no caso de parte dos estudantes do bairro Goiânia (por ser o bairro muito extenso), ou pela ausência de uma escola municipal de ensino fundamental na região em que moram, como acontece no bairro Maria Goretti, contíguo ao bairro Goiânia.

A intervenção pedagógica foi desenvolvida na turma da EJA Externa do CCMG, que funcionava no turno da noite. A turma era composta por estudantes de certificação, ou seja, jovens e adultos já plenamente alfabetizados, letrados ou em processo de letramento, aptos a receberem a certificação para o Ensino Médio durante o ano letivo, desde que cumprida a carga horária mínima exigida e a aquisição ou demonstração, por parte dos estudantes, das habilidades e competências requeridas para a progressão nos estudos.

A situação-problema que motivou a realização do plano de ação junto aos estudantes foi a constatação de que hoje vivemos em um mundo cada vez mais mediado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC – e que, se por um lado, elas permitiram uma rápida e eficiente globalização da comunicação e interação entre os seres humanos e facilitaram a busca de informações e conhecimentos, por outro lado, a sua massificação nos últimos anos, inclusive no Brasil, provocou um dos mais alarmantes problemas da atualidade: a onda cada vez maior de crimes cibernéticos que vitimizam os usuários da *Internet*.

Foi a partir dessa perspectiva que se procurou proceder à inclusão e letramento digital dos estudantes atendidos durante a intervenção, como será explicitado a seguir.

O trabalho com as TIC foi bastante desafiador, a começar pelo espaço físico, recursos e normas do local em que a EJA Externa era atendida. O prédio do CCMG possui dois andares. No primeiro, são realizadas atividades ofertadas pelo Centro Comunitário como, por exemplo, aulas de canto e música. O andar térreo dispõe de um *hall* amplo que dá acesso às demais dependências do local. Há três salas adequadas para se ministrar aulas (com carteiras e quadro-negro para giz), sendo que uma era ocupada pela turma de EJA Externa. Apesar de contar com uma biblioteca, esta não funciona à noite e, portanto, não se encontrava disponível para os estudantes da EJA. Há ainda, no térreo, três banheiros, sendo um masculino, outro feminino e um adaptado para acessibilidade, dois pequenos depósitos e outra sala de uso desconhecido. Tanto o professor como os estudantes têm acesso ao local das aulas por um portão separado. Contando com apenas uma turma à noite, com 24 estudantes matriculados em sua totalidade – sendo que era rara a presença de todos eles nos dias de aula –, o espaço não apresentava grande agitação ou barulho excessivo. Muitas vezes, o barulho gerado pelas atividades de canto e música realizadas no primeiro andar é o que mais chegava a incomodar os estudantes durante o andamento das atividades escolares.

O CCMG não conta com um espaço externo e equipamentos destinados à prática de esportes, sendo o local usado apenas para o estacionamento de veículos. A mobilidade dos estudantes também é um problema. As regras do CCMG determinam que os estudantes não têm livre acesso às suas dependências, nem mesmo do andar térreo. Assim, só é permitida a saída de sala para ir ao banheiro e durante o intervalo da merenda escolar, que é fornecida pela EMHR e servida no *hall* principal. É tarefa do professor zelar pela limpeza e o cumprimento das regras estabelecidas, sob pena de fechamento da turma em caso de descumprimento de alguma norma ou combinado. Também cabe ao professor controlar a saída e entrada dos estudantes, bem como proceder à abertura e o fechamento do andar térreo, local das aulas.

Não obstante o espaço interno do CCMG ser amplo, bem conservado e com salas de aula de boa estrutura, a falta de materialidade, especificamente no que se refere às TIC, salta aos olhos: não há equipamentos disponíveis como computadores, televisão ou *Datashow* para uso, seja do professor ou dos estudantes. O acesso à *Internet* só é possível através das tecnologias 3G ou 4G presentes nos telemóveis pessoais do professor e estudantes, os chamados dados móveis.

Mas como vencer esse paradoxo? Trabalhar com as tecnologias em um local praticamente desprovido delas? A solução, apesar de simples, foi

trabalhosa. Durante todos os dias em que as TIC foram utilizadas como suporte para as atividades da intervenção pedagógica, o professor levou os equipamentos para o CCMG. Foram utilizados um *laptop* e até mesmo um *desktop* – com os seus devidos periféricos: *mouse*, teclado e monitor – de uso pessoal do docente, trazidos de sua residência. Da escola, o *Datashow* foi o equipamento utilizado. Por quatro vezes o *Datashow* foi reservado e coube ao professor buscá-lo na escola e, ao final da aula, devolvê-lo no estabelecimento de ensino, o que normalmente ocorria no mesmo dia de sua utilização.

A localização geográfica da turma da EJA Externa do CCMG, distante da escola sede, também foi um dificultador para a execução da ação pedagógica proposta. Como foi explicitado, o CCMG não possui área adequada para a prática de esportes, o que, por vezes, frustra os estudantes que a desejam, diante da dificuldade de deslocamento para a escola sede, onde existe uma quadra de esportes e material adequado para a prática de algumas atividades esportivas. O mesmo problema de distanciamento foi um obstáculo para o trabalho com as TIC. Dentre as propostas de trabalho do professor, encontrava-se a utilização do Laboratório de Informática da EMHR. Para tanto, nas duas visitas ao local, foi preciso o agendamento com bastante antecedência, tanto para o uso do laboratório e, principalmente, porque o trajeto até a sede só é possível mediante a solicitação de transporte, o que demandou da EMHR a contratação de um ônibus apropriado ou a solicitação desse veículo junto à prefeitura.

As novas tecnologias não podem ser vistas como a panaceia para a resolução de todos os problemas humanos, inclusive no que tange à educação. Entretanto, com a massificação das TIC, é fundamental que os estudantes, principalmente os das camadas populares, sejam preparados para o seu uso consciente e crítico. As escolas que atendem a esses estudantes têm que se esforçar para acompanhar as mudanças tecnológicas e não podem se furtar da tarefa de incluí-los no mundo virtual, sob pena de excluí-los ainda mais do ambiente social da atualidade e os incapacitar para exercerem sua plena cidadania.

É preciso deixar bem claro que inclusão digital não se refere apenas ao acesso simples e descompromissado às TIC. Inclusão digital também não é, tão e somente, fornecer aos estudantes, aulas de informática. Muito além disso, a inclusão digital é um processo amplo, que trabalha tanto na perspectiva da alfabetização digital, em um primeiro momento, como na inserção cada vez mais consciente e crítica dos novos participantes no grupo dos já incluídos no ciberespaço.

Já o letramento digital, entre suas finalidades, deve permitir aos novos egressos no mundo virtual tomarem consciência dos perigos que os rondam no ciberespaço e educá-los para não serem vítimas dos maus usos da *Internet*, perpetrados por criminosos e golpistas, pessoas inescrupulosas e *haters*: agentes responsáveis pela aplicação de crimes virtuais e a propagação de mensagens de ódio e *fake news*. Cabe também habilitar os estudantes a perceber quais fontes são confiáveis e seguras para a consulta de informações e conhecimentos na *Web*.

Vários procedimentos foram realizados antes da culminância do projeto, que tinha por objetivo a materialização do esforço de participação dos estudantes através da confecção de uma cartilha sobre os crimes cibernéticos – sua tipologia e agentes – e os procedimentos que se devem seguir para uma navegação segura na *Internet*.

Mas quem eram os estudantes CCMG que participaram da intervenção pedagógica? A turma da EJA era composta por 24 educandos no início do ano letivo. Destes, 20 participaram de todas ou, pelo menos uma parte, das atividades propostas. Esse foi outro desafio no trabalho com as TIC. É preciso reforçar que as turmas da EJA são compostas por um grupo heterogêneo de indivíduos, com a presença de jovens, adultos e idosos. No caso da turma do CCMG as múltiplas idades estavam presentes, havendo estudantes que iam dos 15 aos 66 anos de idade. Dentre esses, muitos eram trabalhadores desempregados, estavam em busca de nova inserção no mercado de trabalho ou em busca do primeiro emprego. Assim, associado a outros fatores, alguns deles não participaram de todas as etapas do projeto. Um caso exemplar é de uma adulta da sala, estudante bastante frequente e que participou ativamente das primeiras etapas da intervenção pedagógica, mas que, por duas vezes, deixou de frequentar as aulas. Na primeira ocasião mudou de residência, localizada em outro bairro. Na segunda, após um esforço para retornar os estudos, conseguiu um emprego que coincidia com os horários das aulas, não voltando mais ao CCMG.

Para conhecer melhor a realidade dos estudantes da EJA atendidos no CCMG e seu relacionamento com as novas tecnologias, fossem nativos ou imigrantes digitais, foram realizadas tanto uma observação (diagnóstico inicial) como também a coleta de dados (aprofundamento do diagnóstico) para mapear se eles conheciam os componentes básicos dos computadores e seus periféricos, se tinham acesso à *internet* e às redes sociais, bem como qual o uso faziam das TIC.

Através do diagnóstico inicial foi possível perceber que os estudantes nutriam uma curiosidade pelas TIC e seus componentes (mesmo não os

conhecendo a fundo). Alguns dados da coleta, adquiridos através de um questionário, devem ser destacados. Dos 21 participantes que responderam o questionário sobre as TIC, 12 eram do sexo feminino e nove do sexo masculino. Todos eles já tinham contato com a *Internet*, sendo que a frequência e o tempo gasto no acesso se mostraram alta: 17 entrevistados responderam utilizar a *Internet* todos os dias e por mais de uma hora. Os hábitos mais comuns dos estudantes ao fazer uso da *Internet* eram assistir vídeos e escutar músicas, trocar mensagens, fazer pesquisas em *sites* de busca por assuntos de seu interesse e *downloads* de vídeos e músicas. 19 estudantes responderam que usavam com frequência as redes sociais e apenas dois disseram que não. As redes sociais mais citadas para uso foram: WhatsApp (19 estudantes), Facebook (17 estudantes) e Instagram (11 estudantes). A maioria (17 estudantes) respondeu acessar as suas redes sociais por cinco ou mais dias na semana. E quais as finalidades do acesso as redes sociais? A comunicação (14 apontamentos), o lazer e entretenimento (nove apontamentos) e o uso para o trabalho (seis apontamentos) foram as mais citadas.

Após a primeira investigação em duas etapas, outras atividades foram desenvolvidas para o aprofundamento dos temas de pesquisa escolhidos, ou seja, os crimes cibernéticos e a navegação segura na *Internet*. Para tanto, foram realizadas a exibição de vídeos e uma palestra, ministrada pelo próprio professor, a partir de um material do Ministério Público de Minas Gerais.

Para uma observação mais criteriosa do processo de inclusão e letramento dos estudantes, foram realizadas duas visitas ao Laboratório de Informática da EMHR. Na primeira, em uma atividade individualizada, ou seja, um estudante por computador, eles acessaram a *Internet* para realizar pesquisas sobre os crimes cibernéticos, sua tipologia e agentes. Grande parte do material que compõe a cartilha foi colhido nessa primeira visita ao laboratório. Na segunda, formaram pares compostos por imigrantes/imigrantes digitais, nativos/nativos digitais ou nativos/imigrantes digitais. Nessa oportunidade, pesquisaram na *Web* vítimas reais dos crimes cibernéticos e as consequências de tais atos criminosos, tanto para as vítimas como para os criminosos.

Após o trabalho de pesquisa e intervenção pedagógica com o uso das TIC, na perspectiva da inclusão e letramento digital, algumas observações interessantes devem ser mencionadas.

Alguns estudantes da EJA, mormente os mais velhos, não se enquadram na categoria “imigrante digital”. São, na verdade, excluídos digitais e necessitam passar pelo processo de alfabetização digital. É sintomático o

relato de uma estudante, no caso a mais velha da sala, que afirmava possuir um *smartphone* mas mantê-lo na bolsa por não saber mexer nele ou quando mencionou que o *PC* de sua casa era observado com admiração por ela, mas que não se permitia usá-lo, com medo de estragá-lo.

No Laboratório de Informática os estudantes “excluídos digitais” mostraram dificuldades até para manusear o mouse. Entretanto, ficou claro, na segunda visita, que o contato com as TIC, se estimulado, rapidamente pode provocar a desinibição dessas pessoas, que se sentem mais confiantes a cada toque no mouse ou no acesso aos aplicativos do computador. Outro fator importante a se ressaltar é que no processo de alfabetização digital, os estudantes das “primeiras letras” parecem ficar mais confortáveis ao trabalhar em um *PC* isoladamente. Quando trabalham em conjunto (por exemplo, em par) com estudantes mais avançados no uso das TIC, eles se tornam menos confiantes e ficam mais intimidados, assumindo uma postura de meros auxiliares dos mais avançados ou, até mesmo, meros observadores.

Quanto aos chamados nativos e imigrantes digitais, não obstante eles de fato se mostrarem mais hábeis no uso das TIC e não demonstrarem nenhum tipo de inibição na sua utilização, o uso consciente e a visão crítica em relação à *Internet* estão longe de ser uma verdade. Muito chamou a atenção um dos estudantes da turma, de 15 anos de idade, ou seja, um nativo digital, por afirmar que não sabia que tantos crimes podiam ser cometidos através da *Internet*, o que veio a descobrir a partir ação pedagógica que estava sendo desenvolvida.

Os resultados do trabalho com os estudantes mostraram resultados distintos: a inclusão digital foi bastante incipiente, diante do limitado tempo de atuação junto aos estudantes excluídos do acesso às TIC. Já o letramento digital foi bem mais eficaz. Os estudantes conseguiram assimilar muitos dos perigos que rondam a *Internet* e os cuidados que se devem tomar para evitá-los. Passaram a ser menos ingênuos quanto ao uso das TIC e a ter uma postura mais crítica aos conteúdos que por ela circulam. Eles também passaram a ser multiplicadores dos conhecimentos adquiridos, repassando informações importantes de segurança, envolvendo as TIC, para os seus familiares e amigos.

Mesmo diante de todos os desafios e dificuldades, o trabalho com as TIC foi bastante enriquecedor e revelador. A experiência com os estudantes da EJA do CCMG mostrou que eles não estão alheios às novas tecnologias e, mesmo que em níveis diferentes, todos têm curiosidade em relação as TIC e são, direta ou indiretamente, afetados pela sua quase onipresença nos

dias atuais. Foi possível perceber que todos já tiveram acesso à *Internet*, mas desconhecem muitos dos perigos a que estão expostos na virtualidade. Nesse sentido, acredita-se que o papel da escola pública, formada em sua maioria por pessoas das camadas menos privilegiadas, é fundamental para a educação digital dos seus estudantes, a fim de prepará-los para atuar no mundo cada vez mais tecnologizado, de forma consciente e crítica. A inserção da educação digital no currículo escolar, atendendo aos critérios da inclusão e do letramento digital, deve ser uma bandeira de todos aqueles que atuam na educação popular. Muito caminho há a percorrer.

3.4 Sequência didática

Geotecnologias – história, usos e utilidades

Matheus Resende Teixeira

Cibele Lana Fornéas Lima

Roselita Soares Faria

Marcial Carvalho Junior

Mariluce Rodrigues

As geotecnologias, como o sensoriamento remoto, aerofotogrametria, cartografia tradicional, são ferramentas utilizadas para se localizar e se referenciar no nosso planeta. Estas tecnologias, das quais o GPS ocupa um papel de destaque no cotidiano, popularizaram-se de forma extremamente rápida, principalmente através dos *smartphones*, sendo utilizadas em diversos aplicativos e na prestação de inúmeros serviços. Dada essa popularização e tendo o capítulo atual enfoque nos usos das tecnologias digitais como recursos didáticos e pedagógicos, vamos nos concentrar em esmiuçar as características básicas dessas ferramentas essenciais nos universos dos educandos e na sociedade no geral.

Objetivos de Aprendizagem:

Apresentar e conversar sobre as características componentes desses sistemas;

Observar as contradições e dilemas que nos são trazidos pela presença das geotecnologias em diversas escalas;

Tratar da importância dessas tecnologias para os sujeitos da EJA;

Trabalhar a não neutralidade desses sistemas, e não só deles como das tecnologias no geral;

Constatar a pertinência deste tema a ser tratado em sala de aula.

Aula 1:

Como representamos e interpretamos o espaço geográfico

Organização da sala: em duplas

Materiais: folhas de papel sulfite, lápis, *data show*, computador com acesso à *internet* (Caso não tenham *datashow* pode-se utilizar o plástico tamanho A4, caneta retrojetora e um retroprojeto).

Objetivos:

Compreender as diversas formas de representação do espaço geográfico localizarmos e fazermos leitura de mapas;

Perceber as diferenças entre as representações que fazemos do espaço, a representação do mapa físico e do GPS e as implicações de cada forma de representação para determinação da nossa relação com o espaço.

Contextualização: O uso das tecnologias em sala de aula pode contribuir para tornar o aprendizado mais atrativo e interessante. Aliado às metodologias ativas podemos tornar as aulas mais participativas. Aproximamos assim os educandos dos objetos de aprendizagem de forma interativa. Esta aproximação permite a criação, a colaboração e a elaboração de um número de interações entre as áreas do conhecimento. Permite também exercitar várias habilidades necessárias para compreender o mundo e os seus desafios. As geotecnologias se tornam recursos importantes para as aulas, pois, apesar de as utilizarmos no dia a dia, nem sempre compreendemos o seu funcionamento e seus impactos na nossa relação com o espaço.

Mas o que são geotecnologias? O autor Roberto Rosa (2020) traz o seguinte conceito:

As geotecnologias são o conjunto de tecnologias para coleta, processamento, análise e oferta de informações com referência geográfica. As geotecnologias são compostas por soluções em *hardware*, *software* e *peopleware* que juntos constituem poderosas ferramentas para tomada de decisões. Dentre as geotecnologias podemos destacar: sistemas de informação geográfica, cartografia digital, sensoriamento remoto, sistema de posicionamento global e a topografia. (ROSA, 2020, p.81)

No universo das geotecnologias, podemos citar a Cartografia Digital, Sensoriamento Remoto por Satélites, Sistema de Posicionamento Global e muitos outros. Neste contexto, temos o GPS que será um dos objetos de aprendizagem a ser explorado como uma tecnologia em sala de aula que pode contribuir para entender vários processos sociais.

Imagine como eram feitos os mapas antes da Informática. Hoje, com a utilização de Sistemas de Posicionamento Global (GPS) e outras tecnologias, a agilidade e a precisão são muito maiores e os custos são reduzidos. Como as geotecnologias podem nos ajudar a entender nossa relação com espaço? Como podemos problematizar a utilização do GPS em sala de aula para entender conceitos geográficos, apreendermos o espaço que nos cerca, localizarmos e fazermos leitura de mapas? Essas são algumas questões desta aula.

Desenvolvimento:

QRCode 3.5



Façamos a seguinte proposta para os educandos:

Quando falamos em Geografia, em quais palavras pensamos?

O professor anota as palavras no quadro. Possivelmente aparecerá a palavra MAPA.

Mas alguém aqui sabe como os mapas eram feitos?

Proponha que cada um dos estudantes desenhe o trajeto dele até a escola de forma que, outra pessoa que não o conheça consiga identificar o caminho que faz. Peça para não colocarem o nome.

Ao terminar, um aluno fotografa os desenhos e o professor conecta o celular ao computador e projeta os desenhos em uma escala maior no quadro. Ou será que alguma escola ainda tem o nosso velho companheiro retroprojetor? Nesse caso, os alunos podem passar os desenhos em um plástico com canetas retroprojetoras e assim o professor conseguirá, colocando o desenho ao contrário no retroprojetor, ampliar os desenhos dos alunos.

Os educandos observam os desenhos e tentam identificar o caminho percorrido por cada um dos colegas.

Os educandos espontaneamente podem explicar como é esse percurso da sua casa até a escola.

Apresenta-se assim um mapa físico do entorno da escola. Pede-se aos alunos que em duplas identifiquem suas moradias e o percurso para chegar à escola.

Em seguida a/o professora/o pergunta como será que o GPS descreveria esses deslocamentos.

Os estudantes escolhem assim um dos percursos e escutam as orientações e observam as imagens apresentadas no GPS.

Quais são as diferenças entre o desenho feito e a tecnologia do GPS tanto na imagem como na descrição do percurso? Sem o GPS, como fazemos para chegar a algum lugar desconhecido? Quais seriam as vantagens ou desvantagens dessa tecnologia?

Observamos assim que as representações não são o espaço em si, mas uma interpretação de determinada área.

Aula 2:

GPS: Afinal, o que é isso?

Organização da sala: Duplas, trios ou grupos.

Materiais: Smartphones com acesso à internet (se a realidade da turma não permitir grande número de equipamentos, o professor pode adaptar a aula de acordo com o que achar melhor).

Objetivos:

Apresentar/ aprofundar o uso do GPS com os estudantes;

Levantar questões importantes sobre seu uso, positiva e negativamente;

Contextualizar o surgimento, forma de funcionamento e controle desse sistema.

Contextualização: O GPS, *Global Positioning System* (Sistema de Posicionamento Global), se tornou o principal meio de se localizar e se locomover. Presente desde nossos bolsos até centros de controle militar, esta tecnologia se popularizou principalmente com a enorme difusão dos smartphones, sendo utilitário obrigatório nesses celulares. O GPS é empregado em aplicativos de *delivery*, entregadoras e correios, direção de veículos, navegação de navios, pilotagem de aviões, localização e direcionamento

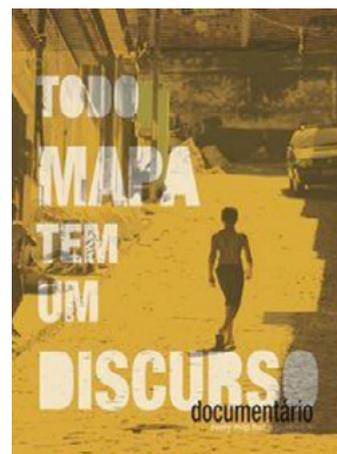


Figura 38 - Deixamos como dica, o filme *Todo Mapa Tem Um Discurso*, lançado em 2014

de pessoas, e em infinitos outros usos, tornando-se um componente essencial do universo dos trabalhadores, que, inclusive tratamos no caderno “EJA e Mundo do trabalho”, sobretudo no capítulo sobre a “Uberização” e precarização das formas de trabalho.

Inicialmente, esse sistema foi desenvolvido pelo governo dos Estados Unidos da América, com objetivos militares, primeiramente para a localização e orientação de submarinos. Com o passar dos anos, essa tecnologia foi se disseminando para outras áreas, como a aviação civil. Depois, quando chegou ao grande público, o sistema tinha um mecanismo que deturpava a posição em alguns metros, por precaução ao uso mal intencionado da posição exata de determinadas pessoas e objetos, que, no fim, foi liberada.

QRCode 3.6



O GPS funciona utilizando três satélites, medindo a distância entre eles e o objeto que se busca saber a posição, e cruzando seus dados, tendo como referência a superfície terrestre, é então, dada ao usuário, a localização exata daquilo que procura. Este processo é extremamente complexo, envolvendo complexos cálculos matemáticos e conhecimentos de física quântica.

Há algumas questões importantes a serem pensadas quando tratamos dessa ferramenta, como por exemplo: O que significa ter sua localização exata exposta quase que o tempo todo? Quem tem acesso a essas informações? Quem paga pelos satélites que fazem esse trabalho? QRCode 3.6 Levantar essas questões é tão essencial quanto saber utilizar a ferramenta que está tão ao nosso alcance, mas ainda tão subutilizada.

Desenvolvimento: Depois de feita a contextualização e debatidas as questões que surgiram, vamos utilizar os *smartphones* para conhecer um pouco mais sobre questões pouco utilizadas ou desconhecidas do aplicativo de GPS mais popular, o Google Maps. É claro que se os estudantes tiverem dificuldades com as questões mais básicas do sistema e o professor se sentir à vontade para trabalhá-las, seria muito bom.

Primeiramente, vamos abrir o aplicativo e ver os diferentes designs que ele nos apresenta de celular para celular. A localização é igual para todos? Quais as informações que nos são dadas imediatamente?

Depois de comparar, clique em camadas (Figura 1 e 2) e mostre as diferentes possibilidades de representação cartográfica e informações disponibilizadas e conversem sobre as descobertas.

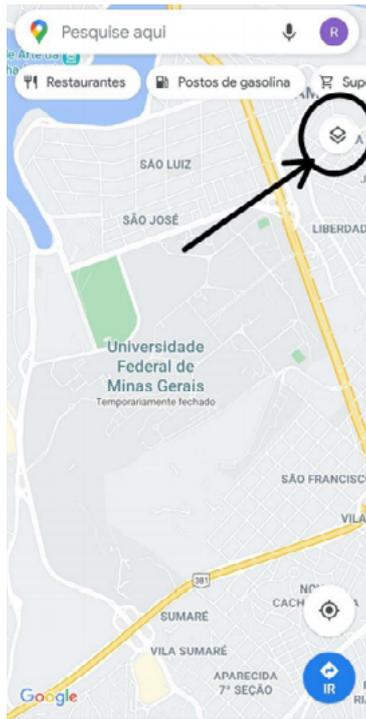


Figura 39

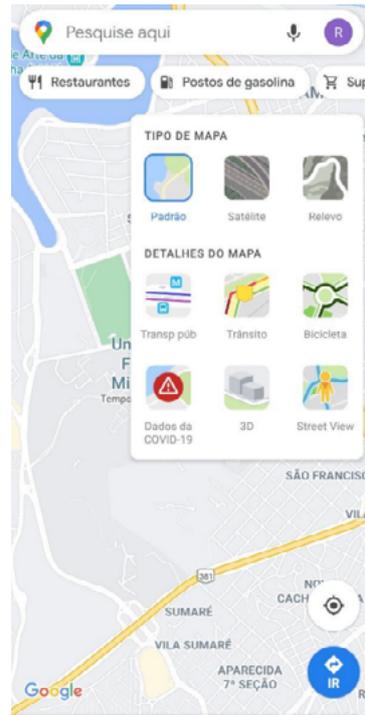


Figura 40

Por fim, clique no ícone com seu perfil e depois em “Sua linha do tempo” (figura 39, 40, 41 e 42). Lá, todos os lugares já visitados pelo dono do celular estarão catalogados, o que pode gerar um debate interessante sobre a observação constante a que somos submetidos.



Figura 41

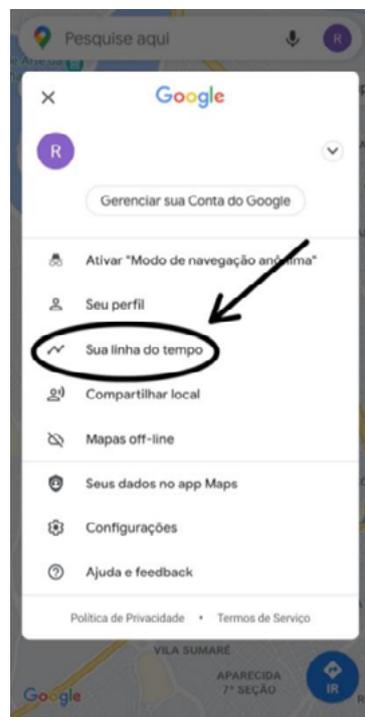


Figura 42

Sugestão: A partir da observação do aplicativo, ter algum roteiro para responder. Poucas perguntas para que direcionar e sistematizar a navegação dos alunos no aplicativo.

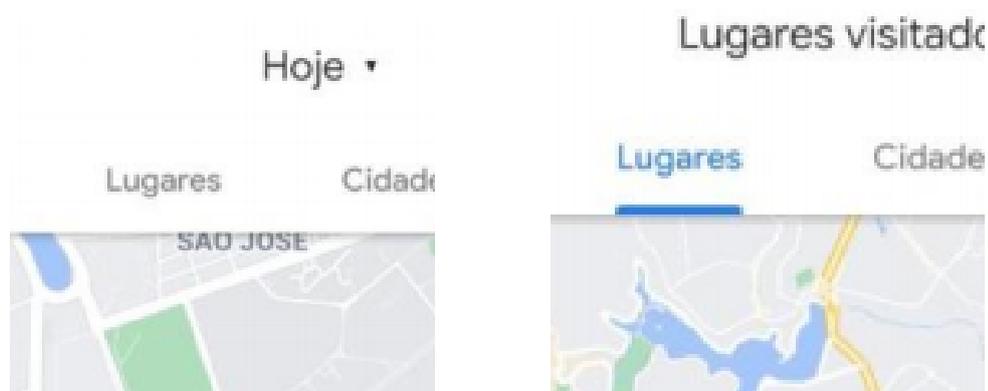


Figura 43

Figura 44

Aula 3

Aplicações e Objetivos das Geotecnologias

QRCode 3.7



Organização da sala: Divisão em grupos

Objetivos:

Análise do desenvolvimento das geotecnologias;

Discutir as aplicações das geotecnologias;

Contextualização: As geotecnologias foram desenvolvidas gradativamente para diversos objetivos, como pudemos ver na aula 2 com o GPS, que podem ser aplicadas para atividades completamente diferentes, como na educação e na espionagem. Assim, é importante entender o contexto de formação dessas geotecnologias, seu histórico de uso e suas possibilidades.

Ao longo da história da humanidade, tivemos o desenvolvimento das geotecnologias para questões além do interesse em conhecimento científico. Em muitos casos, foram os interesses de países e governos, investir nessas geotecnologias para usos de interesse militar. A guerra é um dos grandes incentivos para construção de mapas, seja para defesa ou ataque. Essa relação é tão forte que o autor Yves Lacoste intitula um de seus livros mais famosos como “A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer guerra”.

Nesse sentido, levantar os possíveis usos dos mapas demonstra essa diversidade das aplicações das geotecnologias. Uma dessas questões é a

não neutralidade desses mapas. A representação do mapa-múndi, tendo a Europa como central, demonstra uma narrativa eurocêntrica. O que seria então uma representação da geografia de um local pode-se tornar um instrumento de guerra, uma disputa de narrativas sobre colonialismo, entre tantas outras.

As demais geotecnologias mantêm-se nessa pluralidade de aplicação. O sensoriamento remoto, que é realizado por satélites usando a radiação eletromagnética; a aerofotogrametria, que são fotografias aéreas para o uso cartográfico, e o próprio GPS demonstram essa diversificação de aplicação.

Desenvolvimento: Na preparação da aula, selecione diferentes geotecnologias, de diferentes tipos e épocas. No final do texto colocamos alguns exemplos e sugestões de portais *online* que podem ser encontradas mais exemplos de geotecnologias.

Primeiramente, divida a turma em grupos e distribua as diferentes geotecnologias. Proponha que os grupos analisem o material e criem hipóteses como: qual é o período históricos em que foram desenvolvidos? Em que contexto? Para qual utilidade? Ainda são utilizados atualmente?

Em um segundo momento, cada um dos grupos apresentará essas geotecnologias e suas hipóteses. Nessa apresentação, os demais grupos poderão levantar questões e suas próprias hipóteses. No final, o professor faz uma breve exposição sobre cada geotecnologia, comentando as hipóteses levantadas.

Sugestões de Geotecnologias:



Figura 45 - Fotografia aérea do Município de Ibirité usando aerofotogrametria (1994)



Figura 46 - Fotografia do Município de Ibirité usando satélites (2018)

QRCode 3.8



Outros lugares para pesquisar geotecnologias

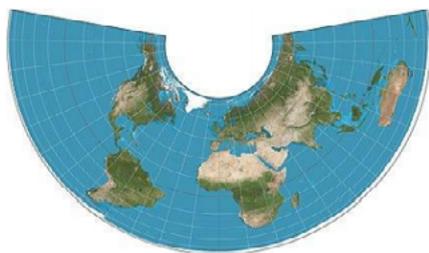


Figura 47 - Mapa Mundi na projeção de Alvers ou Cônica



Figura 48 - Mapa Mundi de Cláudio Ptolomeu de 1497

QRCode 3.9



QRCode 3.10



Aula 4

Materiais necessários: dicas (instrumentos de navegação, mapas, e o que o professor achar propício) e o tesouro (recomendamos ser uma caixa de chocolate)

Organização da turma: Dividir a turma em grupos

Objetivos da aula:

Aproximar os conteúdos curriculares da realidade dos alunos;

Gerar um ambiente que propicie o diálogo e a participação dos alunos, ganhando a confiança a partir do respeito mútuo;

Oportunizar situações que os alunos participem mais intensamente na resolução de atividades;

Possibilitar o conhecimento do espaço físico da Escola, como espaço de aprendizagem e convivência.

Contextualização: A palavra “jovem” começa a refletir um outro modo de ser dos alunos da EJA e a constituir subjetividades extrovertidas e barulhentas que passam a marcar presença no cotidiano escolar da EJA. A invasão desses jovens, em que a maioria tem de 15 a 17 anos abre espaço para pensarmos a educação de jovens na EJA como uma prática discursiva que evidencia efeitos cujas implicações revelam a crescente juvenilização dos sujeitos que frequentam as salas de aula da EJA. Esse fator tem gerado, em muitas situações do cotidiano da sala de aula, intolerância, desavença, conflitos e falta de significação nas práticas escolares, entre

QRCode 3.11



QRCode 3.12



seus frequentadores. A geografia da EJA é lugar para, então, elaborar um trabalho de reconstrução e legitimação das subjetividades.

