

Práticas educacionais

estratégias e
linguagens

Andrea Versuti,
Giovana Scareli,
Dorival Rossi e
Pablo Escandón (Orgs.)



Práticas Educativas estratégias e linguagens

Andrea Versuti
Giovana Scareli
Dorival Rossi
Pablo Escandón
Organizadores



Ria Editorial - Comité Científico

Abel Suing (UTPL, Equador)
Alfredo Caminos (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
Andrea Versuti (UnB, Brasil)
Angelo Sottovia Aranha (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil)
Anton Szomolányi (Pan-European University, Eslováquia)
Carlos Arcila (Universidad de Salamanca, Espanha)
Catalina Mier (UTPL, Equador)
Denis Porto Renó (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil)
Diana Rivera (UTPL, Equador)
Fatima Martínez (Universidad do Rosário, Colômbia)
Fernando Ramos (Universidade de Aveiro, Portugal)
Fernando Gutierrez (ITESM, México)
Fernando Irigaray (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)
Gabriela Coronel (UTPL, Equador)
Gerson Martins (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Brasil)
Hernán Yaguana (UTPL, Equador)
Jenny Yaguache (UTPL, Equador)
Jerónimo Rivera (Universidad La Sabana, Colombia)
Jesús Flores Vivar (Universidad Complutense de Madrid, Espanha)
João Canavilhas (Universidade da Beira Interior, Portugal)
John Pavlik (Rutgers University, Estados Unidos)
Joseph Straubhaar (Universidade do Texas – Austin, Estados Unidos)
Juliana Colussi (Universidad do Rosario, Colombia)
Koldo Meso (Universidad del País Vasco, Espanha)
Lorenzo Vilches (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha)
Lionel Brossi (Universidad de Chile, Chile)
Maria Cristina Gobbi (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil)
Maria Eugenia Porém (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil)
Manuela Penafria (Universidade da Beira Interior, Portugal)
Marcelo Martínez (Universidade de Santiago de Compostela, Espanha)
Mauro Ventura (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil)
Octavio Islas (Pontificia Universidad Católica, Equador)
Oksana Tymoshchuk (Universidade de Aveiro, Portugal)
Paul Levinson (Fordham University, Estados Unidos)
Pedro Nunes (Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Brasil)
Raquel Longhi (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Brasil)
Ricardo Alexino Ferreira (Universidade de São Paulo – USP, Brasil)
Sergio Gadini (Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Brasil)
Thom Gencarelli (Manhattan College, Estados Unidos)
Vicente Gosciola (Universidade Anhembi Morumbi, Brasil)

Práticas Educacionais - estratégias e linguagens. Andrea Versuti, Giovana Scareli, Dorival Rossi, & Pablo Escandón (Orgs.). - 1a edição - Aveiro: Ria Editorial, 2020.

413 p.

Livro digital, PDF.

Arquivo Digital: download e online
Modo de acesso: www.riaeditorial.com
ISBN 978-989-8971-31-9

1. Comunicação. 2. Educação. 3. Tecnologia. 4. Gamificação. I. Versuti, Andrea. II. Scareli, Giovana. III. Rossi, Dorival. IV. Escandón, Pablo. V. Título.

Copyright das imagens pertencem aos seus respectivos autores.

© Design e Foto de Capa: Denis Renó

Diagramação: Luciana Renó

© Ria Editorial
Aveiro, Portugal
riaeditora@gmail.com
<http://www.riaeditorial.com>

Licença:
: Atribuição - Não Comercial - Sem Obras Derivadas 4.0 Internacional



: Você é livre para:
- copiar, distribuir, exibir, e executar a obra
Baixo as seguintes condições:
- Atribuição. Você deve atribuir a obra na forma especificada pelo autor ou o licenciante.
- Não Comercial. Você não pode usar esta obra com fins comerciais.
- Sem Obras Derivadas. Você não pode alterar, transformar ou criar sobre

esta obra.

<https://creativecommons.org/licenses/?lang=pt>



ESSA OBRA FOI AVALIADA INTERNAMENTE E EXTERNAMENTE POR PARECERISTAS

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

O livro foi posteriormente avaliado e aprovado pela avaliador externo Dr. Danilo Bressan que informou parecer positivo à publicação da seguinte forma: “A avaliação da obra “Práticas educacionais: estratégias e linguagens” resulta altamente positivo. Os capítulos seleccionados oferecem, com base em uma estrutura lógica, subsídios para pensar em uma nova educação, suportada a partir de linguagens contemporâneas, entre elas a gamificação. Trata-se de uma área sobre a qual pesquisa há anos, o que me permite reconhecer o valor do livro apresentado”. O parecer foi enviado previamente ao lançamento.

Autores

Alexandre Farbiarz

Andrea Versuti

Betsy Francesca Atao-Huaman

Camilla Shinoda

Célia Regina da Silva

Christiane Delmondes Versuti

Dorival Campos Rossi

Elaine Garcia de Oliveira

Eliane de Oliveira Silva

Érico Monnerat

Gabrielly Del Carlo Richene

Giovana Scareli

Guilherme Cardoso Contini

Jaqueline Costa Castilho Moreira

Karine Freitas Souza

Lucas Jorge Garcia

Lucas Lopes Albuquerque Bastos

Márcio Henrique de Oliveira

Maria da Graça Mello Magnoni

Maximiliano Martin Vicente

Osvando José de Moraes

Paula Simone Busko

Sergio Gustavo Grabosky

Tawan Nascimento Santos Conceição

Thiago Vasquez Molina

Vicente Gosciola

Sumário

Prefácio	12
----------------	----

PARTE 1 - REFLEXÕES

Três desafios para o exercício do direito a educações.....	16
--	----

Andrea Versuti
Giovana Scareli

Pandemia e educação: novos problemas, velhos desafios.....	39
--	----

Eliane de Oliveira Silva
Maria da Graça Mello Magnoni

Desafios e potencialidades do ensino superior na era da indústria 4.0	56
---	----

Elaine Garcia de Oliveira
Osvando José de Moraes

O audiovisual nas pesquisas acadêmicas: cultura e inclusão no uso de metodologias decoloniais	75
--	----

Paula Simone Busko

Caminhos para um ensino técnico e crítico do audiovisual: o cotidiano e a reflexividade	90
--	----

Camilla Shinoda

PARTE 2 - PRÁTICAS

O filme como instrumento pedagógico nos cursos de administração, secretariado executivo e gestão social.....	114
<i>Karine Freitas Souza</i>	
<i>Tawan Nascimento Santos Conceição</i>	
Filmes do isolamento - a busca da experiência e da imaginação no contexto do ensino durante a pandemia.....	132
<i>Érico Monnerat</i>	
<i>Workshop sobre media literacy e fake news para jovens de escolas públicas portuguesas e brasileiras: desenvolvimento e realização de uma atividade prática</i>	149
<i>Christiane Delmondes Versuti</i>	
<i>Maximiliano Martin Vicente</i>	
De acervos em papel a conteúdo digital destinado à formação em educação física: um PIBIC ensino médio que virou <i>blog</i>	172
<i>Jaqueline Costa Castilho Moreira</i>	
La influencia de los estudios métricos en la investigación: caso de la Facultad De Letras Y Ciencias Humanas De La Universidad Nacional Mayor De San Marcos.....	196
<i>Betsy Francesca Atao-Huaman</i>	
Enseñanza en contexto de emergencia sanitaria por Covid-19. Entre el caos y una lógica transmedia.....	217
<i>Sergio Gustavo Grabosky</i>	

Primavera Yalodês	242
<i>Célia Regina da Silva</i>	

PARTE 3 - MÍDIAS

O uso de elementos do jogo em mídias digitais móveis como estratégia para a educação patrimonial e o turismo cultural sustentável.....	261
<i>Márcio Henrique de Oliveira</i>	

A utilização de jogos e tecnologias como estratégias de ensino em tempos de pandemia: um experimento com o uso do KAHOOT.....	283
<i>Eliane de Oliveira Silva</i>	
<i>Maria da Graça Mello Magnoni</i>	

Sonhos macaenses: desenvolvimento de jogo como proposta de estímulo ao pensamento crítico.....	301
<i>Lucas Lopes Albuquerque Bastos</i>	
<i>Alexandre Farbiarz</i>	

Advergame: jogo digital em multiplataforma para a marca CPTEC.....	327
<i>Lucas Jorge Garcia</i>	

Open design e tecnologias colaborativas: abertura ao design “marginalizado”.....	352
<i>Guilherme Cardoso Contini</i>	
<i>Dorival Campos Rossi</i>	

O mito da tecnologia na saúde e na educação: a adaptação de um jogo de conscientização.....	366
<i>Jaqueline Costa Castilho Moreira</i>	
Análise sobre a trajetória do <i>design maker</i> e o <i>DIY</i> nos <i>games</i> contemporâneos.....	379
<i>Guilherme Cardoso Contini</i>	
<i>Gabrielly Del Carlo Richene</i>	
<i>Dorival Campos Rossi</i>	
A experiência audiovisual em “Ocupação Mauá”: as sociabilidades no documentário 360°.....	397
<i>Thiago Vasquez Molina</i>	
<i>Vicente Gosciola</i>	
<i>Índice Remissivo</i>	409

Práticas Educacionais: estratégias e linguagens

PREFÁCIO

Publicar uma obra em 2020 é um atestado de superação. Afinal, a humanidade viveu a maior crise sanitária do século com a pandemia do novo Coronavírus. A estagnação e as incertezas tomaram conta de nossas vidas. Nossas atividades profissionais sofreram uma convulsão operacional. Economias afundaram desde fevereiro. Apesar de todos esses problemas, nada supera a pior das situações: na data desta publicação, o número de vítimas fatais confirmadas supero a marca de 1,5 milhão de seres humanos.

Apesar de toda essa crise histórica, a ciência seguiu com a sua força, independente da área do saber. Pesquisadoras e pesquisadores continuaram produzindo conhecimento, e algumas dessas pessoas encontraram na ciência uma válvula de escape. Com isso, tornou-se possível preparar essa obra, que reúne pesquisadores **de diversos países** em torno de temas fundamentais para observar a sociedade pré-pandemia, compreender o mundo em meio à pandemia e pensar em um futuro depois da COVID-19. Um cenário onde novos valores estão sendo construídos e/ou recuperados, rotinas estão sendo reformuladas e a ecologia dos meios ganhou uma reestruturação.

Diante disso, apresentamos o livro *Práticas educacionais: estratégias e linguagens*, organizado pelas brasileiras Andrea Versuti e Giovana Scareli, pelo brasileiro Dorival Rossi e pelo equatoriano Pablo Escandón e que resulta do 3º. Congresso Internacional *Media Ecology and Image Studies* – MEISTUDIES. Os textos aqui reunidos foram avaliados às cegas para o congresso. Em seguida, foram

apresentados no evento, em uma versão original. Em seguida, foram todos reavaliados e, quando necessário, ajustados, para participarem no livro. Além disso, a versão final do livro foi também avaliada por um parecerista externo, que apresentou decisão favorável para a publicação da obra como é oferecida neste arquivo.

Ressaltamos, nesta apresentação, a importância da junção de três instituições para concretizar o livro que apresentamos: o MEISTUDIES, criado em abril de 2018 e consolida um projeto de disseminação do conhecimento científico de forma livre, aberta e democrática através de cinco edições repartidas entre o congresso internacional e o congresso ibero-americano; a editora luso-brasileira Ria Editorial, que desde a primeira edição apostou no nosso projeto através da publicação dos textos selecionados em formato de e-book; a Universidade Técnica Particular de Loja – UTPL, do Equador, que desde 2019 apoia formalmente o evento, fortalecendo ainda mais a disseminação do conhecimento. Também agradecemos ao apoio de diversas instituições, redes e programas de pós-graduação que apoiaram o evento e, obviamente, são coautoras deste livro. Entretanto, essa obra só obteve êxito graças às autoras e aos autores, que destinaram parte de seu precioso, e em muitos casos sofrido, tempo de 2020 para a construção de um mundo melhor, onde a ciência é protagonista. Para elas e eles, os nossos mais sinceros aplausos.

Na condição de diretores acadêmicos do MEISTUDIES, dedicamos essa obra em memória das vidas, das esperanças e das estruturas perdidas durante a pandemia, e desejamos que na próxima edição do congresso possamos contemplar expectativas melhores. Enquanto isso, desejamos que o conhecimento aqui apresentado sirva de alento e fortalecimento

para que possamos preparar-nos para essa tão desejada contemplação.
Boa leitura.

Andrea Versuti
Denis Renó
Vicente Gosciola
Diretores Acadêmicos
MEISTUDIES

PARTE 1 - REFLEXÕES

TRÊS DESAFIOS PARA O EXERCÍCIO DO DIREITO A EDUCAÇÃO¹

Andrea Versuti²
Giovana Scareli³

APRESENTAÇÃO

Este texto está organizado em três sessões, que intitulamos como desafios pensados a partir dos seguintes eixos norteadores: 1) a pluralidade de discursos acerca do Direito à Educação no Brasil, 2) o papel da cultura e da comunicação do acesso aos bens culturais e 3) a experiência e o protagonismo do sujeito para a efetivação desse Direito. Enfatizamos a importância de considerarmos a pluralidade de olhares, a hipertextualidade e a aprendizagem colaborativa na construção de diálogos que possam construir novos significados a partir da experiência educacional escolar, compreendida como uma das camadas das educações possíveis. Essas considerações nos levaram a concluir que a Educação que devemos pleitear como Direito não é apenas a do currículo formal, mas aquela

-
1. Este capítulo reformulado, revisado e ampliado, foi apresentado no GT 12 – Currículo e publicado, originalmente, como Trabalho Completo nos Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPEd, em São Luís do Maranhão, em 2017. Recuperado de http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT12_146.pdf
 2. Doutora em Educação pela UNICAMP
Professora da Universidade de Brasília
andrea.versuti@gmail.com
 3. Doutora em Educação pela UNICAMP
Professora da Universidade Federal de São João Del Rey
gscareli@yahoo.com.br

que possa sensibilizar os sentidos com o desejo de desenvolver uma espécie de conhecimento e inteligibilidade, que passa pela experiência, pela compreensão, pela sensibilidade, pelas fissuras no pensamento simplificador, pela criação, e não somente pela repetição.

PRIMEIRO DESAFIO: O DIREITO À EDUCAÇÃO EM SUA PLURALIDADE DE DISCURSOS

O nosso primeiro desafio nos provoca algumas questões: qual o tipo de Educação que estamos pleiteando? O que dizem os documentos oficiais? O que dizem as mídias? O que temos visto?

O Direito à Educação é parte de um conjunto de direitos chamados Direitos Sociais, que têm como inspiração o valor da igualdade entre as pessoas. No Brasil, esse Direito foi reconhecido somente com a Constituição Federal de 1988. Antes disso, o Estado não tinha a obrigação formal de garantir a educação de qualidade a todos os brasileiros e o ensino público era tratado como uma assistência, um amparo dado àqueles que não podiam pagar. Durante a Constituinte de 1988, as responsabilidades do Estado foram repensadas e promover a educação fundamental passou a ser seu dever:

A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição Federal, 1988, artigo 205).

O que chama a atenção no artigo da lei é a palavra “direito” de todos e “dever” do Estado e da família em promover essa educação.

Além disso, também, chama a atenção que essa educação tenha por fim “desenvolver a pessoa, prepará-la para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho”.

No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/1990, o Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer diz:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990)

O texto é bem parecido com o da Constituição, mas traz uma contribuição que é a “igualdade de condições para o acesso” e a preocupação com a “permanência” nas escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, traz no seu Título I – Da Educação:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996)

O documento ainda diz no Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996)

Vemos, aqui, no Título II, praticamente, uma cópia da nossa Constituição Federal e do artigo do ECA. No entanto, o Título I é um pouco mais amplo e afirma que a educação acontece de diversas formas em várias instituições, o que nos dá uma pista interessante para pensarmos em “qual educação” queremos e pleiteamos.