Compreender como se constituem esses sujeitos jovens, adultos e idosos que compartilham deste grupo da EJA e propor situações de aprendizagem que contribuam para a quebra desses paradigmas é um desafio, que poderá corroborar para a melhoria das relações interpessoais e da convivência diária, além e, principalmente, da aquisição de novos conhecimentos. A “Caça ao Tesouro”, como uma atividade que exige o compartilhamento de aprendizagens e informações terá como proposta primordial, promover o diálogo e o respeito à diversidade, a articulação entre as gerações, a implicação desses laços na constituição das subjetividades e que estas diferenças sejam a base de um processo social e cultural que propicie benefícios para todos envolvidos e maiores possibilidades de aprendizagem.

Desenvolvimento: Para a realização dessa oficina o professor poderá utilizar recursos como globo terrestre, diferentes tipos de atlas, bússola, TV, celular, entre outros.

O seu planejamento envolve a execução das seguintes tarefas:

1. Construir o croqui da planta com as regras da brincadeira;
2. Construir as orientações que serão colocadas no percurso;
3. Fazer roteiros diferentes, com um mesmo ponto de partida e chegada;
4. Dividir os alunos em equipes;
5. Entregar os croquis da escola para cada equipe.

Os estudantes participarão de uma brincadeira de caça ao tesouro. Partindo da sala de aula, onde terão o primeiro desafio, os alunos deverão ir pela escola procurando outras pistas que terão enigmas. A resolução dos enigmas indicam o local onde encontrarão as outras pistas, numa verdadeira “Caça ao tesouro”. No final encontrarão o tesouro, que pode ser uma caixa de bombons ou outra premiação que achar conveniente.

As pistas deverão ser colocadas sempre com a quantidade de grupos da sala. Por exemplo: se a primeira pista indica a biblioteca, e na classe foram formados 6 grupos, deverão ter 6 pistas iguais na biblioteca (em diferentes pontos). Essas pistas devem ser colocadas em locais previamente definidos. No material para impressão há um roteiro de onde podem ser colocadas as pistas. Se sua escola não tiver algum ambiente mencionado (por exemplo se sua escola não tem biblioteca) o professor deverá alterar o ambiente citado, por exemplo - refeitório.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. E. B. **Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento**. In ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J.M. (org.) Integração das tecnologias educacionais. Brasília. MEC/SEED, 2005.

António Nóvoa: aprendizagem não é saber muito. Entrevista Carta Capital, **Sexta-Feira, 4 de Setembro de 2020**. Disponível em: <https://www.carta-capital.com.br/educacao/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-saber-muito/> **último acesso em 04/09/2020**

BACCEGA, M. A. **Conhecimento, informação e tecnologia**. In: Comunicação & Educação, São Paulo, [11]: 7 a 16, jan./abr. 1998

BACICH, Lilian. Ensino híbrido: esclarecendo o conceito. **Inovação na educação**. São Paulo, 13 de setembro de 2020. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2020/09/13/ensino-hibrido-esclarecendo-o-conceito/>

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) A Questão Política da Educação Popular. São Paulo: Brasiliense, 1980. 2ª edição.

Disponível em <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/cico.pdf> Acesso em 27 de outubro de 2020.

Brasil. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm - Acesso em: 20/08/20

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (org.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. Ed. Autêntica, 2011.

COSTA, Gilberto. Analfabetismo resiste no Brasil e no mundo do século 21. Agência Brasil. 08/09/2019, Brasília. Disponível em <<https://agencia-brasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-09/analfabetismo-resiste-no-brasil-e-no-mundo-do-seculo-21> > Acesso em 28 set. 2020.

DELORS, Jacques (Coord.). **Os quatro pilares da educação**. In: Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez. 1998, p. 89-102.

EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19 – Eucídio Pimenta Arruda - UFMG - disponível em **Erro! A referência de hiperlink não é válida**.

ENGELS, F. Quota-Parte do trabalho de hominização de macaco. In:

MARX, K.; ENGELS, F. Marx/Engels: obras escolhidas. Lisboa, Moscovo, 1985.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva Frade, VAL, Maria das Graças Costa, BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

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

_____ **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra; 1999.

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

Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG). Trabalho docente em tempos de pandemia. Relatório técnico Erro! A referência de hiperlink não é válida.

<https://nacoesunidas.org/artigo-a-experiencia-internacional-com-os-impactos-da-covid-19-na-educacao/> - acesso em 20/07/2020

HORKHEIMER, M. Eclipse da Razão. São Paulo: Centauro, 2002

JORNAL DO BRASIL. Brasil tem 134 milhões de usuários de internet, aponta pesquisa. Ciência e Tecnologia. 26/5/2020.

Disponível em <https://www.jb.com.br/ciencia_e_tec/2020/05/1023949-brasil-tem-134-milhoes-de-usuarios-de-internet--aponta-pesquisa.html> Acesso em 26 set. 2020.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico; a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.18, p.101-153, set/out/nov/dez 2001.

MORAN, José. **Mudando a Educação com metodologias ativas**. In: Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximação jovens. Vol. II, 2005

PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. Ed. Autêntica, 2011

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e Conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**. MCB

University Press, v.9, n.5, out. 2001. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.** Acesso em: 30 set. 2020.

ROSA, Roberto. Geotecnologias na Geografia aplicada. Revista do Departamento de Geografia, [S. l.], v. 16, p. 81-90, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rdg/article/view/47288>. Acesso em: 7 out. 2020.

significação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da covid-19 - Ronualdo Marques – UFRR – disponível em **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**

TAVARES, R. H. Trabajo, Tecnología de la Información y Política de las Transnacionales como Factores de Análisis de la Desigualdad Digital en Brasil. 626f. 2004. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Complutense de Madri, Faculdade de Filosofia, Madri, Espanha, 2004.

TOFFLER, Alvin. **Choque do futuro**. 7. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2001.

VYGOSTKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

EJA e Sociedade em Rede: Dilemas e Concepções

Adriana Maira Ferreira Cardoso Monteiro
Adriana Nogueira
Ariel Boaz Costa e Silva
Diego de Oliveira
Rômulo Francisco de Souza
Maria do Socorro Lages Figueiredo

4

Capítulo

Cara professora, caro professor,

Nessa época de intenso desenvolvimento das tecnologias digitais, você já conversou com as/os estudantes sobre as relações humanas em rede? Você já presenciou casos de *bullying* virtual na sua escola? Como você avalia o uso de aparelhos celulares em suas aulas? Vilões ou heróis? A *internet* trouxe novas ferramentas para seu ambiente de trabalho ou a conectividade não mudou em nada em suas metodologias?

Observamos, nas leituras anteriores, a influência da televisão nas relações sociais. Grupos familiares se unindo para assistirem a uma final de campeonato ou ao último capítulo da novela; os programas de notícias sensacionalistas trazendo a tragédia como cardápio diário; a afetividade entre

o telespectador e o transmissor, mesmo distantes fisicamente; os fatos e eventos por toda parte do mundo chegando às casas com maior facilidade; o entretenimento com conteúdo vazio ocupando a ociosidade; e os comerciais nos entorpecendo de “coisas” desnecessárias para consumirmos. A interferência das telinhas perpassa por todas as faixas etárias e as crianças apresentam uma peculiaridade como aponta Belloni e Gomes (2008):

As crianças percebem as mensagens midiáticas a sua maneira, de acordo com as mediações que se estabelecem em seu grupo familiar, social, escolar, de pares. Vão construindo seu imaginário a partir destas significações, misturando ficção com realidade, super-heróis e personalidades políticas, catástrofes reais com violência fictícia. Em suas relações com as mídias, especialmente a televisão, as crianças atribuem vida e poder aos personagens das telinhas, com quem elas estabelecem relações afetivas. (BELLONI e GOMES, 2008, p. 19).

Tendo como ponto de partida a relação construída da TV com as crianças do século passado, como seria essa relação nos dias atuais? Com tantos equipamentos digitais que a cada dia chegam com maior facilidade em nossas casas, e até mesmo a televisão que hoje possui vários recursos de interatividade. Estaremos diante de novas relações? Com novas consequências?

Bauman vendo você achar que like é afeto.

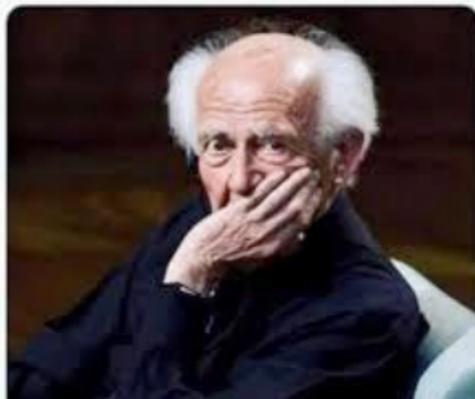


Figura 49 - SFM PRESS
Reporter/Alamy/Editora Globo

A televisão trouxe ao mundo novas possibilidades de acesso à informação e de entretenimento, contudo vem perdendo espaços com o aumento de acesso à *internet* pelos usuários em nosso país. É notável uma maior exposição às “telas da internet” pelos jovens comparadas ao acesso nos televisores (PRADO, 2017). Esse relacionamento digital do século XXI, principalmente com a *internet*, contribui para o surgimento de novos comportamentos nas relações intra-interpessoais. As redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas

formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela (CASTELLS 1999, p. 40). Com essas progressões tecnológicas, vamos assistindo de perto a perda da solidez das relações.

Parafraseando Zygmunt Bauman, “Estamos todos numa solidão e numa multidão ao mesmo tempo”.

Dando sequência a essa temática, vamos conversar sobre a sociedade em rede. Tomando como um dos pontos de partida as transformações ocorridas nas últimas décadas no campo econômico e político em virtude do potencial da rede mundial de computadores, este capítulo trata dos novos ofícios de estudantes e das novas relações com o saber. É necessário refletir também sobre a vida privada se tornando cada vez mais pública nas redes sociais, a agressividade e afetividade se acentuando virtualmente, o crescimento de crimes cibernéticos, vazamentos de dados para fins políticos e/ou comerciais, conectividade contínua contribuindo para o aumento do sedentarismo, informações e desinformações compartilhadas em grande número e em menor espaço de tempo, e as novas relações de consumo e poder através das redes.

Na esfera educacional, as conexões em rede também vêm ganhando espaço. São inúmeras corporações que encontram, nesse campo, uma oportunidade de apropriação das informações e da comunicação através de *hardwares* e *softwares* que possuem caráter pedagógico. Em meio a esse emaranhado de possibilidades tecnológicas, nossos discentes trafegam ferozmente nas redes sociais e nos jogos através de seus aparelhos celulares. Assim, observamos, dentro das escolas, uma guerra na disputa pela atenção em sala de aula. O celular dentro da escola é um vilão ou uma possibilidade metodológica? As Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC’S¹ têm repercutido dentro das instituições pedagógicas como ferramentas potenciais para o fim da escola “tradicional” em busca de novas concepções pedagógicas para atender o/a “novo/a” aluno/a com uma “nova” escola. Nessa transformação social em que a escola se insere ativamente, nossos estudantes e profissionais da Educação estão capacitados ou desejam se capacitar para essa nova realidade? Ambos possuem condições e acessibilidade às Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação?

O caso pedagógico que abre esse capítulo trata de um *cibercrime* ocorrido em uma escola estadual de Belo Horizonte. Os estudantes foram atores principais do ocorrido, tanto como agressores, quanto como vítimas de *bullying* praticado anonimamente pelas redes sociais.

A escrita acadêmica trará reflexão acerca da inserção da conectividade e a sociedade. A ascensão de uma afetividade cada vez mais “líquida” por

¹ Para melhor compreensão sobre a diferença entre Tecnologias Digitais e Sociais, sugerimos a leitura do Caderno 3 - EJA E MUNDO DO TRABALHO: Direito à Dignidade, capítulo 3, páginas 58 e 59.

meio das redes sociais, as relações de poder diante do avanço tecnológico, a importância dos *softwares* livres e dos interesses corporativistas na Educação, encerrando com a inserção das TIC'S nas escolas municipais de Belo Horizonte, um ato de exclusão ou novas perspectivas?

Neste capítulo, teremos dois relatos de experiências. O primeiro retrata a disseminação de informações ou desinformações/*fake news* em determinados grupos sociais dos quais impulsionam o conteúdo sem uma apreciação do que é fato ou *fake*. O segundo se refere às implicações corporativistas impostas aos profissionais da educação na sociedade em rede.

Nas sequências didáticas, vamos nos atentar à relação dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e as redes sociais, passando por suas contradições, problemas, dilemas, linguagens e, enfim, pelo papel central que ocupam nas vidas desses sujeitos. Nesse sentido, propomos um trabalho voltado ao conhecimento e imersão por parte desses estudantes nessa nova dimensão social da realidade.

4.1 Causo Pedagógico

Aprendendo com os Conflitos em uma Escola Tecnológica

Às 13 horas tocava o sinal da escola anunciando o início das aulas das turmas dos anos finais do ensino fundamental. A escola abolira o uso da barulhenta sirene, substituindo-a por caixas de som que executavam automaticamente, nas trocas de turno, uma *playlist* musical salva em um *pen-drive*. Os estudantes entravam para as salas de aula, como de costume, portando seus *smartphones*. Com poucos toques na tela sensível do aparelho, eles conectavam-se à rede *wi-fi* da escola e estavam prontos para mais um dia de aula com acesso amplo à *internet*.

Nos momentos iniciais, escutávamos o barulho de uma turma descendo as escadas em direção à quadra para a aula de Educação Física, de outra turma caminhando para a sala de informática e de outra indo para a sala de multimídias onde seria reproduzido um filme. Olhando pela janela, via-se alguns estudantes do ensino médio chegando à escola para fazer suas atividades utilizando a rede de *internet* da escola em seus telefones celulares. Tudo parecia correr dentro da normalidade da pequena escola, que se esforçava para criar uma rotina educacional coerente com o conectado e digital século XXI. Até que poucos alunos começaram a desviar sua atenção das aulas para os *smartphones*. Como um efeito cascata, em poucos

minutos todos os estudantes da escola já não tinham mais ouvidos para os professores.

Irritado com a situação, virei-me para chamar atenção da minha turma, quando notei expressões contrastantes: em uma mesa, cinco meninos riam muito, aglomerados em torno do celular de um colega; em outra, um grupo de meninas consolava uma colega que chorava. Questionei o grupo de meninas sobre o que estava acontecendo e tive como resposta apenas o silêncio. Impaciente, um menino da mesa dos risinhos me mostrou a tela do celular dizendo “ela tá chorando por causa disso aqui, *fessô*, ó!”. Era uma postagem na rede social *Instagram*, caçoando do cabelo afro e do modo de se vestir da colega de turma.

Pedi emprestado o *smartphone* do garoto e analisei o perfil que havia feito a publicação. Era um perfil *fake*, anônimo. Seu objetivo era publicar apenas ofensas direcionadas aos estudantes da escola e a suas famílias. Enquanto eu olhava o celular, mais e mais publicações surgiam. Como a página tinha acesso a tantas fofocas? Os próprios estudantes da escola enviavam mensagens privadas que eram republicadas anonimamente em *posts* fixos e *stories*, publicações temporárias.

Pedi licença da sala de aula e fui até a supervisão. No caminho, professores e professoras perplexos, alunas e alunos em polvorosa! Não havia mais atenção para o filme, para a pesquisa na sala de informática e nem sequer para o atletismo da aula de Educação Física. Na portaria, muitos alunos do turno matutino vidrados em seus celulares, certamente não estavam ali fazendo suas atividades. Na sala da supervisão, o telefone não parava de tocar com queixas de responsáveis sobre as publicações. Tudo ocorreu em uma velocidade impressionante, transformando um dia comum de aula em um completo caos!

Após o intervalo, foi convocada uma reunião extraordinária para toda equipe docente planejar uma solução para aquela questão urgente. Muitas opiniões divergentes surgiram a respeito do uso da *internet* na escola: alguns acreditavam que era preciso proibir o acesso durante as aulas para evitar o mau uso, enquanto outros defendiam que ter o *wi-fi* da escola aberto 24 horas por dia era benéfico em um contexto de condições precárias da comunidade escolar de acesso doméstico à rede mundial de computadores. A Polícia Militar foi inevitavelmente acionada, de modo que foi decidido em diálogo que uma dupla de policiais seria enviada para dar uma palestra sobre crimes cibernéticos.

Apesar das divergências de opiniões sobre o caso e sobre a inevitável invasão da *internet* na escola, algumas questões causaram uma pertur-

bação geral. A popularização das redes sociais deu voz e poder de fala a todos, ao mesmo tempo em que conferiu a segurança do distanciamento virtual entre quem fala e quem lê. Distanciamento que nem sempre coincide com a realidade. Como no caso da nossa escola, em que um estudante ofendia, via *internet*, um colega que estava sentado na carteira a poucos metros dali. A mediação da *internet* suprimiu a empatia entre os alunos, reificando suas relações virtuais. As opiniões preconceituosas potencializaram-se, rompendo as fronteiras das relações interpessoais e dos muros da escola. Uma opinião ofensiva, raramente dita em um diálogo cara a cara, tem espaço fértil nas redes.

A resolução do problema pautou-se pela nossa iniciativa de tratá-lo por meio do diálogo e da responsabilização. O que começou como uma situação conflituosa, acabou por envolver as famílias no cotidiano escolar e tornou-se uma possibilidade de trabalhar dentro de sala de aula as relações de alteridade. A realidade material não segue as regras do mundo virtual. Vendo o sofrimento afligido àquelas pessoas com quem conviviam diariamente e debatendo sobre isso com o corpo docente da escola, os responsáveis pela criação do perfil *fake* notaram que seus atos na *internet* possuem consequências sérias. Em poucos dias, a página foi desativada e os responsáveis entregaram-se voluntariamente.

4.2 Fluxo e Consumo de Informações no Mundo Conectado

Disse-me: *Eu sozinho tenho mais lembranças que terão tido todos os homens desde que o mundo é mundo*. E também: *Meu sonho é como a vigília de vocês*. E ainda, por volta do amanhecer: *Minha memória, senhor, é como um monte de lixo*. “*Funes, o memorioso*”, Jorge Luis Borges

Em reportagem escrita para a revista “Isto é” em janeiro de 2001, o historiador Peter Moon anuncia com empolgação “O celular do século XXI”². A chamada diz o seguinte: “Começam no Japão os testes da nova telefonia móvel, que a partir de 2001 colocará o poder da multimídia na palma da mão”. No olhar anacrônico do leitor da década de 2020, as previsões de Moon para a nova geração de aparelhos celulares podem soar caricatas. Tecnologias que ainda estavam em processo de desenvolvimento, como conexão sem fio com a *internet*, transferência de arquivos via infravermelho e a possibilidade de se realizar videoconferências com câmeras nos celula-

² <https://bit.ly/2GCfIG1>

res foram, duas décadas depois, ampliadas e até superadas. Dentre as previsões acertadas feitas por Moon na reportagem, nenhuma é tão marcante quanto a que diz que tal início de desenvolvimento, “ainda que tímido, é a marola que precede o maremoto. Em nenhum outro setor da economia a convergência será tão ampla e espantosa quanto na telefonia móvel”.

Já é possível dizer que vivemos o auge desse maremoto em 2020. As tecnologias digitais seguem em franco desenvolvimento e os aparelhos celulares (hoje chamados de *smartphones*, telefones inteligentes) já são muito mais potentes que os enormes computadores do começo do século e relativamente mais baratos. Houve uma massificação no acesso a esses aparelhos, tornando-os bens de consumo. Com isso, a *internet* invadiu as diversas dimensões da vida moderna, sendo parte constante do mundo do trabalho, das práticas de lazer e de ensino/aprendizagem. Não obstante a **massificação** do acesso à rede mundial de computadores, muito tem sido questionado sobre a **democratização** de seu uso. O conteúdo da *internet* é livre para os usuários? Os usuários têm controle sobre as informações que recebe e que publica?

A análise de alguns dados é necessária para que essas perguntas sejam respondidas. Em março de 2020, pouco antes da crise pandêmica global do COVID-19, a plataforma de serviços digitais de trabalho e produtividade G-Suite³ (pertencente à gigante Google) atingiu 2 bilhões de usuários em todo mundo⁴, de acordo com seu diretor, Javier Soltero. Se tomarmos por referência a estimativa total de 7,8 bilhões de habitantes no planeta⁵, mais de 25% da população terrestre é usuária desse serviço de *internet* oferecido pela empresa Google (*Alphabet*). O principal concorrente da plataforma G-Suite é o 365 Office, pertencente à outra gigante das tecnologias digitais: a Microsoft. Apesar de números bem mais modestos, o 365 Office ainda surpreende ao atingir 200 milhões de usuários.

Como bem explica Bustos (2017), empresas como a Google organizam seus serviços pela *internet* sob a forma de ecossistemas. Bustos descreve a ideia de ecossistema da seguinte forma:

“Essas são empresas que têm um negócio principal complementado por outras atividades, muitas vezes aparentemente não relacionadas, mas que, na verdade, estão intimamente ligadas por meio de *big data*” (DE BUSTOS, 2017, p 40, tradução nossa).

³ Esse tipo de plataforma agrega serviços de e-mail, editores de documentos e planilhas online, agenda digital, plataforma de videoconferência e ferramenta de disco de armazenamento online (drive, ou nuvem).

⁴ <https://bit.ly/36DHMyj>

⁵ <https://www.worldometers.info/br/>

⁶ Big data é o conceito usado para designar as informações que circulam pela internet em

Esse mesmo modelo de negócios na *internet* é adotado por outras grandes companhias, além das já citadas Google e Microsoft. É necessário mencionar mais três dessas grandes companhias: Amazon, Facebook e Apple. Juntas, essas cinco empresas compõem o grupo que vem sendo chamado de GAFAM (cada letra representa a inicial de cada empresa).

Uma visão panorâmica das atividades do GAFAM na *internet* pode ser reveladora. A ferramenta de buscas na *internet* da Google já é, há anos, parte da cultura global. Quando se quer pesquisar algo na internet, diz-se “joga no Google” ou usa-se o neologismo “googlar”. A empresa Alexa Internet Inc., subsidiária da Amazon, é especializada em quantificar os acessos de usuários aos *sites* da *internet*. Segundo sua atualização mais recente⁷, o buscador do Google é o *site* mais visitado do planeta, com mais de 1,3 milhão de acessos diários. Enquanto o buscador Google concentra individualmente o fluxo de pesquisas dos usuários de *internet*, compilando essas informações e gerando publicidade personalizada e direcionada, a Alexa funciona como um olho que enxerga toda movimentação pela rede mundial.

Em relação aos sistemas operacionais, os programas (*softwares*) que fazem computadores e *smartphones* funcionarem, a GAFAM também possui amplo domínio. Apesar da existência de mais de 500⁸ distribuições⁹ Linux disponíveis para *desktop* (computadores de mesa e *notebooks*), gratuitas e pautadas pelas licenças GPL¹⁰ que garantem liberdades diversas ao usuário, esse mercado é completamente dominado pela Microsoft. Estima-se que os sistemas Windows, desenvolvidos pela Microsoft, estejam presentes em mais de 87%¹¹ dos *desktops* ativos no mundo. O segundo sistema operacional mais utilizado do mundo é o MacOS da Apple, presente em pouco mais de 9% das máquinas. Uma licença básica para a versão doméstica do sistema operacional Windows mais recente custa R\$730,00 no site da Microsoft¹². Já o sistema MacOS é praticamente restrito aos computadores produzidos pela Apple e vendidos junto a eles. Os preços desses computadores ultrapassam os R\$10.000,00¹³.

Os sistemas operacionais para *smartphones* também estão sob domínio

enormes quantidades, variedades e velocidade.

⁷ <https://www.alexa.com/topsites>

⁸ <https://www.hardware.com.br/guias/distros-linux/>

⁹ Distribuições ou distros são as versões de sistemas operacionais

¹⁰ Para entender melhor sobre as licenças livres, veja aqui: <https://www.gnu.org/licenses/licenses.html#GPL>

¹¹ <https://bit.ly/30E6BGB>

¹² <https://bit.ly/2GzXqQu>

¹³ <https://apple.co/34tsZU8>

mercadológico do GAFAM. O sistema mais utilizado no mundo é o Android, que está em 70%¹⁴ dos telefones móveis do planeta. O Android, apesar de ser baseado em sistemas abertos Linux, tem como principal desenvolvedor e proprietário o Google. O segundo sistema mais utilizado em celulares é o iOS da Apple, que está em 29% dos aparelhos e segue os mesmos padrões de distribuição e preços que os computadores *desktop* da marca.

O domínio do GAFAM também está presente no comércio virtual. A Amazon estabeleceu-se nas últimas décadas como a maior comerciante de livros do mundo, expandindo recentemente seu ramo comercial para eletrônicos, produtos domésticos e até serviços de *streaming* de vídeo e filmes por assinatura. O monopólio comercial da Amazon ganhou proporções gigantes, a ponto de o governo francês precisar aprovar, em 2013, leis específicas para combater a prática de *dumping* (vender produtos muito abaixo do preço de mercado, prejudicando concorrentes menores) da empresa¹⁵. O *dumping* da Amazon também foi denunciado no Brasil pela Associação Nacional das Livrarias¹⁶.

Por último, mas não menos importante, outra dimensão da *internet* caminha sob domínio do GAFAM: as redes sociais. São raríssimas as pessoas que não possuem cadastro em, pelo menos uma, rede social¹⁷. Dentre elas, a mais popular é o Facebook, com 2,3 bilhões de usuários¹⁸. O Brasil é o terceiro país no *ranking* de usuários dessa rede, com 130 milhões de usuários¹⁹. A empresa Facebook também é proprietária das redes sociais Instagram (1 bilhão de usuários²⁰) e Whatsapp (2 bilhões de usuários²¹). Ambas empresas foram compradas pelo Facebook entre 2012 e 2014 por valores bilionários em dólares.

Professora, professor, você já notou como essas grandes corporações estão inseridas de diferentes formas nas nossas vidas e nas vidas dos estudantes? Já pensou em como nossas informações são utilizadas por essas

¹⁴ <https://bit.ly/3d226KY>

¹⁵ <https://bit.ly/2F68GDx>

¹⁶ <https://bit.ly/3iBRwvs>

¹⁷ O estabelecimento de ecossistemas pelas grandes corporações é expandindo inclusive para sites externos aos domínios oficiais do GAFAM. Diversos sites e aplicativos (sites e apps governamentais, inclusive) oferecem a opção de criar conta e realizar login utilizando as contas da Google ou do Facebook. A vantagem apresentada é a praticidade e velocidade de criação da conta, com um único e importante porém: ao utilizar esse método, você autoriza automaticamente Google ou Facebook a intercambiar alguns de seus dados pessoais com os proprietários do site/aplicativo.

¹⁸ <https://glo.bo/3iH0fw5>

¹⁹ <https://bit.ly/2GnHQHT>

²⁰ <https://bit.ly/33ybBhQ>

²¹ <https://glo.bo/3nnppUc>

empresas? De que maneira as tecnologias digitais e a internet têm se inserido nas escolas? Como nosso comportamento na *internet* afeta nossa vida? São essas questões que discutiremos aqui.

4.2.1 Redes Sociais, Novas Sociabilidades e a Vida Como um Livro Aberto

Em entrevista²² realizada no ano de 2011, Richard Stallman, o fundador do movimento *software livre*, é perguntado sobre a ainda jovem rede social Facebook. Em sua resposta, Stallman revela dois pontos fundamentais para se compreender o efeito das redes sociais na vida dos usuários. O primeiro ponto é o modelo de negócios que usa os dados pessoais de usuários para gerar lucro, seja produzindo *marketing* personalizado e direcionado, seja negociando tais dados com outras empresas e com os Estados. O segundo ponto é o que ele chama de “efeito de rede” (*network effect*), que ele explica da seguinte forma: “uma pessoa usa algo porque outras também usam”.

O efeito de rede pode ser apontado como um dos fatores que proporcionam o sucesso de *sites* como o Facebook e o Instagram, gerando um efeito em cascata que atrai cada vez mais usuários. As duas dimensões presentes na crítica de Stallman estão correlacionadas, já que, quanto mais eficiente o efeito de rede, maior a quantidade de usuários e, conseqüentemente, maior a quantidade de dados gerados para manipulação e produção de lucro.

Os pesquisadores estadunidenses Gregory Saxton e Lili Wang (2014) também apontam esse efeito como sendo fundamental para que determinadas campanhas de doação e financiamento coletivo tenham sucesso nas redes sociais. Ou seja: ver outras pessoas doando faz com que outros indivíduos se sintam encorajados a doar e a mostrar que estão doando, e assim por diante. Essa lógica pode ser estendida a diversos comportamentos nas mídias digitais, moldando coletivamente as personalidades, a forma de ver o mundo, de atuar sobre ele e de se relacionar com os outros.

É fato que, com o acúmulo de dados pessoais dos usuários na *internet*, estamos sendo observados constantemente nos âmbitos individual e coletivo. David Lyon argumenta que se estabeleceu em todo mundo uma cultura da vigilância, sobre a qual ele afirma que “Sua característica-chave é que as pessoas participam ativamente em uma tentativa de regular sua

²² <https://youtu.be/BcCTdrPIWjw>

própria vigilância e a vigilância sobre outros” (2018, p. 151). Fornecemos, nós mesmos, nossos dados pessoais para as grandes corporações da *internet*, ao ponto que observamos as vidas privadas das outras pessoas e somos observados por elas dentro daquilo que revelamos (e que se revela sobre nós) em nossas publicações nas redes. Nesse contexto de intensa produção e circulação de dados pessoais, o sistema de vigilância do usuário da *internet* pode ser separado em três diferentes camadas.

A primeira camada ocorre no âmbito pessoal, dentro do que é visível para o usuário. Ao editar um perfil pessoal no Facebook, é possível fornecer e tornar públicos dados da vida privada como emprego, relacionamento, lugar onde mora, instituições onde estuda e estudou, time de futebol favorito, livros prediletos, dentre outras informações. Junto disso, acumulam-se fotografias de atividades cotidianas, *links* sobre temas de interesse pessoal, *check in* em localidades visitadas e opiniões sobre temas diversos. Esse acúmulo de informações, como ressalta Paula Sibilia (2018), é compilado pelo usuário dessa rede social para criar uma imagem do que se é ou do que se pretende ser sob a visão do outro. Sobre isso, a autora afirma:

Embora ainda seja algo bem recente, a constatação é inegável: já não se guarda quase nada para sempre, nem na interioridade impalpável da alma nem na privacidade da casa. Não se conservam fotos impressas, cartas ou diários, por exemplo, pois se tornou imprescindível compartilhar logo tudo nas telas e, em seguida, descartá-lo para renovar o próprio perfil e dar lugar às novidades. É preciso exibir tudo o que se é; ou, mais exatamente, fazer uma sorte de curadoria permanente daquilo que se está ou se deseja parecer, clamando sempre pela imprescindível aprovação alheia, pois essa será a instância capaz de conceder estatuto de verdade ao exposto. (SIBILIA, 2018, p. 207)

A aprovação do outro no mundo das mídias digitais é expressa pelas reações de curtida (*like*) e motivam uma edição constante do perfil virtual. Se uma foto possui poucas curtidas, você se torna um invisível que precisa elaborar estratégias para ser visto. Apagar a foto? Publicar outra em um lugar mais bonito? Mudar o ângulo da *selfie*? Aplicar filtros artificiais sobre as fotografias? Talvez comprar uma roupa de marca ou tirar uma foto no espelho exibindo seu novo *smartphone* da moda! São possíveis estratégias para gerar visibilidade nas redes. Dessa forma, as redes sociais ganham poder de determinar padrões de consumo e de comportamento em relação ao consumo. Quanto mais tempo exposto ao uso das redes, mais propaganda é consumida. E tais propagandas, como já mencionado, são

direcionadas de maneira personalizada para cada usuário com base em suas ações e preferências.

A possibilidade de editar dados do perfil pessoal, apagar fotos e publicações antigas e inserir novas informações cria a impressão de que a vida é editável e que tudo que está nas redes é verídico²³. Entretanto, depois que as informações são publicadas em sites da *internet*, perde-se o controle sobre elas²⁴. Sua circulação extrapola os limites do que é visível ao usuário, e é aqui que se manifesta a segunda camada da vigilância virtual: a camada empresarial.