Todos esses fragmentos dizem sobre o Direito à Educação e que este não é só dever do Estado, mas também da família e da sociedade como um todo. Ao Estado, cabe oferecer essa Educação por meio de imposições jurídicas, ações e programas por meio das Instituições Oficiais de Ensino (Escolas). Seria, portanto, dever do Estado oferecer vagas em Instituições de Ensino regulares a todos os brasileiros no Ensino Básico, que compreende da Educação Infantil até o Ensino Médio, para aqueles que estão em idade escolar ou para aqueles que não puderam, por alguma razão, estar na escola nessa fase da vida.

As condições de acesso devem ser regidas pelo princípio da igualdade. Todos, sem distinção, devem ter direito a esse acesso. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019, quase um quarto dos jovens de 15 a 17 anos estava na escola fora da etapa adequada no País; ou seja, não cursava o Ensino Médio. O atraso escolar era quatro vezes maior entre os 20% da população com menores rendimentos domiciliares (33,6%) em comparação com os que faziam parte dos 20% com os maiores rendimentos (8,6%). A taxa ajustada de frequência líquida, que mostra adequação entre o nível de ensino e a idade do aluno, era de 69,3%, passando de 54,6% entre os jovens das famílias mais pobres a 89,9% entre os mais ricos.

A desigualdade por faixas de rendimento atingiu o maior nível no Ensino Superior entre jovens de 18 a 24 anos. Enquanto 63,2% dos

jovens desse grupo de idade pertencentes aos 20% da população com os maiores rendimentos frequentavam o Ensino Superior, somente 7,4% dos jovens pertencentes às famílias com os menores rendimentos estavam nessa situação. O percentual de jovens pretos ou pardos que frequentavam a universidade era de 18,3%, enquanto o dos brancos era de 36,1%, situação agravada pela pandemia de Covid-19 em 2020.

A educação pública tem o dever de acolher todos e garantir vagas para os estudantes em idade escolar e para aqueles que perderam essa oportunidade, no caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mas, e quanto à permanência, como garantir essa igualdade? Se a Educação é um Direito, nós poderíamos não querermos usufruir desse Direito?

Em todos os documentos citados, o conceito de Educação tomado como referência enfatiza sua dimensão funcional, isto é, uma Educação que irá “desenvolver a pessoa para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. Será que estamos conseguindo assegurar não só o acesso à educação, mas também uma educação para o desenvolvimento pleno da pessoa, para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho?

Temos dúvidas se nossas instituições oficiais de “Educação” e se mesmo a família e a sociedade estão conseguindo alcançar o que dizem os documentos. Essas dúvidas nos conduzem a novas perguntas: qual é a concepção de “desenvolvimento da pessoa” que tem o documento? Da mesma forma, qual seria o exercício da cidadania que se espera? Qual concepção de trabalho se tem para que a escola possa formar alguém qualificado para essa atividade?

Para somarmos elementos jurídicos a esta discussão, trazemos aqui a Lei 13.006, promulgada em julho de 2014, a qual adiciona o parágrafo

oitavo no artigo 26 da LDB, que diz: “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais”. Que tipo de repercussão esta nova imposição do ordenamento jurídico pode trazer para as ações no âmbito educacional e para o currículo?

Nós nos propomos a refletir, neste primeiro desafio, sobre uma educação que pode estar nos produtos culturais da sociedade, de acordo com sua história e sua cultura, e que essa nova Lei do filme nacional na escola, como muitos denominaram, podem nos dar pistas para novos percursos a realizar. Estando essa Lei posta, o que ela nos sinaliza? Numa rápida leitura, talvez, possamos inferir que há uma certa legitimação dos produtos culturais, em especial ao produto filme, e uma tentativa de fazer com que os filmes que são produzidos no Brasil possam ser vistos no interior das escolas.

Assim, pensamos que pode haver uma abertura para que a escola se organize com o objetivo de conhecer a produção nacional de obras cinematográficas com os alunos. Todavia, essa medida pode soar como algo vindo do período do regime militar, quando foi criado o Instituto de Cinema Educativo (INCE). O INCE começou a existir oficialmente em 1937, com a publicação da Lei 378. No seu Artigo 40, dizia: “Fica criado o Instituto Nacional de Cinema Educativo, destinado a promover e orientar a utilização da cinematografia, especialmente como processo auxiliar do ensino, e ainda como meio de educação popular em geral”.

Será que essa Lei do cinema nacional chegou às escolas? Como chegou? As escolas se organizaram para atendê-la? Será que nossa produção audiovisual, produzida ao longo dos anos, nos ajuda a entender

a nossa sociedade, as culturas deste País tão imenso, as políticas e a formação da sociedade na qual nos encontramos hoje?

Consideramos que muitas produções nacionais nos ajudam, sim, a ver o nosso País e que muitas obras produzidas pelas artes podem se aproximar do campo da Educação não como um meio para entender alguma coisa ou uma ilustração de um conteúdo, mas como formação cultural e educacional de um povo.

Segundo Milton José de Almeida (1994, p. 8), “há uma grande maioria de pessoas cuja inteligência foi e está sendo educada por imagens e sons, pela quantidade e qualidade de cinema e televisão a que assistem e não mais pelo texto escrito”. O problema é que, mesmo sabendo disso, há, segundo o mesmo autor, uma “separação entre a cultura e a educação. A cultura localizada num saber-fazer e a escola num saber-usar, e nesse saber-usar restrito desqualifica-se o educador, que vai ser sempre um instrumentista desatualizado” (Almeida, 1994, p. 8).

Então, se há uma grande quantidade de pessoas que são educadas por imagens e sons, por que a escola não se apropria dessas produções? Talvez, a Lei do cinema na escola poderia ser esse caminho. Mas, há várias questões para pensarmos aqui, pois, como nos alerta Almeida (1994, p. 9), “a educação e a cultura falam de si e entre si coisas distintas”.

A educação, dentro dos muros escolares, está organizada, geralmente, em séries, especialidades, ciclos com conteúdos distintos para cada fase, e traz o resultado da produção do conhecimento, em forma de conteúdos didatizados, disciplinarizados e preparados em fragmentos “adequados” para cada idade. Já a cultura não segue essas regras. Ela:

produz e também reproduz, faz nascer, renascer o conhecimento, as sabedorias, mostra novamente o antigo, demonstra o novo, o

saber-fazer dos homens. É sempre contemporânea do presente até mesmo quando expõe o velho, a cultura que já foi. Ela se expõe, ao mesmo tempo, para a produção e consumo, independente de faixa etária, formação, pré-requisitos. (Almeida, 1994, p. 14)

Percebemos a incompatibilidade em que vivem esses dois modos de produção. A escola, num polo, fragmentada e desatualizada, e a cultura, em outro polo, sempre nova, obedecendo a outras regras, de produção, de mercado, mas sempre atual. No entanto, elas, também, se unem quando se trata de produção de e para a massa. Talvez, pudéssemos pensar, em alguma medida, que a escola, ainda, poderia ser uma indústria (Almeida, 1994), que produz mão de obra para o trabalho, uma mão de obra alienada da cultura e de sua própria formação, porém prevista e desejada pelos ordenamentos jurídicos.

Por outro lado, o cinema apresenta uma linguagem própria, a linguagem cinematográfica, que dialoga com outras linguagens, como, por exemplo, a linguagem fotográfica, escrita e oral, visto que o cinema não é só visual. Dessa forma, podemos dizer que o cinema é visual, oral, auditivo, um produto cultural e uma expressão da cultura. Sendo assim, poderíamos questionar: que culturas são essas impregnadas num filme? É nessa direção que seguiremos com os apontamentos propostos para o nosso segundo desafio.

SEGUNDO DESAFIO: DIÁLOGOS ENTRE CULTURA, EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO

Pensamos que, ao assistirmos a um filme, podemos nos imaginar como “antropólogos” em pesquisa de campo, buscando conhecer um determinado povo, seus costumes e seus comportamentos. Ora estaremos

observando um universo mais próximo, ora mais distante. Entretanto, em ambos os casos, estaremos mediados por diferentes linguagens (cinema, fotografia, histórias em quadrinhos, animação, ilustrações, artes visuais, literatura, oralidade), que possuem uma gramática própria. Que gramática é essa pela qual vemos o mundo? Gramática que pode ser posta em dúvida como tantos escritores e poetas fazem com a “gramática” tradicional.

Georges Didi-Huberman (2012, p. 3) expressa esse movimento ao dizer que “a imagem arde em seu contato com o real”. O conceito de arder remete ao fogo, e sua característica enquanto energia motriz, a imagem estática quando encontra um sentido real, cria um movimento carregado de emoções, ideias e concepções, que viajam através dos sentidos.

A escola, aproveitando-se dessas imagens “ardentes”, carregadas de sentidos, significados e emoções, poderia fazer um trabalho de desvelar camadas de “cultura” ali impressas, buscando discutir diferentes concepções teóricas de cultura e de educação atravessadas nessa linguagem. Ao trazê-la para o centro do trabalho, ao experimentar essa linguagem, poderia refletir sobre seu modo de produção e sobre como se apresenta para o público, revelando aspectos de edição e montagem, que tornam mais claras essas camadas, e, pouco a pouco, construir diferentes entendimentos sobre educação. Essa “parada” mais demorada na experimentação com as linguagens e nos seus possíveis entendimentos nos aproxima das palavras de Jorge Larrosa (2002, p. 24) ditas numa conferência e que foram publicadas, posteriormente, num texto que ficou bastante conhecido como “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Assim, também, deveria ser com a Educação. Fazer desse encontro uma experiência. Parar para pensar, olhar as coisas, sentir, cultivar a atenção, suspender o juízo, o automatismo. O que Larrosa (2002) nos convida é fazer dos nossos encontros uma arte, uma experiência.

Porém, sendo a nossa escola obrigatória, haveria possibilidade da alegria e do saber nascer desse “obrigatório”? Segundo Georges Snyders, em seu livro “Alunos Felizes”,

uma primeira alegria consiste em que a obrigação escolar pode oferecer ao aluno um leque de experiências emotivas que não tem equivalente no mundo cotidiano, na liberdade comum: emoções vivas, às vezes violentas, mas controladas pelo conjunto da situação. (Snyders, 1996, p. 104)

Na tentativa de ver saídas para a escola e para uma educação com mais vida e alegria, pensamos que essa pista que Snyders (1996) nos revela, de que a escola pode (e deve) oferecer ao aluno um “leque de experiências”, é o que nos conecta aos outros autores citados e a um certo alívio de pensar que, apesar de a educação escolar não ser aquilo que talvez nós sonhamos, há saídas para ela.

Assim, quanto mais nos apropriamos dos conteúdos, quanto mais podemos experienciar boas reflexões e boas perguntas, mais teremos pessoas em condições de analisar, refletir e compreender a sociedade em que vivem e da qual são parte. O cinema na escola, seja nacional ou não, e a aproximação com obras de arte, produtos culturais, formas e linguagens artísticas fazem com que as pessoas entrem em outros processos de inteligibilidade e de experiência. Quanto melhor for a “obra”, mais forte poderá ser o encontro.

Larrosa (2017) afirma que o que se passa em um curso é uma escolha feita pela docência, em uma espécie de curadoria. Tal curadoria, dentro do ambiente escolar, busca, segundo Vergara (1996, p. 243), “explorar a potência da arte como veículo de ação cultural, “constituindo-se como uma proposta de dinamização de experiências estéticas junto ao objeto artístico exposto perante um público diversificado”. Sendo assim, a sua concepção de experiência estética está pautada na construção de um olhar sensível através das imagens agentes.

Portanto, o trabalho com obras/produtos da cultura é fundamental para se compreender a cultura na qual está imerso, mas também para aproximar-se de outras: “No ato de inventar outra cultura, o antropólogo inventa a sua própria e acaba por inventar a própria noção de cultura” (Wagner, 2010, pp. 30-31). Se concordarmos com Roy Wagner (2010), essa noção de cultura que construímos, que inventamos, se dá na relação com a observação de outras culturas. Desse modo, essas outras que nos chegam, via produtos da cultura, seriam uma forma de pensarmos sobre a nossa cultura na relação com as outras, por semelhanças, diferenças, como espelho. Quanto mais contato com outras culturas nós tivermos,

mais estaremos abertos a novas experiências e mais condições teremos de inventar e construir a nossa sociedade.

Essas considerações nos levam a pensar que a Educação que devemos pleitear é aquela que possa sensibilizar os sentidos com o desejo de desenvolver uma espécie de conhecimento e inteligibilidade, que passa pela contemplação, pela compreensão e pela sensibilidade.

Carlos Rodrigues Brandão pontua:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (Brandão, 1993, p. 8)

Apostamos em diferentes formas de conhecer e sentir. A escola é uma instituição educacional, uma das camadas das “educações” possíveis. Talvez, um dos poucos espaços, para boa parte da população, onde será garantido um conhecimento organizado. Aproveitar as brechas, as rachaduras, e fazer ruir um sistema de (re)produção de conteúdos. Valorizar e legitimar os diferentes tipos de saberes, construídos das maneiras mais diversas, nos diferentes espaços e instituições sociais e culturais. Fazer da escola um dos locais de educação possíveis e fazer entrar na escola, junto com o filme nacional, tantas outras produções da cultura.

PovoAr a escola, arejAr a escola. Talvez, seja disso que os alunos precisem: mais AR, mais vida nesses espaços. Conversamos com Larrosa, para que possamos ser o “sujeito da experiência”:

Esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer. (...) Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. (Larrosa, 2002, p. 24)

A heterogeneidade, a pluralidade, a diversidade de possibilidades, olhares, imagens e experiências que marcam os processos de construção de subjetividades, os novos modos de viver, ser, conhecer, ensinar e aprender não podem se distanciar tanto da Educação; ao contrário, devem, sim, possibilitar Educações. Ao problematizarmos algumas rupturas que a atual configuração da sociedade traz para a lógica e estruturas escolares, acreditamos que, onde há fresta, há luz. A potência está nos esforços em propiciar aos sujeitos (alunos e professores) momentos de experiência genuína (Benjamin et al., 1975).

Uma das mais importantes contribuições de Walter Benjamin (1991) sobre a teoria social está na importância por ele atribuída às manifestações culturais, numa relação intensa e recíproca entre vida material e cultural, entre arte e vida, entre poesia e prática, ao mesmo tempo em que denuncia o cientificismo e o distanciamento da realidade cotidiana.

O conceito de experiência (*Erfahrung*) tem, na teoria benjaminiana, uma origem literária próxima do modelo de narração adotado por Proust. Benjamin (1991) afirma que um acontecimento vivido é finito ao passo que um acontecimento lembrado não tem limites, pois se encadeia com o que veio antes e depois. O desaparecimento da memória e das experiências coletivas com o advento do mundo moderno que contrapõem a figura do

narrador (Benjamin, 1994) – encarregado de transmitir e intercambiar experiências – à emergência de formas de comunicação literárias como o romance e a informação jornalística, traz como principal consequência o culto do sempre novo, afastando-se da narrativa tradicional.

Todavia, uma nova humanidade pode emergir das ruínas do antigo. Pode emergir uma nova barbárie que não, necessariamente, é negativa. Esses indivíduos, desprovidos de passado e vazios de experiência, sempre podem recomeçar e serem estimulados a criarem alternativas a partir de suas incertezas e dúvidas. É justamente nesse aspecto que o autor percebe o potencial político dessa nova sensibilidade moderna capaz de trabalhar em situações adversas numa perspectiva transformadora (Benjamin, 1991).

No esforço de dialogar/atualizar essas proposições da teoria benjaminiana acerca da experiência, apresentaremos as potências trazidas pelas novas narrativas (a exemplo das narrativas transmídias, das quais trataremos mais adiante), pautadas pela colaboração, pelo protagonismo, pelo engajamento e pela multiplicidade no contexto da Sociedade da Informação. A intenção é a proposição de novas práticas e outros tipos de interações que conduzam a Educações, que tragam possibilidades de expansão e desdobramentos das formas de construção do conhecimento, em outros materiais, plataformas de mídia, suportes e linguagens, adentrando por outros tipos de escrita, mais coerentes com as hipermediações que marcam as produções culturais contemporâneas (Scolari, 2008).