Nesse âmbito, as grandes corporações de mídias sociais recolhem todos os dados cedidos pelo usuário e os armazena. Mesmo os dados que foram deletados pelos usuários permanecem no enorme banco de dados das redes sociais. Em um caso que ficou internacionalmente conhecido por volta de 2011, o austríaco Max Schrems moveu ações na justiça europeia contra o Facebook, motivando diversos países a reverem suas políticas de proteção de dados de usuários da *internet*. As ações de Max foram motivadas pela seguinte situação:

Schrems requisitou à companhia [Facebook] que informasse quais dados ela havia coletado durante os anos em que ele estava registrado no site. Para sua surpresa, o dossiê apresentado pela Rede Social era extremamente longo, com mais de 1200 páginas, quando impressas, contendo também informações que teriam sido deletadas pelo usuário. (LINKE, 2015, p. 12).

Além das informações cedidas pelo usuário nas redes sociais, os *sites* da *internet* fazem coleta automática de *cookies*, que Willy Linke define como “um arquivo de texto que registra informações sobre as preferências do usuário, de modo que o anúncio sempre sabe o que interessa a cada usuário especificamente” (2015, p. 52). Essas diversas informações são intercambiadas entre as várias corporações e empresas, potencializando sua lucratividade ao compreender cada vez mais sobre a intimidade do usuário.

A terceira camada de vigilância, a governamental, está associada ao uso feito, pelo Estado, dos dados recolhidos de usuários da *internet* de diversas formas. Em primeiro lugar, ainda há pouca regulamentação no Brasil em relação à proteção de dados pessoais, sendo que tal legislação ainda está em processo de debate e desenvolvimento. O Marco Civil da Internet, sancionado pelo Governo Federal em 2014, é um bom exemplo, regulando

²³ Há, inclusive, um ditado jocoso sobre essa situação: “se está na internet, é verdade”.

²⁴ Um exercício interessante é pesquisar no buscador Google seu nome completo e ver quais informações da sua vida estão disponíveis publicamente na internet.

sobre liberdade de expressão, neutralidade de rede, privacidade e tratamento dos dados. Uma determinação interessante do Marco Civil da Internet foi a obrigatoriedade de os *sites* da *internet* avisarem se recolhem os *cookies* e, caso recolham, solicitar autorização do visitante para fazê-lo.

No contexto internacional, os vazamentos feitos por Edward Snowden no ano de 2013 abriram novos debates sobre vigilância, espionagem e segurança da informação²⁵. Snowden trabalhou como analista de sistemas para a Agência Nacional de Segurança (NSA) dos Estados Unidos e para a Agência Central de Inteligência (CIA) do mesmo país. Tendo acesso aos mecanismos de interceptação internacional de dados pelo governo estadunidense, ele entregou a diversos jornais documentos ultrassecretos que comprovam tais práticas de espionagem²⁶. Sobre o caso Snowden, Lyon diz o seguinte:

É quase uma obviedade dizer que a vigilância é também uma grande indústria. Corporações globais estão envolvidas, muitas vezes intimamente ligadas a governos. As divulgações de Snowden tornaram isso largamente claro, se antes restava alguma dúvida. Desde o princípio, em junho de 2013, os documentos de Snowden mostraram que a NSA tem acesso aos metadados de companhia telefônica (Verizon) e que também garimpa as bases de dados de clientes de empresas de internet como Apple, Google, Microsoft, Amazon e Facebook (por vezes mencionadas como as “Cinco Grandes”). Por um lado, portanto, essas empresas se envolvem com vigilância de seus clientes em larga escala; por outro, elas partilham esses dados com agências governamentais. (2018, p. 155)

²⁵ Para entender melhor o caso, recomendamos o filme “Snowden – herói ou traidor?”, produzido no ano de 2016 pelo diretor Oliver Stone. (sugiro um quadro com o banner do filme)

²⁶ Sobre vazamento de documentação governamental relacionada a vigilância, espionagem e violação de direitos humanos, é importante mencionar o site Wikileaks, criado em 2006 pelo jornalista australiano Julian Assange. A Wikileaks é uma biblioteca virtual que publica anonimamente documentação sigilosa de diversos governos do mundo. O site pode ser acessado no seguinte link: <https://wikileaks.org/>



Figura 50 - Banner do filme Snowden, lançado em 2016

Em entrevista para a imprensa brasileira²⁷, o jornalista estadunidense Glenn Greenwald, selecionado por Edward Snowden para receber a documentação vazada, afirmou que o Brasil foi a principal vítima de espionagem de dados da *internet*.

O debate sobre os dados pessoais na internet ainda é pouco disseminado entre os usuários brasileiros, principalmente em relação às redes sociais. Ao mesmo tempo, o uso dessas redes e a publicização da vida privada, em especial entre o público jovem, segue na direção oposta, tornando a *internet* um ambiente chave para as novas formas de sociabilidade do século XXI. Os questionamentos que precisam ser feitos são vários: se soubéssemos como nossos dados pessoais são manipulados pelas grandes corporações que dominam a *internet* sob um modelo de oligopólio, concederíamos nossas informações mesmo assim? A conveniência e as facilidades no uso da *internet* devem ser priorizadas em relação à privacidade e proteção dos dados pessoais dos usuários? Consumimos mesmo informações que nos chegam de maneira isenta? O uso que fazemos da *internet* e das redes sociais é mesmo democrático e livre?

Professora, professor, como esse tema é debatido em sala de aula? Até que ponto a *internet* e as redes sociais são relevantes na vida dos estudantes?

4.2.2 Tecnologia de informação e comunicação na educação: metodologia e/ou mercado?

Quando abrimos uma discussão de que é preciso uma “nova” escola em relação às estruturas físicas e de recursos, logo vem em mente uma sala de aula com quadro interativo, educandos e educandas com seus dispositivos eletrônicos, sentados/as em círculos, todos conectados e ativos em sala de aula. Ora, as tecnologias digitais da informação e comunicação - TDIC'S não são realmente o que os/as nossos/as adolescentes mais gostam? Contudo, é imprescindível analisarmos que, nessa interação TDIC e discente, há um fator determinante que pode tornar essa relação em vício ou um desprazer, o desejo. Quem de nós já escutou ou até mesmo disse: “esses alunos não querem nada!”. Uma percepção fatalista dos sujeitos, como afirma FREIRE (1996):

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste

²⁷ <https://bit.ly/33Gs1VI>

em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” (FREIRE, 1996, p..11).

Essa percepção fatalista só diz respeito à própria centralização do saber voltado para o/a professor/a. FREIRE (1996) ressalta:

[...] Daí o caráter desesperançoso, fatalista, antiutópico de uma tal ideologia em que se forja uma educação friamente tecnicista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na de sua transformação. Um educador com muito pouco de formador, com muito mais de *treinador*, de *transferidor* de saberes, de *exercitador de destrezas* (FREIRE, p.53, 1996).

Mas o que nossos alunos e alunas desejam? Quem determina esse desejo? Como saber o que eles/as desejam? Como já foi dito, você pode ter a melhor estrutura para ensinar o conteúdo, mas se não for dialógico, ou seja, que seja desejado, não adiantará nada essa mesma estrutura.

Com a ampliação dessa discussão sobre a inserção das TDIC'S e das demais tecnologias de informação e comunicações – TIC'S nas Escolas, com a demanda emergente das atividades remotas em período de pandemia junto ao fechamento das escolas, as grandes empresas voltadas para o mercado da educação de forma já planejada e muito bem organizada, antecipam essas demandas ofertando seus produtos e serviços para, não apenas contribuir para inserção das TIC'S nas instituições de ensino e nas casas dos discentes, mas principalmente pela “visão” de mercado, o lucro. Como aponta COLEMARX (2020):

Tanto o Banco Mundial quanto a UNESCO, disponibilizam lista de dezenas de produtos e serviços fornecidos por fundações e grupos empresariais, concedendo destaques a alguns. Recebem destaque os serviços da *Khan Academy*, cujos financiadores são a Fundação Bill e Melinda Gates, Fundação *Lemann*, Fundação *Valhalla*, *Bank of America*, *Google*, a empresa de telefonia AT&T e a indústria farmacêutica Novartis. No Brasil, identificamos que as redes estaduais de educação do Ceará e Mato do Grosso do Sul utilizam os seus serviços. Além da *Khan Academy*, a Fundação *Lemann* também se faz presente em 20 estados brasileiros por meio de parcerias com as secretarias estaduais para o fornecimento da Plataforma Rede Escola Digital. Desta forma, nos documentos elaborados para o enfrenta-

mento da COVID-19, os organismos internacionais abandonam o “verniz” de imparcialidade e se aproveitam da pandemia para fazer *marketing* e vender serviços. (COLEMARX, p.9, 2020).

Caso você, profissional da educação, não consiga dialogar com os desejos dos/as estudantes, essas empresas se empenham diariamente nessa função. Assim, seus produtos e serviços são impulsionados pelas vendas e pelas apropriações massificadas de instituições públicas e privadas da educação, como uma possível “solução dos problemas”. Vale destacar, como afirma COLEMARX (2020):

Nesse processo de capitalização da educação, importante destacar o crescimento das *startups* (ditos empreendedores sociais) ou *edtechs*, como são chamadas aquelas voltadas para a educação. Em levantamento realizado na plataforma Distrito EdTech Report, o Brasil tem hoje mais de 400 edtechs e é um mercado em exponencial crescimento (COLEMARX, p. 14, 2020).

Sabemos que a desigualdade social se acentua ainda mais quando tratamos a TIC’S, seja ela na esfera da educação, seja no âmbito do lazer; além disso, essas grandes corporações se antecipam no mercado para minimizar as restrições de acesso dos discentes aos conteúdos remotos, de forma a ampliar suas ofertas de produtos e serviços e não minimizar a desigualdade, fruto do discurso da pseudorresponsabilidade social na democratização de acesso. Como aponta COLEMARX (2020):

O Banco Mundial sugere que países com restrito acesso à internet busquem inspiração nas experiências que países latino-americanos acumularam em educação via televisão desde a década de 1960. Esta estratégia garantiria a continuidade da aprendizagem (aprendizagem considerada apartada do ato de ensinar) durante a pandemia e após a volta às aulas presenciais. Os sistemas de ensino são estimulados a comprar horários de transmissão em canais de TV aberta, contratar profissionais específicos para gravar curtos episódios de TV e comprar programas educativos de fundações internacionais, sempre respeitando os direitos autorais das corporações. No Brasil, identificamos que grande parte dos estados utiliza canais de TV como um dos meios para veiculação de pacotes de conteúdos. O Banco Mundial destaca como exemplo a rede estadual do Amazonas desenvolve o Programa Aula em Casa, retransmitido em três canais de TV aberta, em sites e aplicativos (COLEMARX, p.10, 2020).

Não se discute a qualidade que as TIC'S trazem para o desenvolvimento das habilidades dos/as educandos/as e das tarefas dos profissionais da educação. Ainda assim, desejamos uma acessibilidade de qualidade e universal para todos/as na sociedade. Porém, devemos estar atentos o que esses produtos e serviços oferecem numa perspectiva contra-hegemônica. Que valorize e dialogue com a nossa realidade e principalmente dos/as educandos/as. Necessário também a reflexão da apropriação dos dados pessoais dos/as nossos/as educandos/as e também do/as profissionais da educação através dos recursos ofertados por essas empresas, pois há sempre a exigência de cadastros e criações de *emails* solicitando CPF, endereços, nome completo, filiação e às vezes acompanhados de questionários acerca de *hobbys*, consumo e desejos.

É preciso, antes de tudo, a realização de uma análise mais profunda e humana acerca dos/as nossos/as educandos/as. Sobre a acessibilidade, tanto de professores/as quanto dos/as educandos/as, sobre a estrutura emocional e níveis de saúde de suas famílias, a garantia de uma qualidade social de educação de todos envolvidos. Propiciar ferramentas e serviços das TIC'S que dialoguem com as “realidades” e que sejam flexíveis aos aspectos identitários dos/as docentes e discentes, é um ponto que temos que considerar em uma abordagem dialógica e problematizadora. Cabe ressaltar a importância dos “*softwares* livres” nesse processo, desprovidos na maioria das vezes de uma organização empresarial hegemônica. Destacamos ainda, a falta de acesso à *internet* com qualidade por parte dos/as educandos/as das escolas públicas. Este, quando ocorre, é por meio de aparelhos celulares (dispositivo que não suporta plataformas de ambiente de aprendizagem com qualidade) e conectividades através de pacotes de dados móveis com limitações de tráfego (COLEMARX, 2020). Sendo assim, como garantir o direito de aprendizagem caso ocorra uma sistematização da Educação à Distância – EAD nas escolas públicas? A partir desta leitura, é possível através de um diagnóstico denso e qualitativo propor atividades remotas por meio das tecnologias sociais para aqueles que não possuem as TDIC'S?

Portanto, ao dialogarmos com as TIC'S com os processos de ensino e aprendizagem, devemos nos perguntar: através de quem? Para quem? Para quê? Devemos também, nos questionar sobre as ferramentas que utilizaremos: a favor de quem? Para quem? Para quê? Assim, evitamos a utilização das TIC'S como modismo atendendo uma agenda comercial.

Código fonte:
Código-fonte é o conjunto de palavras ou símbolos escritos de forma ordenada, contendo instruções em uma das linguagens de programação existentes, de maneira lógica. Existem linguagens que são compiladas e as que são interpretadas. As linguagens compiladas, após ser compilado o código-fonte, transformam-se em software, ou seja, programas executáveis. (CODIGO-FONTE, WIKIPEDIA, 2020).

4.3.3 Software livre como resistência e opção libertadora

“Quando os usuários não controlam o programa, o programa controla os usuários.” FSF

Uma opção de caráter libertador e de resistência às várias nuances relacionadas ao domínio das grandes empresas de tecnologia sobre as pessoas em uma sociedade em rede passa pela transferência de poder do *software* em si, e por conseguinte, de quem o controla, para o usuário. Essa transmissão poderá ocorrer por meio da utilização e da difusão de *software* livre.

Conforme lembra FSF (2020), o *software* livre transfere poder para o usuário, ou grupo de usuários, uma vez que lhes dá a liberdade de “executar, copiar, distribuir, estudar, mudar e melhorar o software” (FSF, 2020). Essa liberdade ocorre, fundamentalmente, pela acesso ao código-fonte e. Em linhas gerais, o código-fonte é um conjunto de códigos em linguagem de programação por meio da qual se constrói o o *software*. O acesso a esse código pelos usuários permite que eles controlem o *software*. Em contrapartida, a falta de acesso ao código mantêm o poder e o controle centrados no *software* e, por conseguinte, em seus programadores ou empresas que os possuem. A figura 3 traz um exemplo de um trecho de um código-fonte. O quadro 1, por sua vez, apresenta uma definição mais técnica do termo código-fonte.



Figura 51 - Exemplo de código-fonte em linguagem Python, fonte: www.freepik.com

A noção de software livre, ainda segundo a FSF (2020), está relacionada à liberdade e ao senso de comunidade dos usuários e se define com base nas quatro liberdades apresentadas no Quadro 2, as quais, para FSF (2020),

[...] são essenciais não apenas para os propósitos individuais dos usuários, mas para a sociedade como um todo, pois elas

promovem solidariedade social – isto é, compartilhamento e cooperação. Elas se tornam ainda mais importantes à medida que nossa cultura e atividades cotidianas se tornam mais digitalizadas. Num mundo de sons, imagens e palavras digitais, o software livre se torna essencial para a liberdade em geral. (FSF, 2020)

Trata-se, ainda, de uma noção que se opõem à ideia de *software* proprietário (SILVEIRA, 2014), ou seja, programas cujos códigos não ficam disponíveis para seus usuários. Esses, de fato, mantêm o usuário sob domínio, uma vez que não mostram com clareza o que exatamente fazem. Dessa forma, grosso modo, governos ou megaempresas da área de tecnologia, por meio de programas proprietários, conseguem acessar e transmitir dados dos computadores dos usuários, sem que eles percebam ou, ainda, sem que tenham a chance de compreender como esse acesso ocorre e, se for o caso, permitir ou proibir essa operação.

A questão do *software* livre, como lembra FSF (2020b) e Bonilla (2014), não se restringe ao conhecimento técnico, mas também envolve a percepção das implicações políticas e sociais do seu uso. Nesse sentido, a sua relação com a educação aponta para o desenvolvimento de princípios como: a produção colaborativa; a liberdade; a valorização da inteligência coletiva; a criatividade; a inovação; o conhecimento aberto; e o desenvolvimento de uma postura crítica.

Bonilla (2014, p. 227) reforça essa perspectiva lembrando que o uso de *software* livre na educação

[possibilita] compreender os embates políticos e de mercado que atravessam a escola pública, grande usuária de tecnologia, portanto, foco de interesse do mercado. [...] cria condições para que o processo educacional possa formar o cidadão crítico, autor, produtor de conhecimento e de culturas e não só consumidor de informações. (BONILLA, 2014, p. 227)

A autora recomenda que o trabalho com o *software* livre, na escola, se dê pela vivência dos princípios e valores desse *software* por meio da estruturação de redes sociais de apoio, de forma horizontalizada, em que haja participação efetiva dos membros da comunidade escolar. A FSF (2020) acrescenta que trabalhos dessa natureza não podem ser realizados na perspectiva dos *software* proprietário, uma vez que esse tipo de *software* não pressupõe o conhecimento como algo a ser compartilhado, mas sim com algo secreto e restrito.

Liberdades de Software livre
A liberdade de executar o programa como você desejar, para qualquer propósito (liberdade 0).

• A liberdade de estudar como o programa funciona, e adaptá-lo às suas necessidades (liberdade 1). Para tanto, acesso ao código-fonte é um pré-requisito.

• A liberdade de redistribuir cópias de modo que você possa ajudar outros (liberdade 2).

• A liberdade de distribuir cópias de suas versões modificadas a outros (liberdade 3). Desta forma, você pode dar a toda comunidade a chance de beneficiar de suas mudanças. Para tanto, acesso ao código-fonte é um pré-requisito.

Fonte: Adaptado de FSF (2020)

Definição do Termo Cultura Livre
Culturas livres são culturas que deixam uma grande parcela de si aberta para outros trabalharem em cima; culturas sem liberdade, ou seja, culturas da permissão, deixam muito menos". (LESSIG, 2004, p. 30).
Fonte: LESSIG, 2004.

De forma análoga à ideia de software livre, Souza (2014) explora a noção de Material Didático Virtual Livre. Em linhas de síntese, conforme o autor, materiais didáticos poderão ser caracterizados como tal quando forem resultado de um processo de produção livre, marcado pela possibilidade de apropriação de produtos culturais sem a necessidade de permissão de grupos ou corporações que figurem como seus detentores. Da mesma maneira, esse material, em si, como um bem cultural imaterial, deverá circular como livre. Trata-se, portanto, de um tipo de material didático que se beneficia da cultura livre (LESSIG, 2004), ao mesmo tempo em que a promove. O Quadro 3 traz a definição de cultura livre.

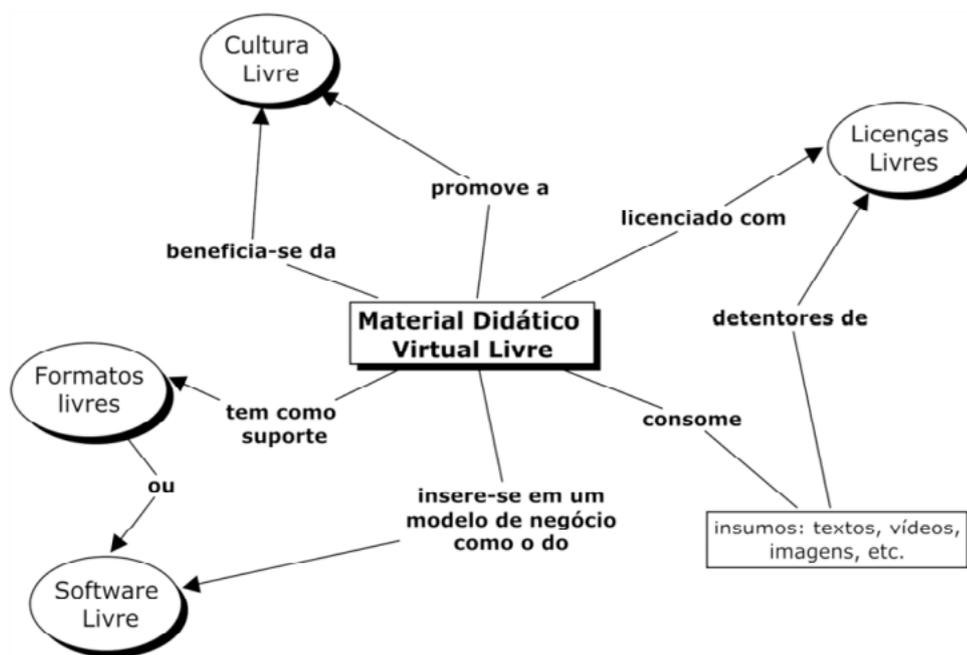


Figura 52 - Material didático virtual livre e seus conceitos subacentes, fonte adaptado de Souza (2014)

Ainda conforme Souza (2014), materiais didáticos dessa natureza deverão se inserir em um modelo de negócio caracterizado pelas liberdades de uso, cópia, modificação e redistribuição, para qualquer um e para qualquer fim (SILVEIRA, 2004), tal qual o do *software* livre. Ele deverá, também: utilizar como suporte formatos livres ou software livre; apropriar-se de insumos (textos, imagens, áudio etc.) detentores de licenças livres; e ser, ele mesmo, licenciado dessa forma. Cabe explicar que licenças livres, essencialmente, protegem a manutenção das liberdades de uso, cópia, distribuição e modificação (FREEDONDEFINED, s.d). Na Figura 4 são apresentados os conceitos subjacentes à noção de *software* livre.

4.3 Relatos de Experiências

Docentes e Escolas na Sociedade em Rede: Novas Relações

A sociedade em rede naturaliza procedimentos que, até então, considerávamos incabíveis, antiéticos e até nocivos em nossa prática de sala de aula. Relato aqui uma experiência que me trouxe diretamente a uma situação desse tipo.

Há algumas semanas, fui indicado por um colega para assumir uma turma de língua italiana em uma escola de idiomas. Fiquei muito feliz com a possibilidade de uma nova frente de trabalho, de renda, de bons diálogos e de boas trocas de saberes e experiências! Passados alguns dias, tive a imensa satisfação de receber o telefonema da diretora pedagógica da escola me convidando para uma reunião virtual, pelo Google Meet, para nos conhecermos melhor.

A reunião aconteceu conforme eu imaginava. Foi um diálogo profissional e cordial. Respondi algumas perguntas sobre a minha experiência, sobre minha formação acadêmica e sobre meu currículo. Ela me contou sobre a escola e sobre o perfil da turma. Para a minha grande satisfação, fui aceito para o cargo já naquele momento. A coordenadora explicou que gostou muito do meu perfil e que, também, lançou mão da confiança que tinha no professor que me indicara para a vaga. Devo dizer que também tive uma ótima impressão sobre a escola, sobre a coordenação pedagógica e sobre o perfil dos alunos que seriam atribuídos pra mim. Fiquei muito empolgado com a nova experiência!

Uma vez aceito o cargo, por ambas as partes, negociamos as questões de horário, remuneração e modalidade de ensino. Foram combinadas duas horas semanais, seguidas. Em sinal de boa fé, e pela pressão de não perder a oportunidade, aceitei a proposta de remuneração sugerida pela escola, ainda que se tratasse de praticamente metade do valor de hora-aula que considero adequado para que qualquer docente consiga viver com dignidade, no que se refere à dimensão material da vida.

A modalidade escolhida para as aulas não poderia ser outra, dado que já nos sujeitávamos ao isolamento físico colocado em vigor pela chegada da pandemia de COVID-19: ensino remoto. Nesse caso, ensino remoto síncrono, uma vez que alunos e professor iriam se encontrar em tempo real, sincronicamente, por meio de videochamada. Por determinação da escola, ficou combinado que eu usaria o aplicativo ZOOM para as aulas. Foi enviado, para mim, um *link* de acesso à sala de aula virtual e um manual de utilização do recurso.

Licenças Creative Commons
As licenças Creative Commons são um exemplo de licenças livres e flexíveis que você pode utilizar em seu material didático ou em seus projetos envolvendo software livre e material didático virtual livre. Acesse o site da Creative Commons pelo QR code e aprenda um pouco mais sobre essas licenças! Dica: Tente compreender as características de cada licença, como reconhecê-las e como utilizá-las para licenciar o seu trabalho. (Para saber mais, acesse o QRCode 4.1)



Uma semana e meia foi, aproximadamente, o tempo entre nossa conversa inicial e a primeira aula com os alunos. A preparação da aula foi bastante tranquila: estabeleci os temas, fiz algumas revisões sobre o conteúdo, criei uma pasta para a turma em meu computador e preparei o material. Já estou acostumado com essa prática. Fiquei um pouco apreensivo apenas por ter que usar o ZOOM. Não seria a primeira aula a distância que eu daria, mas estava acostumado com o SKYPE. Os recursos e o funcionamento desses aplicativos em meu computador não são exatamente iguais. O Skype, por exemplo, mantém uma documentação e um histórico das conversas menos perene. Em minhas aulas, utilizo muito esse recurso, inclusive para fazer anotações de controle de presença dos alunos. Além disso, ao contrário do ZOOM, que praticamente trava o meu computador, o SKYPE roda muito bem.

Quando me apresentei para a aula, estava um pouco tenso. Confesso que ainda me sinto assim nas primeiras aulas, mas depois a confiança se reestabelece no convívio com os alunos. Será que eles vão gostar? Será que o meu computador vai travar? E se a luz acabar, como eu faço? Essas eram algumas das questões que me deixavam ansioso naquele momento.

Liguei o computador uns dez minutos antes e entrei no ZOOM. Houve um probleminha na conta do aplicativo e, imediatamente, entrei em contato com a secretaria da escola por meio do Whatsapp. A assistência foi também imediata. Conversamos, reiniciamos, reconfiguramos e, finalmente, consegui me conectar. Ao entrar no ZOOM, já com um sentimento que era, ao mesmo tempo de tensão e alívio pelo funcionamento do aplicativo, percebi que havia um botão vermelho aceso e, ao lado, uma mensagem informando que a aula estava sendo gravada.

Achei aquela situação estranha e desconfortável, pois em momento algum, a coordenadora pedagógica, ou outro funcionário da escola, tinham pedido o meu consentimento para a gravação da aula. De fato, sequer tinham me avisado sobre isso.

A naturalização desse procedimento por parte da escola ficou evidente não apenas por essa falta de esclarecimento prévio, mas também pela resposta da secretária e pela posterior explicação da coordenadora pedagógica sobre o fato. A secretária, quando avisei que iria desligar a gravação, ao iniciar aquela aula, argumentou que se tratava de um procedimento normal da escola. Sua explicação se encerrou ali. A coordenadora, por sua vez, no dia seguinte, também defendendo que se tratava de um procedimento normal daquela instituição, argumentou que tal procedimento visava a proteção dos alunos, dos docentes e da escola. Segundo ela, ao gravar a aula,

a escola poderia esclarecer qualquer mal-entendido ou qualquer ação de má-fé por parte dos aprendizes, incluindo contra o docente. Ela acrescentou, ainda, que se tratava de uma forma de disponibilizar a aula para os alunos que, por acaso, faltassem. A coordenadora, enfim, argumentou que a gravação seria apagada após um tempo e que jamais permitiria uma aula presencial ser gravada em sua escola.

Entendo que uma aula gravada pressupõe outro tipo de preparação e de remuneração, coisa que, de fato, a escola demonstrou simplesmente ignorar. Da mesma forma, replicar a aula e repassar para os alunos pressupõe, ao menos, um acordo de remuneração adicional ao docente e um termo de compromisso com os alunos, proibindo a sua divulgação. Essa foi a resposta que ofereci à diretora. Acrescentei que não via tanta diferença nas implicações de se gravar uma aula presencial e uma aula virtual. Talvez as principais implicações negativas dos dois cenários sejam a possibilidade de vigilância, de censura, de cancelamento pela rede e de queima de reputação.

A experiência, que não passou daquela aula e dos debates que seguiram, terminou quando a escola decidiu que não iria mais contar comigo para o trabalho.

Grupos sociais, suas interações e as *fakenews*:

Como temos conversado neste capítulo, a sociedade em rede é uma realidade do mundo contemporâneo e, nesse contexto, alguns fenômenos e características se observam nas interações por meio das mídias sociais. Os integrantes de determinados grupos, muitas vezes, se sentem próximos uns dos outros sem nem ao menos se conhecerem pessoalmente. Nos grupos de Whatsapp, por exemplo, é possível perceber certas características de comportamento das pessoas que, nem sempre, coincidem com o grupo que interagimos presencialmente. Algumas pessoas tímidas, com dificuldades na comunicação cotidiana, muitas vezes são ativas nos grupos de Whatsapp e de outras mídias sociais, talvez considerando a relativa privacidade e menos exposição ao se manifestar em um grupo fechado e em que não seja conhecido. Além disso, a interação pelas mídias sociais costuma também trazer consigo muitos casos de compartilhamento de notícias falsas, denominadas atualmente de *fake news*.

Este relato trata de um grupo de Whatsapp denominado “Jardim Virtuoso”, com aproximadamente 50 mulheres participantes, de faixas etárias diversas variando entre 30 e 75 anos. Esse grupo se formou inicialmente com menor número de integrantes, 8 vizinhas em um condomínio de casas bem

próximas que se encontravam na rua, na padaria, no sacolão, e decidiram criar uma forma virtual para trocarem ideias, dicas e receitas. O contato entre elas sempre se deu de forma mais superficial, na convivência entre vizinhas, mas sem intimidade, só mesmo as questões cotidianas que envolvem a vida doméstica. Depois o grupo inicial acabou crescendo com a inclusão de uma ou outra amiga, prima, cunhada, conhecida, vizinha, das primeiras participantes. Cabe destacar que o nome já sugere a característica de a grande parte das participantes serem bastante religiosas e voltadas também para essa temática.

O grupo nos chamou a atenção porque uma das integrantes, a de 75 anos, que vamos aqui chamá-la de Zilá, é de nosso convívio familiar bem próximo. Nesse contexto, essa senhora trazia questões relacionadas às postagens a que tinha acesso no referido grupo e, na maioria das vezes, não tinham nenhuma fonte confiável, eram tão somente opiniões, radicais inclusive, mas com uma construção que fazia alguém mais desavisado entender como real, ou até mesmo com base científica.

Eram muitas postagens com informações alarmantes, muitas vezes, e que geravam pânico já entre as integrantes do grupo. Lá, foram postadas desde as notícias sobre o kit gay sendo implementado nas escolas públicas, passando pela demonização dos livros do Harry Potter (porque continham mensagens demoníacas subliminares), a cura de doenças graves pela babosa, a cura da Covid 19 pelo bicarbonato, a desconstrução do lugar da educação como quem deseduca e induz crianças e adolescentes a “mau comportamento”. Inicialmente, não demos muita atenção, já havia uma situação consolidada de informações falsas, as chamadas *fakes news*, estarem circulando livremente nas mídias sociais. Mas depois fomos avaliando que seria importante falarmos com Zilá sobre essa prática de disseminação de *fake news*.

Ao começarmos as conversas, percebemos que muitas vezes a própria Zilá desconfiava do conteúdo, mas se sentia constrangida de perguntar no grupo de onde vinha aquela notícia, se tinham certeza que eram verdadeiras. Segundo ela, as críticas não eram bem-aceitas porque o grupo em quase sua totalidade se horrorizava com as notícias e já passavam a tratá-las como verdadeiras, manifestando-se após as postagens com frases de efeito: “o mundo está perdido”, “esses professores estão acabando com a educação de nossas crianças”, “misericórdia”. Mas Zilá mencionou que ficava muito magoada porque falavam muito mal dos professores e ela tem professores na família e sabe que eles não se comportam assim.

Então, começamos a conversar com ela no sentido de ensiná-la a pesquisar, autonomamente, as notícias que recebia, porque assim ela ficaria

segura sobre o que lia e pesquisava e não somente a mercê das notícias sem fonte que recebia. Ensinamos a pesquisar na *internet*, avaliar se a informação aparecia em *sites* confiáveis e conhecidos, se aparecia em muitos *sites* ou somente em alguns poucos e desconhecidos. Quando passou a fazer isso, outro mundo se abriu e, com isso, até mesmo uma certa revolta em perceber que as notícias eram, quase em sua totalidade, falsas ou eram uma parte pequena, descontextualizada, de uma informação maior. Zilá começou a se perguntar por que faziam isso, por que alguém inventava mentiras e passava para frente, se isso não trazia benefício a ninguém. Percebeu também que muitas informações postadas no grupo vinham com a manchete bem radical e chocante no *link* de acesso, mas ao abri-lo a notícia tratava de outra coisa ou mesmo tinha uma abordagem diferente daquela anunciada inicialmente. Ela nos contou que, no grupo “Jardim Virtuoso”, passou a tentar contribuir com o compartilhamento de *links* que desconstruíam a lógica de alguma informação falsa postada e colocava uma mensagem assim: “acho que essa notícia é falsa. Pesquisei aqui” e apresentava o *link*, mas percebeu que não comentavam sobre esses *links* que ela compartilhava. Perguntamos o que ela entendia disso, se o grupo não lia, não percebia o *link*, se não tinha interesse em ler ou se não acreditavam na informação que ela postava. Ela relatou então que achava que as colegas do grupo, ao descobrirem que era mentira, não queriam dar o braço a torcer e que, muitas vezes, achava até que já sabiam que era mentira, mas aquela notícia era a opinião que elas tinham de determinado assunto e aí, postavam mesmo sabendo que não era verdadeira.

Foi interessante conversar com Zilá sobre a responsabilidade dela na checagem das informações que recebe para formar sua própria opinião e também para não repassar notícias que não tenham fonte confiável. Além disso, foi importante a reflexão que ela fez acerca do próprio grupo de Whatsapp e o comportamento majoritário das integrantes no que se refere a não preocupação com a segurança e fonte das informações e até mesmo a uma certa exclusão que ela sentiu quando tentou apresentar o contraditório ao conteúdo até então postado.

Há pouco tempo, perguntamos a ela sobre como anda o “Jardim Virtuoso” e ela respondeu que não se atenta mais as notícias que são postadas lá porque sabe que a maioria é mentira e informação falsa e que as colegas não gostam que alguém conteste. Então, ela respeita porque é assim que o grupo funciona e as outras não parecem se incomodar. Mas disse que continua atenta às receitas e dicas de casa, além de compartilhar as dela. E complementou que o grupo também compartilha figurinhas lindas que ela salva na própria galeria e envia nos outros grupos que participa e para os familiares também.

Pensamos, então, que se o “Jardim Virtuoso” deixou de ser fonte de notícias para Zilá por conta da análise que ela própria elaborou, isso já valeu a pena. E ainda há as figurinhas, que são lindas. Menos mal.

4.4 Sequência Didática

As Facetas das Redes Sociais

Clarice Guimarães Rabello

Marcial de Carvalho Júnior

Matheus Resende Teixeira

Introdução: As redes sociais têm ganhado um grande papel nas sociedades modernas, desempenhando funções importantes nas relações interpessoais, nas comunicações, no consumo, e em diversas outras dimensões da vida humana que, a partir desse novo fator, tem se reinventado. *Sites* e, principalmente, aplicativos de *smartphone* têm cada vez mais centralidade nas vivências, tais como o Facebook, WhatsApp, Instagram, Twitter, TikTok, entre outros. Por isso, torna-se necessário discutir o papel que desempenham tais redes e pensar um pouco sobre qual o significado e quais são os novos elementos, ou reproduções, que elas trazem à tona. Debater tal tema na EJA é imprescindível, já que ele ocupa posição importante em vários âmbitos da vida desses estudantes, como lazer, trabalho, questões de cunho político e, como o caderno propõe, educacional.

Objetivos da aprendizagem:

Entender o que são e como as redes sociais se fazem presentes e interferem no cotidiano;

Problematizar os desafios que elas trazem;

Integrar os educandos com as linguagens e formas utilizadas na *internet*.

AULA 1:

O que são as redes sociais?

Materiais necessários: -

Organização da turma: qualquer posição que favoreça o debate. Presencialmente, recomenda-se o círculo.

Objetivos da aula:

Apontar e esclarecer o que são as redes sociais;

Discutir como as redes são usadas (se é que são) pelos educandos;

Explicitar alguns problemas que acompanham a organização das redes sociais;

Contextualizar o papel que as redes sociais ocupam.

Contextualização: As redes sociais são plataformas digitais onde pessoas se inscrevem com o objetivo de compartilhar fotos, histórias e vídeos, além de acompanhar pessoas famosas, amigos e conhecidos, e de se comunicar. Os propósitos podem variar muito, indo desde a busca pelo lazer até finalidades profissionais e comerciais.

Nos últimos anos, elas têm tomado proporções nunca vistas, interferindo inclusive em processos políticos, como no caso da eleição de Donald Trump, nos EUA. (QRCode 4.2)

Além disso, as redes sociais propiciam uma maior facilidade no encontro de pessoas com ideologias e ideias semelhantes, o que acabou acentuando os extremismos e dando força a movimentos que antes acabavam represados. Isso resultou na facilidade da veiculação de *Fakenews* e na maior organização dos chamados “*Haters*”, ou odiadores, que são grupos que se estruturam para atacar determinada pessoa ou entidade.

A atriz Bruna Marquezine, dona de uma conta no Instagram com quase 40 milhões de seguidores, é vítima constante dessas comunidades de ódio. As ofensas recebidas pela global vão desde questões relacionadas ao seu físico, até relacionamentos, principalmente no caso de seu antigo relacionamento com Neymar Jr. (QRCode 4.3)

No entanto, não só aspectos negativos dominam as redes sociais. Os Memes - vídeos, imagens e áudios de cunho humorístico que viralizam na *internet* - dão um ar menos pesado a essas plataformas e tem se destacado como formas de expressão significativa para vários temas. Ademais, mensagens de bom dia, grupos de apoio e publicações motivacionais inundam as *timelines*, ou murais, de diversos usuários, das mais diversas redes.

Desenvolvimento: Primeiramente, com a sala já organizada, contextualize os estudantes sobre o papel central das redes sociais nas realidades individuais, escolares, municipais, nacionais e internacionais. A partir disso, inicie o debate sobre os usos dos educandos e, através dos casos propostos, ou de qualquer outro que levante questões importantes dessas redes, converse sobre as potencialidades, positivas e negativas, que elas carregam.

QRCode 4.2



QRCode 4.3



AULA 2:

Problematizando as redes sociais. Existem vilões e mocinhos?

Organização da turma: Após uma breve exposição das características de funcionamento de dados por trás das redes, é interessante que os alunos sejam divididos em pequenos grupos para discutir sobre o problema, trocar experiências e percepções. Após esse curto momento, a sala deve estar disposta de modo que possa acontecer discussões entre aluno, professor e exposição do conteúdo.

Sugestão de material: Documentário: O Dilema das redes. Direção: Jeff Orlowski. Produção: Larissa Rhodes. Netflix, 2020.

Objetivo da aula:

Explicar o funcionamento do algoritmo, qual a sua função e como age nas redes sociais? Quais as consequências do algoritmo?

Problematizar o hiperfoco do algoritmo e a entrega de material reduzido aos nossos interesses. Instigando a percepção dos alunos sobre o mercado das redes. A não neutralidade e o objetivo das redes sociais enquanto empresas inseridas num mercado financeiro. A força dada às *Fake News*.

Contextualização: O que é o algoritmo? Basicamente, é o funcionamento principal de qualquer programa computacional e/ou aplicativo.

Quando pensamos nas redes sociais, trazer o algoritmo é importante para perceber que não estamos livres o quanto pensamos. Todo o conteúdo entregue ao usuário, dentro de qualquer plataforma, na realidade é resultado de um cálculo exercido nos programas, que envolvem os outros usuários no qual você mais interage, outras publicações consumidas e quanto tempo você passou envolvido com determinadas funções do aplicativo, de modo que o conteúdo a ser consumido posteriormente, tem o objetivo de te manter ativo nas redes por mais tempo. Portanto, o programa busca sempre te mostrar postagens que sejam do seu interesse, mas com qual objetivo? A lógica da venda e consumo. Os cálculos exercidos pela tecnologia tem o objetivo de aprender o conteúdo de seu interesse, para que assim, sejam mostrados produtos e propagandas que se encaixam na sua rotina de consumo, de forma que os aplicativos ganhem dinheiro com os anúncios e os anunciantes apresentem e vendam seus produtos para os usuários da rede.

Esse ponto é importante para entender, por exemplo, o novo funcionamento da plataforma *Instagram*. A linha do tempo cronológica já não é mais

QRCode 4.4



usada há dois anos. A partir da lógica de mercado apresentada acima, o aplicativo decidiu por priorizar, o dito “engajamento”, os usuários que mais produzem material para as redes, aqueles que mais postam conteúdo e faz com que seus seguidores se mantenham presos a funcionalidade do aplicativo. Dessa forma, os que contribuem para a interação do usuário com a visibilidade das empresas envolvidas financeiramente, estarão sempre no topo da plataforma.

Qual a problematização em se acessar apenas o conteúdo de interesse? A disponibilidade de informação que abarca apenas uma esfera de opiniões sobre determinado assunto, nos faz esquecer sobre o que acontece fora da tela. A formada bolha social não permite o acesso a conteúdos contrários ao tipo de postagens apresentadas, limitando o pensamento crítico apenas ao conteúdo que é oferecido e deixando o usuário suscetível as *Fake News* e a um conteúdo de baixa qualidade. Por exemplo: ao acessar conteúdo ligado a saúde física e bem-estar, não necessariamente os profissionais da área serão mostrados, mas sim, as blogueiras e pessoas que postam sobre o assunto, mas sequer têm formação específica, porém, por serem mais ativas, com mais seguidores, serão facilmente disponibilizadas pela rede social para o seu acesso. O documentário sugerido apresenta o funcionamento do site Google, que apresenta os resultados de busca por cidade e engajamento, sem a capacidade de filtrar aquilo que é verdadeiro ou real, sites com informações falsas podem ser privilegiados na apresentação à busca.

Esse momento de informação não qualificada abre espaço para o surgimento das *Fake News*. Notícias criadas por grupos que têm como objetivo, disseminar mentiras a favor de alguma causa individual, fortalecendo suas opiniões sem embasamento científico e geralmente a partir de assuntos políticos que não configuram ou distorcem os fatos. Tal material impacta diretamente na opinião pública sobre determinado assunto e pode ter consequências desastrosas. As *Fake News* são um tema extremamente atual e importante de ser discutido.

Desenvolvimento: Com a sala disposta, o professor deverá apresentar inicialmente uma contextualização sobre o funcionamento do algoritmo nas redes sociais. É importante que os alunos discutam sobre experiências com as propagandas, a percepção da oferta de postagens apenas sobre um assunto. Posteriormente o professor deverá conduzir a discussão apresentando a problematização de fato e a importância da diversidade de informação para a construção da opinião, além de pensar no usuário como um meio de ferramenta para o ganho de dinheiro das empresas anunciantes e da plataforma digital. Como os alunos se sentem? Como é a experiência deles a partir da

QRCode 4.5



QRCode 4.6



percepção de uma manipulação de dados? Como se sentem ao saber que um aplicativo de celular conhece e entende seus gostos e preferências por determinados assuntos? Questões propostas para debate.

Aula 3:

Impactos sociais das Redes

Organização da turma: a critério do professor

Materiais necessários: Trazer reportagens através da mídia escolhida (eletrônica ou impressa)

Objetivos da aula:

Analisar os efeitos sociais do uso das redes sociais

Discutir a exposição provida pelo uso dessas tecnologias, negativas e positivas.

Contextualização: Com a popularização das redes sociais, houve a massificação do acesso à comunicação e informação. Essa maior conexão trouxe os dois lados das relações sociais – o distanciamento e a aproximação.

Utilizando-se dessas novas mídias, as pessoas possuem uma comunicação mais direta em sua comunidade e para além dela. É através dessa nova realidade, que podemos nos comunicar mais rapidamente com entes queridos distantes, reanimar amizades antigas que se distanciaram com o tempo, conhecer pessoas em todas as regiões do planeta, entre tantas outras possibilidades.

Assim, as redes conseguem aproximar grupos com mais facilidade, como movimentos sociais, religiosos, com os mesmos interesses artísticos e culturais, etc. Outra realidade vista nas redes sociais é a criação de campanhas sociais contra assédio, contra o racismo, promoção de saúde mental. Um desses casos é os que grupos de pessoas soropositivas, entre eles, que tem a proposta de ser uma rede social, conectadas as diferentes plataformas e aplicativos, com a intenção de criar uma comunidade entre as pessoas soropositivas, respondendo dúvidas, compartilhando depoimentos e criando uma rede afetiva de acolhimento.

No entanto, essa maior comunicação e compartilhamento nas redes sociais também pode causar uma exposição das vidas privadas que pode ocasionar assédio e ataques virtuais. As telas também causam um distanciamento do indivíduo com a outra pessoa, quase como uma desconexão

QRCode 4.7



QRCode 4.8



QRCode 4.9



QRCode 4.10



entre sua vida física e a *online*, com o sujeito podendo interagir das redes sociais anonimamente. Se por um lado o anonimato pode ajudar em determinados casos, como, por exemplo a procura por ajuda sem expor-se, pode criar uma sensação de liberdade para atacar outras pessoas de maneira impune.

Desenvolvimento: O professor deve começar a aula questionando os educandos sobre como as relações interpessoais funcionam nas redes sociais? Há uma mudança sobre as relações sociais fora das redes sociais ou são semelhantes? O uso dessas redes pelos educandos modificou suas relações com familiares, amigos, colegas?

A segunda parte da aula é uma discussão sobre como as redes sociais podem ser uma ferramenta para a aproximação social e também de distanciamento. Nesse momento da aula é importante trazer exemplos sobre a questão como os exemplos citados acima ou outros que sejam mais recentes e próximos à realidade dos educandos.

Aula 4:

Oficina de memes

Organização da turma: a critério do professor

Materiais necessários: trazer para a turma memes diversos (digitais ou impressos)

Objetivos da aula:

Familiarização dos educandos com a dinâmica das redes sociais;

Análise das linguagens empregadas nas redes;

Contextualização;

Nova linguagem específica das redes.

Contextualização: Como trabalhado ao longo do capítulo e na sequência didática, as redes sociais se tornaram um importante meio de comunicação e relacionamento. Dadas suas dimensões, essas redes foram dotadas de formas singulares de linguagem, utilizadas pelos *users* para se expressar em diferentes situações e contextos, muito plurais e diferenciados, não só entre as várias plataformas como em circunstâncias específicas dentro dos universos múltiplos de determinada mídia. Tais quais as diferenças

QRCode 4.11



encontradas nas linguagens empregadas no cinema e na TV, e nos diversos gêneros textuais, a *internet* se tornou berço de diversas linguagens. O “internetês” (KOMESU e TENANI, 2009) vai então se amparar em alguns artifícios, utilizando-se de diversos meios disponíveis nessas redes para se propagar.

QRCode 4.12



Nesse contexto, surgem os memes, que são imagens, vídeos, áudios ou frases de conteúdo humorístico e satírico, que podem conter críticas sociais e políticas, bem como serem utilizados para ofender e denegrir a imagem de determinada figura ou grupo. Com prós e contras, o meme se tornou forma importante de comunicação no cenário das redes sociais. Através dele, internautas do mundo todo trocam informações, opiniões ou apenas se divertem, com publicações que viralizam e alcançam números assustadores de pessoas.

Algumas páginas e grupos se destacam nas redes, como o “South America Memes – Máquina de Memes Aberta”. A produção de memes, prática que surge nas redes de forma espontânea, ganha agora um outro patamar, no qual existe a profissionalização dos produtores de memes. Assim, pessoas encomendam determinado meme, com determinado tema de interesse, podendo inclusive serem amparados em *fakenews* e cooperando para a disseminação de notícias falsas. Os *haters* também utilizam dessa forma de expressão a fim de ofender.

QRCode 4.13



Ainda que tenham se popularizado, as linguagens e formas de expressão da *internet* ainda não se propagam de forma democrática, já que grande parte dos cidadãos brasileiros não possui acesso de qualidade à rede mundial de computadores. Por isso, a presente aula objetiva fazer com que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos possam se relacionar, ainda que superficialmente e momentaneamente, com esse meio de comunicação e interação.

Desenvolvimento: Com a discussão das aulas anteriores, proponha aos alunos que, através dos meios disponibilizados, utilizem a linguagem dos *memes* com as temáticas de seu próprio cotidiano. O professor, se possível, deve participar da dinâmica produzindo seus próprios *memes*. Em um segundo momento, após a conclusão da atividade, deve haver a apresentação dos *memes* dos alunos que se propuserem a fazê-lo, com o professor podendo dar início à apresentação. Concluindo a aula, haveria uma discussão do produto da atividade que foi produzido e se haveria o interesse em compartilhá-lo, seja impresso (como em um mural na escola) ou através das redes sociais.

Referências

BAUMAN, Z. 44 cartas do mundo líquido moderno. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BELLONI, Maria Luiza; GOMES, Nilza Godoy. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 104, p. 717-746, Out. 2008.

CASTELLS, M. A sociedade em rede: a era da Informação, Economia, Sociedade e Cultura. Vol. 1 São Paulo /SP. Paz e Terra, 1999.

CODIGO-FONTE. Wikipedia, 2020. Disponível em: <<https://www.gnu.org/education/education.pt-br.html>>

COLEMARX – UFRJ. Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020. Disponível: <http://www.colemarx.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-texto-cr%C3%ADtico-EaD-2.pdf>

DE BUSTOS, Juan-Carlos Miguel. GAFAM, Media and Entertainment Groups and Big Data. L'internationalisation de la culture, de l'information et de la communication II: l'emprise progressive des industries de la communication sur les industries culturelles et créatives, p. 39, 2017.

FREEDOMDEFINED. **Trabalhos Culturais Livres**. [s.d]. Disponível em: <<http://freedomdefined.org>>. Acesso em: 20 maio 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura).

FSF. O que é software livre? [página web], 2020. Disponível em <<https://www.gnu.org/philosophy/free-sw.pt-br.html>>. Acesso em 20 set 2020

FSF. Software Livre e Educação: Como o Software Livre Está Relacionado à Educação? [página web] Acesso em 20 set 2020

KOMESU, Fabiana; TENANI, Luciani. Considerações sobre o conceito de "internetês" nos estudos da linguagem. Linguagem em (Dis) curso, v. 9, n. 3, p. 621-643, 2009.

LESSIG, L. **Free Culture: The Nature and Future of Creativity**. United States of America: Penguin Group, 2004.

LINKE, Willy Roberto et al. Uma Análise da Conjuntura da Proteção de Dados Pessoais no Brasil à Luz do Caso Euripa v. Facebook. 2015.

LYON, David. Cultura da Vigilância: envolvimento, exposição e ética na modernidade digital. Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem. São Paulo: Boitempo, p. 151-180, 2018.

PRADO, Crisley Vanessa et al . Percepção de segurança no bairro e tempo despendido em frente à tela por adolescentes de Curitiba, Brasil. Rev. bras. epidemiol., São Paulo , v. 20, n. 4, p. 688-701, dez. 2017 .

SAXTON, Gregory D.; WANG, Lili. The social network effect: The determinants of giving through social media. Nonprofit and voluntary sector quarterly, v. 43, n. 5, p. 850-868, 2014.

SIBILIA, Paula. “Você é o que Google diz que você é”: a vida editável, entre controle e espetáculo. Intexto, n. 42, p. 214-231, 2018.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. **Software livre**: a luta pela liberdade do conhecimento. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SOUZA, Rômulo Francisco de. **Implicações do uso de Material Didático Virtual Livre em contexto formal de ensino-aprendizagem de italiano como LE/L2 – a perspectiva dos Problemas de Ensino**. Tese (Doutorado em Letras). São Paulo: Universidade de São Paulo / Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2014.

Gerador de QRCode. – Criar – Disponível em: <<https://criar.io/br/ferramentas/gerador-de-qr-code> > Acessado em 16 de outubro 2020.

Links usados em QR Codes:

<https://www.bbc.com/portuguese/geral-37961917>

<https://br.creativecommons.org/>

<https://tvefamosos.uol.com.br/noticias/redacao/2019/03/23/bruna-marquezine-lamenta-ataques-de-haters-fico-triste.htm>

<https://www.techtudo.com.br/listas/2020/05/o-que-e-algoritmo-entenda-como-funciona-em-apps-e-sites-da-internet.ghtml>.

<http://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2019/Maio/impacto-das-fake-news-em-eleicoes-mundiais-e-discutido-durante-seminario-no-tse>

<https://www.infomoney.com.br/colunistas/pensando-politica/o-impacto-das-fake-news-nas-eleicoes/>

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

<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2020/09/11/em-uma-semana-me-too-brasil-ja-recebeu-30-relatos-de-assedio-sexual.htm>

<https://defatoonline.com.br/meu-cabelo-e-bom-ou-ruim-campanha-contra-o-racismo-mobiliza-itabiranos-na-internet/>

<https://www.setembroamarelo.org.br/>

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

(QR <https://esbrasil.com.br/aplicativo-de-mensagens-anonimas/>).

Qrcode <https://www.bbc.com/portuguese/salasocial-39402172>

<https://www.hojeemdia.com.br/horizontes/minas-ainda-tem-6-5-milh%C3%B5es-sem-acesso-%C3%A0-internet-diz-ibge-1.600282> Qrcode

Manipulação de Dados na Internet: O Dilema das Redes Sociais

Anderson Cunha Santos
Ariel Boaz Costa e Silva
Ramuth Pereira Marinho
Matheus Teixeira
Julião Gonçalves Amaral

5

Capítulo

Educadoras e Educadores da EJA,

Certamente vocês notaram que o título deste capítulo é junção de um tema de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2018 com o nome de um filme documentário lançado pela Netflix no segundo semestre de 2020. Tanto um quanto o outro tematizam uma problemática própria das primeiras décadas do século XXI, momento em que as redes sociais não somente se tornaram proeminentes na economia e na política, mas também passaram a influenciar, cada vez mais, em uma escala global, hábitos e decisões de seus usuários.

Nesse sentido, é importante que se indague: acaso você professor e professora já abordaram sobre essa questão em sala de aula? Será que as/os

estudantes da turma onde lecionam sabem o que venha a ser algoritmo? Que tipo de redes sociais elas/eles usam? Qual é o perfil dos usuários das redes sociais? Em que medida a polarização política, percebida em escala mundial, decorre da manipulação de dados da *internet*?

Um dos pontos de partida para responder a essas perguntas é a compreensão do lugar ocupado pelos algoritmos na seleção dos dados gerados pelas redes sociais. Nesse sentido, os excertos selecionados pelo ENEM podem contribuir para se iniciar uma boa conversa em uma proposta de educação midiática. Trata-se de fragmentos de textos que sintetizam, de certa forma, os dilemas das redes sociais. Conquanto o objetivo da redação fosse examinar a proficiência de escrita da/o estudante secundarista, os quatro textos selecionados para instigar os/as estudantes a pensar sobre a problemática das redes sociais nos chamam a atenção para um aspecto ainda negligenciado na formação de estudantes de educação básica, a saber: o peso da manipulação de dados nas redes sociais nas decisões cotidianas de uma parte expressiva da população brasileira.

O primeiro texto enfatiza como “as preferências musicais” de usuários das redes sociais podem ser induzidas pela inteligência artificial. Isso porque a lista personalizada enviada semanalmente aos usuários de serviço de música digital, apresentado como novidade, resulta de um processo que tem como base dados gerados pelo próprio usuário ao realizar busca nas redes sociais.

O algoritmo constrói assim um universo cultural adequado e complacente com o gosto do consumidor, que pode avançar até chegar sempre a lugares reconhecíveis. Dessa forma, a filtragem feita pelas redes sociais ou pelos sistemas de busca pode moldar nossa maneira de pensar. E esse é o problema principal: a ilusão da liberdade de escolha que muitas vezes é gerada pelos algoritmos (VERDÚ, 2018).¹

O segundo texto apresenta, de saída, uma informação desconhecida para maioria da população: os dados que fornecemos às redes sociais são filtrados por empresas localizadas no Oriente Médio ao Sul da Ásia, cujo papel é definir o que será eliminado ou selecionado como notícia. Não se trata, no entanto, de uma decisão humana, tomada por uma pessoa ou um grupo, mas por uma inteligência artificial, que definirá, por meio de um algoritmo, o que deve ser visto pela maioria da população.

¹ VERDÚ, Daniel. O gosto na era do algoritmo. Disponível em: <https://brasil.elpais.com>. Acesso em: 11 jun. 2018 (adaptado).

Os algoritmos são literais. Em poucas palavras, são uma opinião embrulhada em código. E estamos caminhando para um estágio em que é a máquina que decide qual notícia deve ou não ser lida. (ESCOBAR, 2017)

O terceiro apresenta dados sobre a utilização da *Internet* no Brasil, destacando sexo e faixa etária dos usuários. Note-se que a questão geracional é fundamental nesse processo. O uso de *internet* já faz parte do cotidiano de quase 65% da população com idade acima de 10 anos; enquanto 85% dos usuários da internet possuem idade entre 18 e 25 anos, somente 25% das pessoas com idade de 60 anos possuem acesso à rede mundial de computadores.

Internet no Brasil em 2016



Figura 53 - Fonte: Redação do ENEM 2018 -Internet do Brasil em 2016

O quarto texto problematiza as formas pelas quais as redes sociais selecionam notícias. Em uma sociedade democrática, a informação é fundamental para tomadas de decisões.

No entanto, surgem algumas tensões fundamentais: entre a conveniência e a deliberação; entre o que o usuário deseja e o que é melhor para ele; entre a transparência e o lado comercial. Quanto mais os sistemas souberem sobre você em comparação ao que você sabe sobre eles, **há mais riscos de suas escolhas se tornarem apenas uma série de reações a “cutucadas” invisíveis**. O que está em jogo não é tanto a questão “homem versus máquina”, mas sim a disputa “decisão informada versus obediência influenciada” (CHATFIELD, 2017)².

² CHATFIELD, Tom. Como a Internet influencia secretamente nossas escolhas. Disponível em: www.bbc.com. Acesso em: 3 jun. 2017 (adaptado).

Este capítulo evidencia o lugar ocupado pelos algoritmos nas redes sociais. A primeira seção aborda o dilema das redes sociais como um desdobramento da economia de mercado. A segunda seção examina as redes sociais, destacando seus impactos na esfera política. A sequência didática instiga os/as educadores/as a considerar as redes sociais como uma questão pedagógica fundamental.

5.1 O Dilema das Redes Sociais: Uma Abordagem Crítica do Uso da *Internet*

“Quem vigia os vigilantes?”

As *Sátiras* de Juvenal

Em entrevista³ concedida a Bill Moyers no ano de 1988, o renomado escritor de ficção científica e bioquímico Isaac Asimov faz previsões otimistas para um futuro do mundo conectado por computadores. Nesse período, a *internet* como conhecemos atualmente, comercial e de uso doméstico, ainda estava em processo de desenvolvimento, mas já especulava-se sobre as mudanças que seriam promovidas pela rede mundial de computadores (*world wide web*, ou simplesmente *www*). Asimov comenta, otimista, sobre a possibilidade da criação de enormes bibliotecas virtuais abertas ao público. Segundo ele, essa tecnologia complementaria as funções da escola ao possibilitar que os sujeitos acessassem autonomamente os saberes de seu interesse, permitindo a autodeterminação educacional das pessoas desde tenra idade.

O ano de 2020 nos revela nuances peculiares do uso global da *internet*, tomando caminhos que os futuristas de fins do século XX, como o próprio Asimov, sequer imaginaram. A humanidade atingiu mesmo níveis de conectividade, interação e produção/consumo de informações nunca antes imaginados. É possível acessar informações sobre qualquer assunto usando ferramentas buscadoras como o gigante Google e o modesto DuckDuckGo, por meio dos quais toda rede mundial é vasculhada tendo como filtro palavras-chave digitadas em sua tela. As redes sociais eliminaram as fronteiras físicas que impediam a comunicação ao redor do mundo. Com uma conta no Facebook, no Instagram ou no Twitter, uma pessoa comum pode criar uma rede de contatos que abrange indivíduos dos mais longínquos confins do planeta.

³ Assista ao trecho da entrevista aqui: <https://youtu.be/CI5NKP1y6Ng>

Porém, o uso da *internet* não passou alheio às dinâmicas do capitalismo. O buscador que nos permite correr pela rede em busca de informações e as redes sociais que interligam as pessoas são empresas privadas que sobrevivem de lucro. A gratuidade do uso de tais serviços pelas pessoas comuns torna-os atrativos para que empresas invistam seu capital em marketing nessas plataformas. O resultado disso é a possibilidade de empresas como a Alphabet, proprietária do buscador Google (de longe, o site mais acessado do mundo⁴), atingirem lucros na casa dos 10,6 bilhões de dólares apenas no primeiro trimestre do ano de 2020⁵. Juntos, Google e Facebook (a rede social mais popular do mundo com mais de 2 bilhões de usuários⁶) concentram 60% de todos os anúncios da *internet*. Tais números ficam ainda mais estratosféricos se pensarmos que a empresa Facebook também é proprietária das populares redes sociais Instagram e Whatsapp, e que a Alphabet oferece, junto ao Google, serviços de e-mail, mapas mundiais, observação global via satélite, edição *online* de documentos, plataforma de ensino e plataforma de publicação de vídeos (Youtube). Não menos importante é o fato de quase todos os serviços da Alphabet serem integrados para o usuário em apenas uma conta.

O ano de 2020 foi maculado por um episódio pandêmico único na história, impondo uma situação global de isolamento social que escancarou a forma como temos usado a *internet* e como a *internet* tem nos usado. O tempo de distanciamento social se impôs de forma cruel às pessoas, fazendo com que elas encontrassem nas redes sociais uma forma de fugir da realidade. O ambiente das redes traz o conforto de um mundo que parece menos problemático. A exposição das vidas revela majoritariamente as situações felizes e agradáveis, pois o que motiva as publicações é o olhar do outro. O refúgio digital das vidas felizes tem apartado as pessoas da sua realidade material, colocando em conflito o uso das redes com o cumprimento de obrigações cotidianas, o convívio com as pessoas próximas e os problemas da vida real. São comuns os relatos de pessoas que, durante os meses de isolamento, não conseguiam ler um livro, assistir a um filme e até mesmo ouvir uma música sem a interferência das plataformas.

No segundo semestre de 2020, ganhou notoriedade o documentário “O Dilema das Redes” (*The Social Dilemma*, Jeff Orlowski, 2020). Por meio de entrevistas com ex-funcionários das principais redes sociais e ferramentas digitais do mundo, a produção apresenta os usuários das plataformas digitais como produtos manipulados com o objetivo de gerar lucro para as grandes empresas da *internet*. Os entrevistados expõem os métodos dos

⁴ Veja aqui a lista com os sites mais acessados do mundo: <https://www.alexa.com/topsites>

⁵ <https://glo.bo/2HSMVrZ>

⁶ <https://glo.bo/2GsCGKn>

quais se valem essas empresas para incentivar uma dedicação diária do usuário às plataformas cada vez maior e mais intensa. Toda essa manipulação tem como matéria-prima os próprios dados dos usuários, sobre os quais David Lyon afirma o seguinte:

boa parte daqueles dados é gerada, em primeiro lugar, pelas atividades cotidianas online de milhões de cidadãos comuns. Somos cúmplices, como jamais antes, em nossa própria vigilância ao compartilhar – por vontade própria e conscientemente ou não – nossas informações pessoais no domínio público online. (LYON, 2018, p.162)

Algoritmos são sequências lógicas de instruções para sistemas digitais. Eles podem controlar tanto funções simples, como verificar se uma máquina elétrica está ligada ou desligada, quanto tarefas muito complexas, como controlar quais informações recebemos pelas redes sociais

O uso do conceito de “vigilância” por Lyon é precisa, já que os dados de usuários são recolhidos e analisados criteriosamente pelas plataformas por meio dos sistemas de inteligência artificial controlados por algoritmos⁷. Os algoritmos, por sua vez, têm como tarefa processar as informações individuais e controlar o fluxo e o tipo de informações que o usuário precisa para não se cansar de utilizar a plataforma. Essa dinâmica de uso das redes, controlada por esse sistema de inteligência artificial, tende a tornar o usuário dependente, pois, quanto maior o tempo conectado, maior a exposição aos anúncios que produzem o lucro das empresas.

O desenvolvimento das inteligências artificiais vem dividindo opiniões e gerando diferentes previsões desde o século XX. Um bom exemplo de previsões catastróficas é a série de filmes de ficção científica “O Exterminador do Futuro”, estrelado por Arnold Schwarzeneger. Nessa famosa produção cinematográfica, a inteligência artificial desenvolve-se descontroladamente a ponto de dominar violentamente e escravizar a humanidade. Os algoritmos das redes sociais da contemporaneidade não se comportam da mesma forma que essa distopia, mas, ainda assim, exerce um certo controle sobre as pessoas. Como é exposto no “Dilema das Redes”, a manipulação dos dados pessoais permite ao algoritmo das redes induzir o usuário a diferentes emoções, sentimentos, opiniões e hábitos. As notícias que recebemos nas redes não chegam a nós por acaso, mas por intermédio e direcionamento da inteligência artificial. O mesmo ocorre com os anúncios que visualizamos, com as pessoas com quem mais interagimos virtualmente e até com as músicas que escutamos pela internet.