Acreditamos ser legítima e urgente a necessidade de a educação formal e seus atores (sujeitos culturais, alunos e professores) se abrirem

a outros modos possíveis de experiências e linguagens. Amorim, no texto “Três crianças a compor um plano para o Currículo”, assim nos provoca:

os conceitos de Deleuze e Guattari auxiliam-nos a diferir ao pensarmos uma relação da criação e da autoria, de outra ordem da escrita que habita o currículo estriado em pesquisa científica. Talvez a proposição de trazer o currículo a operar no sistema de crueldade do vazio, no qual o corpo para e toda a vivência mergulhada implica uma relação-outra com coisas e os signos. Assim, enquanto o juízo impõe uma busca de interpretação, como na oração, por exemplo, que é uma demanda de sentido que transcende as sensações, a crueldade propõe a experimentação. ‘Nunca interpretem, experimentem’ (Lins, 2004, p. 84). Experimentar é a espinha dorsal da estética (Amorim, 2013, p. 414)

Nessa perspectiva de experimentar, Pretto e Pinto (2006, p. 23) asseveram que é urgente a demanda por novas educações, no plural, e que “não basta apenas a apropriação de tecnologias para modificar a experiência da escola, uma vez que estas, por si só, nada mudam”. A questão é verificar suas potencialidades e as mudanças das articulações entre sujeito e construções de conhecimentos, o que impacta, diariamente, a lógica escolar tradicional. Eles colocam como características de tais mudanças “processos horizontais, processos coletivos, centros instáveis, currículo hipertextual, participação efetiva, formação permanente e continuada, simultaneidade entre a escrita e a oralidade, cooperação e sincronicidade na aprendizagem” (Pretto & Pinto, 2006, p. 25).

Parafraseando Benjamin et al. (1975), podemos dizer, também, que, de nada adianta o “acesso” à cultura se não há experiência genuína alguma que ligue os sujeitos a ela. Dessa maneira, o Direito à Educação tem garantido apenas, e ainda muito mais enquanto discurso do que como prática, um determinado tipo de “acesso”, mas que não está ligado

às experiências significativas do sujeito, capazes de construir novos significados para a cultura e para a realidade cotidiana. Desse modo, ansiamos que a escola, lugar onde os desejos de lei se realizam, como Direito, como Dever do Estado, seja, ainda, um momento para que a educação possa fazer-se cultura e, também, poder (Almeida, 1994) e que possa ser o espaço de mudança, de formação, de experiência e de educações.

TERCEIRO DESAFIO: DESEJANDO FALAR DE EDUCAÇÃO

Neste terceiro desafio, trouxemos possibilidades de potência para as Educações em tempos de Democracia em Risco como tentativa de visibilizar outros tipos de discurso e formas de produção do conhecimento, por mais Diferença e menos Repetição (Deleuze, 2000), por mais fissuras no pensamento simplificador/arbóreo e homogeneizante de uma Educação que preconiza ser “para todos”, mas que desconsidera as experiências, as diferenças entre os sujeitos e seus diferentes repertórios culturais para “acessar” os conteúdos disponibilizados de forma pouco ou nada flexível.

Acreditamos na valorização da experiência nos currículos escolares institucionalizados, para que esta possa produzir outros/novos olhares, imagens, tecnologias, saberes. Dado que novas dinâmicas socioculturais estão postas no contexto atual da Sociedade do conhecimento, é fundamental refletir sobre o protagonismo dos sujeitos culturais e as diferentes e desafiadoras formas pelas quais estes podem exercitar a autoria, a coautoria, a aprendizagem colaborativa e em rede e a polifonia,

explorando as possibilidades de um olhar hipertextual e dialógico, que não atende apenas a uma lógica do mero fluxo das imagens e informações sem lhes atribuir qualquer sentido. Entretanto, que possa ser essa uma maneira de aproximação da escola com a sociedade, os currículos escolares e os modos de viver em sociedade.

Nossas ponderações finais vão no sentido de propormos, de forma colaborativa, como conceber novos caminhos criativos, territórios de pesquisa com novas linhas de fuga e de força, com novas regiões de visibilidade e dizibilidade, como um novelo cheio de sentidos a serem desvendados por um pensamento rizomático (Deleuze & Guattari, 2000), que cria/constrói, e não apenas repete estruturas tradicionais de organização do pensamento.

A dificuldade está em como fazer isso se estamos atrelados às lógicas de produção tão rígidas, fragmentadas e disciplinares, sobretudo no campo educacional. Como tornar prazerosas as experiências de aprendizagem dos estudantes sem considerar suas experiências prévias ou proporcionar a eles espaços de experimentação e construção de novas experiências capazes de produzir novos significados para a realidade vivida cotidianamente? Como minimizar o descompasso entre Educação e Sociedade da Informação? Entre o que o aluno vive dentro e fora do ambiente escolar institucionalizado? Entre o currículo formal e o currículo oculto?

Uma possibilidade advém da Colaboração ou da Aprendizagem Colaborativa (Lévy, 1999), potência que advém da rede, dos novos espaços virtuais dialógicos, que se estabelecem nas trocas e experiências e que significam e produzem novos significados. É necessário percebermos o caráter de dialogicidade (Bakhtin, 2010) e hipertextualidade das

tecnologias no contexto atual. Quando pensamos em inseri-las no ambiente educacional, elas não podem perder sua essência. As situações de aprendizagem criadas não deveriam engessá-las em planos de ensino rígidos, avaliações, pontuações e frequências meramente protocolares, mas explorarem as suas aberturas para o diálogo e a construção coletiva do conhecimento diante da pluralidade de olhares, pontos de vista e diferentes bagagens socioculturais. Como esclarece Morin (2000), em “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, para que o conhecimento seja pertinente, ele deve considerar a complexidade, isto é, o que é “tecido em conjunto”. Pensamos que um aspecto central dessa nova tessitura social é o engajamento dos sujeitos.

Enquanto vemos todos os dias a indústria do entretenimento e todo o mercado de bens e capitais simbólicos se expandirem em termos de adeptos (fãs, seguidores etc.), vemos que o ambiente educacional – muitas vezes por estar alinhado à Repetição – ainda encontra muita resistência em promover/garantir o engajamento dos sujeitos. Um exemplo dessa potência se revela quando falamos em Narrativa Transmídia, por exemplo, mais especificamente nas produções colaborativas dos fãs, as FANFICS.

Sua lógica de produção é bastante profícua, pois se articula à maior parte das reflexões sobre protagonismo e aprendizagem colaborativa. Este tipo de produção, a FANFIC, parte do engajamento dos sujeitos a uma determinada narrativa e possibilita a criação de um outro texto/desfecho para a estória original mediante muitas etapas colaborativas. Proliferam audiências participativas, reconstrutoras de conteúdos a partir dos conteúdos e *links* oferecidos, de acordo com seu desejo e sua capacidade cognitiva, tal como definem Li e Bernoff (2008, p. 10) como *groundswell*: “uma tendência social em que as pessoas usam

a tecnologia para obter o que desejam umas das outras, e não com instituições tradicionais como a escola ou as corporações”, buscando soluções por si mesmas para esclarecer ideias, discutir, compartilhar.

Utilizar esse engajamento não para consolidar uma visão compartimentada e disciplinar do conhecimento – tal como ocorre tradicionalmente no ambiente educacional –, mas viabilizar situações em que a (trans)disciplinaridade, ou melhor ainda, a “(trans)versalidade” (Gallo, 2002) possa ser efetivamente experimentada, convocando a criação. “Assumir a transversalidade é transitar pelo território do saber como as sinapses viajam pelos neurônios em nosso cérebro, uma viagem aparentemente caótica que constrói seu(s) sentido(s) à medida que desenvolvemos sua equação fractal” (Gallo, 2002 p. 33).

Pensando os movimentos de transmidiação a partir da perspectiva rizomática, podemos dizer que essas experiências narrativas rompem com a ramificação hierarquizada do saber, seja vertical ou horizontal, e com a lógica binária que rege as relações dicotômicas, pois, nelas, a estrutura do conhecimento não estabelece começo nem fim para o saber. A multiplicidade surge como linhas independentes, que representam dimensões, territórios do real, modos inventados e reinventados de se construir realidades, que podem ser desconstruídos, desterritorializados, transversalizados. A partir da transmidiação, é possível multiplicar as possibilidades interpretativas das narrativas, articulando-as a outros campos do conhecimento. Variar sentidos e produzir deslocamentos.

Consideramos que é urgente a construção de novas estruturas curriculares, que discutam o acesso aos bens culturais e a inserção das diferentes tecnologias (imagens, filmes, redes sociais) na Educação, ancoradas não apenas em imposições jurídicas e/ou instrumentos

de avaliação (de níveis básico e superior), mas sim em experiências significativas, que possam minimizar o descompasso entre o Mundo da Vida e o Mundo da Escola. Isso para que os sujeitos envolvidos nesse processo possam (de forma colaborativa) desfrutar de momentos formativos especialmente desenvolvidos em caráter de intencionalidade.

Trata-se de um projeto, um grande desafio, talvez, um *Devir*, que precisa ser tomado como prerrogativa pelos pesquisadores da área. Essa construção não será possível sem o trabalho colaborativo, sem o pensamento complexo (Morin, 2015) e em rede e, principalmente, sem as trocas de experiência, imprescindíveis para a construção de formas de pensar mais condizentes com as demandas deste tempo. É pensando nessas possibilidades que buscamos tencionar a expressão “Direito à Educação” com o termo “educações”, vislumbrando uma outra concepção de escola, de educação, de saber, de conhecimento, que passe pelo conceito de experiência, do engajamento, do protagonismo, do trabalho colaborativo, em rede, que vislumbre uma multiplicidade sem fragmentações e na qual os bens culturais façam parte do cotidiano dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS

Almeida, M. J. (1994). *Imagens e sons: A nova cultura oral*. Cortez.

Amorim, A. C. (2013, setembro/dezembro). Três crianças a compor um plano para o Currículo. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 13(3), 411-426.

- Bakhtin, M. (2010). *Estética da criação verbal* (5a. ed., P. Bezerra, trad.). Martins Fontes.
- Benjamin, W. (1991). *Walter Benjamin* (Coleção grandes cientistas sociais). Ática.
- Benjamin, W. (1994). *Obras escolhidas* (Vol 1. Magia e Técnica. Arte e Política). Brasiliense.
- Benjamin, W. et al. (1975). *Textos Escolhidos* (Coleção Os Pensadores). Abril.
- Brandão, C. R. (1993). *O que é educação* (28a. ed., Coleção Primeiros Passos). Brasiliense.
- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). Brasília, DF: Senado. Recuperado de http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/constituicao_educacao.pdf
- Deleuze, G. (2000). *Diferença e Repetição*. Relógio d'Água.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2000). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Editora 34.
- Didi-Huberman, G. (2012). Quando as imagens tocam o real. *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes*, 2(4), 206-219.

Estatuto da Criança e do Adolescente. (1990). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm

Gallo, S. (2002). Transversalidade e educação: Pensando uma educação não-disciplinar. In N. Alves & R. L. Garcia (Orgs.), *O sentido da escola* (3a. ed.). DP&A.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2019). Recuperado de <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25883-abandono-escolar-e-oito-vezes-maior-entre-jovens-de-familias-mais-pobres>

Larrosa, J. (2002, abril). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, 19, 20-28. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso

Larrosa, J. (2017). *Abecedário com Jorge Larrosa Bondía*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4&t=509s>

Lei de Diretrizes e Bases da Educação. (1996). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Lei nº 13.006 de 26 de junho de 2014. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm

Lei nº 378 de 13 janeiro de 1937. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>

- Lévy, P. (1999). *Cibercultura* (C. I. Costa, trad.). Editora 34.
- Li, C., & Bernoff, J. (2008). *Groundswell: Winning in a World Transformed By Social Technologies*. Harvard Business Review Press.
- Morin, E. (2000). *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. Cortez, UNESCO.
- Morin, E. (2015). *Introdução ao pensamento complexo* (E. Lisboa, trad.). Sulina.
- Pretto, N., & Pinto, C. C. (2006, janeiro/abril). Tecnologias e Novas Educações. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), 19-30. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a03v11n31.pdf>
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: Elementos para una teoría de la comunicación*. Gedisa.
- Snyders, G. (1996). *Alunos Felizes: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários* (2a. ed.). Paz e Terra.
- Vergara, L. (1996). *Curadorias Educativas*. Anais ANPAP, Rio Janeiro, RJ, Brasil. <http://www.arte.unb.br/anpap/vergara.htm>
- Wagner, R. (2010). *A invenção da cultura*. Cosac Naify.

PANDEMIA E EDUCAÇÃO: NOVOS PROBLEMAS, VELHOS DESAFIOS

Eliane de Oliveira Silva¹
Maria da Graça Mello Magnoni²

Em meio à crise causada pela pandemia do novo coronavírus (COVID19) que chegou ao Brasil no segundo bimestre de 2020 e afetou muitos setores da sociedade, a escola foi uma das instituições que sentiu mais profundamente o impacto das restrições causadas pela nova doença. Empresas, lojas, parques, indústrias e shoppings pararam suas atividades a fim de conter a disseminação do vírus que, além de assintomático e altamente contaminante, pode ser fatal. No entanto, a educação em particular se viu obrigada, em um curto período, a repensar suas metodologias, objetivos e suas prioridades históricas. Foi obrigada a repensar a sua própria essência, aqui entendida a partir da concepção expressa por Vale (2018, p. 83) “criar para o ser humano as condições materiais e espirituais de uma existência rica e plena, omnilateral”.

-
1. Mestranda no Programa de Pós Graduação em Mídia e Tecnologia (PPGMiT) da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC) - Universidade Estadual Paulista - UNESP, Bauru
Discente na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - Bauru
eliane.os@outlook.com
 2. Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP
Docente no Programa de Pós Graduação em Mídia e Tecnologia (PPGMiT) da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC) - Universidade Estadual Paulista - UNESP, Bauru
mgm.magnoni@unesp.br

A necessidade do distanciamento social, estratégia adotada pelos governos para evitar a circulação do vírus, trouxe um desafio a mais para a educação: oferecer ensino remoto a alunos de todas as etapas da educação. Mas o que é o ensino remoto? Geisa Ferreira, coordenadora do curso de Pedagogia do Centro Universitário Maurício de Nassau Maceió (UNINASSAU) esclarece:

Ensino remoto e EAD não são a mesma coisa. Na literatura educacional não existe escritura sobre o “ensino remoto”, uma vez que, diante do contexto de pandemia (Covid-19), é uma experiência extremamente nova. Para esclarecer o conceito de EAD, o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) nos diz, em seu inciso 4º, que: esta educação tem como pressuposto desenvolver-se a distância assíncrona, ou seja, que não ocorre ao mesmo tempo. Já a modalidade remota utiliza plataformas para adaptação da mediação didática e pedagógica de forma síncrona, que significa ao mesmo tempo. (Leal, 2020)

As aulas remotas passaram a ser a nova realidade escolar de uma considerável parcela da população brasileira. As tradicionais aulas presenciais na escola se tornaram videoconferências realizadas por plataformas como Google Meet e Zoom. Em outras realidades as aulas passaram a ser dadas por meio de vídeos gravados pelos professores e compartilhados pelo Facebook ou pelo YouTube. Outra estratégia adotada por instituições de ensino foi dar aulas por meio de áudios compartilhados em grupos de aplicativos como WhatsApp. Para alguns os cadernos e a lousa passaram a ser uma tela (de um computador, tablet ou celular) e plataformas de compartilhamento de arquivos, como o Google Classroom, por exemplo. Os momentos de intervalo com os amigos, para conversar e se distrair foram substituídos por chats em

plataformas disponibilizadas pelas instituições de ensino, ou mesmo por aplicativos instalados nos aparelhos celulares e computadores. E as escolas ficaram vazias.

Nesse momento, as desigualdades sociais tão marcantes no contexto brasileiro foram completamente expostas e aprofundadas, principalmente em relação aos diferentes meios adotados pelas escolas públicas e particulares para continuar a desenvolver as atividades pedagógicas com seus alunos em casa.

A escola pública há muito tempo tem sido objeto de discussão em relação às tecnologias, uma vez que, ao estar inserida em uma sociedade tecnológica e interativa, continua a desenvolver suas atividades de maneira tradicional: lousa, lápis e caderno.