O algoritmo está profundamente inserido nas vidas íntimas das pessoas, apropriando-se de uma objetividade capaz de, literalmente, determinar

⁷ COLOCAR EM UM QUADRO: Algoritmos são sequências lógicas de instruções para sistemas digitais. Eles podem controlar tanto funções simples, como verificar se uma máquina elétrica está ligada ou desligada, quanto tarefas muito complexas, como controlar quais informações recebemos pelas redes sociais.

os rumos das sociedades modernas. O panóptico descrito por Foucault (2014) ganha novos contornos: dessa vez, a cela adapta-se a cada ação do prisioneiro para que ele se sinta confortável a ponto de não notar seu cativeiro. Além disso, o monitoramento vem acompanhado da condução das escolhas do usuário. Esse controle é exercido por grupos de pessoas que, em certa medida, também não tem a dimensão do que estão fazendo, já que também estão sendo dirigidos por algoritmos.

No documentário, a família que ilustra a trama é influenciada pelos três controladores do comportamento nas redes sociais – engajamento, crescimento e propaganda – que simbolizam o personagem principal da história: o algoritmo. A partir das situações apresentadas, como a indução a determinadas opiniões políticas e ao hábito de precisarmos pegar nos *smartphones* a todo momento, conseguimos nos projetar dentro dessa realidade, na qual não somos responsáveis por nossa personalidade, tampouco por nosso destino. Somos apenas reflexo do desejo e controle de terceiros.

Após as recomendações dos entrevistados de desativar todas as notificações das redes sociais e de monitorar e controlar seu tempo de uso, surgem questionamentos ao espectador que não são simples de responder: como ter controle sobre algo tão eficiente que não só te entrega tudo o que você procura, como conduz sua forma de pensar e ver o mundo? Um mecanismo capaz de alterar resultados de eleições e de produzir dependências e vícios nos sujeitos, pode ser combatido por pessoas comuns? É possível fazer do quadro-negro da sala de aula, das relações humanas e do cotidiano algo mais interessante do que a tela do celular? A onipresença do mundo digital nos impõe um desafio árduo.

Educadora, educador, deixamos a seguir a resenha⁸ feita pelo “Festival Sundance de Cinema” para o documentário “O Dilema das Redes”.

Os magos da tecnologia arquitetaram uma nova forma de capitalismo, e a humanidade é agora a matéria-prima que alimenta a máquina. A inteligência artificial, poderosa e oculta, encarregada de capturar nossa atenção, está destruindo as normas sociais, pondo em risco a verdade e a democracia e colocando a civilização em um caminho programado para a auto-destruição.

Ambientado nas entranhas sombrias do Vale do Silício, *O Dilema das Redes* funde documentário investigativo com drama narrativo esclarecedor – imagine uma mistura entre o documentário “Uma verdade inconveniente”

⁸ <https://www.sundance.org/projects/the-social-dilemma>. Acesso em: 23 out. 2020 (tradução nossa).

e a série de filmes “Matrix”. Testemunhos e denúncias de especialistas em tecnologias expõem nossa situação perturbadora: os serviços que as gigantes empresas de tecnologias digitais (as *Big Tech*) oferecem - mecanismos de pesquisa, redes, informações instantâneas, etc. - são apenas as iscas que nos atraem para morder. Uma vez que estamos fisgados e querendo mais, a verdadeira mercadoria que eles vendem é sua habilidade para nos influenciar e manipular.

O cineasta e ambientalista premiado Jeff Orlowski (*Chasing Ice*, 2012; *Chasing Coral*, 2017) expõe os disruptores ao desvendar a história invisível que vibra naquele celular escondido em seu bolso. Astuciosamente divertido, *O Dilema das Redes* toca o alarme sobre o capitalismo de vigilância na esperança de preservar a própria estrutura de nossa sociedade antes que seja tarde demais.

5.1.1 Democracia em Vertigem: A Cidadania Colocada em Xequê por Algoritmos

A velocidade das mudanças econômicas, políticas e sociais, no marco do capitalismo e impulsionadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação impactam cotidianamente na nossa tarefa, como cidadãos e docentes, de interpretação do mundo. A concepção de uma educação emancipatória e crítica, exige de nós, educadores e educadoras da EJA - Educação de Jovens e Adultos, uma leitura atenta dos acontecimentos e processos da atualidade que influenciam de maneira profunda, e sem precedentes, o comportamento social em escala mundial. Nosso convite é iniciar uma reflexão sobre como a *internet*, e em especial as redes sociais, manipulam a vida em sociedade e sobre como os algoritmos, por meio do controle de dados, determinam nossas escolhas para tender aos interesses do grande capital e ainda cria a ilusão de que fazemos isso com “liberdade” e “autonomia”. O resultado disso: viramos um produto das redes sociais com consequências catastróficas e pouco mutáveis.

A rede mundial de computadores trouxe novos significados para os conceitos de tempo e espaço. Essa enorme teia de comunicação global interferiu também na nossa compreensão de sociabilidade. A revolução digital, no limiar do século XXI, resultou em transformações socioculturais e produziu uma “sociedade conectada”. A ideia de comunidade, como espaço de coesão de uma coletividade, ganha um novo contorno e intensifica uma ten-

dência à individualização. Estaríamos diante de uma crise da comunidade, do pertencimento territorial ou mesmo das identidades que conferiam alguma estabilidade aos indivíduos? Em contrapartida, se o entendimento de individualização não significa isolamento, pode-se considerar que as relações sociais nos ambientes virtuais reconstróem o conceito de comunidade? Estariam as identidades, não mais estáveis e definitivas, mas “abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas”, (HALL, 2006, p.46), dispostas para serem acessadas nas prateleiras de um “supermercado cultural” global da rede de computadores?

O documentário “O Dilema das Redes”, produzido pela Netflix, apresenta questões perturbadoras de como as redes sociais têm impactado a vida das pessoas. A partir dos depoimentos de ex-programadores de grandes empresas como a Google e o Facebook, entendemos como, partindo de um design bem elaborado, as redes sociais têm se tornado ferramentas altamente viciantes, sido extremamente eficientes em direcionar conteúdos para os usuários segundo seus gostos, controlando as preferências das pessoas moldando suas opiniões, transformado-se em terreno fértil para a proliferação de informações falsas, devido ao baixo controle exercido pelas plataformas sobre o conteúdo, e — como o resultado do somatório dessas características — manipulado a opinião pública, a política e a própria democracia.

As redes sociais se tornaram as mais valiosas ferramentas para a conexão entre pessoas no mundo todo. Voltadas inicialmente para o entretenimento, elas se expandiram passando a englobar inclusive a vida profissional dos seus usuários — sejam aqueles que passaram a expor seu trabalho nas redes sociais, sejam aqueles que começaram a produzir conteúdos para as redes e se profissionalizaram nessa atividade. E, tudo isso, de graça. Sem cobrar um centavo, o Facebook, por exemplo, permite a criação e a manutenção de uma conta em seus domínios dando acesso aos seus usuários a um universo composto por mais dois bilhões de pessoas.

Uma pergunta que fica, porém, é como produzir lucro de uma ferramenta da qual não se cobra uma taxa para o uso? E a resposta mais óbvia para essa pergunta é a partir da publicidade. No caso, o que gera os lucros não é a plataforma em si, mas os usuários que interagem nela e que estão expostos às propagandas de produtos e serviços. Até aí, nada de novo. As televisões abertas usam a mesma lógica de negócios a décadas. A diferença das redes sociais em relação à televisão e o rádio, entretanto, é que as primeiras conseguem personalizar a publicidade direcionada aos seus usuários mapeando seus comportamentos quando estão conectados.

São os famigerados algoritmos.

Os algoritmos são inteligências artificiais que analisam os dados produzidos pelos usuários e usam esse conhecimento com os objetivos de manter os usuários conectados na rede por mais tempo possível e personalizar a publicidade que será direcionada de forma que ela sempre mostre produtos e serviços que são do interesse do usuário. Eles geram uma bolha de informações agradável ao usuário que o deixa viciado na plataforma, no sentido mais estrito do termo. Mais do que isso. Com o tempo, o Facebook — para voltar ao nosso exemplo — descobriu que, dependendo de como uma certa informação é mostrada no *display* da tela, a plataforma é capaz de induzir os interesses das pessoas.

Adicione a esse cenário o fato de que as redes sociais têm pouco ou nenhum controle sobre a qualidade do conteúdo que é produzido em suas plataformas, dando espaço para que os produtores de informações falsas apresentem ao público suas ideias. Informações falsas que viciam e moldam a opinião das pessoas, campo perfeito para a proliferação de teorias conspiratórias. Teorias da conspiração as mais absurdas possíveis têm se disseminado a uma velocidade assustadora entre os usuários das redes sociais. Sem checar a veracidade do conteúdo que circula em suas plataformas, os algoritmos das redes sociais aprendem a inundar os usuários com os conteúdos com os quais eles mais interagem. Uma informação inverídica que cause alguma sensação de recompensa ao usuário chamará mais a sua atenção, fazendo com que ele interaja mais com conteúdos que reforcem essa informação. Cercado diariamente por uma quantidade quase infinita de fontes corroborando a mesma afirmação, a tendência de o usuário começar a acreditar na informação inverídica se torna perigosamente alta.

Um clássico exemplo é o movimento estadunidense chamado Q Anon, um grupo de extrema direita organizado pela *internet* e que apoiam incondicionalmente as ações do presidente dos Estados Unidos, Donald Trump. Esse grupo surge a partir de um sujeito anônimo — por isso Anon — que se diz trabalhar dentro do governo norte-americano e que conhece toda a verdade que os governos anteriores têm ocultado. Esse sujeito afirma que dentro da estrutura de governo dos Estados Unidos existe o “Estado Profundo”, uma rede de políticos e juizes que, aliado à imprensa “esquerdista” e aos artistas e intelectuais, sustentam uma rede internacional de exploração sexual de crianças e adolescentes. Segundo o Q Anon, Trump teria descoberto essa rede de pedofilia e decidido acabar com ela de dentro do próprio Estado, por isso teria se lançado como presidente. As críticas feitas à Trump por parte de intelectuais, artistas, políticos e pela mídia seriam tentativas da “quadrilha” de intimidar e/ou derrubar o presidente acabando, assim, com a sua missão. Sem apresentar prova alguma de suas alega-

ções, os adeptos do grupo têm agrupado cada vez mais pessoas que têm demonstrado seu apoio comparecendo em peso aos discursos do presidente Trump.

Assim, um dos problemas mais graves relacionados à atual forma como as redes sociais funcionam fica evidente: a manipulação política e a ameaça à democracia. As redes sociais são ótimos instrumentos para a manipulação da opinião pública. Se é possível fazer um sujeito ficar viciado e acreditar piamente em uma determinada informação independentemente se ela for verdadeira ou falsa, facilmente seria possível criar opiniões e preferências políticas, mesmo que elas não tenham embasamento algum em qualquer fato concreto. Basta uma (falsa) narrativa bem montada e disseminada para fazer a opinião pública comprar um candidato pelo oposto do que ele é concretamente.

As eleições presidenciais de 2018 no Brasil são um caso típico desse movimento que cresce no mundo inteiro. Especialistas apontam como o “Whatsapp” teve papel fundamental no resultado do processo eleitoral brasileiro e mesmo após a eleição continuou, por meio de “milícias digitais”, os ataques que buscam destruir com a reputação dos críticos ou adversários nas disputas políticas. A denúncia mais repercutida de uma “milícia digital” ficou conhecida como “Gabinete do Ódio”⁹.

O caráter manipulador de opiniões das redes sociais foi levado ao seu potencial máximo nesse caso. A produção em massa de conteúdo falso somado a uma estrutura de compartilhamento de dados composta por milhares de *Bots* — programas de computador feitos para reproduzir automática e continuamente algum comportamento humano nas redes sociais como, por exemplo, o compartilhamento de notícias de uma determinada fonte — se tornaram no Brasil não apenas um eficiente meio para se ganhar eleições, como também uma poderosa forma de governo. O melhor instrumento de manipulação da opinião pública que um governo autoritário poderia sonhar.

É nesse contexto que precisamos dar sentido e significado aos conteúdos curriculares. Buscar, a partir da vivência concreta dos sujeitos envolvidos nos processos de escolarização, reflexões críticas sobre hábitos aparentemente inofensivos à vida social. Não se trata somente de perceber as diferenças entre os fatos e as possíveis narrativas e interpretações a partir de uma visão de mundo. Tampouco se esgota na checagem se uma notícia é “fato ou *fake*”. Estamos diante de um fenômeno tão avassalador que a grande questão é compreender nossa condição existencial. Somos

⁹ Fonte: Agência Câmara de Notícias (<https://www.camara.leg.br/noticias/622252-joice-hasselmann-denuncia-milicia-e-gabinete-de-odio-na-disseminacao-de-fake-news/>)

um produto exposto numa estante virtual dos interesses do grande capital. Nossos comportamentos e escolhas, inclusive políticas, são, cada vez mais, manipuladas e moldadas para atender ao mercado.

A própria visão de mundo, pretendida como livre e autônoma, está fortemente influenciada e condicionada pelo controle de dados das redes sociais. A leitura do mundo, segundo Paulo Freire, precede a leitura da palavra. Um dos grandes desafios como educadores na contemporaneidade será compreender a nossa própria condição de produto das redes sociais e instigar nossos educandos a perceberem também a sua condição. Estamos falando, portanto, que a leitura da palavra como ferramenta indispensável para reler e reinterpretar o mundo, ainda mais na era digital; exige de nós, educadores, a reflexão e consciência de quem somos e de como existimos neste mundo para junto aos educandos construir conhecimentos que elevem seu nível de consciência. A educação pode e deve ser nossa trincheira para compreender e tentar vencer essa força imponderável de coisificação da nossa condição humana.

Encerramos este capítulo com um poema, elaborado por um dos autores deste Caderno. Seu tema é a decadência da verdade em nossos dias.

DECLÍNIO DE ALETHEIA

Adilson Reis Nobre

Trago verdades...

Algumas demoraram dezenas de anos para se firmarem

Outras, produzidas na persuasão ou no estalar de açoites

Assentaram-se em pouco mais de alguns anos, dias até...

Eu te ofereço-as!

Trago verdades...

Tenho-as aqui partidas ou inteiras.

Produzidas nos subterrâneos, mas lavadas de boca em boca

Até que se tornasse impossível reconhecer sua procedência

Ou se são verdades originais ou paralelas.

Mentiras? Trago-as também...

Com a diferença de que as minhas são melhores!

Pois se tratam de mentiras verdadeiras.

Caso não enganem, posso trocar...

Mudo a cor, conteúdo, tom de voz... até dar certo!

São palatáveis as verdades que trago!

Editadas para se tornarem massificáveis

São capazes de fazer recrudescer a razão e despertar o ódio

Levando as pessoas a se curvarem aos opressores

E a odiar, com virulência, os oprimidos.

Há quem chame de pós-verdade as verdades que trago

Só por reunir verdades mentirosas e mentiras verdadeiras

Revestidas, é claro, de aura e autoridade, sagrada ou não!

Para que os mudos se mantenham calados

E falando, os que nada têm a dizer!

5.2 Sequência Didática

Ramuth Pereira Marinho

Olá educadoras e educadores da Educação de Jovens e Adultos/EJA!

A sequência didática que trabalharemos neste capítulo terá uma característica diferente, a saber: ele será estruturada a partir de conceitos e experiências concretas efetivadas de uma escola municipal de ensino fundamental e EJA de Belo Horizonte: a Escola Municipal Polo de Educação Integrada/EMPOEINT.

Em outras palavras, tentaremos externalizar a indissociável (e fundamental) articulação entre a teoria e a prática pedagógica daqueles/as dos/as

A denominação de cada parte dessa sequência didática, bem como sua fundamentação teórica foram/são utilizadas rotineiramente pela EM-POEINT a partir da formação feita por SANTOS, (2017)

educadores/as que constroem cotidianamente a EJA em nossa cidade. Nesse sentido, avaliamos que seria importante e enriquecedor, trabalharmos com um (dos vários possíveis) modelo de sequência didática já experienciado.

Não obstante, a sequência didática em tela, foi organizada em três grandes partes, cada qual com sua especificidade pedagógica:

“Para início de conversa” - Nessa primeira parte será apresentado qual o objetivo desse percurso educativo. Também tem como característica, a ativação de conhecimentos prévios dos educadores sobre a temática proposta, por meio de vídeos, imagens, textos ou *link*’s.

“Conversando um pouco mais” - São atividades propostas com o intuito de aprofundar a reflexão e debate sobre o tema do capítulo. Serão divididas em no mínimo três propostas de trabalho com a vivência de múltiplos recursos pedagógicos.

“E aí, o que você aprendeu?” - São atividades de consolidação, revisão e avaliação do processo de aprendizagem.

Convidamos então, todos/as educadores/as a iniciarmos nosso percurso formativo!

OBJETIVOS:

Provocar a reflexão dos educadores/educandos quanto às mudanças engendradas em nossa sociedade a partir da popularização da *internet* e das tecnologias de comunicação em massa;

Analisar o fenômeno das “*Fakes News*” e discutir formas de superação dessa estratégia comunicativa contemporânea;

Apresentar o conceito de “capitalismo de vigilância” e apresentar problematizações sobre sua aplicabilidade analítica;

Oportunizar espaços e momentos de reflexão aos educadores para uma inserção mais qualificada, popular e humanística da população em geral nesse novo contexto de predominância das redes sociais virtuais.

AULA 1:

“PARA INÍCIO DE CONVERSA”

Referência

Bibliográfica:

SANTOS, Anderson Cunha.

Patrimônio cultural e história

local: a educação patrimonial como estratégia de reconhecimento e fortalecimento do sentimento de pertença à cidade de Contagem. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2017.

QRCode 5.1



Organização da Turma: os/as estudantes podem realizar a atividade em grupo, desde que cada um/a tenha o seu registro individualmente.

Material Necessário: Lápis e caderno. Também pode ser feito em forma de cartaz, sendo necessário portanto papel Kraft/Cartolina e caneta hidrocor/pincel atômico.

Desenvolvimento: Quantos de nós, já imaginamos em alguma ocasião, como seria o futuro do nosso país, da nossa cidade, do mundo? Por certo, a maioria... Mas, por outro lado, quantas vezes imaginamos como os nossos antepassados sonhavam com o futuro, imaginavam como seria um bem viver nos anos vindouros? Provavelmente, cada época vislumbrava paraísos e soluções futurísticas diferentes!

DESAFIO 1: Individualmente, descreva de forma concisa, como você imagina o mundo (idealmente falando ou não) no ano de 2025 D.C. Esse relato poderá ser feito em um texto dissertativo, em prosa, verso, gravação de áudio ou vídeo.

DESAFIO 2 - Na reportagem a seguir (link no QR-CODE), somos apresentados a uma imagem de futuro do século XXI, de alguns artistas do início do século XX. Leia essa reportagem e responda o que se pede:

Destaque aquilo que foi acertado pelas previsões dos artistas do passado;

Aponte as previsões do “futuro do pretérito” que ainda podem vir a ser construídas / inventadas. (Caso já exista uma relação de intimidade com turma, esse registro pode ser feito de forma digital - via vídeo ou áudio - e ser apresentada futuramente para outras turmas).

Em caso de trabalho com turmas da EJA, um bom ponto de partida é trabalhar com o conceito de futuro do pretérito e outros tempos de conjugação verbal.

c) Faça uma crítica sobre esse exercício imaginativo presente nessa reportagem.

QRCode 5.2



Figura 54. Fonte. https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/10/05/interna_gerais,1191936/ceu-alaranjado-em-bh-repercute-nas-redes-sociais-veja-algumas-imagens.shtml

AULA 2:

Quando da produção desse caderno, na primavera de 2020, Belo Horizonte teve o seu dia mais quente da história. Além disso, em função da associação entre as partículas de fuligem e poluição das grandes queimadas que ocorriam no país naquele momento com a baixa umidade na atmosfera naquele momento foram registados na primeira dezena do mês de outubro, vários dias com "tons fortemente alaranjados" - https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/10/05/interna_gerais,1191936/ceu-alaranjado-em-bh-repercute-nas-redes-sociais-veja-algumas-imagens.shtml . A seguinte imagem é uma montagem com duas imagens reais daqueles dias e uma (central) retirada do filme "Blade Runner 2049" (2017). Tanto esse, quanto o filme original "Blade Runner" (1982) são duas indicações bem interessantes sobre imaginação do futuro do nosso planeta

Organização da Turma: A turma deve estar organizada da melhor forma possível para visualizar vídeos/filmes. Após a exibição do vídeo, os/as estudantes podem ser organizados em pequenos grupos e/ou em um grande círculo.

Material Necessário: Equipamentos de reprodução/gravações midiáticas

Desenvolvimento:

DESAFIO 3 - Assista ao seguinte vídeo: “Leandro Karnal O mundo que nos formou está obsoleto”. Caso deseje trabalhar esse vídeo com as turmas de EJA, sugerimos que faça uma audiência em grupo, após algumas provocações comparativas entre o passado e o presente dos educandos, propostas pelo/a educador. (<https://www.youtube.com/watch?v=ZulzDYyO8q8>)

O vídeo pode ser problematizado e/ou explorado de várias maneiras. Para o momento, sugerimos que os/as educadores elenquem alguns saberes que foram estudados e construídos por eles na juventude e que se tornaram anacrônicos ou estão superados. De preferência, dentro da área de formação da cada um e cada uma.

i. Para o trabalho com os educandos da EJA, propomos uma tempestade de ideias sobre os “saberes consolidados” pelo senso comum. Posteriormente à apresentação do resumo do que fora discutido em sala, os/as educadores/as podem aprofundar e explicar cada um dos temas propostos. (Ex.: Mais ou menos 4 anos atrás, trabalhei em uma escola que teve a aparição de morcegos... Além do terror gerado inicialmente – já que é forte a ideia que esses animais são sanguinolentos – apurei nas conversas subsequentes, que muitos estudantes acreditavam que morcegos eram ratos envelhecidos) (<https://www.youtube.com/watch?v=2oLilB53QX0>)

Para saber mais: Indicamos três reportagens/análises sobre o livro “1984” de George Orwell, que é uma obra literária incontornável sobre projeção de futuro, vigilância midiática e totalitarismo:

encurtador.com.br/loHPY

encurtador.com.br/bfhCN

encurtador.com.br/lpALP

Do mesmo modo, outro livro clássico bastante relevante para o nosso debate é “Admirável Mundo Novo” de Aldous Huxley. Esse livro também nos alerta que *sociedades de controle podem apoiar-se, além da repressão, na tecnologia e culto do “progresso”*:

<https://bityli.com/zvRtf>

encurtador.com.br/jkqHV

encurtador.com.br/IMY08

QRCode 5.3



AULA 3:

Organização da Turma: Preferencialmente, a turma deverá ser organizada em laboratório de informática (com acesso à *internet*), em grupos de 2 ou 3 integrantes por computador. Indicamos também, que cada grupo seja constituído por estudantes com diferentes domínios sobre a informática. Na impossibilidade de acesso ao laboratório, o educador poderá projetar o questionário “*online*” ou até mesmo imprimir cópias das questões e distribuir aos estudantes

Material Necessário: Laboratório de informática com computador de mesa (*desktop*) ou *notebook* com acesso à *internet* e projetor multimídia ou cópias impressas do questionário “*online*”

Desenvolvimento:

DESAFIO 4: Um fenômeno absolutamente novo no Brasil e no mundo, observado (e construído) a partir da popularização da *internet* e dos aplicativos de mensagens instantâneas é a disseminação em massa das chamadas “*fake news*” e “pós-verdade”.

Esse fenômeno tem implicações políticas, econômicas e sociais bastante abrangentes, mesmo para aqueles/as estudantes que não têm condições de se manterem conectados. Situações vexaminosas, aumento de preços de produtos, linchamentos virtuais e físicos, incentivos a consumo de produtos ineficazes e/ou perigosos, interferências em eleições presidenciais, são alguns dos exemplos facilmente identificáveis das consequências da circulação maciça das “*Fake News*”.

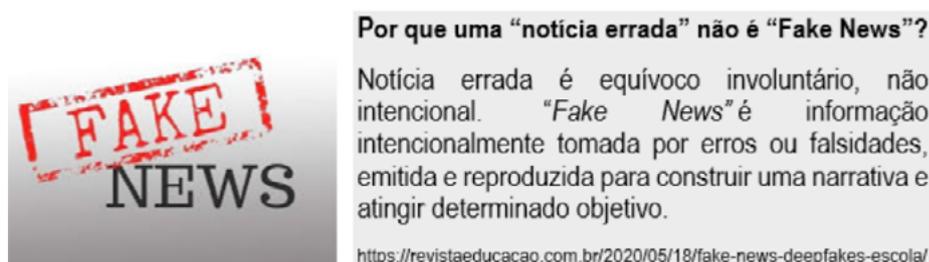


Figura 55

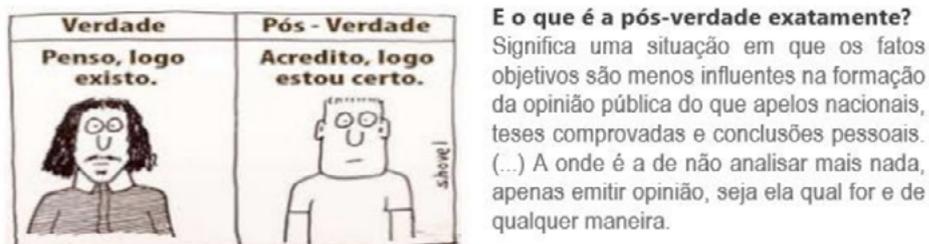


Figura 56

Propomos, portanto, que antes de encaminhar os/as estudantes para o laboratório de informática para realização do questionário “*online*” sobre as “*Fake News*”, que os/as educadores/as façam um rápido debate sobre as definições supracitadas nas tirinhas.

Acessar o endereço no QR-CODE ao lado (<https://vazafalsiane.com/conteudos/faca-nosso-teste/>) e realizar o teste “*online*” em grupos de 2 ou 3 integrantes por computador.

Se for possível e/ou interesse dos/as educadores/as, sugerimos como desdobramentos dessa atividade, que os/as educadores/as pesquisem os materiais disponíveis neste sítio eletrônico.

*Outra possibilidade de atividade com os/as educandos/as é que cada educador/a escolha uma “*Fake News*” e explique os equívocos inseridos nessa “*notícia*”.*

Na sala de aula, em pequenos grupos, construir coletivamente um painel com os conceitos apreendidos pela turma sobre as “*Fake News*” e as observações peculiares de cada agrupamento.

Para saber mais: Indicamos duas reportagens que apontam sites que fazem a checagem sobre a veracidade de notícias. Uma importante ferramenta na elucidação de “*Fake News*”:

encurtador.com.br/norHQ

encurtador.com.br/ckBEW

A indicação seguinte é a reportagem/análise que embasou a nossa discussão sobre as “*Fake News*”

encurtador.com.br/vJX36

Aulas 5:

As próximas aulas (e desafios) versarão sobre o conceito de “capitalismo de vigilância” e sobre a audição do filme “Dilema das redes” (produção original Netflix), de 2020. Como o filme é recente e nem todos/as educadores/as têm acesso à plataforma de “**streaming**” - conceito, aliás, que seria oportuno apresentar aos/às educandos/as da EJA - e apesar de recomendamos fortemente que se assista ao filme em uma oportunidade próxima, indicaremos dois outros vídeos curtos, que suprem parcialmente a necessidade de exibição do longa.

QRCode 5.5



DESAFIO 5:

Organização da Turma: A turma deve estar organizada da melhor forma possível para visualizar vídeos/filmes. Após a exibição do vídeo, os/as estudantes podem ser organizados em pequenos grupos e/ou em um grande círculo.

Material Necessário: Equipamentos de reprodução/gravações midiáticas

Desenvolvimento:

Assistir coletivamente aos seguintes vídeos:

O Google sabe de tudo (MESMO) (<https://www.youtube.com/watch?v=7m-nf9p4rt5U>), QRCode 5.6

- Como o Facebook manipula os seus sentimentos (<https://www.youtube.com/watch?v=itKgV5K2M8M&t=815s>)

Ambos os vídeos trazem muitos elementos para uma ampla discussão. Propomos que, após a exibição do filme, os educadores promovam um debate coletivo com a comunidade escolar sobre os riscos e potencialidades do uso das redes sociais. Se possível, pode-se convidar outras pessoas da academia e/ou inseridas no mundo do trabalho digital para enriquecer o debate.

Para saber mais: Indicamos três reportagens que refletem sobre o filme “Dilema das redes” mas que podem subsidiar o debate com a comunidade escolar.

O Dilema das Redes’: 5 motivos para você não assistir ao doc da Netflix - encurtador.com.br/iEN37

‘Dilema das Redes’: os 5 segredos dos donos de redes sociais para viciar e manipular - encurtador.com.br/wET48

O Dilema das Redes: o que aprendemos com o filme que expõe o pior da tecnologia - encurtador.com.br/dEFV3

A indicação seguinte é a reportagem/análise que embasou a nossa discussão sobre “capitalismo de vigilância”

encurtador.com.br/yBZ18

“E AÍ, O QUE VOCÊ APRENDEU?”

A música “3ª do plural”, do grupo de rock brasileiro Engenheiros do Hawaii, foi gravada em 2002 e criticava, entre outras coisas, a exacerbação do consumismo. Contudo, a reflexão envidada em sua letra pode ser estendida ao fenômeno atual do “capitalismo de vigilância”.

QRCode 5.6



QRCode 5.7





Figura 57

DESAFIO

Propomos, como atividade de consolidação dos temas abordados nesse capítulo, que os/as educadores/as elaborem uma SEQUÊNCIA DIDÁTICA multidisciplinar, tendo como base a letra de música ao lado e os conceitos trabalhados anteriormente nas atividades supracitadas.

Vamos lá?

3ª da Plural

Corrida pra vender cigarro

Cigarro pra vender remédio

Remédio pra curar a tosse

Tossir, cuspir, jogar pra fora

Corrida pra vender os carros

QRCode 5.8



Pneu, cerveja e gasolina
Cabeça pra usar boné
E professar a fé de quem patrocina

Eles querem te vender
Eles querem te comprar
Querem te matar de rir
Querem te fazer chorar

Quem são eles?
Quem eles pensam que são?
Quem são eles?
Quem eles pensam que são?
Quem são eles?
Quem eles pensam que são?
Quem são eles?
Quem eles pensam que são?

Corrida contra o relógio
Silicone contra a gravidade
Dedo no gatilho, velocidade
Quem mente antes diz a verdade

Satisfação garantida
Obsolescência programada
Eles ganham a corrida
Antes mesmo da largada

Eles querem te vender
Eles querem te comprar
Querem te matar a sede
Eles querem te sedar

Quem são eles?
Quem eles pensam que são?
Quem são eles?
Quem eles pensam que são?
Quem são eles?

Vamos lá?

Quem eles pensam que são?

Quem são eles?

Quem eles pensam que são?

Vender, comprar, vender os olhos

Jogar a rede

Contra a parede (quem são eles?)

Querem te deixar com sede

Não querem te deixar pensar

Quem são eles?

Quem eles pensam que são?

Quem são eles?

Quem eles pensam que são?

Referencias

CASTELLS, Manoel. A Sociedade em Rede. São Paulo: Paz & Terra, 2019. 20ª edição.

CHATFIELD, Tom. Como a Internet influencia secretamente nossas escolhas. Disponível em: www.bbc.com. Acesso em: 3 jun. 2017 (adaptado).

ESCOBAR, Pepe. A silenciosa ditadura do algoritmo. Disponível em <https://outraspalavras.net>. Acesso em: 5 jun. 2017 (adaptado).

HALL, Stuart. Identidades Culturais na Pós Modernidade. Rio de Janeiro: D&P, 2006.

LYON, David. Cultura da Vigilância: envolvimento, exposição e ética na modernidade digital. Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem. São Paulo: Boitempo, p. 151-180, 2018

VERDÚ, Daniel. O gosto na era do algoritmo. Disponível em: <https://brasil.elpais.com>. Acesso em: 11 jun. 2018 (adaptado).

Sites:

https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/10/05/interna_gerais,1191936/ceu-alaranjado-em-bh-repercute-nas-redes-sociais-veja-algumas-imagens.shtml

<https://incrivel.club/admiracao-curiosidades/ha-100-anos-era-assim-que-as-pessoas-imaginavam-os-dias-de-hoje-431060/>

<https://vazafalsiane.com/conteudos/faca-nosso-teste/>

Vídeo Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=ZulzDYyO8q8>

_____ <https://www.youtube.com/watch?v=2oLilB53QX0>

_____ <https://www.youtube.com/watch?v=LeE3NtDUUnN4>

_____ O Google sabe de tudo (MESMO) (<https://www.youtube.com/watch?v=7mnf9p4rt5U>)

_____ Como o Facebook manipula os seus sentimentos (<https://www.youtube.com/watch?v=itKgV5K2M8M&t=815s>)

EJA e Fake News: Definição Conceitual e Procedimentos Metodológicos

Nayara Silva de Carie
Ana Paula Giavara
Júlia Teresa Vieira Leite
Mariete Menezes Amaral Rodrigues
Glauco Costa de Souza
Gabrielle Thuanny de Castro Araújo

6

Capítulo

Cara professora e caro professor,

Você já conversou com as/os seus estudantes sobre *fake news*? Esse assunto já fez parte de seu planejamento? Já discutiu os impactos que podem causar em nossa vida cotidiana, bem como as possíveis estratégias para evitar a sua disseminação?