Neste cenário de mudanças, mediante uma sociedade repleta de transformações e tecnologias, encontramos uma escola que praticamente continua a mesma de séculos atrás, principalmente quando nos reportamos ao universo da escola pública. Continuamos sentados em carteiras enfileiradas, copiando conteúdos de um quadro negro ou de um livro didático, ou ainda completando uma apostila. Esta instituição milenar, em sua maioria, permanece desenvolvendo seu papel da mesma forma que em séculos passados, utilizando metodologias ligadas apenas ao uso da lousa, saliva e giz para os alunos que são cidadãos de uma sociedade globalizada e tecnológica. (Tezani & Lázaro, 2016, pp. 95-96)

Considerando a necessidade de uma evolução tecnológica das escolas e da importância de inserir os alunos, principalmente das escolas públicas, em um contexto tecnológico, o Governo Federal por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (também conhecida como Plano Nacional de Educação ou PNE), dedica alguns trechos da lei a esse assunto. A meta 3.14, por exemplo traz como objetivo “estimular a

participação dos adolescentes nos cursos das áreas tecnológicas e científicas.”, enquanto as metas 5.3 e 5.4 têm como propósitos, respectivamente:

5.3 selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos.

5.4 fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade. (Lei nº 13.005, 2014)

Para que esses objetivos fossem concretizados algumas estratégias foram propostas. Entre elas:

7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação;

7.20) prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet;

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das diversas etapas e modalidades da Educação Básica, também traz sua contribuição em

relação à importância do acesso às novas tecnologias ao trazer como uma das dez competências gerais a de nº 5 que determina:

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. (Decreto nº 9.204, 2017b, p. 9)

Como um primeiro passo a ser dado para atingir esse objetivo foi criado o “Programa de Inovação Educação Conectada”, instituído pelo decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017. Esse programa tem como princípios:

II - equidade de condições entre as escolas públicas da educação básica para uso pedagógico da tecnologia;

III - promoção do acesso à inovação e à tecnologia em escolas situadas em regiões de maior vulnerabilidade socioeconômica e baixo desempenho em indicadores educacionais;

IV - colaboração entre entes federados;

V - autonomia de professores na adoção da tecnologia para a educação;

VI - estímulo ao protagonismo do aluno;

VII - acesso à internet com qualidade e velocidade compatíveis com as necessidades de uso pedagógico dos professores e dos alunos;

VIII - amplo acesso a recursos educacionais digitais de qualidade; e

IX - incentivo à formação de professores e gestores em práticas pedagógicas com tecnologia e para uso de tecnologia. (Decreto nº 9.204, 2017b, par. 13).

Entretanto, esse programa que é destinado a escolas do ensino público e privado não conseguiu atender a todas as escolas do país antes da pandemia.

De acordo com o site do Programa Educação Conectada, apenas 51 escolas de Bauru, cidade localizada no interior do estado de São Paulo, receberam em 2018 e/ou 2019 o benefício financeiro destinado a investimento em equipamentos de hardware e software, além de contratação de serviços de internet e de manutenção. De acordo com o site QEdu a cidade tem 296 escolas. Isso significa que apenas 17,23% das escolas da cidade foram atendidas pelo programa federal.

Em Botucatu apenas 22 escolas receberam em 2018 e/ou 2019 o benefício, sendo que, de acordo com o QEdu, a cidade possui 139 escolas. Isso representa um percentual de 15,83% de escolas atendidas.

Ou seja, apesar da boa intenção do plano, poucas escolas receberam o auxílio para investir em estrutura tecnológica antes da pandemia de 2020.

Diferentemente das escolas particulares que com o valor das mensalidades que os alunos pagam conseguem investir em equipamentos de hardware e software, as escolas públicas recebem apenas recursos públicos que, em geral, não são suficientes para os investimentos necessários. Há nas escolas outras questões que se fazem mais urgentes, principalmente relacionadas à infraestrutura e ao atendimento aos alunos e famílias.

Há ainda casos de escolas que têm os equipamentos tecnológicos (sala de informática, por exemplo) mas que, no entanto, não possuem

verba suficiente para fazer as manutenções necessárias. Ou ainda escolas que não possuem profissionais capacitados para tornar o uso desses ambientes viável. A sala de informática torna-se um ambiente sem vida, assemelhando-se a uma vitrine que só pode ser observada e não utilizada de fato.

As diferenças entre escolas públicas e escolas privadas não param por aí. O público atendido também é diversificado. Enquanto na escola privada grande parte dos alunos têm acesso à internet, computadores e smartphones para realizar as atividades propostas e participar das aulas virtuais, nas escolas públicas muitos não têm nem mesmo acesso à internet para visualizar os arquivos das atividades nesses tempos de pandemia.

A pandemia nos mostrou que a tecnologia é um dos elementos culturais da nossa sociedade e que a escola também precisa se adaptar a esse contexto tecnológico. Isso porque, de acordo com Saviani:

O objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humano para que eles se tornem humanos e, de outro lado e, concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir a esses objetivos. (Saviani, 2003, p. 13)

Pensando nesse contexto de diversidades, uma escola municipal de Botucatu situada em um distrito rural, cujos alunos são filhos, em grande parte, de trabalhadores rurais e granjeiros foi observada e questionada. Seria ela capaz de oferecer atendimento pedagógico aos seus alunos em meio à crise? Em caso positivo, como seria esse atendimento? Quais seriam as melhores estratégias para alcançar os alunos que moram em locais mais afastados ou que têm acesso limitado à internet ou às tecnologias da comunicação?

Ao considerar que a educação é um direito de todos e que, por essa razão, é necessário que a ela todos tenham acesso, este artigo visa apresentar um estudo de caso realizado em uma escola que atende a alunos da zona rural do município de Botucatu e as estratégias utilizadas durante a pandemia do coronavírus para que todos os alunos tivessem acesso às atividades complementares a serem realizadas em casa. O artigo, apesar de tratar de um caso em uma cidade do interior de São Paulo é importante e bastante simbólico, pois retrata a realidade de muitas outras escolas espalhadas pelo país e nos dá a oportunidade de refletir se a educação, conforme afirma a constituição Federal, é um direito de todos mesmo, ou se, parafraseando George Orwell, “todos são iguais, mas alguns são mais iguais que os outros”.

ESTUDO DE CASO

Na tarde do dia 20 de março de 2020, inesperadamente a escola municipal teve suas portas fechadas. Diante desta ação radical e inesperada, porém necessária, o medo em relação à doença desconhecida e do futuro incerto tomou conta de todos da comunidade escolar, tanto servidores como alunos e familiares.

A fim de ter tempo de planejar o trabalho pedagógico durante a pandemia o recesso escolar do mês de julho foi adiantado para a primeira quinzena de abril. Então no dia 15 de abril iniciaram-se oficialmente as aulas remotas na escola.

A primeira preocupação foi tentar manter os vínculos com os seus 204 alunos, apesar do distanciamento físico. A primeira estratégia adotada foi criar um grupo de WhatsApp para a escola e mobilizar a

maior quantidade de pais para que fizessem parte desse grupo que seria utilizado para compartilhar atividades e informações importantes em relação à escola. O Facebook da escola também se tornou um meio de comunicação muito importante nesse processo de aproximação.

A próxima estratégia foi planejar atividades adaptadas para que os alunos conseguissem fazer em casa, considerando que não haveria o apoio do especialista em educação para auxiliá-los todos os dias e então disponibilizá-las via internet para os alunos. A escola optou por utilizar a plataforma do Google Drive para compartilhar os arquivos das atividades, fazendo assim um portfólio para cada turma, separados por data.

A princípio, devido ao decreto municipal que fechou os estabelecimentos públicos, a escola não pôde oferecer atividades impressas aos alunos. Por essa razão, ela tentou adaptar as atividades a todos, de acordo com suas necessidades. Algumas mães não tinham celular que abrissem arquivos em word e pdf ou que não tinham computadores. A escola então mandava fotos das atividades para esses alunos. Outros tinham dificuldades em acessar o Google Drive. A escola, via telefone ou WhatsApp tentou oferecer suporte adequado em cada um dos casos. As devolutivas dos alunos em relação às atividades eram dadas por meio do WhatsApp ou Facebook (por meio de fotos e de mensagens).

No entanto percebeu-se que poucos alunos estavam interagindo nos grupos ou realizando as atividades propostas (cerca de 15%). Houve relatos de famílias com dois filhos ou mais que tinham apenas um aparelho celular para fazer as atividades. Em outros casos apenas um familiar, que trabalhava fora durante o dia, tinha acesso à internet pelo celular. Outros alunos não fizeram as atividades porque nos sítios em que moravam não havia sinal de internet. A escola também recebeu relatos

de crianças que não conseguiam fazer as atividades pelo celular e se sentiam desmotivadas a realizá-las, fosse pelo tamanho pequeno da tela e das letras, pela não possibilidade de colorir, pela falta de adaptação a leituras em celulares, entre outros.

A equipe pedagógica da escola então ao refletir sobre toda essa situação percebeu que a entrega das atividades impressas era fundamental para que a realização das atividades remotas acontecesse realmente, fortalecendo o vínculo escola-famílias. Ao entregar as atividades impressas, a escola atenderia a uma parcela de alunos que não tinha acesso efetivo a elas via internet.

Após expor a situação e receber o apoio da Supervisão Escolar do Município, a escola se organizou para oferecer as atividades para os alunos de forma impressa. Definiu horários para a entrega, evitando aglomerações e reforçou para as famílias os cuidados a serem adotados a fim de se evitar a contaminação pela COVID 19. Álcool em gel e cartazes de distanciamento se tornaram elementos fundamentais na secretaria escolar. Foram também criados grupos de WhatsApp por salas, com os professores interagindo diretamente com os alunos. Alguns professores faziam inclusive ligações telefônicas e videochamadas para fortalecer os vínculos e “matar as saudades”. As crianças gostaram muito, pois além de ver seus professores, tiveram a oportunidade de rever seus colegas também. Infelizmente nem todos os alunos tinham internet e celulares para participar das videoconferências, mas na medida do possível os professores ligavam e conversavam sobre as atividades e sobre as crianças.

A partir desse momento o número de alunos com acesso às atividades aumentou consideravelmente, atingindo cerca de 60% e os alunos

passaram a devolver as atividades realizadas na escola com maior frequência, o que permitiu que os professores tivessem acesso a elas e que pudessem intervir e preparar atividades mais significativas e contextualizadas. No entanto, a retirada das atividades pelos alunos, que eram entregues semanalmente pela escola, não era feita com a mesma frequência. As pessoas passaram a retirá-las a cada duas ou três semanas e os alunos que moravam em lugares de difícil acesso continuaram a não realizar as atividades. Algumas pessoas que não tinham carro também não podiam ir à escola de ônibus circular, pois devido à pandemia, os horários e linhas na região foram diminuídos, dificultando o trânsito das famílias até a escola. Para resolver mais essa dificuldade, a escola pediu o apoio do transporte escolar que foi até as casas entregar as atividades aos alunos que não tinham tido acesso. Em relação aos que moram próximos à escola, mas que os pais não realizaram as retiradas dessas atividades, as gestoras entraram em contato via telefone e WhatsApp e solicitaram que os pais fossem buscar na escola. Nos casos em que os pais não foram, mesmo depois da convocação, a coordenadora pedagógica e a diretora levaram as atividades nas casas dos alunos (sete casos) a fim de que eles não fossem prejudicados. Dessa maneira foi possível atender a todos os alunos.

Contudo, esse atendimento infelizmente não é frequente. Para resolver essa situação, a escola e o transporte escolar organizaram entregas quinzenais das atividades nos bairros que atendem aos alunos.

Alguns casos positivos também podem ser mencionados em relação à pandemia. Um grupo de mães que moram em uma vila de pescadores se juntou e comprou um pacote de internet mensal, o qual elas dividem para que seus filhos possam acessar às atividades preparadas pela

escola. Outras famílias se uniram e se organizaram de forma que a cada semana uma delas retira as atividades na escola para todas as crianças do bairro. Dessa forma, todas as semanas alguém leva as atividades para as crianças. Há também os casos de pais “sem estudo”, como eles mesmos dizem, que, apesar das dificuldades, fazem questão de pegar as atividades semanalmente para que seus filhos as façam. Eles interagem e pedem ajuda aos professores e gestores e isso, de certa maneira aproximou da escola vários pais que antes não se sentiam parte dela.

CONSEQUÊNCIAS GERAIS DA PANDEMIA

De acordo com o parecer do Conselho Nacional de Educação de nº 5/2020, aprovado pelo Ministério da Educação em 28/04/2020:

A possibilidade de longa duração da suspensão das atividades escolares presenciais por conta da pandemia da COVID-19 poderá acarretar:

- Dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022;
- Retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento;
- Danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como stress familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral; e
- Abandono e aumento da evasão escolar. (Parecer CNE/CP Nº: 5/2020 (MEC), 2020).

Serão muitas as consequências negativas da pandemia. Algumas já podem ser vistas, enquanto outras podem ser previstas a longo prazo.

A curto prazo foi possível perceber que a pandemia causou uma desestabilização geral na Instituição Escola e em suas práticas. Ela teve que se reorganizar imediatamente após seu fechamento e pensar em estratégias para atender a todos os seus alunos. As escolas particulares levaram vantagem em relação às escolas públicas, pois já possuíam estrutura tecnológica para oferecer aulas on-line. Muitas já possuíam ou providenciaram plataformas para disponibilização de materiais, vídeos, chats e realização de videoconferências. Seus alunos também tiveram vantagem pois eles tiveram acesso integral às aulas diárias organizadas pelas escolas. A interação com os professores mudou seu formato, mas não deixou de acontecer. Nas escolas públicas, no entanto, essa reorganização não foi tão rápida. Cada escola precisou buscar suas próprias estratégias de compartilhamento de conteúdos. E apesar de todo o esforço dos professores, não obtiveram acesso de muitos alunos por razões já mencionadas anteriormente, agravando ainda mais a situação dos alunos provenientes das classes pobres, de pais analfabetos ou semialfabetizados: justamente os que mais necessitam do acompanhamento mais próximo e contínuo dos professores.

A médio prazo a necessidade da realização das atividades remotas e do distanciamento social trouxe um impacto emocional muito grande. Há professores, gestores, alunos e familiares afetados emocionalmente, muitas vezes até mesmo com sintomas de depressão por não poderem ir à escola e ver seus alunos e/ou professores ou mesmo com medo da doença ou traumatizados com perdas de entes queridos que morreram devido à COVID 19. Há ainda professores e gestores que estão esgotados

fisicamente e emocionalmente, por terem dificuldades em trabalhar em casa e separar “casa e trabalho”. São vários os relatos de profissionais que dizem estar trabalhando mais do que antes da pandemia.

Outra consequência a médio prazo foi a necessidade de se reorganizar o currículo e definir os conteúdos a serem trabalhados, considerando que não haveria tempo hábil para se cumprir o currículo oficial anteriormente definido. A adaptação das atividades foi outra necessidade, pois alguns pais e alunos, cansados do ensino remoto depois de mais de cinco meses, deixaram de fazer as atividades preferindo que as crianças reprovassem de ano do que ter que fazer lições em casa. Além disso, algumas crianças apresentaram regressão em relação ao que sabiam fazer antes da pandemia. Por exemplo, há casos de crianças em processo de alfabetização que, antes da pandemia liam e escreviam palavras e frases simples, mas que depois dos meses de distanciamento não conseguem mais fazê-los.

A longo prazo é prevista uma defasagem muito grande em relação à educação, não somente, mas principalmente para a educação pública, uma vez que, apesar dos esforços não será possível atender com qualidade a todos os alunos. Diferentemente das escolas particulares que conseguiram manter suas aulas e seus processos (aulas por vídeo, plantões de reforço, simulados, avaliações, etc.), as escolas públicas precisaram se adaptar, de acordo com suas realidades. Precisaram mudar o currículo e reconhecer que apesar disso, no retorno das aulas presenciais, precisarão refazer esse trabalho pedagógico para suprir as necessidades dos alunos que não conseguiram se desenvolver em casa e dos que não tiveram acesso. Mas além desses alunos, haverá também os que mesmo durante as aulas presenciais já apresentavam

dificuldades em seu percurso escolar, ainda que contassem com a intervenção constante dos professores em sala de aula. Há também os alunos que recebiam atendimentos escolares especializados (AEE), ou outros acompanhamentos (como fonoaudiológico e psicológico, por exemplo) e que deixaram de recebê-lo devido à pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola pública tem encontrado muitos obstáculos para oferecer aos alunos o ensino remoto. A cada dia ela tem enfrentado desafios em adaptar sua realidade ao novo contexto da pandemia. Um desses desafios é sua estrutura que não estava preparada e que não é capaz de oferecer suporte tecnológico aos alunos. Outro desafio foi lidar com a falta de acesso às tecnologias e internet por parte de seus alunos em suas casas.