Este capítulo tem o objetivo de problematizar o tema *fake news*, identificar os significados que lhes têm sido atribuídos e apontar caminhos para lidar com o tema na Educação de Jovens e Adultos. Está dividido em quatro sessões: Causo pedagógico, Teorização, Relato de Experiência e Sequência didática.

Iniciamos com o “Causo pedagógico”, no qual Gabriela, uma professora iniciante, nos narra uma situação vivida por ela em que se viu perdida ao ser interpelada por seus estudantes da EJA do Centro Pedagógico da UFMG sobre como saber se uma notícia é ou não confiável. A professora deu uma resposta que não considerou satisfatória e podemos perceber como a pergunta do estudante desencadeou nela uma série de dúvidas que evidenciou a complexidade envolvida na questão.

Na teorização, buscamos delinear um enquadramento teórico para o tema que nos permitisse conceituá-lo, identificar e compreender os dispositivos tecnológicos que permitem a produção e disseminação das *fake news*, bem como dos elementos que nos predispõem a sermos afetados consumindo e disseminando as informações que recebemos, a despeito de serem confiáveis ou não. Apresentamos, ainda, algumas propostas dentro do letramento midiático que vêm sendo desenvolvidas no Brasil e fora dele, indicando materiais que podem ser utilizados pelo professor para criarem as suas aulas, incorporando o letramento midiático no currículo.

No “Relato de Experiência”, a professora Mariana, que leciona numa escola estadual localizada na Regional Pampulha, no entorno do Anel Rodoviário Celso Mello de Azevedo, relatou a sua experiência pedagógica ao desenvolver uma aula tendo as *fakes news* como tema. Mariana, uma professora já experiente, construiu uma estratégia de trabalho, que demonstrou avanços em relação à saída apresentada pela professora Gabriela. No entanto, ainda a partir de uma abordagem superficial que buscava instrumentalizar os estudantes com critérios que lhes permitam identificar notícias falsas. Embora a estratégia da professora tenha sido exitosa, Mariana acaba descobrindo que, em relação às notícias, há uma gama enorme de possibilidades entre o verdadeiro e o falso, o que demanda diferentes habilidades de leitura realizadas a partir de distintos níveis de complexidade contemplando diversas dimensões textuais.

Na Sequência Didática, a partir das dúvidas apresentadas no Causo, no Relato e na Teorização, apresentamos uma proposta de ensino que se constitui numa possibilidade de trabalho com as *fakes news* nas turmas da EJA. Ressaltamos que o nosso propósito aqui, foi o de abrir a discussão, apresentando, ao longo do capítulo, possibilidades de desenvolvimento de práticas que contemplem o letramento midiático.

6.1 Causo Pedagógico

Mas afinal, o que é confiável?

Meu nome é Gabriela. Professora Gabriela. A história a seguir fala sobre mim, sobre uma professora de História, iniciante, cuja primeira turma foi na Educação de Jovens e Adultos. Meus primeiros alunos e alunas estavam no segundo ano do Ensino Médio. Lembro-me, no primeiro dia de aula, de ficar muito nervosa e de chegar na sala tentando esconder o nervosismo. Sentia o coração batendo mais forte, como um artista no dia de sua tão esperada estreia. O professor é meio artista também.

O início da carreira docente é cheio de dúvidas, questões, inseguranças e medos. E lá estava eu, assumindo minha primeira sala de aula aos vinte e um anos. Eu sabia que a maioria de minha turma provavelmente teria o dobro. Alguns, o triplo. Talvez algum poderia ter quatro vezes a minha idade. Pensar nisso deixava-me um pouco ansiosa. Mas, apesar de tudo, eu estava feliz. Feliz por, finalmente, poder ter uma turma minha e poder fazer o que eu gosto tanto: ensinar. Estava certa de que, especialmente na EJA, talvez esses papéis se invertessem. As trocas na sala de aula seguem o movimento de ensinar e aprender. Aprender e ensinar. E, por que não, aprender a aprender e aprender a ensinar. Os alunos tinham uma bagagem imensa de vivências e experiências de vida, traziam sempre muitas questões e muitas histórias para dentro da sala de aula.

Eu sempre incentivei muito que pesquisassem notícias e acontecimentos para que discutíssemos em sala de aula e, assim, sempre trazíamos debates políticos correlacionando com as aulas e a matéria estudada. Foi numa dessas aulas que aconteceu o que passarei a lhes contar.

Era 3 de setembro, poucos dias antes do feriado nacional do 7 de setembro, a comemoração da Independência do Brasil, e decidi problematizar aquilo com meus alunos. Estávamos estudando Brasil Império e os desdobramentos da Independência de 1822, que foi assinada por Leopoldina, devido à ausência de D. Pedro no dia 13 de agosto de 1822. Ela foi nomeada chefe do Conselho de Estado e Princesa Regente Interina do Brasil. Assim, contei para todos os meus alunos sobre a importância e o papel de uma mulher como Leopoldina para a Independência do Brasil. Todos comentaram entre eles sobre isso, e chegamos até a comentar sobre ir a uma peça de Teatro que estava em cartaz à época e falava sobre Leopoldina.

E assim, estávamos todos empolgados falando sobre a ida ao teatro e

sobre nosso trabalho de campo que aconteceria dali a alguns meses para conhecer a cidade de Ouro Preto. Então, no meio do alvoroço da sala de aula sobre o assunto, lembrei aos alunos da pesquisa que havia pedido que fizessem para nossa viagem, para que eles levassem questões sobre a cidade de Ouro Preto e sobre o período de escravidão no Brasil. Lembrei-os da importância de apresentarem as fontes de onde buscaram as informações, como sempre faço.

Foi então que um dos alunos trouxe um questionamento sobre uma notícia que, segundo ele, era sobre a escravidão. A notícia afirmava que o termo “Black Friday” era originado do período de escravidão, instaurado no século XV, no Brasil. Achei aquilo muito estranho, e perguntei em qual fonte ele havia visto aquela informação. Ele disse que recebeu a notícia dias antes pelo WhatsApp e que parecia um site muito confiável. Não pude deixar de perguntar-me o que ele considerava um site confiável. Talvez devesse tê-lo perguntado no dia, mas não o fiz. Expliquei que tínhamos que tomar muito cuidado com o que recebemos no WhatsApp e que o ideal seria confirmar a informação. E, assim, veio a questão que tirou todo meu rumo: “Mas, professora, o que é uma fonte confiável, então?”. Aquela pergunta pegou-me de surpresa. Como explicar para os alunos o que seria uma fonte confiável?

Naquele período, o clima político era de tensão e polarização. Os debates estavam inflamados. Me vi paralisada, sem saber o que fazer. Naqueles segundos, antes de decidir meus próximos passos, mil coisas se passaram em minha mente. Dezenas de olhos me olhavam esperando uma resposta. Até os alunos que estavam mais dispersos voltaram sua atenção para mim. Aquele era certamente um tema que despertava a curiosidade delas e deles. Em meio a tantas notícias falsas circulando e em um cenário em que os veículos de comunicação tradicionais eram alvo de tanta desconfiança, como dar uma resposta objetiva àquela pergunta sem ser apontada como “doutrinadora” ou algo do tipo?

Tentei pensar em sites que pudesse indicar a elas e eles, mas não conseguia decidir-me. Eu sabia que, qualquer fonte que eu indicasse teria um viés político e ideológico. Sabia que não existia uma fonte neutra, e que, mesmo os que se apresentavam como sendo objetivos, estavam carregados dos posicionamentos, escolhas e intencionalidades dos responsáveis. Não existem escolhas neutras. Eu sabia de tudo isso. Mas como eu podia deixar de responder à pergunta?

Tenho a clareza de que o “tornar-se professora” é uma construção, e que, ao longo de minha vida como educadora, tive e terei muitos erros e acertos. Sei que faz parte do processo. Naquele momento, eu fiz uma escolha. Hoje, talvez fizesse diferente.

Comecei a escrever no quadro alguns sites que eu achei que pudessem auxiliá-los. Sites que, ainda que tivessem um viés, não distribuiriam notícias falsas. É claro que as escolhas passaram por quem eu sou, mas tentei ao máximo indicar sites que atendessem a espectros políticos diversos, e que não estavam sendo alvos de polêmicas no debate político já tão polarizado. Os estudantes anotavam em seus cadernos as fontes indicadas pela professora. Em seguida, o sinal bateu. As mulheres e homens que me assistiam começaram a organizarem suas coisas e a se levantarem para sair. A maioria tinha a hora marcada para sair porque não podiam perder o ônibus. Apesar de, no geral, gostarem da escola, depois de um dia cansativo de trabalho e estudos, minhas alunas e meus alunos ansiavam pelo momento de chegar em casa.

Alguns alunos vieram até minha mesa agradecer pela aula. Outros, vieram perguntar da viagem a Ouro Preto. Mas, um a um, eu me vi sozinha ali. Fiquei ainda alguns minutos na sala. Depois de organizar as carteiras e apagar o quadro, sentei-me um pouco e fiquei pensando naquela aula. Eu sabia que aquela não era a resposta que eu gostaria de ter dado. Eu sabia que a questão das fontes é muito mais complexa e exigiria uma discussão muito mais bem elaborada. Como instrumentalizar os estudantes para que conseguissem checar a confiabilidade das notícias a que estão expostos todos os dias? Não há uma resposta fácil e objetiva para isso. Na volta para casa, dentro do ônibus, fiquei pensando nisso. Como ensinar esses estudantes a reconhecerem uma fonte confiável do ponto de vista historiográfico, uma vez que para isso, eles precisam saber identificar autores e trabalhos que têm legitimidade no campo? Como ensiná-los a identificar notícias falsas? E, mais ainda, a lidar com versões diferentes de um mesmo acontecimento, o que não implica, necessariamente, em classificar as notícias em verdadeiras ou falsas? Uma pergunta..... Uma resposta..... Tantas dúvidas..... Por onde começar?

6.2 Exposição Teórica

Sociedade e Educação Escolar em Tempos de *Fake News*

“Uma mentira repetida mil vezes torna-se verdade.”

Paul Joseph Goebbels

(Ministro da Propaganda na Alemanha Nazista)

Tendo como objetivo oferecer fundamentos teóricos e alternativas pedagógicas para as professoras e os professores da Educação de Jovens e Adultos – EJA do município de Belo Horizonte-MG, esta teorização foi idealizada e concebida. Esta procura instrumentalizá-los para que saibam como agir em situações como a descrita no Causo da professora Gabriela e, da mesma forma, tenham condição de se aprofundar no caminho trilhado pela professora Mariana em sua bem-sucedida Experiência Didática. Busca, portanto, uma definição para os conteúdos falsos, enganosos, depreciativos e manipulados que circulam nos espaços virtuais. Tendo ciência de quais tipos de informação se caracterizam como *fake news*, objetiva compreender as razões que justificam sua emergência, aceitação e disseminação na sociedade contemporânea. Por fim, apresenta-se como ponte para que a Sequência Didática desse capítulo seja apresentada e, assim, aborda alguns princípios norteadores de um letramento midiático nas escolas.

Sabemos que as proposições curriculares para a EJA de Belo Horizonte-MG vão ao encontro da necessidade de incluir os princípios de um letramento midiático como elemento de um currículo direcionado para a formação integral dos educandos adultos e idosos. Nesse ponto, vale a pena dizer que a utilização do conceito de educação escolar no título acima está diretamente relacionada ao público para o qual este material é direcionado: os sujeitos educacionais da EJA. Entretanto, as ferramentas de leitura de conteúdos e informações, majoritariamente, vindos dos meios digitais, servem a projetos educacionais mais amplos, incluindo os espaços não formais de educação.

A partir da segunda metade do século XX, os adventos de uma Revolução Digital, também conhecida como Terceira Revolução Industrial, acarretaram mudanças nos modos de produção e nas práticas culturais. Nunca, em tão pouco tempo, a sociedade vislumbrou transformações tão significativas e abrangentes. Nessa Era da Informação, em que as relações humanas se encontram globalizadas em virtude da utilização da *internet* e de dados digitais, em segundos, uma notícia atravessa o mundo, assim como podemos estar virtualmente em diferentes lugares pelas telas de computadores, *notebooks*, *tablets* e *smartfones*.

A educação escolar também tem sido influenciada por essa revolução, sobretudo porque as práticas pedagógicas têm sido reformuladas para se adequarem às novas condições conjunturais. Os estudantes trazem dos âmbitos familiar, social e cultural experiências e conhecimentos prévios que demandam reconhecimento e valorização no ambiente escolar. Os avanços tecnológicos nas áreas da comunicação e da informação contri-

buem de maneira significativa para a composição desses conhecimentos, os quais podem se aproximar ou se distanciar dos saberes escolares, genuinamente criados nas instituições de ensino pelos sujeitos e influenciados pelas produções científicas.

Nesse contexto, cabe ao professor promover um diálogo entre a bagagem de informações e conhecimentos trazida pelos estudantes e os saberes tradicionalmente explorados em sala de aula. Contudo, alguns obstáculos são observáveis nesse processo, como a divulgação naturalizada e massiva de desinformações pela *internet*, especialmente nas redes sociais. Tais conteúdos tendem a conduzir pessoas e grupos a comportamentos nocivos à saúde individual e coletiva, bem como incitam posturas de ódio, traduzidas em ações extremistas, preconceituosas, xenofóbicas, racistas, misóginas e homofóbicas, entre outras. Sob rótulos revisionistas e negacionistas, colocam em xeque os avanços científicos em diferentes áreas do conhecimento.

No ambiente virtual, os leitores ainda pouco experientes para um exame mais aprofundado dos conteúdos podem tomar o falso pelo verdadeiro e acabar compartilhando informações pouco confiáveis, enganosas e, até mesmo, mentirosas. Contudo, as pessoas que transmitem, em suas redes sociais, tais informações, nem sempre agem de má fé, ao contrário, pensam operar em favor do bem do coletivo e a mentira, tantas vezes dita, pode até parecer verdade. No passado, o ministro da propaganda de Adolf Hitler, no projeto genocida da Alemanha nazista, fez a seguinte afirmação: “Uma mentira repetida mil vezes torna-se verdade.” Contudo, em um tempo de relações globalizadas e de superação das atrocidades inerentes aos regimes autoritários, é necessário problematizarmos essa afirmação: uma mentira, repetida milhões de vezes nos meios virtuais, torna-se verdade? A resposta é não! Torna-se uma *fake news*.

6.2.1 O que são *fake news*?

Como informado anteriormente, *fake news* em uma tradução literal, do inglês para o português, significa notícia falsa. No entanto, como o exposto tanto no caso quanto no relato, existe a necessidade de compreendermos, de maneira mais profunda, quais tipos de notícias podem ser enquadradas nesse conceito, para além da compreensão dicotômica de verdadeiro ou falso. De modo simplificado, Salas (2018) diferencia sete tipos de notícias falsas:

O ecossistema da desinformação



Fonte: Claire Wardle/ First Draft News

QRCode 6.1



Há consenso entre especialistas de que o conceito de *fake news* se difundiu a partir de 2016, durante as eleições presidenciais norte-americanas entre Donald Trump e Hilary Clinton. No Brasil, da mesma maneira, o termo se popularizou no contexto da escolha do chefe do executivo nacional, em 2018. Nessa ocasião, a polarização política protagonizada por conservadores e progressistas foi fomentada por uma batalha virtual nas redes sociais. Romperam-se relações familiares e de amizade devido ao bombardeio de conteúdos mentirosos disparados pelos sujeitos comuns, mas também por perfis falsos e robôs, cuja intenção foi manipular massivamente a opinião pública. Tais conteúdos influenciaram decisivamente o resultado das eleições em que Jair Messias Bolsonaro foi eleito como representante das forças conservadoras.

De acordo com o historiador Robert Darnton (2017), não é de hoje que mentiras são usadas em favor do jogo político. A difusão de “verdades alternativas” remonta à antiguidade clássica e, na Idade Moderna, foi impulsionada pela invenção da prensa de Gutemberg. Na Europa do século XVIII, os *pasquins*, panfletos que utilizavam a sátira para criticar anonimamente personagens políticos e religiosos, transformaram-se em jornais impressos de grande circulação. Na Revolução Francesa, esses jornais divulgaram informações inverídicas sobre Maria Antonieta, o que aumentou o ódio da população à rainha e contribuiu para a sua execução em 1793. Esses impressos assumiram diferentes formas em outros lugares, como na Inglaterra e nos países da América, mas serviram aos mesmos propósitos políticos.

Pelas condições oferecidas pelos meios de comunicação até meados do século XX, tais conteúdos falsos, enganosos, depreciativos e manipulados ficavam, entretanto, restritos ao público de uma localidade ou região.

Já no século XXI, devido à Revolução Digital, as notícias falsas circulam em um novo ambiente e por isso têm potencial para atingir proporções globais. Informações relacionadas à COVID-19, por exemplo, foram disseminadas mundialmente desde o início de 2020. Nesse emaranhado de informações, evidenciaram-se os mitos sobre o vírus e sobre a doença, como a cura a partir da administração da hidroxicloroquina. No Brasil, essa *fake news* provocou uma corrida para compra e estocagem do medicamento, fato que o levou à escassez entre pacientes que faziam uso contínuo do remédio. Outras curas e tratamentos alternativos para o fortalecimento do sistema imunológico também foram amplamente divulgados, como o consumo de bebidas alcoólicas, água com limão, ou água tônica de quinino.

As mídias sociais, como o Facebook, Instagram, Twitter, Youtube e Whatsapp, têm desempenhado um importante papel na disseminação dos conteúdos falsos, enganosos, depreciativos e manipulados. Em suas interfaces, as informações são transmitidas de maneira rápida e em diversos formatos, como pequenos textos e vídeos, bem como em ilustrações e “memes”.

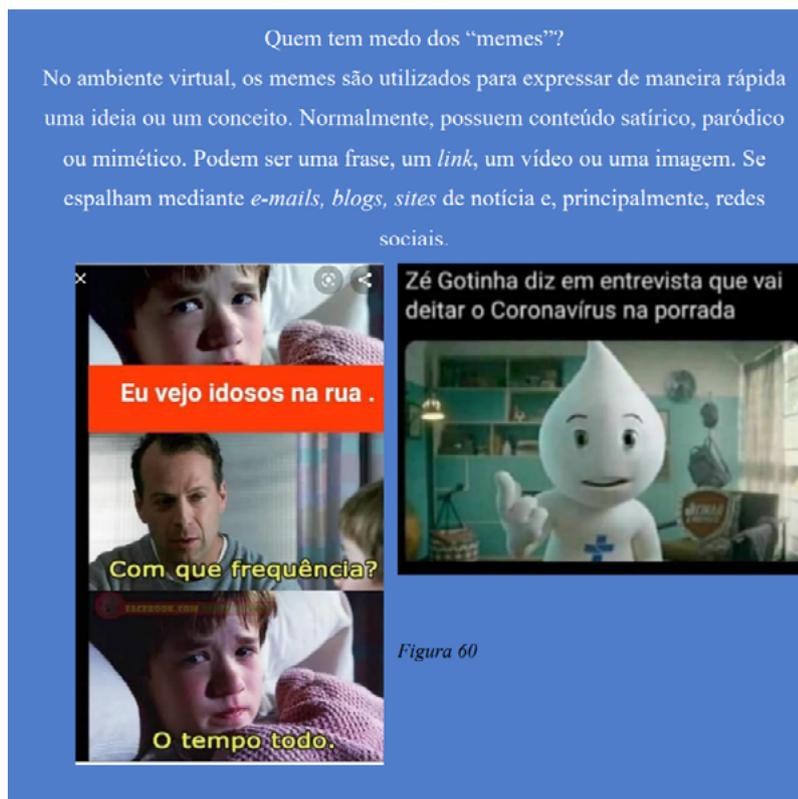


Figura 59

QRCode 6.2
notícia da
revista Superinteressante
sobre “deep
fakes”



Ribeiro e Ortellado (2018, p. 72), ao avaliarem os trabalhos de especialistas e relatórios oficiais das grandes empresas responsáveis pelas redes sociais sobre *o que é fake news*, concluíram que existem duas definições que podem sintetizar o conceito: 1) refere-se somente aos conteúdos falsos ou às técnicas de desinformação (enganos ou exageros) e 2) refere-se aos conteúdos falsos produzidos intencionalmente, bem como aos equívocos factuais verificáveis e não intencionais.

A dificuldade de definição acerca do conceito *fake news* se justifica, inclusive, pela própria natureza do meio virtual no qual esse tipo de conteúdo circula: um espaço em permanente estado de transformação devido ao acelerado desenvolvimento da inteligência artificial. Em 2020, novamente no contexto das eleições presidenciais norte-americanas, uma derivação do conceito em questão torna-se insurgente: *deep fake news*, ou *deep fake*. Deep em português significa profundo. Assim, estamos diante de uma “manipulação profunda” de imagens e áudios a tal ponto de fazer com que o público seja levado a crer que uma pessoa (candidato) tenha dito coisas que, na realidade, nunca disse.

Ainda que os conteúdos falsos, manipulados e enganosos possam assumir uma multiplicidade de formatos, Ribeiro e Ortellado (2018, p. 73) propõem a substituição do termo “notícias falsas” ou *fake news* por “informações de combate”, já que os objetivos da veiculação desses conteúdos, na maioria das vezes, suplantam a definição binária “verdade ou mentira”. São matérias tendenciosas produzidas ou reproduzidas por *sites*, redes sociais e até mesmo grande imprensa (telejornais, revistas e jornais impressos) visando à interferência no jogo político.

Essa informação de combate pode ser apenas um recorte conveniente do noticiário do dia, uma notícia com uma manchete sensacionalista, um fato retirado do seu contexto, um exagero ou uma especulação apresentada como fato – ocasionalmente, pode até mesmo ser uma mentira. Vários destes procedimentos distorcidos não são exclusivos dos chamados “sites de notícias falsas” e têm sido empregados também pela grande imprensa. Por esse motivo, não é possível traçar uma linha demarcatória muito clara separando os maus veículos, dos confiáveis, a verdade, da mentira.

Dessa forma, o mais importante é entender os motivos pelos quais as notícias falsas ou as “informações de combate” são produzidas e quais são suas finalidades na sociedade contemporânea. O impacto das *fakes news* na política, na economia ou nas práticas culturais da nossa sociedade ain-

da é pouco mensurado pelas pesquisas. O que se sabe é que os prejuízos podem ser coletivos e estão relacionadas à estabilidade dos regimes democráticos, da mesma forma também têm potencial para atingir de maneira individual as pessoas, pois se conectam a sentimentos de paixão e ódio.

Sugestão de documentário:

O dilema das redes, de 2020.

Este documentário problematiza as implicações do avanço tecnológico e da utilização das redes sociais no comportamento dos indivíduos e nas sociedades. Discute temas como liberdade e privacidade no meio virtual. Compreende o atual cenário de polarização política mundial como resultado da emergência de “bolhas ideológicas” nas redes sociais, sobretudo a partir da segunda década do século XXI. Nessas “bolhas”, devido a mecanismos de “curtida”, “visualização” e “compartilhamento” fomentados por dados algoritmos, as informações tendem a transitar entre pares, impedindo que os usuários tenham acesso a opiniões e posicionamentos diferentes dos seus. Isso favorece economicamente algumas empresas, bem como a ascensão de fake news. Inexoravelmente, há também impactos na cena política.

Importa também dizer o que o exercício da liberdade e o direito à privacidade no meio virtual ainda é um assunto novo no campo do direito. Os chamados crimes cibernéticos compreendem a criação e a disseminação de conteúdos com finalidade de enganar, prejudicar e difamar pessoas e grupos na internet. Em outras palavras, conceber e compartilhar *fake news* é delito passível de investigação e penalidades. Foi o que aconteceu a um homem da região metropolitana de Belo Horizonte – MG durante o período de distanciamento social imposto pela pandemia de Corona vírus em abril de 2020.

Na ocasião, uma falsa crise na Central de Abastecimento de Minas Gerais (CEASA-MG) foi alardeada em um vídeo que mostrava os barracões desabastecidos de produtos. No entanto, a filmagem, amplamente compartilhada, inclusive pelo presidente da República, foi feita em um dia de limpeza do local, de modo que tomava a parte pelo todo, caracterizando-se como uma *fake news* de “contexto falso”, em que imagens ou falas foram retiradas da situação original com objetivo de enganar e ludibriar o leitor (SALAS, 2018). Antes que o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento pudesse desmentir a informação, houve dificuldade em conter a população que correu desenfreadamente aos supermercados temerosa sobre a falta de mantimentos.

Algoritmo: uma explicação

Algoritmo é uma sequência de ações executáveis (envolvendo números e letras) que visa à obtenção de solução para um determinado tipo de problema. De maneira simplificada, o algoritmo pode ser compreendido como uma receita de bolo, ou seja, um passo a passo a ser seguido para que um resultado (no caso, o bolo) seja alcançado. Nas redes sociais, os “spin doctors” ou “engenheiros do caos” são consultores políticos, recrutados por empresas de big data, para analisarem dados algoritmos em uma situação de impasse, crise ou estagnação. Eles buscam “identificar a direção capaz de mudar a tendência a favor de um candidato ou campanha.” Por sua vez, big data é a “[...] área do conhecimento que se dedica a lidar com quantidade de dados tão extensa que é impossível analisá-los pelos sistemas tradicionais. Presente também na ciência e em diversos campos tem sido amplamente utilizada para potencializar e monetizar dados de usuários das redes sociais.” (DA EM-POLI, 2019, p. 111)

6.2.2 Sociedade tecnológica, política e *Fake News*

“Os maus, sem dúvida, entenderam alguma coisa que os bons ignoram.”

Woody Allen

Podemos dizer que, desde fim dos anos de 1970, vem se tornando fértil o terreno no qual germinou e se fortaleceu a disseminação naturalizada e irrefletida das atuais *fake news*. Novas áreas do conhecimento insurgiram e seus saberes e técnicas passaram a ser ineditamente explorados pelos setores de comunicação, informática, transportes, genética, entre outros. Para Pierre Lévy (1993, p. 07) emergiram diferentes maneiras de pensar e de conviver em sociedade. Tornou-se evidente “[...] um conhecimento por simulação que os epistemologistas ainda não inventariaram”. Implicações culturais estiveram atreladas às novas aprendizagens.

O conceito de *ciberespaço* buscou denominar, em um ambiente de interconexão global de computadores, a nova forma de comunicação em que não há presença física dos indivíduos. O *ciberespaço* é alimentado pela ação dos sujeitos e das instituições, os quais também se nutrem dos produtos derivados desse ambiente. Inclui documentos, programas e dados compostos materialmente pela comunicação digital. Também podemos defini-lo pela relação dos indivíduos nas redes sociais, de maneira que as pessoas conectadas à internet são pontos que se interligam e formam uma “teia” mundial (LÉVY, 1999).

O *ciberespaço* se configura como um novo espaço de construção e troca de saberes. Nele, os indivíduos enfrentam profundas transformações que implicam em mudanças nas estruturas da coletividade humana, incluindo o âmbito cultural. Insurgente no *ciberespaço*, está a *cibercultura*, compreendida como um conjunto de técnicas (materiais ou intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores. Uma das características da *cibercultura* é o imediatismo, o qual nos meios de comunicação se traduz em instantaneidade de acesso à informação. Como dito anteriormente, não são necessários muitos segundos para que uma notícia atinja todos os continentes do globo.

Ainda que *ciberespaço* e *cibercultura* tenham sido conceitos cunhados nas últimas décadas do século XX, servem nos dias de hoje para definir as mudanças em relação à sociedade pré-tecnológica. Nas primeiras décadas do novo milênio, criaram-se hábitos, sentimentos e sensações, cuja referência é a velocidade do fluxo de dados emitidos por computadores e celulares conectados à *internet*. Nossas paixões podem ser instantaneamente atendidas pelos aplicativos disponíveis em nossas telas. Basta um clique

QRCode 6.3
notícia falsa
do desabas-
tecimento da
CEASA – MG.



para que comidas e produtos cheguem à porta de nossas residências. É o que Beatriz Sarlo (2015, p. 96) identifica como *presentismo*, pois a velocidade define o cenário cultural dos tempos tecnológicos e isso transforma a percepção que temos quanto à passagem do tempo. Exigimos o imediato e o encurtamento da espera. O presente, representado pela rapidez tecnológica, converte-se em passado quase imediatamente. Em pouco tempo, a mais nova tecnologia torna-se obsoleta. Em outras palavras:

Para sintetizar: trata-se de uma cultura da velocidade e da nostalgia, do esquecimento e da comemoração de aniversários. Por isso, a moda, que capta tão bem o espírito da época, cultiva, com igual entusiasmo, o estilo retrô e persegue a novidade.

A rapidez com que as informações e notícias circulam abriu precedentes para a emergência e propagação das *fake news*, compreendidas em sua multiplicidade de formas. As pessoas buscam constantemente as novas notícias, sem que necessariamente haja um crivo para criação e compartilhamento de conteúdos. Ademais, o tempo dedicado à leitura mais profunda das notícias e das informações foi encurtando no decorrer da Revolução Digital.

Riberio e Ortellado (2018) reiteram o entendimento de que a fabricação de *fake news* obedece a essa lógica cultural. Para eles, o meio virtual favorece ainda a exacerbação de sentimentos como a paixão e o ódio, os quais são, ao mesmo tempo, camuflados por um pretenso “anonimato”. Outra lógica é política, pois nas democracias ocidentais vivemos um momento de polarização ideológica entre a esquerda e direita, cujo estopim tem sido a insatisfação das populações em relação às crises sociais e econômicas, nas quais o desemprego e fome são uma constante.

Nesse cenário de descontentamento mundial, a atenção dos usuários das redes sociais passou a ser disputada por intelectuais especializados em manipular a opinião pública em disputas eleitorais, buscando a ascensão democrática de candidatos populistas alinhados às forças conservadoras. Para entendermos a preferência por Donald Trump no Estados Unidos, Jair Messias Bolsonaro no Brasil e Viktor Orban na Hungria, as *fake news* são chaves de compreensão:

Do ponto de vista dos líderes populistas, as *verdades alternativas* não são um simples instrumento de propaganda. Contrariamente às informações verdadeiras, elas constituem um formidável vetor de coesão. “Por vários ângulos, o absurdo é uma ferramenta organizacional mais eficaz que a verdade”, escreveu o blogueiro da direita alternativa americana Mencius Moldbug.

Na prática, para os adeptos dos populistas, a verdade dos fatos, tomados um a um, não conta. O que é verdadeiro é a mensagem no seu conjunto, que corresponde a seus sentimentos e suas sensações. (DA EMPOLI. 2019, p. 15)

Ideólogos e especialistas políticos, como Steve Bannon (consultor de Trump e Bolsonaro em seus processos eleitorais, respectivamente nos anos de 2016 e 2018), identificaram que assuntos polêmicos como preconceito, racismo e aborto inflamam os sentimentos das pessoas e estimulam um maior engajamento. São os chamados “engenheiros do caos” (DA EMPOLI, 2019). Para eles, notícias falsas e preconceituosas são mais visualizadas, recebem mais “curtidas” e são mais compartilhadas do que os assuntos relacionados, por exemplo, à economia ou aos direitos humanos. Assim, chegaram à conclusão que as redes sociais, apesar de terem sido criadas como plataformas publicitárias, poderiam ser usadas também para fins políticos.

Por sua vez, as redes sociais são motores comerciais que não impedem abusos ou injustiças. Empresas de múltiplos segmentos pagam imensas quantias para que o anúncio de seus produtos seja inserido entre um conteúdo e outro nos *feeds* de notícias e nas barras de rolagem infinita dos usuários. Para as organizações responsáveis por essas plataformas digitais, o que importa é o lucro gerado pelas visualizações. Não há, necessariamente, uma preocupação ética, de forma que a veracidade dos fatos é menos importante que sua repercussão. Uma pesquisa do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) constatou que uma *fake news* tem chance de ser compartilhada 70% mais do que uma notícia verdadeira¹.

Pode-se dizer que os “engenheiros do caos” mudaram o jogo político com o advento das redes sociais:

[...] graças a essa máquina, as campanhas eleitorais cada vez mais se tornam verdadeiras guerras entre softwares, durante as quais os oponentes se enfrentam com a ajuda de armas convencionais (mensagens públicas e informações verdadeiras) e armas não convencionais (manipulação e *fake news*) com a meta de obter dois resultados: multiplicar e mobilizar seus apoios e desmobilizar as bases do adversário. Essa partida ainda não tomou o lugar do jogo político tradicional, mas está em vias de assumir uma importância capital e já começou a impactar visivelmente nossa sociedade. (DA EMPOLI, 2019, p. 90).