Apesar da busca ativa e do esforço coletivo de familiares, professores e gestores, para que os alunos tenham acesso às atividades, ainda não está sendo possível atender a todos, principalmente os da rede pública.

Para um país que já sofria com as desigualdades sociais na educação, a pandemia foi um agravante e expôs a todos que sem verbas e sem estrutura é muito difícil se fazer educação de qualidade para todos. As estratégias adotadas pela rede privada e pública foram diferentes e nesse contexto de pandemia novamente os alunos da rede privada, apesar das perdas, foram privilegiados em relação à educação.

Apesar de existir um programa que vise melhorar a estrutura tecnológica das escolas, o auxílio não chegou a grande parte delas antes da pandemia e muitas tiveram que se adaptar de acordo com a sua realidade para atender aos alunos.

As consequências negativas desse período para a educação já são visíveis e certamente se agravarão a longo prazo.

Nesta perspectiva não há como aceitar as desigualdades sociais que jogam contra a plena realização do ser humano na história. Daí, também, a necessidade de o Educador partir da prática social presente e propor um projeto futuro à medida do ser humano como dizem os filósofos da práxis.

O desafio em oferecer educação de qualidade e recuperar a defasagem da educação no pós-pandemia será enorme e a escola precisará de muito apoio da sociedade para superá-los. A educação não é a salvadora da pátria, mas pode ser uma importante ferramenta de transformação social.

REFERÊNCIAS

Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base. (s.d). Brasília, MEC/CONSED/UNDIME. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf

Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9204.htm

Leal, B. (2020). Pedagoga explica diferença entre ensino remoto e EAD. *UNINASSAU*. <https://www.uninassau.edu.br/noticias/pedagoga-explica-diferenca-entre-ensino-remoto-e-ead>

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

Parecer CNE/CP N°: 5/2020 (MEC). http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192

Saviani, D. (2003). *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. (8a ed.). Autores Associados.

Tezani, T. C. R., & Lázaro, A. C. (2016). Ensinar e aprender com as tecnologias: os desafios da mediação pedagógica no uso das tecnologias digitais da informação e comunicação na prática docente. In A. F. Marques, J. R. B. Giardinetto, & V. Machado (Orgs), *Cadernos de docência na educação básica V: o ensino na educação básica: desafios didáticos* (pp. 95-104). Cultura Acadêmica.

Vale, J. M. F. (2018). *Estudos de educação escolar*. Clube de Autores.

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO ENSINO SUPERIOR NA ERA DA INDÚSTRIA 4.0

*Elaine Garcia de Oliveira¹
Osvando José de Morais²*

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa visa refletir sobre a cultura da educação superior que, com o impacto da tecnologia digital, realidade virtual, jogos de computadores, elementos do processo ensino-aprendizagem e o ensino híbrido, com novos espaços de discussão e reflexão, utilizando de meios tecnológicos, em nível universitário, levaram a produção do conhecimento a se tornar interativa. No contexto da tecnologia e fusão do mundo físico, biológico com o digital da era da Indústria 4.0, também conhecida como a quarta revolução industrial, pretende-se analisar como as instituições de ensino superior do Brasil se adaptarão para manterem a educação e levar conhecimento aos alunos de forma pedagógica, utilizando como sustentação o sistema de comunicação audiovisual e recursos específicos da hiperídia.

-
1. Universidade Estadual Paulista - UNESP, mestranda pelo programa de Pós-graduação em Mídia e Tecnologia da UNESP, Brasil.
nanyego@yahoo.com.br
 2. Universidade Estadual Paulista - UNESP, professor permanente do programa de Pós-graduação em Mídia e Tecnologia da UNESP.
Doutor em Comunicação Social pela Escola de Comunicação e Artes - USP, Brasil.
osvando.j.morais@unesp.br

Neste contexto, as constantes transformações, influenciadas pela tecnologia digital, no campo da educação, têm proporcionado aos professores, profissionais e alunos do ensino superior, formas interativas de promover o processo ensino-aprendizagem, como sala de aula invertida, games educativos, aulas em aplicativos remotos, com pesquisas na internet e discussões ao vivo. Com espaços virtuais e linguagens audiovisuais, que se utilizam de sons, imagens e vídeos, o indivíduo passa a ser estimulado a dirigir sua própria aprendizagem, que auxiliados dos meios tecnológicos, podem fazer da educação, um método de formação e profissionalização pautadas na aprendizagem e não mais no ensino propriamente dito. Assim, a valorização de processos voltados à autonomia, criatividade, percepção e raciocínio poderá ser a solução de problemas, fazendo desaparecer os trabalhos repetitivos e rotineiros.

Deste modo, nosso trabalho pretende primeiramente repensar o mundo dos nativos digitais ou aqueles que nasceram e cresceram envolvidos com a tecnologia e conexões inter-humano-digitais, em que as trocas de informação acontecem por meio da internet, e ainda averiguar se a educação mediará um crescimento de narrativas audiovisuais, roteirização e interatividade.

Assim, com as transformações que o mundo digital trouxe para a vida cotidiana, faz-se necessário reunir argumentos sobre um dos principais pilares de formação do ser humano, que é a educação, aproveitando todas as potencialidades que a internet traz, sem deixar que o ensino seja subutilizado.

1. REVOLUÇÕES TRANSFORMADORAS

Ao falarmos em educação, não podemos deixar de lado, as mudanças que aconteceram ao longo da história, foram revoluções que afetaram o mundo educacional. Da Revolução Agrícola à Industrial, tivemos a transformação de uma sociedade. De acordo com Rasquilhas e Vegas, (2019, p. 23), a mudança trouxe produção de riqueza, investimentos em ciências e novas descobertas, maior expectativa de vida, vacinas, transplantes, idas à lua, computador e internet.

A Quarta Revolução Industrial, também tem transformado, não apenas a velocidade da tecnologia, mas a forma de pensar, de como as pessoas tem visto a política, as relações sociais, os trabalhos em grupos, entre outros. E esses fatores exercem impactos sociais.

Para Pulita, (2020, p. 86), a humanidade vem sendo transformada pelas interfaces da tecnologia e cultura e que a “busca por novos conhecimentos, fez com que a humanidade, além de sobreviver, ampliasse sua capacidade de resistência, longevidade e de qualidade de vida”. Essa 4ª Revolução tem sido construída de forma a se relacionar com a revolução digital, onde a convergência das tecnologias, como a internet, computadores e interfaces, robótica, veículos automatizados e genética, têm sido determinantes nesta era de transformações.

Para Philbeck (2019, p. 32),

Muitas das tecnologias digitais que fundamentam a Quarta Revolução Industrial estão criando plataformas com efeitos em rede, significando que, agora, todas as mudanças em parte do sistema se propagam rapidamente e influenciam outras partes, outras regiões do mundo e até questões geopolíticas.

A Quarta Revolução Industrial é também uma transformadora social, pois além de toda tecnologia, trouxe as mudanças nas relações uns com os outros, permitindo diálogos entre o sujeito e o grupo, o virtual e o real, o racional e o analógico e o digital. Essas mudanças também foram vistas na educação, na comunicação e na forma de buscar a construção do conhecimento. Para Santinello (2020, p. 39), os desafios da interação homem-computador é dar conta da rapidez evolutiva tecnológica, e garantia de explorar o potencial e funcionalidade das novas tecnologias de maneira qualitativa.

Portanto, as tecnologias digitais, neste estudo, revelaram que são os meios comunicacionais que o professor e aluno não podem deixar de lado, principalmente no sentido de ocorrer a comunicação bilateral, em uma educação híbrida, ampliando o campo de atuação docente, que resulte no processo de construção do ensino e da aprendizagem discente (Santinello, 2020, p. 40)

Dessa forma, a educação deve ser estimulada para acontecer de forma colaborativa, formando conexões que incentivem discussões e leituras em uma rede de informação, nos ambientes presenciais e virtuais contemplando a troca de pensamentos.

Em seu trabalho com o sugestivo título *Novos modos de aprender e ensinar*, Jaciara de Sá Carvalho (2013, p. 24) constrói um argumento citando o autor Marc Prensky e explica que “o maior problema que a educação enfrenta hoje é que nossos instrutores imigrantes digitais, que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital) estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova”. Ainda no mesmo artigo, uma pesquisa do ano de 2008, chamada de “Geração Interativa Ibero – Americana: Crianças e adolescentes diante

das telas”, já mostrava que 70% dos jovens afirmavam que faziam suas refeições com a televisão ligada e 39% faziam os deveres assistindo TV. 15% deles afirmavam que navegavam na internet e assistiam a televisão ao mesmo tempo. Outro dado importante, foi que o telefone celular ficava ligado quando estavam em sala de aula em 54% dos casos, e na hora de estudar, em 78% das vezes.

Nesta época, há 12 anos, a pesquisa foi realizada com 25 mil estudantes, de 06 a 18 anos, dos países: Brasil, Argentina, Chile, Colômbia, México, Peru e Venezuela. Esse resultado mostra que grande parte dessas crianças e jovens já está na adolescência ou em idade universitária e que o contato com as tecnologias digitais pode estar igual ou maior, devido a interatividade que a internet trouxe nesses últimos anos.

2. IMPACTO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ensinar a essa e também a gerações futuras, requer o compromisso dos educadores criarem a possibilidade do aluno buscar seu próprio conhecimento.

Na era da robotização e da informação democratizada, com o uso da internet, de aplicativos e de plataformas, os alunos já não conseguem se adaptar ao ensino tradicional, apenas utilizando como formas de estudos, livros, linguagens verbais e professores como único instrumento. Silvia Terezinha Torreglossa de Jesus e Carlos Eduardo Loureço, em seu artigo “Narrativas, Linguagem e Poder na relação aluno-professor”, do livro *Tecnologias Digitais nas Interfaces da Comunicação/Educação, desafios e perspectivas*, (2020) cita o autor João Mattar (2010, p. 11) em que,

os jovens de hoje passam boa parte do dia assistindo televisão, na internet e jogando games. Diferentes experiências resultam em diferentes estruturas cerebrais... Devemos pensar em uma neuroplasticidade ou plasticidade do cérebro. O cérebro de nossos alunos mudou fisicamente. Processos de pensamento linear, empregados pelos imigrantes digitais até então, retardam o aprendizado dessa nova geração, que possui mentes hipertextuais.

Essa mudança no cérebro e na forma de pensar, de se comportar e até de interagir, se dá também, devido ao tempo dedicado ao uso dos smartphones, tablets, games e outros aparelhos eletroeletrônicos, em que o conteúdo consumido colabora com o aprendizado, mesmo não exercendo esse papel, deixando esse público com uma visão crítica e uma curiosidade crescente.

Outro pilar da educação 4.0 é o ensino de forma colaborativa, onde prevê a participação inclusiva do aluno para estimular o conhecimento. Este facilitador da aprendizagem, prevê o uso de tecnologias, por meio da educomunicação, cibercultura, espaços virtuais de discussão, gerando conexões, leituras e reflexões, onde o professor é o mediador, incentivador e o aluno o principal construtor de seu conhecimento.

Como é o caso do ensino híbrido, hoje já utilizado como método de estudo, em que é possível conciliar aulas presenciais com atividades realizadas por meio das tecnologias da informação e comunicação (TDICs). “A estratégia consiste em colocar o foco no processo de aprendizagem do aluno e não mais na transmissão da informação que o professor tradicionalmente realiza”, (Valente, 2015 p. 13).

Neste método, o aluno utiliza a sala de aula para aprender ativamente, após ter estudado o conteúdo em outros espaços e ambientes.

Os colegas de classe são colaboradores na discussão e o professor um apoio nesse processo educacional.

3. ROTEIRIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Nunca se falou tanto no ensino utilizando de técnicas de hipertexto, que são textos que agregam sons, imagens e palavras, e-learning, que são modelos de ensinos não presenciais e ensino híbrido, que mesclam metodologias de aprendizado online e off-line, como tem acontecido no ano de 2020, principalmente devido a pandemia do Covid-19. Em pouco tempo, não apenas a educação superior, mas a educação básica, precisou se readequar para levar o conhecimento aos alunos.

A Educomunicação foi colocada em prática, de forma que professores e alunos, precisaram rever a maneira como interagir e o conteúdo passou por uma reorganização, para conseguir atingir de forma positiva o processo ensino aprendizagem.

A comunicação por meio de mídias interativas virou rotina e a arte de contar histórias passou a fazer parte das aulas, onde professores e alunos, eram protagonistas. Jaciara de Sá Carvalho no livro *Novos modos de aprender e ensinar* (2013, p. 11), cita Lucia Santaella, que afirmou que “os jovens têm mentes distribuídas, são capazes de ver quatro telas ao mesmo tempo, por que possuem uma atenção parcial contínua”. Neste mesmo trabalho, a Jaciara de Sá Carvalho cita novamente Lucia Santaella, ressaltando que “eles têm outro tipo de mente, porque possuem a capacidade de se comunicar por vários canais”.

Dessa forma, o conteúdo que é direcionado a esses jovens nativos digitais precisa não apenas chamar a atenção, mas buscar conectá-los

com fragmentos da informação, em que Carvalho (2013, p. 11) constrói um pensamento usando uma citação de Lucia Santaella, onde chama o processo como criação de uma sintaxe hipermidiática, pois essa geração é muito ativa, mas um pouco desmemoriada. Assim, para que a educação e conhecimento consigam chegar ao seu objetivo, educadores precisam fazer com que essa geração interativa utilize as telas, da forma como eles gostam, relacionando o lazer e a relação social. Assim, a produção do conhecimento e o incentivo podem levar esse universitário a entender a educomunicação de forma prazerosa, levando o acesso às novas mídias e buscando técnicas diferentes de discussão.

4. A ESCOLA, O PROFESSOR E A TECNOLOGIA

As transformações da sociedade contemporânea devido à internet levam a refletir sobre o papel da escola e do educador, na formação de cidadãos, em um mundo em frequente transformação.

Na era dos *netizen*, que são os cidadãos da internet, escola e educadores precisam se abrir para a sociedade midiaticizada e rever alguns quesitos, como sistema de avaliação pautados em repetição e avaliação, métodos de ensino de forma verbal ou escrita em uma sala de aula tradicional. Não há como retroceder. Escola e professores precisam repensar o processo pedagógico para construir uma maneira de ensinar e aprender. Para Citelli (2015, p. 08):

As instituições educativas formais, estariam desprovidas tecnologicamente, operando com suportes comunicativos de pequeno ou nenhum interesse dos discentes. Tal universo cultural deslizante que atravessa a vida contemporânea ficaria congelado quando remetido

aos limites das salas de aula, cujos termos dominantes continuariam sendo: desaceleração (do tempo) e localização (do espaço).

Ainda no mesmo trabalho, Citelli comenta sobre o uso das tecnologias durante as aulas, já que fazem parte da rotina de crianças e jovens e relembra uma citação de Junqueira (2014):

Não basta apenas proibir o uso de celular ou do tablet, pois os alunos podem estar olhando para a lousa ou ouvindo o professor, mas pensando no game que ainda não conseguiram terminar, ou no e-mail que precisam consultar. O lado bom de tudo isso é que estou sendo desafiado pelos alunos e tenho que me requalificar, entrar um pouco mais nestas novas circunstâncias culturais.

Incluir a tecnologia no processo ensino-aprendizagem não significa deixar as aulas mais atrativas, mas ensinar dentro de uma linguagem e de um cenário técnico-informativo em que o jovem esteja inserido.

Além do conhecimento propriamente dito, é importante refletir sobre como será a vida pessoal e profissional dos cidadãos do futuro, quais carreiras continuarão existindo e quais serão extintas devido a tecnologia.

Portanto, quando pensamos sobre o papel da universidade, é imprescindível que a formação seja de um ser humano, voltado para a colaboração, a sensibilidade, o trabalho em equipe e solução de problemas.

4. PESQUISA QUALITATIVA “TECNOLOGIAS NO ENSINO SUPERIOR”

Foi realizada para este trabalho uma pesquisa qualitativa, aberta, através do programa Google Forms, com o tema “Tecnologias no Ensino Superior, com usuários da rede social Facebook e aplicativo

de mensagens instantâneas Whatsapp, nos dias 11 e 12 de outubro de 2020, com o objetivo de compreender as experiências individuais dos participantes, inseridos no Ensino Superior, seja como professor ou aluno, e também a importância das tecnologias durante o processo de produção e construção do conhecimento.

Por meio dos gráficos abaixo, utilizando o próprio Google Forms, é possível verificar as informações coletadas sobre o uso das tecnologias no ensino superior como fonte de metodologia para conseguir dados de pessoas que vivenciam esse processo educacional. Conforme o gráfico da ferramenta Google Forms, 33 pessoas responderam à pesquisa, sendo eles, 21,2% professores, 54,5% alunos e 24,2% afirmaram ter concluído o Ensino Superior.

Gráfico 1



Elaboração própria

Sendo assim, foi perguntado também a faixa etária dos participantes. Sendo, 21,2% de 17 a 25 anos, 9,1% de 26 a 32 anos, 27,3% de 33 a 40 anos e 42,4% com mais de 40 anos.

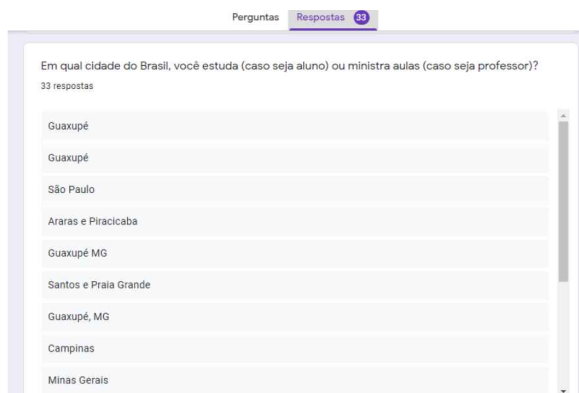
Gráfico 2



Elaboração própria

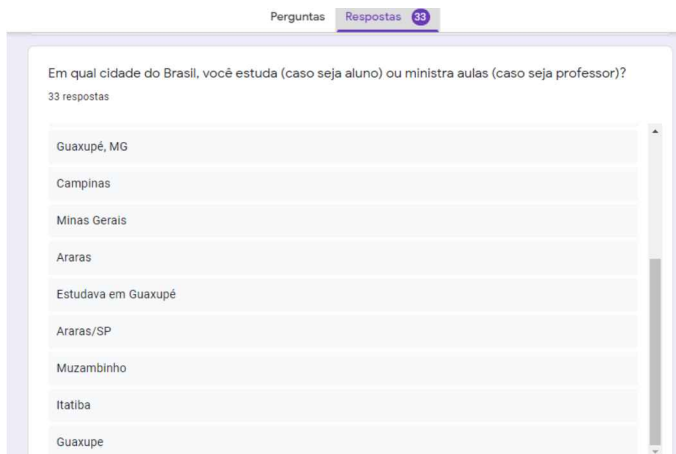
Foi perguntando também sobre a cidade onde os participantes estudam ou ministram aulas. E o resultado foi o seguinte:

Gráfico 3



Elaboração própria

Gráfico 4



Elaboração própria

Do total de participantes, 100% deles afirmaram que utilizam a tecnologia durante as aulas e 100% dos entrevistados, acreditam que a tecnologia potencializa o aprendizado.

Gráfico 5



Elaboração própria

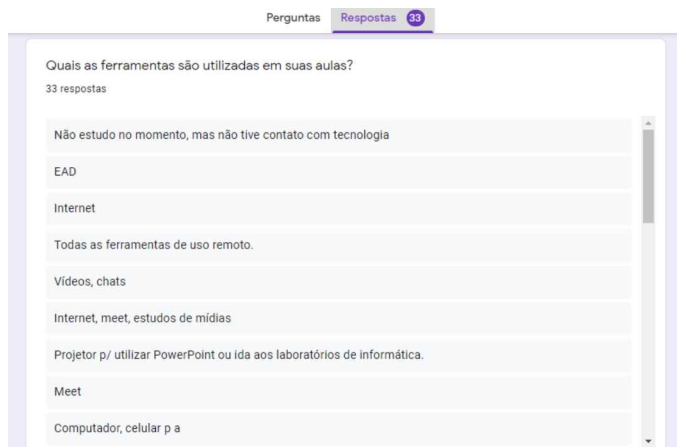
Gráfico 6



Elaboração própria

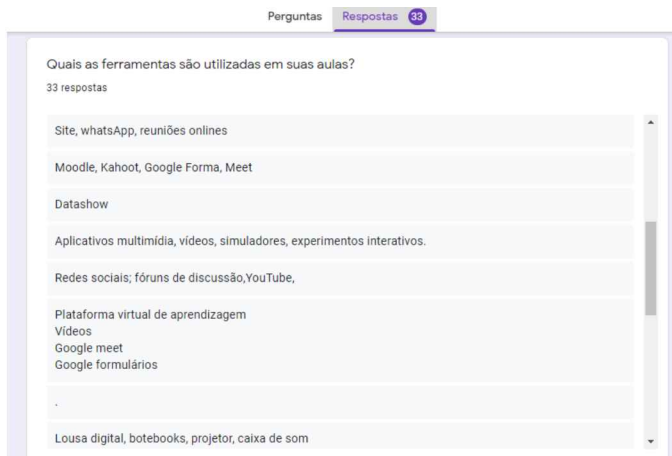
Quando perguntado sobre as ferramentas utilizadas durante as aulas, a grande maioria respondeu que usa notebook, projetores, áudio e vídeo, multimídia e internet, computadores, smartphones, fóruns de discussão, simuladores e plataformas como google meet hangouts, entre outros.

Gráfico 7



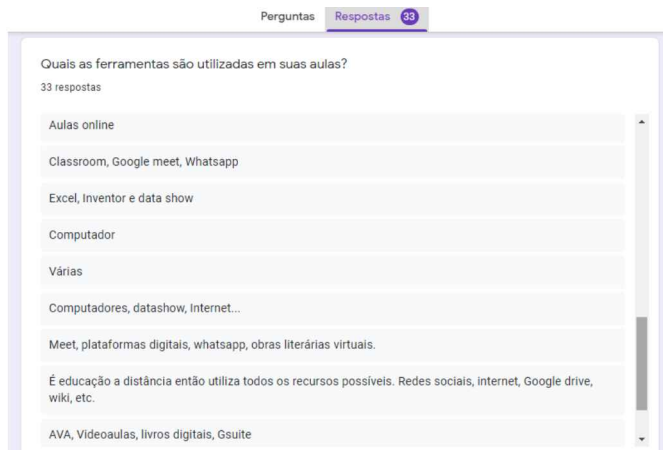
Elaboração própria

Gráfico 8



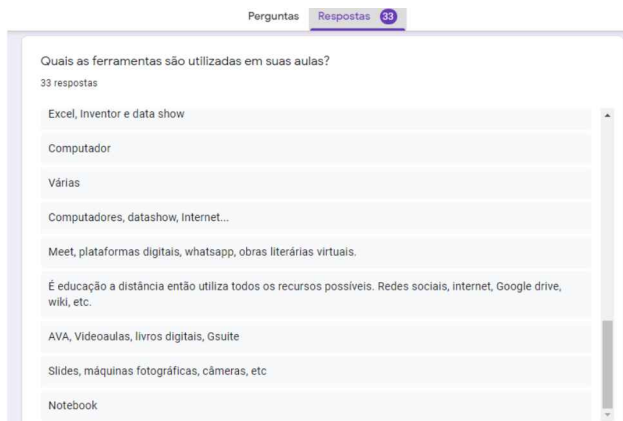
Elaboração própria

Gráfico 9



Elaboração própria

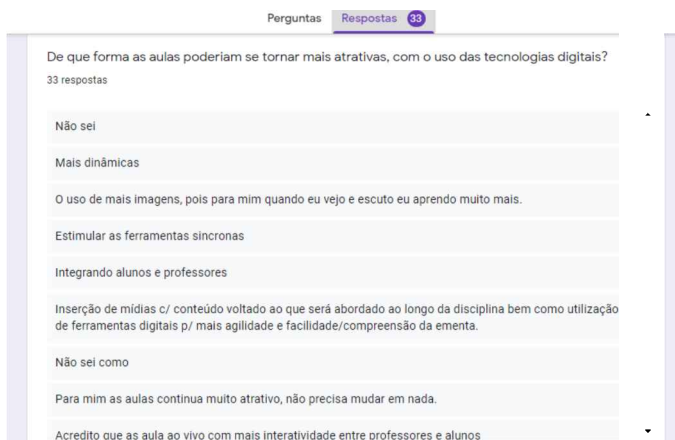
Gráfico 10



Elaboração própria

Foi perguntado também como, na opinião do participante, sendo eles alunos ou professores, se as aulas poderiam ficar mais atrativas. Entre as respostas, estavam a interatividade, a gamificação, diversificando estratégias, com debates e discussões e utilização de várias mídias.

Gráfico 11



Elaboração própria

Gráfico 12

Perguntas	Respostas 33
De que forma as aulas poderiam se tornar mais atrativas, com o uso das tecnologias digitais?	33 respostas
	Com ferramentas EAD mais interativas e intuitivas.
	De forma que o estudante possa agir, testar, experimentar, fazer inferências e colecionar resultados. Correlacionar os resultados e tirar conclusões.
	Através de estratégias inovadoras e de novas metodologias para o aperfeiçoamento do processo educacional.
	Da participação ativa, mais discussões, sala de aula invertida
	Por meio da aplicação de conteúdos de forma dinâmica, porém organizada. Com sequência lógica a ser seguida. Partindo do mais amplo para o mais específico. Fazendo revisões.
	Através da interatividade e gamificação.
	.

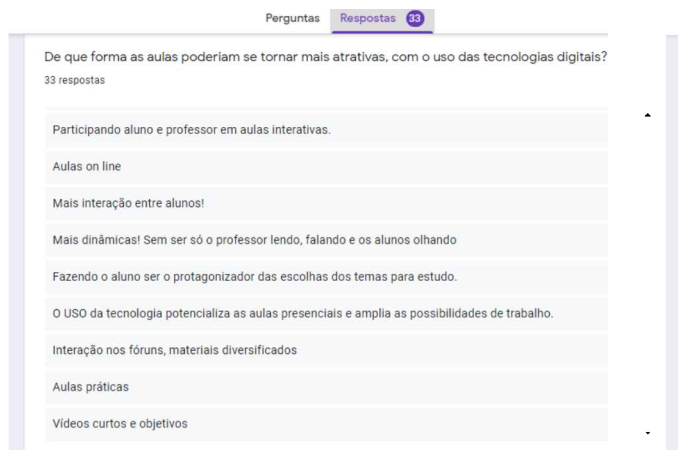
Elaboração própria

Gráfico 13

Perguntas	Respostas 33
De que forma as aulas poderiam se tornar mais atrativas, com o uso das tecnologias digitais?	33 respostas
	Aproximar a prática dos alunos por meio de recursos que eles possam ter acesso, ensinar como manusear e acessar softwares
	Com mais interatividade
	Com a possibilidade de interações no Classroom, em grupos, como já ocorre pelo Zoom
	Participando aluno e professor em aulas interativas.
	Aulas on line
	Mais interação entre alunos!
	Mais dinâmicas! Sem ser só o professor lendo, falando e os alunos olhando
	Fazendo o aluno ser o protagonista das escolhas dos temas para estudo.
	O USO da tecnologia potencializa as aulas presenciais e amplia as possibilidades de trabalho.

Elaboração própria

Gráfico 13



Elaboração própria

CONCLUSÕES

Com essa pesquisa, esperou-se reunir elementos que possam contribuir para que seja utilizada na educação meios tecnológicos, propiciando aos universitários vivências, aprendizados e discussões interações, que completem uma formação de cidadãos. Este trabalho está voltado aos profissionais e pessoas que, primeiramente, estejam preocupados com as relações sociais e emocionais e também com o relacionamento, liderança e ainda a sensibilidade centrada na solução de problemas e competências essenciais.

Portanto, alerta-se que no futuro, muitas profissões, como efeito das tecnologias, podem ser excluídas do mercado e outras poderão surgir. Assim, será importante que este estudante tenha pelo menos familiaridade

com a hipermídia e que esta não seja vista como um desafio, mas que faça parte do cotidiano.

O ensino superior deve servir de suporte aos alunos para mediar resultados positivos em suas carreiras, estabelecendo conexões entre teórica e prática, buscando o equilíbrio do triângulo cognitivo: conteúdo, incentivo e interação, com habilidades tecnológicas e éticas que norteiem o processo ensino-aprendizagem.

Portanto, nesta sociedade de aprendizagem, a educomunicação deve reunir a relação professor-aluno que traz a socialização e constrói laços afetivos para ambos os públicos, incluindo a reflexão e discussões por meio da educação colaborativa, desenvolvimento do lado crítico e pensador dos jovens alunos, tendo em conta a influência dos processos tecnológicos, que já fazem parte da rotina dos nativos digitais, contribuindo no desenvolvimento de sua formação pessoal, acadêmica e profissional.

REFERÊNCIAS

Bacich, L., Neto, A. T., & Trevisani, F. M. (2015). *Ensino Híbrido personalização e tecnologia na educação*. Ed: Penso.

Bertocchi, S. (2013). *Novos modos de aprender e ensinar*. Fundação Eletrônica.

Citelli, A. (2015). Tecnocultura e Educação. *Rizoma*, 3(2), p. 75.

Cury, L. (2019). *Tecnologias digitais nas interfaces da Comunicação/Educação: desafios e perspectivas*. Editora: CRV.

Gosciola, V. (2003). *Roteiro para novas mídias do cinema às mídias interativas*. Editora Senac São Paulo.

Pinheiro, R. M. (2016). *A contribuição da Educomunicação para o Ensino Superior*. *Revista Observatório*, 2(Especial 1), 327-344.

Rasquilhas, L., & Veras, M. (2019). *Educação 4.0 – o mundo, a escola e o aluno na década 2020-2030*. Editora: Unitá.

Reis, F. (2019). *A Revolução 4.0 – a educação superior na era dos robôs*. Editora de Cultura.

O AUDIOVISUAL NAS PESQUISAS ACADÊMICAS: CULTURA E INCLUSÃO NO USO DE METODOLOGIAS DECOLONIAIS

Paula Simone Busko¹

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz referência ao uso do audiovisual nas pesquisas acadêmicas. Tratada neste espaço como uma metodologia decolonial procura agregar condicionantes culturais e de inclusão social que corroboram para a prática da pesquisa em seus diversos núcleos de conhecimentos.

Como parte de uma pesquisa de doutoramento em educação científica e tecnológica, percebe-se que a inclusão de novas ferramentas de mídia, a exemplo do audiovisual, sugere uma perspectiva mais “realista” nas pesquisas científicas. Isto configura novas possibilidades para que alunos evidenciem os contextos pesquisados, tanto na área de ciências humanas como nas exatas.

Cabe ressaltar que a utilização do audiovisual não sugere que sua aplicação seja utilizada como um método de pesquisa, visto que determinadas metodologias utilizadas apontam para o caminho escolhido para se obter os dados necessários para sua análise. Nesse sentido, o

1. Doutoranda em Educação Científica e Tecnológica - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Grupos de Pesquisa da UFSC: DICITE (Discursos da Ciência e Tecnologia) e Literaciências (Literatura, Decolonialidade e Ensino de Ciências).
paulabusko@gmail.com

audiovisual deve ser considerado como uma ferramenta de pesquisa que auxilia o pesquisador a obter dados: imagens, narrativas, ambiente-contexto (social, cultural, econômico), entrevistas etc. Para o pesquisador seria uma forma livre e, portanto, decolonial de se constituir uma pesquisa, forma esta que será vista mais adiante nesta comunicação. Outras questões corroboradas pelo pensamento de Pêcheux estão relacionadas ao imaginário e a produção de sentidos na produção de um texto audiovisual.