Mentiras, falsidades e corrupções não se sustentam por muito tempo. Os

¹ Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/tecnologia/2018/03/08/interna_tecnologia,664835/fake-news-se-espalham-70-mais-rapido-que-noticias-verdadeiras.shtml . Acesso: 18/09/2020.

Líderes populistas, eleitos mediante criação e divulgação de conteúdos falsos, enganosos, depreciativos e manipulados, tendem a experimentar o declínio de sua aprovação social com o passar do tempo. Entretanto, a herança da polarização política e da dispersão do ódio nas redes sociais prevalecerá, como alerta Da Empoli (2019, p. 95):

Mas o estilo político que eles introduziram, feito de ameaças, insultos, mensagens racistas, mentiras deliberadas e complôs, depois de ter ficado à margem do sistema durante décadas, já ocupa o centro nevrálgico. As novas gerações que observam hoje a política estão recebendo uma educação cívica feita de comportamentos e palavras de ordem que irão condicionar suas atitudes futuras. Uma vez os tabus quebrados, não é mais possível colar de novo: quando os líderes atuais saírem de moda, é pouco provável que os eleitores, acostumados às drogas fortes do nacional-populismo, peçam de novo a camomila dos partidos tradicionais. Sua demanda será por algo novo e talvez ainda mais forte.

A escola tem buscado compreender os mecanismos dessa nova maneira de se fazer política e de interpretar os fatos da realidade a partir do compartilhamento das “informações de combate” nas redes sociais. A construção desse material didático para a EJA de Belo Horizonte, por exemplo, é uma tentativa de instrumentalizar os educandos para que eles possam identificar uma *fake news*. Estamos falando de propostas para um letramento midiático de nossos educandos. Uma das etapas da construção de processos de ensino-aprendizagem sobre esse tema, inclui a leitura de fontes nos meios virtuais.

6.3.3 Leitura de Fontes nos Meios Virtuais

Podemos afirmar que as *fake news* são como uma pandemia. Atingiram o sistema democrático e espalharam globalmente mentiras e desinformações sobre diferentes assuntos. Podemos lembrar o exemplo da falsa crise de abastecimento do CEASA-MG e da situação ocorrida com a aluna Anyelle, na turma da professora Mariana. Para além desse fato, em 2020, as notícias falsas têm propiciado a ascensão do movimento antivacina, relativizam as queimadas da Floresta Amazônica e do Pantanal Brasileiros, questionam o preconceito racial a partir da ideia de “racismo reverso” (afirmação de que os brancos também sofrem preconceito) e transformam os imigrantes mu-

çulmanos que chegam à Europa em inimigos a serem perseguidos.

As consequências da divulgação desse tipo de conteúdo são nefastas e já não faz sentido recebermos e repassá-lo de maneira irrefletida. É essencial aprendermos a questionar o que chega até nós pelas redes sociais. A História, como disciplina das Ciências Humanas, nos oferece ferramentas metodológicas para lermos uma informação e questionarmos o que está sendo dito, a ponto de podermos identificar uma *fake news* precocemente. Um primeiro passo desse processo de aprendizagem é o entendimento sobre o que são fontes virtuais. Essa compreensão encontra-se afinada com as proposições curriculares para a EJA da cidade de Belo Horizonte-MG, mais especificamente no que concerne à ideia de letramento digital, como podemos notar no excerto da área de Linguagens:

Um dos desafios na formação da EJA, no contexto atual, é a necessidade de articular o letramento relacionado às práticas de leitura e de escrita no papel ao letramento digital - a leitura e a escrita na tela do computador. São práticas imprescindíveis à formação do estudante da EJA, uma vez que “a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano” (SOARES, 2002), reconhecendo ainda a estreita relação que existe entre o espaço físico e visual da escrita e as práticas de escrita e de leitura, na tela e no papel. Essas mudanças provocam consequências sociais, cognitivas e discursivas. As linguagens se manifestam em formações imagéticas, verbais, não verbais, sonoras, visuais, corporais, tecnológicas etc. (SMED/BH, 2016, p. 159)

De acordo com Anita Lucckesi (2015), o desenvolvimento tecnológico exige das pessoas que navegam pela *internet* uma reflexão crítica sobre as informações que leem, ou seja, um preparo científico e metodológico. A maioria dos leitores, ao averiguar a confiabilidade de uma informação, se embasam em critérios do tipo: números de seguidores de um perfil, bem como quantidade de *clicks* e número de visualizações de uma postagem. Os conteúdos divulgados por personalidades artísticas, religiosas e políticas tendem a ser mais creditados. Ao contrário da produção impressa, que discrimina suas fontes (bibliografias e fontes primárias), os conteúdos dos meios virtuais raramente apresentam autoria identificada, diluindo a fronteira entre o senso comum e o conhecimento científico sobre um tema. Pessoas sem formação específica falam de vacina, dietas, história, política, treinos físicos, entre outros temas. São os blogueiros ou digitais

influencers.

Outro fator que induz os leitores a confiarem nos conteúdos produzidos no mundo virtual diz respeito à questão imagética. *Design* modernos, estética futurista e uma linguagem acessível ao público comum são mais atrativos do que o próprio conteúdo, terreno fértil para a propagação das *fake news*. Aqueles que não possuem uma mínima noção sobre a importância da documentação, ou das referências que devem aparecer citadas em uma “sintetografia”, correm o risco de serem esmagados pelo excesso, pela imagem e pela rapidez com que os conteúdos são registrados na *internet*. Como cita Luccesi (2015, p. 14): é “[...] como tentar beber água de um hidrante. Há uma arrebatadora oferta de informações quando se está conectado à rede pululando na tela todo o tempo”.

Uma preocupação também se circunscreve ao hipertexto, ou escrita multimídia, no qual, diferente da escrita impressa, o leitor pode escrever e reescrever o texto dos meios digitais, desaparecendo as distinções entre começo, meio e fim da escrita. A partir da possibilidade de acessar a referência (bibliografia ou fontes primárias) em um hipertexto ao clicar em um *link*, o texto se transformou em algo menos rígido e mais fluido, ao passo que a leitura passou a ser imediata e simultânea. Essa nova dinâmica preconizada pela escrita multimídia, conferiu às informações e notícias virtuais mais credibilidade, já que as fontes de informação podem ser cheçadas instantaneamente.

Contudo, quantas vezes, ao acessarmos os *links* indicados como referência de um hipertexto, nos deparamos com uma página inexistente, ou com *sites* e documentos corrompidos? Isso pode ser sinal de que aquele conteúdo é inverídico, enganoso ou pouco confiável. A título de comparação, podemos dizer que as referências bibliográficas contidas em um livro impresso sempre serão examináveis e a averiguação pode acontecer em qualquer instante. Ainda que as fontes não estejam em mãos, podemos nos deslocar a uma biblioteca ou a um arquivo.

Como lidar com essas questões? Um caminho pode ser trilhado a partir das experiências entre professores e educandos que buscaram uma análise mais profunda dos conteúdos virtuais e que, em um trabalho conjunto, puderam identificar diferentes tipos de notícias falsas. Tais propostas enquadram-se dentro de um projeto de educação midiática, e incluem o letramento midiático.

6.2.4 Letramento Midiático: Experiências e Estratégias

QRCode 6.4
alunos des-
mascaram
boatos com
checagem de
fatos



QRCode 6.5
Agência Lupa,
especializada
em checagem
de informação



QRCode 6.6
Projeto da
Universidade
Stanford



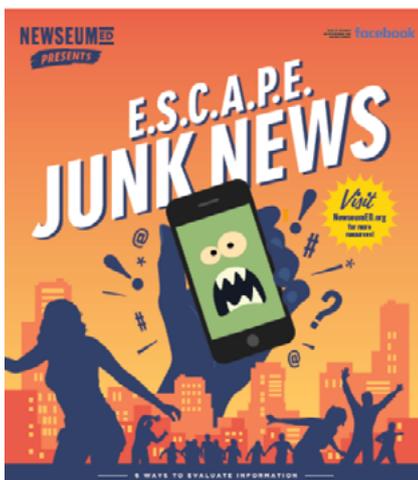
QRCode 6.7
site Educa-
Mídia



Alternativas à disseminação naturalizada de *fake news* na sociedade contemporânea só podem ser oferecidas mediante processos educativos. Tratam-se de situações pedagógicas em que professores e educandos utilizam conjuntamente instrumentos para identificar e analisar os conteúdos falsos, enganosos, depreciativos e manipulados que circulam no *ciberespaço*. Até mesmo as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental já possuem condição de discutir o assunto com alguma profundidade. Da mesma maneira, os estudantes do Ensino Médio e da EJA devem ser estimulados a desempenhar uma leitura pormenorizada de textos e imagens que circulam na grande imprensa, em *sites* e, sobretudo, nas redes sociais.

Em busca de responder perguntas do tipo: Aquecimento global existe? Vacinas causam autismo? Alface faz bem ao coração?, o professor Estêvão Zilioli e os educandos do projeto Hoaxbusters fizeram a verificação de informações e notícias a partir da utilização de técnicas investigativas. Nessa iniciativa de Letramento Midiático, desenvolvida em uma escola particular do município de Ourinhos-SP, o professor doutor em Biologia pela Universidade de Campinas – UNICAMP apresentou o método científico como proposta para leitura dos conteúdos disponíveis nos meios virtuais.

Ao partirem do pressuposto de que para a Ciência não existe verdade absoluta, os educandos do Ensino Médio são incentivados a utilizar “selos de checagem” que avaliam o nível de confiabilidade dos conteúdos. A inspiração para criação desses selos se deu na metodologia de trabalho que já vinha sendo adotada pela Agência Lupa que, assim como outras plataformas de checagem, tem se prestado à função de informar à população sobre as *fake news* mais difundidas nos últimos dias. Entretanto, os selos do Hoaxbusters, criados com auxílio da designer Karla Vidal, têm como dife-



ferencial uma linguagem voltada para o público em questão, assim como levaram em consideração as experiências já acumuladas pelo grupo de jovens. Nas palavras do professor Estevão: “foi incrível porque eles percebiam por conta própria que as mensagens não faziam sentido e eram uma tentativa de enganar as pessoas” (*apud* CECÍLIO, 2019).

Têm se proliferado nos espaços virtuais iniciativas como a desenvolvida no interior paulista. Outra experiência em Letramento Midiático tem sido protagonizada pelos pes-

Figura 61 - Tradução: “Notícias Inúteis” - Fonte: NewsEUM

quisadores do *Stanford History Education Group* – SHEG. Desde 2014, graduandos e professores membros desse grupo buscam desenvolver entre os estudantes do ensino regular o “*civic online reasoning*”, que em uma tradução literal significa raciocínio cívico virtual. Parece haver entre os idealizadores dessa proposta, a percepção de que a disseminação das *fake news*, em suas múltiplas facetas, colocam em risco a democracia, o que demanda dos estudantes um comportamento cívico com objetivo de reverter esse jogo.

De acordo com essa proposta, os verificadores de fatos, assumindo papéis de detetives da informação, devem buscar respostas para três inferências investigativas, a saber: Quem está por trás da informação? Quais são as evidências? e O que outras fontes dizem sobre o assunto em questão? Essas ações fazem parte do processo que tem sido comumente chamado de “leitura lateral”. Diferente da leitura que fazemos dos textos impressos, de cima para baixo e da direita para esquerda, os textos virtuais exigem de seus leitores a abertura de abas laterais em seus navegadores de internet abas que o auxiliem na leitura almejada.

Os conteúdos produzidos pelos professores da Stanford nos Estados Unidos, como planos de aula por exemplo, estão disponíveis para que possamos nos inspirar e construir propostas pedagógicas que se adéquem à realidade dos educandos da EJA da capital mineira. De maneira semelhante, o *site* EducaMidia no Brasil, a partir do questionamento “Como preparar as crianças e os jovens para aprender com senso crítico e responsabilidade no século 21?” apresenta os escopos de sua interface, os quais incluem propostas de Educação Midiática nas Escolas de Educação Básica, e por que não nas de EJA? Assim, estão disponíveis para o público em geral planos de aula, recursos e bibliografia sobre temas de interesse.

Por último, mas não menos importante, temos também a iniciativa da plataforma educacional NewswumE, em parceria com o Facebook. Em seu endereço eletrônico, um pôster se apresenta como recurso a ser utilizado em processos de Letramento Midiático. Nele, de maneira bastante simplificada, a palavra “*escape*” (em inglês) foi transformada em um acróstico, cujas letras representam um passo a passo a ser seguido pelos estudantes que desejam de fato escapar das *fake news*, também chamadas de *junk news* e traduzidas para o português como notícias lixo.

A tradução do cognato “*escape*” para o Português, também se configura como uma alternativa pedagógica para que professoras e professores da EJA de Belo Horizonte-MG possam, com seu grupo de estudantes, “escapar” de todos tipos de os conteúdos que se caracterizam como falsos, enganosos, depreciativos e manipulados. Vejamos:

E – Evidência

Pergunta: Como os fatos se sustentam?

Ação: Buscar as informações que podem ser verificadas quanto ao fato:

- Nomes
- Números
- Lugares
- Documentos

S – FonteS

Pergunta: Quem são os autores da notícia? Podemos confiar neles?

Ação: Pesquisar quem os autores envolvidos na notícia.

C – Contexto

Pergunta: Qual o quadro contextual?

Ação: Av

P – Propósito

Pergunta: Por que a notícia foi feita?

Ação: Identificar as motivações dos autores:

- Propósito do autor
- Linguagens ou imagens persuasivas
- Táticas lucrativas
- Intenções implícitas ou explícitas
- Frases de efeitos (Lacração)

E - Execução

Pergunta: Como está a notícia é apresentada?

Ação: Considerar a maneira como a notícia é feita e quais são seus impactos:

- Estilo
- Gramática
- Tom
- Seleção das imagens
- Posicionamento e diagramação

Sátiras ou Paródias: São piadas que imitam uma notícia. Não há intenção de prejudicar, mas podem conduzir a enganos.

Conteúdo Fabricado: São conteúdos novos e 100% falsos, criados com o objetivo de enganar e ludibriar o leitor.

Conteúdo Manipulado: Quando as informações ou as imagens genuínas são alteradas com o objetivo de enganar o leitor.

Conteúdo Impostor: Quando as fontes verdadeiras são imitadas, ou quando há atribuição de dados falsos a uma fonte ou pesquisa científica.

Contexto Falso: São imagens ou falas retiradas do contexto original.

Conteúdo Enganoso: Uso enganoso de informações e dados para enquadrar uma questão ou indivíduo, o que conduz a conclusões falsas.

Conexão Falsa: São informações em desacordo com o conteúdo do texto, ou seja, quando manchetes, ilustrações ou legendas não se confirmam no conteúdo do texto.

6.3 Relato de Experiencia

Entre Fake News

Em outubro de 2018, aconteceram as eleições presidenciais que elegeram Jair Bolsonaro para ocupar o cargo máximo do Poder Executivo no país. Durante os meses que antecederam a votação, a polarização política, que já vinha se intensificando nos anos anteriores, ficou ainda mais acirrada.

Desde 2017, a expressão *fake news* já estava entre as mais procuradas no Google. Na tradução para o português, *fake* significa falso e *news* significa notícia, portanto, *fake news* quer dizer notícia falsa, mais precisamente “Informação falsa e, em alguns casos, sensacionalista, apresentada como um fato, publicada e disseminada na internet com o objetivo de enganar, iludir.”² Dito de outro modo, *fake news* é uma notícia que chama a atenção, torna-se viral, caracterizada pela desinformação, pelo boato e pelo exagero, difundida principalmente nas redes sociais.

² COLLINS dicionário: inglês-português, português-inglês. 1ª ed. Editora: Disal. 2017

Com o cenário político acirrado, os meios de comunicação tradicionais tornaram-se, cada vez mais, alvo de desconfiança por parte da população, que passou a buscar informação em outras fontes, tais como *sites* e redes sociais, onde circulavam notícias que nem sempre podiam ser comprovadas. No contexto pré-eleitoral, que dividiu o Brasil e exaltou os ânimos, essas notícias falsas, que já circulavam na internet sobre diversos assuntos, inundaram o debate político. Entre os candidatos que concorreram à presidência do Brasil, três se destacaram: Ciro Gomes (PDT), Jair Bolsonaro (PSL) e Fernando Haddad (PT). A todo o momento, éramos bombardeados com notícias difamatórias sobre os presidenciáveis. O tema das *fake news*, que já estava em alta, ficou ainda mais em evidência, e, no ambiente escolar, não seria diferente, como mostra a situação vivenciada pela professora Mariana.

O episódio aqui relatado aconteceu no turno da manhã de uma escola estadual de Belo Horizonte, localizada na Regional Pampulha, no entorno do Anel Rodoviário Celso Mello de Azevedo, uma região empobrecida e marcada pela violência. Havia, na escola e na comunidade, uma maioria que se identificava com o discurso da direita reproduzido e fortalecido pelo candidato do PSL. Algumas alunas e alguns alunos da escola já tinham direito ao voto, mas, mesmo entre os que não votavam, os debates eram intensos. Questões sensíveis e que geravam muitas divergências estavam entre as pautas principais das discussões que ganhavam cada vez mais espaço na sociedade e também na escola. Era o caso, por exemplo de assuntos tais como a facilitação do acesso da população civil às armas como resposta ao problema da segurança pública e da violência, a descriminalização das drogas, a legalização do aborto, o machismo, o preconceito racial e a perseguição a minorias e grupos marginalizados.

Muitos professores relatavam que não se sentiam à vontade para tratar certos temas, e até mesmo temas que antes eram corriqueiramente tratados nas aulas tornaram-se alvo de desconfiança. Havia um incentivo por parte de setores e sujeitos com orientação política mais à direita por um patrulhamento dos professores. Alunos eram incentivados a gravar trechos de aulas e denunciar seus professores por tratarem de conteúdos que consideravam de esquerda. Naquele momento, pautas relacionadas à necessidade de ampliação de direitos humanos e à necessidade de políticas públicas voltadas para as minorias eram consideradas de esquerda e prejudiciais ao desenvolvimento econômico do país. A sensação de tensão era crescente. A professora Mariana já estava incomodada com toda essa situação e com as notícias falsas que passaram a definir posicionamentos e comportamentos. Certa vez, um aluno chegou a dizer, que sendo filho de militar, era bom a professora ter cuidado em suas aulas, e não falar sobre política.

Experiente em sala de aula, a professora Mariana sabia que era necessário abordar em suas aulas, as notícias veiculadas em diversos meios de comunicação, principalmente, aquelas de cunho político e que eram disseminadas com o propósito de convencer a opinião pública. Não apenas as notícias falsas alinhadas com a direita, mas também com as outras vertentes políticas que ocupavam o cenário eleitoral na época, como a extrema direita, a esquerda e o centro.

Estávamos, em agosto de 2018, a menos de dois meses das eleições. A aula já havia começado quando Anyelle, aluna do primeiro ano do Ensino Médio, entrou na sala esbaforida: uma mensagem em seu celular deixou-a inquieta, e antes mesmo de sentar-se, perguntou para os colegas se mais alguém tinha visto a notícia que a deixara tão preocupada. Segundo ela, um carro havia sido roubado e o dono estava desesperado, pois levaram o carro com o bebê dele dentro.

Todos ficaram curiosos, e Anyelle leu o texto da mensagem para a turma. No fragmento, não constava a placa do veículo; o celular informado para contato sobre as informações do suposto paradeiro da criança ou do carro, não indicava o prefixo. E, ainda, o local onde o suposto crime acontecera também estava impreciso. O texto tinha erros de ortografia, e finalizava com um pedido: “O dono está louco pois levaram o carro com a bebê dele dentro dele. Repasse rápido, por favor é sério”. Mas Anyelle não se atentou para a falta de informações, e foi logo repassando a mensagem conforme a solicitação.

O ocorrido fez com que a aula da professora Mariana se desenvolvesse de forma totalmente diferente do que ela havia planejado. A partir daquele momento, os alunos passaram a comentar sobre a notícia trazida pela colega Anyelle. Alguns comentavam horrorizados sobre tamanha covardia. Houve quem dissesse que também havia recebido aquela notícia. Outros, passaram a compartilhar e falar sobre outras notícias igualmente assustadoras que haviam recebido nas suas redes sociais. As notícias eram sobre diversos assuntos e algumas delas envolviam os candidatos. Nas falas, alguns desconfiavam da veracidade da informação que estavam veiculando, até se perguntavam se era *fake*, mas, na dúvida, optavam por repassar.

Mariana, vendo aquilo, passou a levantar perguntas para fazê-los pensar e questionar o conteúdo e a procedência das notícias que estavam repassando. E foi a partir daquele momento, que ela percebeu a oportunidade de trabalhar na escola um assunto tão importante e vivo como as *fake news*. E, ao mesmo tempo, ajudar os alunos a observarem que muitos temas relacionados à política eram falsos e criados para atender aos objetivos de

determinados grupos. A notícia trazida por Anyelle foi a oportunidade esperada pela professora Mariana e o ponto de partida para trabalhar as falsas notícias de cunho político que se espalhavam com rapidez pelas redes sociais. A professora sabia que falar sobre certos temas naquele período era bastante delicado. Os ânimos estavam muito aflorados. Porém, como educadora, sentiu que não poderia deixar de discutir o tema com suas turmas nas aulas de História. E, junto aos estagiários da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a aula sobre *fake news* foi programada com o objetivo de desenvolver a habilidade de perceber que não podemos acreditar em todas as notícias recebidas, sem antes fazer uma análise e questionar sobre a veracidade, a autoria e as intenções por trás de cada uma.

Notícias falsas e boatos não são novidades do nosso tempo, mas, atualmente, elas se tornaram ainda mais nocivas, pois, com o advento das redes sociais, da descentralização das informações, acabaram por contribuir para o acirramento de uma crise de confiança nas mídias tradicionais, na política e nas instituições. Também corroboraram para a intensificação de um ambiente de polarização, que desconsidera diversas dimensões dos acontecimentos e para a disseminação de uma visão de mundo que nega verdades que já somos capazes de conhecer tendo em vista as estratégias de conhecimento e a produção científica que foram culturalmente construídas ao longo do tempo. Nesse contexto, o objetivo da professora Mariana, naquele momento, era o de instrumentalizar os estudantes para que conseguissem identificar notícias falsas.

Na aula, foram apresentados *slides* sobre o tema, com o objetivo de problematizá-lo, discuti-lo e fornecer estratégias para a checagem das notícias. A professora e os pibidianos enfatizaram que compartilhar *fake news* pode ser considerado crime. Se a notícia falsa for difamatória, por exemplo, e divulgada na íntegra, a pessoa que a compartilha estará sujeito a sanções penais e civis. A informação gerou espanto nos estudantes, e rendeu muitos comentários.

Os educandos foram divididos em pequenos grupos. Em seguida, várias notícias foram entregues para os grupos para que identificassem quais eram falsas. Os estudantes foram instruídos a buscar a fonte, a data, a autoria, a prestar atenção na presença de excesso de adjetivos e em informações vagas. Além disso, foram orientados a lerem a notícia na íntegra e a buscarem elementos de seu conteúdo em outras fontes para tentar confirmar a informação. Sites que buscam esclarecer a veracidade das notícias também foram apresentados na aula, como mais um instrumento para que os estudantes pudessem concluir se determinada notícia era fal-

sa ou verdadeira. Essas foram algumas das orientações que nortearam o aprendizado sobre o tema.

Alguns acontecimentos marcaram Mariana e os pibidianos. Em um dos grupos, o clima ficou tenso, porque uma aluna não aceitava que uma notícia analisada era *fake news*, uma vez que, segundo ela, estava previsto na Bíblia, logo, não poderia se tratar de uma notícia falsa. O restante do grupo discordava dela, e, ao final, depois da mediação dos pibidianos e de muita conversa, concluíram que a informação não era verdadeira. As notícias com temas políticos também estiveram presentes na atividade e causaram muita discussão. A busca pela veracidade dos fatos, fez com que muitos educandos repensassem posicionamentos e percebessem as motivações que levavam determinados grupos a criarem notícias falsas.

Outro acontecimento digno de nota é que a notícia do dito sequestro do bebê que tanto abalou Anyelle e que abriu a discussão sobre o tema foi analisada pelo grupo dela e eles concluíram que a localização do ocorrido variava conforme a versão enviada. E, ainda, que o alerta vinha causando alvoroço em diferentes períodos e cidades. Em 2014, por exemplo, a história chegou até o serviço de inteligência da Polícia Militar e à Delegacia de Roubos de Florianópolis, que classificaram o caso como “trote”. No mesmo ano, o Comando Regional de Policiamento Ostensivo da Serra, no Rio Grande do Sul, também disparou alertas advertindo para a mentira. O órgão chegou a receber telefonemas de pessoas preocupadas. A origem da história não foi confirmada, mas o chefe da Polícia Civil do Estado do Rio Grande do Sul garantiu que não devia ser levada a sério.

E depois de receber as informações sobre como identificar as notícias falsas, os educandos dividiram com a turma suas experiências das diversas vezes que, por falta de conhecimento, acreditaram e disseminaram *fake news*. Anyelle comentou que, chegando em casa, iria contar para a sua avó sobre a aula que havia tido e repassaria agora não as notícias falsas, mas a informação sobre como lidar com elas. No intervalo e ao final do horário, a aula da professora Mariana e dos estagiários continuou sendo comentada na escola. Alunos de outras turmas foram procurar a professora para saber se também teriam a “aula das *fake news*”. O momento de aprendizagem foi tão produtivo que toda a escola foi contemplada. Todas as turmas do Ensino Fundamental II, também participaram das discussões e gostaram muito.

Um importante aprendizado dessa experiência é que as mídias sociais não estão acima da lei, e quem as usa para divulgar mentiras ou difamar pessoas pode sofrer sanções. O combate a notícias falsas é dever de quem se diz defensor da Democracia.

Contudo, mesmo reconhecendo a importância e os efeitos positivos dessa intervenção pedagógica que teve como objetivo instrumentalizar os estudantes a identificarem *fake news*, não foi possível esgotar o tema. Em diversos momentos, os estudantes identificavam aspectos da notícia que não eram falsos, mas também não eram totalmente verdadeiros. Por exemplo, havia notícias que eram parcialmente verdadeiras, outras utilizavam imagens que não coincidiam com o conteúdo textual. Além dessas questões, outras tantas passaram a ser consideradas pela professora, tais como: podemos dizer que uma *fake news* é uma notícia? Parece um contrassenso, uma vez que uma notícia, por suposto, não se relaciona a mentiras. A professora Mariana percebeu que havia muito a ser compreendido, discutido, aprendido e ensinado no que se refere às *fake news*.

6.4 Sequência Didática

Entre Fake, Desinformação e News

Nayara Silva de Carie

Mariete Menezes Amaral Rodrigues

Júlia Teresa Vieira Leite

Gabrielle Thuanny de Castro Araújo

Roselita Soares de Faria

Cibelle Lana Fórneas Lima

Competências gerais a serem trabalhadas: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

QRCode 6.8



Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Primeira Etapa: Diagnóstico

O objetivo desta atividade é realizar um diagnóstico junto aos estudantes sobre “*fake news*” e as estratégias utilizadas por eles para a checagem

de uma notícia. Pergunte aos estudantes se já ouviram falar sobre “*fake news*”. Como definiriam o termo? Podem dar algum exemplo recente? Já depararam-se com alguma informação falsa? O que fizeram? O professor pode utilizar o “Causo”, que abre o capítulo, para introduzir a discussão.

Em seguida, divida os estudantes em grupos, imprima um *kit* com 1 a 2 notícias e distribua para cada grupo. Os estudantes receberão esse *Kit* e, em 30 minutos, utilizando seus celulares, precisam determinar se as notícias são confiáveis ou não. As notícias sugeridas encontram-se nos QR CODES 8 e 9. Em seguida, os grupos apresentarão as notícias para a turma, como as classificaram (confiáveis ou não confiáveis) e os motivos para a classificação utilizada. Ao final da apresentação de cada grupo, abre-se a discussão para que os outros estudantes dialoguem com o grupo. As notícias serão organizadas em um painel, bem como as estratégias utilizadas pelo grupo para a definição entre confiáveis e não confiáveis. Esse painel será retomado ao final da sequência didática. Anexamos um conjunto de notícias que permita ao professor trabalhar diversos aspectos textuais. Contudo, o professor pode selecionar outras notícias atuais na data em que for desenvolver a sequência.

Habilidades a serem desenvolvidas:

Participar das interações cotidianas em sala de aula escutando com atenção e compreensão; respondendo às questões propostas pelo professor; expondo opiniões nos debates com os colegas e com o professor; respeitar a diversidade de formas de expressão oral manifestadas por colegas e professores.

Ativar e mobilizar os conhecimentos prévios sobre o tema em questão.

Planejar a fala em situações formais.

Segunda Etapa: Entrando nas notícias

No relato de experiência, a professora Mariana faz uma proposta para que os educandos verifiquem algumas notícias e descubram se é uma notícia falsa ou não. Eles foram orientados a buscar a fonte, a data, a autoria, a prestarem atenção na presença de excesso de adjetivos e a desconfiar de informações vagas. Além disso, eles foram orientados a lerem a notícia na íntegra e a buscarem referências em outras fontes para tentar confirmar a informação. Como os educandos da professora Mariana, a ideia é aprender a verificar a confiabilidade de algumas notícias, porém utilizando mais elementos para ampliar e subsidiar as análises dos estudantes.

QRCode 6.9



QRCode 6.10



O objetivo desta atividade é introduzir informações novas sobre “*fake News*” para que os estudantes consigam identificar elementos importantes a serem checados nas notícias. Sugerimos uma aula expositiva dialogada, utilizando o material (slides) disponibilizado no site Educamídia “Muito além das fake News” (QRCode 11) e um vídeo “Fontes: crer ou não crer, eis questão” (QRCode 10).

O professor pode utilizar outros materiais de acordo com as necessidades da turma e com os seus objetivos.

QRCode 6.11



A partir dos materiais apresentados e discutidos, pedir aos estudantes que falem o que mais lhes chamou a atenção, o que compreenderam, dúvidas que surgiram. Em seguida, propor a elaboração coletiva de um *checklist* para as notícias. A tabela pode ser elaborada no computador, a critério do professor.

Fique de olho na notícia!
1 - Verifique o autor
2 - Verifique a data
3-.....

Tabela 1

Num segundo momento desta mesma atividade, o professor pode propor a reorganização da tabela, em que os estudantes reagruparão os elementos indicados para serem analisados de acordo com os temas. Por exemplo, agrupar tudo que foi listado para ser analisado sobre a autoria do texto, as evidências, etc. Desse modo, os estudantes terão oportunidade de trabalhar sobre o seu próprio texto, categorizando os elementos indicados. A partir dessa sistematização, o professor, com base em seus objetivos, pode inserir algum elemento que estiver faltando e que julgar importante.

Habilidades a serem desenvolvidas:

Participar das interações cotidianas em sala de aula escutando com atenção e compreensão; respondendo às questões propostas pelo professor; expondo opiniões nos debates com os colegas e com o professor; respeitar a diversidade de formas de expressão oral manifestadas por colegas e professores.

Utilizar recursos da informática, como editor de texto, gráficos e planilhas eletrônicas, na elaboração de listas e organização de dados.

Selecionar sistematizar informações trabalhadas na aula expositiva e no vídeo com base num objetivo pré-determinado.

Trabalhar no próprio texto (lista de checagem), selecionando, agrupando e categorizando informações.

Terceira Etapa: Reavaliando as notícias

O objetivo desta etapa é que, com base no *checklist* que desenvolveram, os estudantes sejam capazes de identificarem, nas próprias notícias, elementos importantes para sua checagem.

Com os estudantes divididos em grupos, que podem ser os mesmos grupos da primeira atividade, distribuir novamente o *kit* de notícias contendo as mesmas notícias utilizadas na primeira etapa desta sequência, para que possam preencher o *checklist*, contendo os itens elaborados pela turma. É importante ressaltar que os itens a serem avaliados estão sendo construídos desde a primeira etapa, quando partimos da indicação de estratégias utilizadas pelos estudantes para a checagem de notícias, os critérios utilizados para analisar as notícias evidenciados na aula expositiva e no vídeo e que foram sistematizados nas tabelas. A tabela pode ser elaborada no computador, a critério do professor.

A tabela abaixo é um exemplo que apresenta muitos elementos a serem analisados. O professor poderá recortar de acordo com seus objetivos e com as necessidades da turma. É importante que os estudantes saibam quais elementos a serem observados estão contidos em cada critério e por que é importante observá-los. Para saber mais, consulte o site Midia Makers (QRcode 13).