Outro aspecto importante é salientar que o audiovisual sugere um tipo de inclusão de pessoas nas pesquisas acadêmicas, o visual inclui “a vida das pessoas” em seus espaços, sem esquecer-se do momento histórico a que nos referimos. Um aspecto bem defendido por Adorno (1986) em que os discursos “da vida comum” tornam-se parte inseparável dos resultados a serem obtidos, comprovando-se ou não algo. O autor assim defende um modelo de comunicação fragmentada, local. Sem dúvida, a comunicação de massa para Adorno perpassa as crises econômicas e padroniza os sentidos, refutando a cultura popular e suas manifestações artísticas particulares. Nesse sentido, traz a ideia do ensaio enquanto comunicação ativa fragmentada em espaços de denúncia social.

Por isso, o audiovisual torna a pesquisa viva e demonstrada por meio do visual. Fica claro também que a utilização de filmagens em pesquisas acadêmicas não é algo novo, mas utilizado cada vez mais em muitos espaços onde o texto escrito exige a criatividade pertinente à área pesquisada como nas literaturas, nas ciências sociais ou nas ciências exatas, demonstrando experimentos e resultados.

Esta comunicação aponta para um encorajamento dos pesquisadores para o uso do audiovisual pela criatividade. É uma forma de trabalhar

que chama para o decolonial, conforme Ocaña, Lopes e Conedo (2018), sobretudo quando se trata de documentários, o cotidiano das pessoas, situações de trabalho, aspectos culturais, vivências políticas e/ou resultados de experimentos científicos. Não é a construção de uma ficção (?), pois o processo de pesquisa acadêmica sugere a responsabilidade dos fatos comprovados pelo que estaria sendo demonstrado nas imagens.

DECOLONIALIDADE E PRODUÇÃO AUDIOVISUAL: METODOLOGIA E INCLUSÃO

Quando se trata de certa produção audiovisual voltada para TV ou cinema, Rodrigues (2007) apresenta três definições: a primeira que a produção é vista como uma parte/etapa do processo como um todo, ao colocar que

produção é o período que envolve a filmagem propriamente dita, ou seja, as filmagens em termos fotográficos e a captação de som das cenas descritas no roteiro, envolvendo os atores principais sob a supervisão do diretor. (Rodrigues, 2007, p. 67)

Na segunda, que a produção é vista como setor na escolha da equipe responsável, ou seja, em que há, segundo Rodrigues (2007): “departamento de execução do filme, que tem como função principal dar suporte ao diretor na execução do seu trabalho.”; e, por fim, a produção vista como um processo que “se refere a tudo que envolve fazer um filme”, no qual faz parte um “conjunto de fases que envolvem sua preparação, passando pela filmagem propriamente dita e sua finalização até a primeira cópia do negativo aprovado.” (p. 69)

Estas definições, na visão de Rodrigues (2007) dizem respeito à produção enquanto um processo que vai desde o surgimento da ideia até o produto audiovisual finalizado. Outro destaque vai para a Agência Nacional do Cinema (ANCINE), que define o produto audiovisual como um:

produto da fixação ou transmissão de imagens, com ou sem som, que tenha a finalidade de criar a impressão de movimento, independentemente dos processos de captação, do suporte utilizado inicial ou posteriormente para fixá-las ou transmiti-las, ou dos meios utilizados para sua veiculação, reprodução, transmissão ou difusão. (Instrução normativa nº 105, 2012)

Nesse sentido, é fundamental compreender que a produção do audiovisual passa por fases, o que envolve diversas etapas a serem discutidas e analisadas a seguir.

O texto procura tratar de pesquisas que envolvam os processos decoloniais em curso em que os pesquisadores utilizam a metodologia decolonial, defendida por Ocaña et al. (2018), em que versa certas diretrizes para seus pesquisadores: envolvimento do pesquisador e pesquisado, margem livre para discussões e debates no decorrer da pesquisa. Outro dado é que não há somente uma observação e análise de dados, mas um envolvimento por parte do pesquisador nas questões cotidianas do grupo no qual está inserido.

Leva-se em conta que interagir é também desenvolver ações e participar de modo ativo e alterativo com o grupo da pesquisa acadêmica, seja ele composto por pessoas de laboratórios, escolas, empresas, organizações não governamentais etc. Por isso, há possibilidades de

se produzir pesquisa com a utilização de ferramentas midiáticas que visibilizam os trabalhos acadêmicos, por exemplo.

Para Ocaña et al. (2018) a decolonialidade “é uma ciência/cultura fronteira, indisciplinada e desobediente”. É uma cultura própria que vive nas bordas, nas fronteiras. Autoconfigura-se em/desde/por/para sua própria realidade.” Por isso, o autor defende uma observação mais atenta naquilo que está fora dos padrões, que vive “ao largo”, que não é visto ou desprezado pelos sistemas colonizadores de poder.

Em se tratando de pesquisas acadêmicas que versam sobre uma base decolonial, diferentes políticas de inclusão e de fomento à diversidade provém do reconhecimento dos direitos culturais, sociais e políticos linguísticos. Nesse sentido, o audiovisual utilizado como uma metodologia decolonial aplicada num contexto social local condiciona o ouvir o outro dentro de uma pluralidade cultural, social, política, histórica e traz diversos sentidos e visões diferenciadas.

Diante desses aspectos, aponta-se para um modelo de pesquisa emancipatória que procura dialogar com “a consciência transformada”, “crítica” e “reflexiva” (Habermas, 1987) do grupo envolvido, além de valorizar outros espaços de diálogos e outras formas de linguagens, interculturais e multilinguísticas, que promovem “metodologias outras na investigação social, humana e educativa” (Ocaña et al., 2018, p. 172).

Tratar uma pesquisa acadêmica de modo emancipatório buscando a realidade dos fatos pela imagem é dizer, sem dúvida, que todas as respostas para a produção de um audiovisual estão na própria pesquisa. E não há roteiro nem produção sem ela. Um prévio conhecimento do tema e do grupo ao qual o pesquisador estará inserido para ser retratado num projeto audiovisual é essencial.

Segundo Field (2001), “uma vez escolhido o assunto [...] você pode começar a pesquisa preliminar. Determine aonde você pode ir para aumentar seu conhecimento sobre o assunto.” (p. 23). Já Rodrigues (2007) reforça essa ideia ao mencionar que “é necessário conhecer o assunto, ter uma ideia clara do que se quer dizer”. (p. 49)

Já para Watts (1990) segue nessa mesma linha de pensamento ao argumentar que

como produtor, você deve, evidentemente, ter conhecimentos sobre o tema em que você estará baseando o seu programa. Isto não quer dizer que você precise saber tanto ou mais do que um especialista. Mas você necessita saber o suficiente para ser capaz de decidir o que colocar e o que não colocar no programa. (Watts, 1990, pp. 27-28)

Ao reconstituir certas narrativa por meio do audiovisual, por exemplo, busca-se a constituição de um determinado discurso, persuasivo e/ou político que poderá se pautar ou não nas ciências do discurso. Um discurso por si só já é persuasivo e é um movimento político. Associado a um meio de comunicação, um discurso tem condições de negar, criticar, questionar, reformular ou simplesmente repassar em uma linguagem mais acessível os diversos discursos produzidos pela ciência em várias esferas sociais.

Portanto a produção do audiovisual defendida nesta comunicação se vale pelo processo decolonial em curso no decorrer da pesquisa acadêmica. E os discursos produzidos nesse sentido podem destacar os aspectos da decolonialidade da fala, mas que não se fecham em si mesmos. É um processo em curso. Orlandi (2015) destaca essa ideia:

É nesse sentido que consideramos o discurso no conjunto das práticas que constituem a sociedade na história, com a diferença de que a prática discursiva se especifica por uma prática simbólica.

Um sujeito não produz só um discurso; um discurso não é igual a um texto. (Orlandi, 2015, p. 69)

Fica claro que entre o imaginário e o real na produção de um audiovisual o destaque está para a representação de uma realidade. E quem produz tais discursos devem assegurar a permanência dessa representação. Orlandi (2015) aponta que:

o autor “é o lugar em que constrói a unidade do sujeito. Como o lugar da unidade é o texto (nesse caso, além do texto, o documentário-ensaio, n. do a.), o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto em sua unidade, com sua coerência e completude. Coerência e completude imaginárias. (Orlandi, 2015, p. 71)

Nesta fala fica claro que a constituição de um discurso se dá entre o real e o imaginário. Orlandi (2015) já aponta para esta reflexão, em que o real do discurso se dá pela descontinuidade, dispersão, incompletude equívoca e contradição que são constitutivos tanto do sujeito como do sentido.

Somado a estes fatores e em se tratando de representações, tem-se a unidade, a coerência, o claro e o distinto e a não contradição, na instância do imaginário. Assim, se constitui, na unidade, uma dada formação discursiva e que, para não esquecer, possui uma ancoragem política (Orlandi, 2015, p. 72).

Passando por diversas transformações ao longo das décadas, a imagem não é a única coisa que se transformou. Em realidade, as condições de produção e de circulação entre o imaginário individual e o imaginário coletivo, além da estética empregada confirma a relação entre o efeito das representações que são empregadas em determinado espaço

às tecnologias. Isso pode trazer os efeitos de sentido carregados pela imagem e pelo discurso, configurando - independente dos objetivos a que se propõe - um imaginário que deverá ser percebido e reconhecido além das fronteiras espaciais e temporais em que foram criados.

Cada indivíduo ou grupo social faz sua leitura sobre uma imagem de acordo com seu processo histórico e cultural. Compreender o que está sendo visualizado depende de um conhecimento prévio que une um entendimento do processo de verbalização da palavra para representar uma dada realidade. Desse modo, textos e imagens produzem símbolos e sentidos. Tais sentidos representam, sem dúvida, padrões culturais e ideologias e tornam realidades naturalizadas. Não que tudo esteja premeditado, mas estes sistemas de valores, símbolos e estereótipos estão condicionados a quem produz o visual, mesmo porque também pertence a um mesmo contexto social que é por ele influenciado.

FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS: O VISUAL EM MICHEL PÊCHEUX

Tentar adivinhar o que o outro está pensando, escolher a melhor tática para convencer alguém e responder conforme o esperado pelo outro, todas essas são formas de imaginar, isto é, produzir imagens do outro, de sua relação com o outro, de você mesmo e dos assuntos envolvidos. O linguista Michel Pêcheux denominou essas imagens como formações imaginárias, um dos componentes principais das condições de produção em sentido mais estrito.

Pêcheux (2010) indica outro modo de olhar para a relação dos interlocutores: já não se trata de uma relação direta com o outro, mas

uma relação atravessada por formações imaginárias, tornando mais complexas as trocas simbólicas. Ou seja, o imaginário social é um conjunto complexo de imagens que a sociedade tem sobre os objetos, os sujeitos, as práticas, em suma, sobre tudo aquilo que é passível de alguma simbolização.

Salientam-se, corroborando com a visão de Pêcheux (2010), que as diversas formações imaginárias resultam, elas mesmas, “de processos discursivos anteriores (provenientes de outras condições de produção) que deixaram de funcionar, mas que deram nascimento a ‘tomadas de posição’ implícitas que asseguram a possibilidade do processo discursivo em foco” (p. 85). O já dito, o já ouvido, o já visto, isto é, aquilo que já faz sentido é a matéria-prima das formações imaginárias, atravessando o que é possível para os locutores.

Nessa linha de pensamento e de acordo com o linguista acima citado, existe a antecipação, ou seja, uma das matrizes que acionam as formações imaginárias. Produzir sentidos viabilizados pela literatura negra e encontrar esse ponto de encontro é salientar que o processo constitutivo de se colocar imaginariamente no lugar do outro, dito pela antecipação é um mecanismo que busca prever respostas e reações possíveis, modificando, por sua vez, a sequencialidade de um diálogo.

Apesar de sempre tentarmos controlar, as imagens que colocamos em funcionamento estão baseadas em outras imagens que já fazem sentido. De acordo com Orlandi:

Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. [...]. Dessa maneira, esse

mecanismo dirige o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor. (Orlandi, 2015, p. 37)

A antecipação nos discursos é uma das matrizes que acionam as formações imaginárias importantes na constituição de um audiovisual. Processo constitutivo de se colocar imaginariamente no lugar do outro, a antecipação é o mecanismo que busca prever respostas e reações possíveis, modificando, por sua vez, a sequencialidade de um diálogo.

Mesmo na produção de um audiovisual o importante é identificar os processos decoloniais em uma linguagem tida como emancipatória (presente nos discursos das redes e das trabalhadoras rurais) sugere que uma mudança social está em curso (Maldonado-Torres, 2010).

É importante perceber o discurso dialógico presentes nos discursos constituídos nas relações sociais ali presenciados para compreender o que ele tem de especial, além de observar quais são as condições de produção (produção de sentidos) que apontam para a constituição de um pensamento coletivo (formação de consciência coletiva). Somente nestas proposições linguísticas já temos um caminho para um fazer ciência decolonial.

Segundo Volóchinov (2017), nas interações discursivas onde a “palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana” (p. 181) temos a posição do sujeito inserido na história.

PESQUISAS ACADÊMICAS: NOVAS POSSIBILIDADES

O audiovisual como ferramenta de pesquisa aponta que os sujeitos e os espaços são diferentes, portanto, é um modo de se dizer que a

metodologia poderá ser diferente quando aplicada em cada contexto, em cada época e em cada espaço.

Com o objetivo de questionar e “(re) criar inteligibilidade sobre determinadas realidades, representações e imaginários ou certos problemas sociais em que a linguagem tem um papel central”, Moita Lopes (2006) argumenta que pesquisar de outras maneiras buscando novas possibilidades de pesquisa não deve se caracterizar “somente pelo interdisciplinar, mas também pelo indisciplinar” (p. 14). Portanto, o ideal é possibilitar um movimento de reflexão que corrobora para uma desaprendizagem de teorias previamente constituídas sobre modelos de desenvolvimento locais. Seria dar vez e voz a sujeitos que por vezes se tornam invisíveis num processo de pesquisa.

Nesse sentido, desaprender num espaço acadêmico e ser criativo é refletir, debater, politizar, buscar uma compreensão de como estas questões são tradicionalmente tratadas pela academia, pela linguagem naturalizada e pela prática social, em que se apontam traços ocidentais que constroem “certezas bem alicerçadas em dados, articulações de obviedade, ideias consensuais, explicações definitivas e experimentos incontestáveis” (Fabrício, 2006, p. 59).

Um audiovisual pode evidenciar de histórias fragmentadas, locais, das minorias, imprimem rupturas, traduz experiências e permite continuidades, ou seja, algo que não se acaba em si mesmo. Por isso, ao propor a utilização desta ferramenta de comunicação como parte complementar de pesquisas acadêmicas é trazer outras possibilidades de escrever – pelo imaginário ou por representações – certa realidade, não somente por meio da escrita, mas também pelo audiovisual.

Para Evaristo (2017, p. 187): “A narrativa que a partir de então se desdobra é feita de pequenos relatos, breves histórias de vida de muitos personagens, homens, mulheres e crianças [modos de dizer e fazer]”.

Com a produção de um audiovisual a atribuição de valor documental a uma pesquisa irá pautar elementos importantes destacados por Le Goff (2003) como a:

história da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. (Le Goff, 2003, p. 537)

A ideia de pensar um determinado documento como monumento traz a perspectiva de que um documentário audiovisual produzido poderá traçar o econômico, o social, o político, o jurídico e o cultural que influenciam o narrador, a narrativa e o pesquisador. Para Le Goff (2003), tanto o texto e o audiovisual, que não deixa de ser uma forma de escrita visual são influenciados por forças que operam no “desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade” (p. 525).

Tratar uma pesquisa acadêmica de modo emancipatório buscando a realidade dos fatos pela imagem é dizer, sem dúvida, que todas as respostas para a produção de um audiovisual estão na própria pesquisa. E não há roteiro nem produção sem ela. Um prévio conhecimento do tema e do grupo ao qual o pesquisador estará inserido para ser retratado num projeto audiovisual é essencial.