QRCode 6.13



CHECKLIST DE NOTÍCIAS	S	N
Autoria		
<p>Cita o autor ou grupo de autores?</p> <p>A utilização de pseudônimo ou a não-identificação de um autor é sinal de alerta para uma informação falsa. Procure o autor, pesquise para conhecer seu perfil, reputação ou credenciais, ou mesmo descobrir se ele pode ter interesses com uma determinada interpretação da notícia que não estão declarados.</p>		
Identificando o site e desenvolvendo a leitura lateral		
<p>Qual a URL do site? Você conhece? Sites de <i>fake news</i> usam endereços parecidos com o de grandes sites e jornais, modificando detalhes. Fique atento à grafia e terminação do <i>link</i>. Se o site estiver registrado fora do Brasil, o endereço não termina com “.br”.</p>		
<p>Foi retirada de outro site? (É fonte primária ou secundária?)</p>		
<p>O site tem formatação estranha? Tem muitas propagandas? Janelas se abrem automaticamente durante a leitura? Se for o caso, desconfie. Veículos sérios se preocupam com o aspecto visual.</p>		
<p>Qual é o site de onde foi retirada?</p>		
<p>Está apresentada da mesma maneira ou de maneira diferente em outros sites? Há modificação na notícia de um site para outro?</p> <p>A confiabilidade da notícia não pode ser comprovada analisando somente o site em que está publicada. Muitas vezes, temos que abrir outra aba (leitura lateral) para vermos se e como a mesma notícia aparece.</p>		
<p>O que a notícia quer de mim?</p>		
<p>A notícia apresenta somente um ponto de vista?</p>		

Provoca o meu pensamento, apresentando ideias diferentes das minhas e pontos de vista diferentes sobre o mesmo assunto?		
Fala muito aos meus sentimentos? Ativa as minhas emoções de modo exagerado?		
É notícia, anúncio ou opinião?		
O título		
O título está de acordo com o conteúdo ou me induz a pensar algo diferente de quando leio a notícia na íntegra?		
As evidências		
Cita as evidências, apresenta os dados?		
Faz referência ao local de onde vieram os dados?		
A evidência existe?		
A notícia se apropriou corretamente da evidência?		
As datas		
Verifique a data, pois notícias antigas trazem informações de outros contextos. Leia com desconfiança se a data da notícia for antiga. Informações antigas podem ser republicadas enganando os leitores ao passarem a ideia de que o fato é recente.		
Avalie como seus preconceitos interferem no modo como interpreta as notícias		
Você tem ideias prévias e ou preconceitos sobre o assunto que pode ter afetado o modo como você interpretou a notícia?		
Avalie se a notícia é uma sátira		
A notícia é uma sátira? A sátira é uma forma potente de comentário que pode nos propiciar reflexões importantes, mas tem um teor subjetivo muito grande que pode nos levar a confirmarmos o que pensamos.		
Quando lidamos com as imagens		

Quando a foto foi utilizada pela primeira vez?		
<p>Será que ela é mesmo da data apresentada?</p> <p>Faça uma busca reversa no Google. Para isso, basta acessar a busca de imagens no site www.images.google.com e arrastar uma imagem para dentro da barra de busca. Isso permite encontrar imagens semelhantes, sites que incluem a imagem, e outros tamanhos da imagem que você procurou. É possível também localizar a primeira aparição dessa imagem na internet, o que ajuda a verificar se a data alegada é verdadeira. Utilize o TinEye, acessando a ferramenta no site www.tineye.com para verificar onde e quando a imagem foi utilizada, mesmo se ela tiver sofrido alterações, e checar se o contexto é real.</p>		
<p>Onde foi feita a imagem?</p> <p>Tenha certeza que a foto foi tirada no contexto informado. Fotos antigas de guerras ou desastres naturais, muitas vezes, reaparecem em outro contexto.</p>		
<p>O que as pessoas estão vestindo? Suas roupas se encaixam no estilo do país ou na época em que a foto foi supostamente tirada?</p>		
<p>Como está o tempo na foto? Pessoas com casacos, roupas de calor, neve no solo ou árvores sem folhas são indícios que ajudam a localizar uma imagem no tempo e no espaço.</p>		
<p>Há evidências do idioma comprovando a localização? Procure por sinais de linguagem em placas de trânsito, fachadas de lojas e outdoors.</p>		
<p>A iluminação é consistente? A direção das sombras é sempre a mesma?</p>		
<p>As legendas têm a ver com as fotos? Se a descrição não corresponde à imagem, você pode estar diante de uma montagem.</p>		
<p>Há algo de estranho nelas?</p>		

<p>Os objetos próximos estão iluminados da mesma maneira, ou alguns parecem mais apagados ou brilhantes?</p> <p>Se for assim, há uma boa chance de que eles tenham sido adicionados ou manipulados digitalmente. Procure por distorções ao longo das bordas de pessoas ou objetos. São indícios que indicam que uma imagem não foi devidamente utilizada.</p>		
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Tabela 2

Para a elaboração dessa tabela, além do vídeo e dos slides indicados para a aula expositiva também foram utilizados dados da Tabela organizada a partir grupo *Caçadores de Balela do primeiro Mediathon Educação para a Informação* e do site FactCheck.org, Annenberg Public Policy Center, Univ da Pennsylvania apresentados no (QRCode 13).

Habilidades a serem desenvolvidas:

Participar das interações cotidianas em sala de aula escutando com atenção e compreensão; respondendo às questões propostas pelo professor; expondo opiniões nos debates com os colegas e com o professor; respeitar a diversidade de formas de expressão oral manifestadas por colegas e professores.

Buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências) ampliando a compreensão.

Identificar autoria, a fonte e a data do texto, avaliando questões relativas à sua credibilidade, pertinência e atualização.

Deduzir sentidos explícitos e implícitos em textos.

Identificar intencionalidades no reconhecimento de usos de recursos linguísticos e não linguísticos.

Identificar posições divergentes em relação a um mesmo fato.

Reconhecer, em um texto escrito, o que é informação e o que é opinião do autor.

Reconhecer marcas de sujeitos da enunciação nos gêneros que circulam.

Reconhecer suportes textuais que circulam em esferas sociais diversas (jornais, revistas, blogs, portais).

Quarta etapa: Construindo adesivos e etiquetas

QRCode 6.14



O objetivo dessa etapa, é que os estudantes construam adesivos que serão utilizados para etiquetar as notícias analisadas, a partir dos elementos contidos no *checklist*. Como exemplo, sugerimos que as etiquetas produzidas pela agência LUPA de checagem das notícias e do projeto Hoax Busters sejam apresentadas para os estudantes para que eles possam se inspirar e criar as suas próprias etiquetas. Produzidas as etiquetas, o próximo passo é etiquetar as notícias analisadas. Cada uma delas pode receber mais de uma etiqueta. Para a elaboração das etiquetas podem ser utilizados papel colorido e canetinhas ou elas podem ser construídas no computador.

QRCode 6.15



Esta é uma das etiquetas utilizadas pela Agência LUPA de checagem de notícias e, acessível no QRCode 14.

Não há dados públicos que comprovem a informação

Esta é uma das etiquetas produzidas por estudantes do Ensino Médio no projeto Hoax Busters (QRCode 15): O autor não citou a fonte de suas informações e não encontramos dados seguros que a comprovem.

Não há a necessidade de criar uma etiqueta para cada item do *checklist*. Os estudantes selecionarão os itens que irão utilizar para criar as etiquetas. Essa seleção pode ser realizada a partir dos principais problemas encontrados nas notícias analisadas pela turma.

Habilidades a serem desenvolvidas:

Utilizar recursos da informática, como editor de texto, gráficos e planilhas eletrônicas, na elaboração de listas e organização de dados.

Dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com o gênero etiqueta.

Planejar a fala em situações formais.

Quinta Etapa: Compartilhando o que aprendemos

O objetivo desta etapa é compartilhar com o restante da escola, o que a turma aprendeu. Para isso, vão construir um painel num espaço coletivo da escola, selecionando uma ou mais notícias analisadas, utilizando as etiquetas para sinalizarem as conclusões a que chegaram após a análise da notícia. Alimentar o painel com notícias etiquetadas pode se tornar uma atividade periódica da turma ou alternada com outras turmas. Conforme

as possibilidades, a atividade também pode se desdobrar em uma sessão integrante do *site* ou *blog* da escola.

Habilidades a serem desenvolvidas:

Participar das interações cotidianas em sala de aula escutando com atenção e compreensão; respondendo às questões propostas pelo professor; expondo opiniões nos debates com os colegas e com o professor; respeitar a diversidade de formas de expressão oral manifestadas por colegas e professores.

Dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com o gênero Painel ou uma seção no *Site* ou *Blog* da escola.

Sexta etapa: Reconstruindo o processo de ensino-aprendizagem

O objetivo desta etapa é retomar o painel com as hipóteses iniciais levantadas pelos estudantes na primeira etapa e pedir a eles que confrontem com o que pensavam e o que passaram a pensar sobre o tema após o desenvolvimento das atividades. É um momento muito importante para que os estudantes reflitam sobre seu processo de aprendizagem, o que descobriram, o que contribuiu para confirmar ou não as suas hipóteses, compreender que temos várias hipóteses sobre diversos temas, mas que não podem ser tomadas como certezas sem um exame mais aprofundado. A sistematização desse momento também é importante para que os estudantes tenham documentado o ponto de partida, o caminho percorrido, bem como as principais aprendizagens e dúvidas resultantes. Diante disso, é possível o professor planejar as próximas intervenções.

Habilidades a serem desenvolvidas:

Participar das interações cotidianas em sala de aula escutando com atenção e compreensão; respondendo às questões propostas pelo professor; expondo opiniões nos debates com os colegas e com o professor; respeitar a diversidade de formas de expressão oral manifestadas por colegas e professores.

Planejar a fala em situações formais.

Reconstruir o percurso de ensino-aprendizagem.

Refletir sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem.

Sobre a avaliação:

A avaliação está presente na sequência ao longo de todo o processo. Desde a primeira etapa, com o diagnóstico, durante as etapas da sequência e ao final do processo. O professor pode produzir uma ficha avaliativa com os aspectos que pretende avaliar com base nas habilidades e os objetivos selecionados para cada etapa. Ao final do processo, os estudantes podem utilizar uma ficha autoavaliativa, contendo os elementos da ficha avaliativa utilizada pelo professor.

Referências

CECÍLIO, Camila. É fato ou fake? Veja como fazer investigação científica com a sua turma. *Revista Nova Escola*. 28 out. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18632/com-chechagem-de-fatos-alunos-desmascaram-boatos-sobre-ciencias>. Acesso em: 29 set. 2020.

DA EMPOLI, Giuliano. *Os Engenheiros do Caos*. Trad: Arnaldo Bloch. São Paulo: Vestígios, 2019.

DARTON, Robert. A verdadeira história das notícias falsas, *El País*, 01 mai. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/28/cultura/1493389536_863123.html. Acesso em: 16 set. 2020.

EQUIPE LUPA, “Como fazemos nossas checagens”. Rio de Janeiro: Outubro de 2015

Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2015/10/15/como-fazemos-nossas-chechagens/>. Acesso em: 01/10/2020

GOOGLE CERTIFIED INNOVATOR, HoaxBusters realizado pelo Colégio SuperEnsino sob supervisão do professor Estêvão Zilioli. Disponível em: <https://sites.google.com/superensino.com/hoaxbusters/selos?authuser=0>. Acesso em 01/10/2020.

LEVY, Pierre. *As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

LUCCHESI, Anita. Historiografia em rede: história, internet e novas mídias, preocupações e questionamentos para historiadores do século XXI. In: MARTINS, Estevão C. de Rezende; MOLHO, HELENA (Orgs.). *Desafios e caminhos da teoria e da história da historiografia*. Mariana: SBTHH, 2015.

PROJETO CREDIBILIDADE – A Desordem da Informação. Disponível em: <https://www.manualdacredibilidade.com.br/desinformacao> Acessado em 6 de outubro de 2020.

SALAS, Paula. Cuidado com a fábrica de mentiras. *Revista Nova Escola*. 02 mai. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11701/cuidado-com-a-fabrica-de-mentiras>. Acesso em: 07 set. 2020.

SARLO, Beatriz. *Tempo Presente: notas sobre a mudança de uma cultura*. Trad: Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SMED. “Proposições curriculares para a Educação de Jovens e Adultos”. Belo Horizonte, 2016.

STANFORD HISTORY EDUCATION GROUP - cor.stanford.edu Disponível em: <https://cor.stanford.edu/>, <https://cor.stanford.edu/curriculum/lessons/intro-whos-behind-the-information-saturday-school>. Acesso em: 01/10/2020

TENFEN, Danielle Nicolodelli. Editorial: Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Florianópolis, v. 33, n.

Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/tamojunto/coronavirus-memes-mostram-lado-do-humor-na-pandemia-24335141>> Acesso em: 25/09/2020.

Disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br/almanaque/efeito-viral-a-chegada-do-coronav%C3%ADrus-ao-brasil-em-10-memes-1.777037>. Acesso em: 25/09/2020.

Disponível em: <https://super.abril.com.br/tecnologia/afinal-o-que-sao-dee-pfakes/>. Acesso em 28/09/2020.

Disponível em:< <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2020/04/16/suspeito-de-divulgar-video-com-informacao-falsa-sobre-a-ceasa-e-ouvido-pela-policia-civil.ghtml>> Acesso em: 28/09/2020.

Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18632/com-checagem-de-fatos-alunosdesmascaram-boatos-sobre-ciencias>. Acesso em: 03/10/2020.

Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/>>Acessado em 3 de outubro de 2020.

Links de QRCode:

Disponível em: <https://cor.stanford.edu/about/>. Acesso em: 04/10/2020.

Disponível: <https://educamidia.org.br/>. Acesso em: 04/10/2020.

Disponível em: <https://newseumed.org/tools/lesson-plan/escape-junk-news>. Aceso em: 04/10/2020.

<https://www.blogs.unicamp.br/covid-19/os-7-tipos-de-fake-news-sobre-a-covid-19/> e https://educamidia.org.br/api/wp-content/uploads/2019/12/MATERIAL_Desafio-Fake-News.pdf.

https://educamidia.org.br/api/wp-content/uploads/2020/07/AULA_Muito-al%C3%A9m-das-fake-news-V2.pdf) e um vídeo “Fontes: crer ou não crer, eis questão”

<https://www.youtube.com/watch?v=DAtTWEbotZk&feature=youtu.be>).

<https://www.youtube.com/watch?v=DAtTWEbotZk&feature=youtu.be>

<https://www.midimakers.org/> (QR CODE)

<https://criar.io/br/ferramentas/gerador-de-qr-code>

<https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/tag/selo-de-verificacao/>

<https://sites.google.com/superensino.com/hoaxbusters/selos?authuser=0>



ELABORAÇÃO DO CADERNO



Adelson França Jr

Professor da EJA na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte desde 2007. Professor no curso de Pedagogia da UEMG – Unidade Ibitité. Possui Graduação em Pedagogia (UEMG), Especialização em Filosofia (UFMG) e Mestrado em Educação (UFMG). Tem como principal campo de interesse de pesquisa e atuação a questão dos/as jovens (sobretudo adolescentes) da EJA.



Adilson dos Reis Nobre

Licenciado em Educação Artística pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Possui também Especialização em Alfabetização e Letramento, pela Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira (ISEAT), da Fundação Helena Antipoff e Mestrado em Educação pela UEMG. É professor de Educação Básica da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e da Fundação de Ensino de Contagem – FUNEC.



Adriana Maira Ferreira Cardoso Monteiro

Professora de matemática na Rede Estadual de Minas Gerais desde 2004 e na Rede Particular no período de 2010 a 2017 já tendo trabalhado com o Ensino na EJA em ambas as redes. Graduada em matemática na modalidade licenciatura pela UNI-BH – Centro Universitário de Belo Horizonte e Pós-Graduada (latus sensus) também em matemática pela UFSJ – Universidade Federal de São João Del Rey. Atualmente ocupa cargo de vice direção na Rede Estadual de Minas Gerais.



Adriana Nogueira Araujo Silveira

Professora da Rede Municipal de Educação, graduação em Pedagogia, especialização em Educação Infantil, Alfabetização, Psicopedagogia, membro do Conselho Municipal de Educação de 2015 a 2019, Diretora do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - SMED.

**Ana Paula Giavara**

Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, na área de ensino de História. Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP / Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília-SP. Possui Licenciatura em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP / Faculdade de Ciências e Letras de Assis-SP. Como pesquisadora, atua nas áreas de Ensino de História e Políticas Educacionais, com ênfase em perspectivas curriculares para a disciplina. Tem experiência na Educação Básica pública e privada como professora de História.

**Anderson Cunha Santos**

Licenciado em História e Mestre em Educação e Docência pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor na EJA - Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Contagem e Coordenador Pedagógico Geral da Escola Municipal Polo de Educação Integrada - Poent Barreiro na Rede Municipal de Belo Horizonte. Tem experiência nas áreas de Educação Integral, Gestão do Patrimônio Cultural e Educação em Direitos Humanos.

**Ariel Boaz Costa e Silva**

Professor de História na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais desde 2019. Graduado em História na modalidade Licenciatura pela FAFICH-UFMG, graduando em História na modalidade Bacharelado também pela FAFICH-UFMG. Tem como campo de interesse acadêmico a relação entre musicologia e ensino de História, principalmente na EJA.

**Carla de Oliveira Donato**

Professora e coordenadora das turmas externas de Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Honorina Rabello. Licenciada em Letras pela Universidade Castelo Branco, especialista em História da África e Cultura Afro-brasileira (UFMG), pós-graduada em

Novas Tecnologias Educacionais (IPEMIG), Gestão Escolar Integradora (IPEMIG), Psicopedagogia Clínica e Institucional (FIBH), Neuroaprendizagem e Transtorno de Aprender (FIBH).



Cibelle Lana Fórneas Lima

Professora de matemática da Rede Municipal de Belo Horizonte. Graduada em Matemática Licenciatura (ICEX/UFMG), especialista em EJA pelo LASEB (FAE/UFMG) e mestra em Educação Matemática (FAE/UFMG) a partir de uma pesquisa realizada na EJA sobre as práticas de numeramento. Desde 2018 compõe a equipe da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GERJA/SMED) desenvolvendo encontros colaborativos com os professores da EJA da rede municipal.



Clarice Guimarães Rabello

Licencianda em História pela Universidade Federal de Minas Gerais. Foi mediadora do Museu do Futebol Brasileiro, do Museu das Minas e dos Metais GERDAU. Atuou no Centro Pedagógico no Programa de Imersão Docente - Projetos Especiais. Pesquisadora de Iniciação Científica no grupo de estudos Corpos Mistos. Atualmente atua no Ministério Público de Minas Gerais, na Divisão de Memória Institucional, no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFMG e é professora voluntária no cursinho popular Prepara Vespa. Tem interesse de pesquisa e atuação na área da educação, principalmente na Acessibilidade e Inclusão: Educação Especial.



Claudio Rocha Moreira

Graduado em História pela UFMG e especialista em Educação Básica, área de concentração Educação de Jovens e Adultos (FAE/UFMG). Professor do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Contagem desde 1999, em que atua nos anos finais do Ensino Fundamental. Em 2008 ingressa na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte como professor da EJA, função que exerce até hoje.



Dardiel Júnior Araújo Damaceno

Licenciado em história pela Universidade Federal de Minas Gerais



Deisy Fernanda Feitosa

Jornalista, radialista e professora universitária (Centro Universitário Senac) e colaboradora da Revista da SET (Sociedade de Engenharia de Televisão). Fundadora do Museu da Memória e Oralidades sobre a TV e pesquisadora dos grupos LabArteMídia (CTR-ECA/USP) e Observatório Brasileiro de Televisão Digital e Convergência Tecnológica (Obted-CTR-ECA/USP) - deste é também cofundadora e cocoordenadora. É mestre em TV Digital (Faac/Unesp), doutora em Ciências da Comunicação (ECA/USP) e pós-doutora pelo Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos (Diversitas – FFLCH/USP). Desde 2005, realiza pesquisas que relacionam televisão aos seguintes eixos temáticos: televisão digital, comunicação comunitária, interatividade, inclusão sociodigital, educação, telejornalismo, representatividade, diversidades, e convergência tecnológica.



Diego de Oliveira

Professor de Educação Física da Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte, Especialista em Educação de Jovens e Adultos LASEB/UFMG e especialista em treinamento esportivo UFMG.



Edivaldo Fernandes Ramos

Professor de Geografia no 3º ciclo e na EJA da Rede Municipal de Belo Horizonte. Graduado em Geografia pelo Instituto de Geociências da UFMG e Mestre em Organização do Espaço Urbano pela mesma Instituição. Pós-graduações Lato Sensu em Neurociências e Distúrbios de Aprendizagem e Psicopedagogia pela Faculdade ISEIB BH; Pós-graduações Lato Sensu em História da África e Alfabetização e Letramento pela IPEMIG. Atualmente, na vice-direção da Escola Municipal Moisés Kalil.



Gabrielle Thuanny de Castro Araújo

Estudante de graduação em História e Administração pela UFMG. Pesquisadora autônoma na área de gênero. Atuou nas áreas de pesquisa de transporte público e empresas de ônibus além de pesquisas na área de segurança pública no CRISP. Estagiou no Arquivo Público de Belo Horizonte, e foi professora da EJA no Centro pedagógico da UFMG. Atualmente trabalha no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB).

**Glauco Costa de Souza**

Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo – USP. Possui Licenciatura e Mestrado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP / Faculdade de Ciências e Letras de Assis-SP. Como pesquisador, se dedica à compreensão do fenômeno religioso, com ênfase nos discursos produzidos por grupos de intelectuais católicos pertencentes à extrema direita do país durante o regime ditatorial. Estuda também a circularidade de ideias e pensamentos entre a corrente integrista internacional. Palavras como intelectuais, tradicionalismo, integrismo, anticomunismo, antimodernismo e antiprogressismo são referências para sua pesquisa. Tem experiência na Educação Básica pública e privada como professor de História e Filosofia.

**Heli Sabino de Oliveira**

Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais; integrante da linha de Educação de Jovens e Adultos do PROMESTRE/FaE/UFMG; Coordenador do projeto de Extensão “Curso de Formação Continuada Em produção de CADERNOS Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos”, que culminou com a construção da Coleção EJA Lendo Mundo, Lendo Palavras. Durante 26 anos, trabalhou na Educação Básica, sendo que por 21 anos atuou como professor de História da Rede Municipal de Belo Horizonte (1995-2016), período em que atuou na Educação de Jovens e Adultos, exercendo a função de professor; coordenador pedagógico e integrante de equipe de acompanhamento pedagógico das Diretorias de Educação das Regionais Norte e Nordeste. Possui Mestrado e Doutorado em Educação, pela Faculdade de Educação (FaE/UFMG).

**Josiane Freitas da Silva**

Secretária escolar na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Possui graduação em Letras, Licenciatura em Língua Portuguesa – UFMG e especialização em Coordenação pedagógica / FAE / UFMG

**Júlia Teresa Vieira Leite**

Licencianda de História pela Universidade Federal de Minas Gerais. Foi mediadora do Núcleo Educativo no Espaço do Conhecimento UFMG e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-História). Atualmente é monitora do Programa Imersão Docente (PID) do Centro Pedagógico da UFMG.

**Juliana Tófani de Sousa**

Pedagoga (UFMG), especialista em Educação Infantil (CEPEMG) e em Educação Empreendedora (UFSJ), Pós-graduanda em Psicopedagogia (Faculdade São Luís) Professora da Rede Municipal de BH, anos iniciais, com experiência em Coordenação Pedagógica e Direção de escola e EMEI. Atuou na Secretaria de Educação de BH. Experiência como Coordenadora Pedagógica na Rede Privada. Autora de artigos em revistas, de capítulos em livros e organizadora de dois livros (área da educação).

**Julião Gonçalves Amaral**

Mestre e Doutorando em Ciência Política pela Universidade Federal de Minas Gerais, possui graduação em Ciências Sociais pela mesma universidade. Foi membro de projetos de pesquisa e extensão e atuou na coordenação do curso de capacitação de professores Educação Sem Homofobia ministrado pelo Núcleo de Direitos humanos e cidadania LGBT da UFMG. Tem experiência na área de Ciência Política atuando principalmente nos seguintes temas: diversidade sexual, ações coletivas, movimentos sociais, homofobia, diversidade e universidade.

**Laiz Cristina da Silva**

Possui Bacharelado em Filosofia (2015) e Licenciatura Plena em Filosofia (2018) pela Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Estética, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria crítica, psicanálise, ética, relativismo cultural; e estudos na área de gênero, classe, raça, dentro da filosofia da educação e ensino de filosofia do ensino médio e EJA. Professora de filosofia na rede Estadual de Minas Gerais, atuando no Ensino Médio regular e na EJA.

**Laura Augusta Oliveira Palhares**

Graduação em Licenciatura plena em História (2019) Universidade Federal de Minas Gerais, graduanda no Bacharelado em História. Professora na rede Estadual de Minas Gerais. Experiência em preservação patrimonial.

**Marcial de Carvalho Junior**

Formado em História-Licenciatura pela Universidade Federal de Minas Gerais, atual na continuidade de estudos para História-Bacharelado. Sou professor de História do Cursinho Popular na Escola Municipal Wladimir de Paula Gomes, pelo Projeto Escola Aberta da Secretaria Municipal de Educação. Sou extensionista do Projeto “Lendo mundo, Lendo palavras” desde 2018.

**Maria do Socorro Lages Figueiredo**

Professora da Rede Municipal de Educação e Assessora da Educação Básica de Belo Horizonte. Graduação em Normal Superior, especialização em Gestão Escolar, Política para as Juventudes, Educação Integral, Psicopedagogia, Comunicação e Informação Educacional.

**Maria José Batista Pinto Flores**

Professora Adjunta-A da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutora em Educação pela FaE-UFMG (2014) no Programa de doutorado Latino Americano: políticas públicas e profissão docente. Mestre em Educação e graduada em Pedagogia (2006;2001) pela FaE-UFMG, especialista em Educação a Distância pelo SENAC-MG (2009). Atua como docente do Ensino Superior lecionando: Teorias e Práticas Pedagógicas, Didática do Ensino Superior, Didática na licenciatura, Metodologias de Ensino a Distância, Análise da Prática pedagógica. diretora de Inovação e Metodologia no Ensino (2018- atual) da PROGRAD/UFMG. Pesquisadora do GAME - Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Faculdade de Educação da UFMG e do LEPED-UFRJ Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores. Pesquisa sobre pedagogia e docência na educação básica e superior com interesse sobre: teorias pedagógicas, avaliação, processos de ensino aprendizagem, práticas pedagógicas, pedagogia universitária, desenvolvimento profissional docente e atuação de pedagogos(as) nas instituições de educação básica e superior.



Mariete Menezes Amaral Rodrigues

Professora de História da Rede Pública Estadual. Mestranda em Educação pelo PROMESTRE na linha Educação de Jovens e Adultos, da Faculdade de Educação da UFMG - 2020, professora supervisora do PIBID 2018/2019. Bacharel em História pela PUC – MG. Pós graduada em História Moderna e Contemporânea. Especialista em MBA em Gestão Estratégica Escolar na Faculdade Maringá – PR. Participante da formação continuada pela UNICAMP, em História da África e Ensino de História sobre a presença indígena na formação do Estado nacional brasileiro, através da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) 2013/2015.



Mariluce Rodrigues

Professora há 40 anos, sendo vinte anos na RME de Belo Horizonte. Graduada no curso de Pedagogia com cinco especializações: Psicopedagogia, Fundamentos e Metodologias da Educação Básica, Teoria da Literatura e Produção de Texto, Gestão Escolar Integradora e Novas Tecnologias Educacionais. Atualmente atuando na Direção da Escola Municipal Honorina Rabello, com atendimento a onze turmas da Educação de Jovens e Adultos. Anteriormente à eleição para Direção, atuava na sala de aula de turmas da EJA. Acredita no potencial que a Educação tem de transformar realidades e de contribuir para uma sociedade mais justa e equânime.



Matheus Resende Teixeira

Licenciando em Geografia pelo Instituto de Geociências/ UFMG, com ênfase em Geografia Cultural. Extensionista do projeto “Cadernos Pedagógicos da EJA: Lendo o Mundo, Lendo Palavras”.



Nayara Silva de Carie

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2015), Doutorado Sanduíche pela Universidade de Bologna - Itália (2013/2014). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008). Possui Licenciatura (2002) e Bacharelado (2004) em História, pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente, é professora no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde atua como professora de Fundamentos e Metodologias do Ensino e Estágio em História nos cursos de Pedagogia e de Licenciatura em História e Educação do Campo



Pedro Afonso Valadares

Professor da E.M. Milton Campos em BH. Formado em Pedagogia pelo CPIEMG e Mestre em Educação pela FaE - UFMG.



Ramuth Marinho

Professor de história da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e atualmente coordenador do ensino fundamental da Escola Municipal Polo de Educação Integrada. Faz parte do Fórum Metropolitano de EJA, do Fórum Estadual Permanente de Educação e da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.



Regiane Sabino de Oliveira Leles

Mestra em Estudos do Lazer pela UFMG. Advogada.



Roberta R. Ramos

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros- Unimontes, Bacharela em Direito. Professora Alfabetizadora na EJA da Escola municipal Belo Horizonte.



Rômulo Francisco de Souza

Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da EaD pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduado em Letras – Português e Italiano pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Residente pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (POSLING/CEFET-MG) com bolsa PNPd/CAPES. Concluiu dois percursos de residência pós-doutoral

junto à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (FFLCH/USP). Dedicar-se a pesquisas sobre design de material didático e formação de professores de línguas, especialmente na perspectiva da pedagogia pós-método; italiano e português como língua adicional e português como língua de acolhimento.

Roselita Soares de Faria



Graduação em Artes Plásticas Licenciatura pela Escola Guignard (2007) e graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (2000), especialização em Psicologia da Educação pela PUC Minas (2004), Educação Comunitária pela PUC Minas (2008) e Gestão Escolar pela Universidade Federal de Minas Gerais (2011), mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2012), Professora da Escola Municipal Gracy Vianna Lage.

Sâmella Silva de Andrade



Licenciada em Física pela Universidade Federal de Minas Gerais, formada em técnica em eletrônica (2013) pela Escola Politécnica de Minas Gerais. Experiência em projetos educacionais em sala (presencial e virtual) e laboratório.

Simone Teodoro



Mestre e doutoranda em Literatura Brasileira pela UFMG. É autora dos livros de poemas *Distraídas Astronautas* (Patuá, 2014), *Movimento em falso* (Patuá, 2016) e *Também estivemos em Pompéia* (Patuá, 2019). Foi professora de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Betim e na Rede Estadual de Minas Gerais. Atualmente é funcionária da Fundação Municipal de Cultura, onde desenvolve atividades de incentivo à leitura em seus museus e bibliotecas.

Sirlene Ribeiro



Pedagoga. Professora do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte. Especialista em Alfabetização e Letramento, Educação Infantil pelo CEPENMG. Especialista em Ensino de Ciências pelo Laseb/UFMG. Membro da equipe do Projeto Sociocultural “Palco Meu, Educação, Cultura e Paz”.

**Thais Carolina Mendes Araujo**

Aluna de graduação da História na UFMG. Fez iniciação científica com a professora/doutora Thais Nivea de Lima e Fonseca com o tema em História da Educação. Atualmente, participa do Programa de Iniciação a Docência.

A coleção “EJA lendo o mundo, lendo palavras” é composta por Cadernos Pedagógicos, elaborados por professoras/es da Educação de Jovens e Adultos que atuam na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Colaboraram também estudantes de licenciaturas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professoras/es universitárias/os da UFMG, da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e da Universidade Federal de Goiás (UFG). Cada Caderno registra pelo menos duas idiossincrasias: 1) divisão em três ou quatro capítulos, subdividindo-se, cada qual, em quatro seções; 2) cada seção é escrita por meio de quatro tipos de narrativas distintas:

- a) um “Causo Pedagógico”, ou seja, uma crônica que abre o capítulo, por meio de uma situação problema;
- b) uma “Escrita Acadêmica”, que busca sistematizar e aprofundar os principais conceitos e categorias desenvolvidos no capítulo;
- c) um “Relato de Experiência” de uma/um educadora/or ou de jovens extensionistas, estudantes de cursos de licenciaturas da UFMG que participaram do projeto “Curso de Formação Continuada em Produção de Cadernos Pedagógicos para Educação de Jovens e Adultos (EJA)”;
- d) uma “Sequência Didática”, com sugestão de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula.

Cumprê sublinhar que os quatro tipos textuais que compõem a estrutura destes Cadernos procuram indagar sobre a vida, sobre os sujeitos, suas histórias, suas culturas e suas experiências. De certa forma, representa uma educação que provoca tais sujeitos.

Assim, esta coleção celebra, sob muitos aspectos, os ideais de Paulo Freire, que propunha que a leitura da palavra não fosse dissociada da leitura de mundo. Dessa forma, este trabalho pretende se constituir em uma proposta pedagógica transformadora e cidadã, colocando em xeque hierarquias e interesses que sustentam injustiças e desigualdades sociais.

Boa leitura!