CONCLUSÃO

Esta comunicação procura dar destaque a produção do audiovisual como parte de pesquisas acadêmicas e isto aponta para uma mudança em curso e que envolve pesquisador e pesquisado. A metodologia decolonial defende um outro modo de valorizar o trabalho do pesquisador e do grupo envolvido, ou seja, procura pautar-se pelo lugar de fala e pelo espaço dos sujeitos em questão.

O interessante neste debate se dá em torno de novas possibilidades de realizar pesquisas e do que seria esta metodologia decolonial. Provavelmente, por ser decolonial tal metodologia não deveria delimitar e enquadrar modos de pesquisa e ação, tanto no campo teórico como prático, ou seja, padronizar todas as pesquisas em decolonialidade num “único método”. Isso seria criar outro método que substituiria outros métodos tradicionais aplicáveis em pesquisas acadêmicas.

A metodologia decolonial, antes de tudo, deve se pautar pelo lugar de fala e pelo espaço dos sujeitos em questão. E os sujeitos e os espaços são diferentes, portanto, a metodologia é diferente quando aplicada em cada contexto, em cada época e em cada espaço. Aqui, ela está associada aos discursos que compõe o texto final de um trabalho e as ações evidenciadas no decorrer de uma pesquisa. Aplicada num contexto social local, esta metodologia condiciona o ouvir o outro dentro de uma pluralidade cultural, social, política e histórica, entendendo-se como parte ativa desse cenário.

Tecnicamente, em relação à utilização de um documentário-ensaio audiovisual nas pesquisas acadêmicas, argumenta-se que o documentário tem o objetivo de informar, colocar o fato, visualmente, sobre sujeitos e

sobre uma situação e o ensaio corrobora um parecer, onde sujeito narrado e sujeito narrante estabelecem uma narrativa própria. Tais narrativas podem sair da experiência construída num coletivo.

Conforme Adorno (1986), há diversas características que unem o documentário ao ensaio que podem ser resumidas como: subjetividade do enfoque, metalinguagem, experimentação, processo de criação, imersão do realizador, reapropriação de imagens pré-existentes, discurso reflexivo, edição, condições de produção, hibridismo de gêneros do discurso etc. Para este autor esta construção midiática se mostra capaz de possibilitar novas formas de expressão e de pensamento.

REFERÊNCIAS

Evaristo, C. (2017). *Becos da Memória*. Ed. Pallas.

Fabrizio, B. F. (2006). Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In L. P. Moita Lopes (Org.), *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. Ed. Parábola.

Field, S. (2001). *Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico* (14a ed.). Ed. Objetiva.

Habermas, J. (1987). *Knowledge and Human Interests*. Polity Press.

Instrução normativa nº 105, de 10 de julho de 2012. Agência Nacional do Cinema. ANCINE. Dispõe sobre o registro de título da obra audiovisual não publicitária, a emissão de certificado de registro de título e dá outras providências. <https://ancine.gov.br/legislacao/instrucoes-normativas-consolidadas/instru-o-normativa-n-105-de-10-de-julho-de-2012>

Le Goff, J. (2003). *História e Memória*. Ed. Unicamp.

Maldonado-Torres, N. (2010). A Topologia do Ser e a Geopolítica do Conhecimento. Modernidade, Império e Colonialidade. In B. S. Santos, & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul*. Ed. Almedina.

Moita Lopes, L. P. (Org.). (2006). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. Ed. Parábola.

Ocaña, A. O., Lopez, M. I. A., & Conedo, Z. P. (2018). Metodología ‘otra’ en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. *Revista FAIA*. 7(30), 172-200. <http://editorialabiertafaia.com/pifilojs/index.php/FAIA/article/view/146>

Orlani, E. P. (2015). *Análise do discurso: princípios e procedimentos* (12ª ed.). Ed. Pontes.

Pêcheux, M. (2010). Análise automática do discurso. In F. Gadet, & T. Hak (Orgs.), *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux* (4a ed.). Ed. Unicamp.

Volóchinov, V. (2017). *Marxismo e Filosofia da Linguagem. Círculo de Bakhtin* (S. Grillo & E. A. Vólkova, trad., 1ª. ed.). Ed. 34.

Rodrigues, C. (2007). *O cinema e a produção* (3a ed.). Ed. Lamparina.

Watts, H. (1990). *On câmera: o curso e produção de filme e vídeo da BBC* (2a ed.). Ed. Summus.

CAMINHOS PARA UM ENSINO TÉCNICO E CRÍTICO DO AUDIOVISUAL: O COTIDIANO E A REFLEXIVIDADE

Camilla Shinoda¹

E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim. (Ailton Krenak)

Quando um professor entra em uma sala de aula de um curso técnico em Produção de Áudio e Vídeo se defronta com um mar de expectativas dos estudantes que, em grande medida, possuem como referência a produção norte-americana e, no caso mais próximo, a produção da Rede Globo. A proposta por um plano de ensino que opte por produções nacionais costuma ser recebida de forma reticente, principalmente pelos estudantes do ensino médio, assíduos espectadores de filmes estrangeiros de super-heróis e repletos de efeitos especiais.

Antes de compartilhar experiências metodológicas, vou apresentar as condições em que realizo essa pesquisa. Sou professora substituta de audiovisual do Campus Recanto das Emas do Instituto Federal de

1. Mestra em Imagem, Som e Escrita pelo PPG da Faculdade de Comunicação da UnB. Atualmente.
Professora do Instituto Federal de Brasília, no campus Recanto das Emas.
camillamulan@gmail.com

Brasília (IFB), um campus em uma Região Administrativa² periférica do Distrito Federal, inaugurado em janeiro de 2018. Leciono, desde fevereiro de 2019, disciplinas da área técnica para estudantes de diversas modalidades, incluindo o Técnico em Produção de Áudio e Vídeo integrado ao Ensino Médio, em que desenvolvi a metodologia a ser descrita. Nessa modalidade, o estudante faz, simultaneamente, o Ensino Médio e o curso técnico. Ao final dos três anos, sai com as duas formações.

Os estudantes do ensino médio são adolescentes na faixa etária de 14 a 18 anos. Após uma avaliação diagnóstica (e diversas conversas ao longo do semestre), é possível dizer que há interesse na área Audiovisual, mas que a maior parte dos estudantes pretende realizar um curso superior em outra área. Embora o foco deles, nesse momento, seja o PAS (Programa de Avaliação Seriada) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), os secundaristas não dispensariam a oportunidade de trabalhar com audiovisual. Uma pequena parte deles realmente tem interesse no curso técnico e outra pequena parte não gosta, apenas frequenta o curso por obrigação. É válido ressaltar que esses jovens possuem as matérias de audiovisual integradas à grade curricular do Ensino Médio. A aprovação no ano letivo está condicionada a uma média mínima de seis pontos nas 19 disciplinas cursadas.

Entre as disciplinas ministradas estão as Práticas Profissionais, oferecidas para o Ensino Médio semestralmente ao longo dos três anos. As Práticas Profissionais são disciplinas com caráter prático e formato livre,

2. A divisão do Distrito Federal em Regiões Administrativas foi oficializada por meio da Lei nº 4.545/64. Elas são subdivisões territoriais do DF, cujos limites físicos, estabelecidos pelo poder público, definem a jurisdição da ação governamental para fins de desconcentração administrativa e coordenação dos serviços públicos de natureza local.

para que o professor possa escolher a área da produção audiovisual com a qual tenha mais afinidade na sua formação e prática. Apesar do formato livre, a disciplina deve acompanhar o grau de conhecimento da turma. Por exemplo, estudantes do 1º ano do Ensino Médio ainda não tiveram disciplinas práticas com equipamentos, apenas as matérias de fundamentação teórica³. As disciplinas de Práticas Profissionais 1 e 2 (P.P. 1 e P.P.2) devem ser desenvolvidas sem utilizar os equipamentos disponíveis no *campus*, tentando sensibilizar os estudantes para os fundamentos da linguagem audiovisual, para a ampliação de repertório filmico e para um visionamento mais crítico de obras audiovisuais. Esse é o grande desafio. Enquanto em qualquer outra escola, a sugestão de exibir um filme em sala de aula é recebida com entusiasmo, em um campus do Audiovisual, os estudantes, principalmente os mais novos, chegam ansiosos pelos equipamentos, por conhecer o estúdio e entrar na ilha de edição.

No meu primeiro semestre como professora, ao deparar-me com a disciplina de Práticas Profissionais 1, entre outras tantas a serem preparadas, optei por replicar a metodologia desenvolvida por outros professores em semestres anteriores, que consistia numa prática de realização de mostras de curtas-metragens. A ideia era realizar algumas mostras em sala de aula, conversar com os estudantes sobre os filmes, falar sobre curadoria, programação e ensiná-los os princípios básicos para a produção de suas próprias mostras, que seriam desenvolvidas ao fim do semestre. Neste primeiro instante, observei e confrontei-me com duas

3. As disciplinas de fundamentos no curso técnico em Produção de Áudio e Vídeo integrado são: Linguagem Audiovisual; História do Cinema Mundial; Audiovisual no Brasil; Produção, Legislação e Ética no Audiovisual; e Acessibilidade Audiovisual.

dificuldades: a seleção dos filmes discutidos durante as minhas mostras e o desânimo dos estudantes perante uma “prática sem equipamento”.

Para essa primeira disciplina, fiz uma seleção de curtas-metragens brasileiros e independentes, curadoria que causou um grande estranhamento aos olhares tão acostumados ao cinema norte-americano. Os poucos estudantes mais entusiasmados com o Audiovisual ou com as questões sociais presentes nas temáticas dos filmes apresentavam algum engajamento. Mas ao final do semestre, percebi que não havia conseguido criar um efetivo espaço de troca com os secundaristas. Essa sensação ficou bem evidente quando, ao entrar em sala de aula no semestre seguinte, obtive como resposta à pergunta “O que aprendemos semestre passado?”: “Ahhh... professora... não sei, a gente fez aquelas amostras (sic)...”. Recordei da pensadora bell hooks, na obra “Ensinando a transgredir”, que logo na introdução deixa claro o primeiro paradigma moldado pela sua pedagogia: a sala de aula deva ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio (hooks, 2019, p. 16). Ela nos oferece uma dica importante para alcançar esse ideal: demonstrar interesse uns pelos outros, reconhecer a presença de todos – professores e estudantes - na composição de uma comunidade na sala de aula.

Diante disso, resolvi desenvolver uma nova metodologia para a disciplina Práticas Profissionais 2 ministrada para os estudantes do primeiro ano do ensino médio integrado. Agora, estava mais fácil, pois eu já conhecia melhor quem compunha a minha sala de aula, quais eram, minimamente, os seus desejos e expectativas para o curso. Criei o Laboratório de Crítica Cinematográfica, ideia derivada de uma outra metodologia que já havia sido aplicada para os estudantes de primeiro ano, que consistia em a cada aula assistir um filme e elaborar uma

crítica escrita sobre a obra. Somei a esse percurso a realização de uma vídeo-crítica para o YouTube.

TRANSFORMAR O FETICHE PELA TÉCNICA EM ATO POLÍTICO DE CRIAÇÃO

Para recuperar o entusiasmo real dos estudantes era inevitável atender o desejo de gravar. Afinal, a curiosidade deles pelos equipamentos, nesse momento, é maior do que a curiosidade pelo cinema enquanto linguagem. A decisão de produzir conteúdo audiovisual, no entanto, não se restringiu apenas ao fato de resgatar o entusiasmo dos alunos, mas também por acreditar na dimensão política presente no ato da filmagem. A realização cinematográfica, acreditava eu, seria uma das poucas estratégias realmente efetivas para, pelo menos, conseguir equivaler o fetiche pela técnica à vontade de investigar e experimentar a linguagem audiovisual. O ato de se relacionar com o mundo – a partir da mediação dos equipamentos cinematográficos - engaja os estudantes na própria realidade.

Decidir o lugar da câmera, escolher o que estará no quadro e o que estará de fora, fazer o foco distinguindo o que está nítido daquilo que se embaça, movimentar a câmera e mudar o ponto de vista, aproximar dois planos com a montagem, negociar uma fala ou uma entrevista, acrescentar um som a uma imagem, escolher o ritmo da atenção demandada ao espectador, trabalhar a escuta, fazer ou não um *travelling* que reenquadra uma personagem, compartilhar uma imagem. Perguntas simples nos permitiam com o cinema extrapolar seus limites para pensar o lugar de quem vê e fala sobre o mundo. (Migliorin, 2015, p. 49)

O fazer audiovisual propõe uma experiência ética, política e estética da realidade, impõe um compromisso com a narrativa, com a linguagem e com o mundo. O processo de tomada de decisões é muito explícito: na escolha de cada plano, você percebe imediatamente o que ficou de fora. Durante a edição, você tem a exata noção de que muito pouco do que foi visto e ouvido cabe em um filme. Os verbos escolher e construir ganham um sentido muito forte durante a realização de um produto audiovisual. Além disso, os estudantes precisam observar atentamente o seu próprio contexto para produzir obras que remetam a eles. O encanto pela tecnologia se alia a um processo de compreensão da realidade e da possibilidade de se expressar sobre ela.

A proposta do Laboratório de Crítica Cinematográfica se configurou em ciclos de produção com a duração de três semanas. Na primeira, assistimos um longa-metragem e fizemos uma crítica escrita individual sobre ele. Na segunda semana, os grupos de estudantes discutiram as suas críticas, pesquisaram mais o tema e desenvolveram um roteiro para um vídeo-crítica de *YouTube*. Na terceira semana, este vídeo foi produzido, no horário da aula, dentro do próprio campus. Esse ciclo se repetiu quatro vezes ao longo do semestre. Ao final de cada bimestre, realizei um momento de exibição dos vídeos produzidos e de autoavaliação do material e da equipe.

Ao assistir e debater os filmes, o primeiro desafio: os estudantes devem ser afetados enquanto espectadores. No debate, construo uma ponte para que os adolescentes se relacionem de uma forma mais próxima com a obra e consigam refletir e escrever a crítica. Reduzir essa distância entre os jovens e o longa-metragem é um passo importante,

pois permite um aprofundamento da relação com o filme, que é fundamental para a realização da vídeo-crítica na etapa seguinte.

A realização de um vídeo-crítica não promove um contato direto com a existência de outras pessoas, como acontece durante a realização de um documentário, mas isso não implica dizer que não proporcione relação com uma dimensão política da realidade. A construção de argumentos necessária para a realização da vídeo-crítica abre espaço para que os estudantes se afetem pelo filme e depois reorganizem essa relação a partir de seus pontos de vista coletivos, após discussão em grupo. Essa relação se aprofunda no desenvolvimento de roteiro. Além de aproximar o filme das experiências pessoais dos jovens, era preciso relacionar o filme com a própria escola. As Práticas Profissionais 2 eram também o projeto integrador do semestre, isto é, um projeto que procurava estabelecer uma integração entre todas as disciplinas do 1º ano do ensino médio. Na segunda etapa do ciclo, os estudantes faziam pesquisas com a finalidade de promover essa integração. Durante a produção do vídeo, o planejamento elaborado no roteiro ganha concretude. A gravação e a edição reafirmam o processo de escolhas técnicas e argumentativas dos secundaristas. Estabelecemos assim uma conexão real com a obra audiovisual e com o mundo, que amplia o fetiche pela técnica para um ato político de criação. Por se configurar como projeto integrador, os professores das outras disciplinas – técnicas e propedêuticas – utilizaram os vídeos em suas avaliações.

A escolha pela linguagem audiovisual da internet possui algumas razões. Como já foi dito, os estudantes do 1º ano ainda não tiveram contato com equipamentos, então os aparelhos celulares dos próprios alunos seriam nossas câmeras e gravadores. A linguagem da internet é

mais simples, mas passa também por todas as fases de desenvolvimento de uma obra audiovisual. Isto é, a produção de um vídeo de *YouTube*, além de sensibilizá-los para os elementos de linguagem e para as etapas de uma produção, respeita o momento do curso em que os estudantes se encontravam. Além disso, essa linguagem é uma ótima porta de entrada para os jovens, afinal, eles possuem muita familiaridade com ela.

O COMPROMISSO COM A CURADORIA

A curadoria de filmes seguiu um compromisso ético: ao invés de exibir filmes hollywoodianos, optou por trabalhar com filmes nacionais, sendo metade deles de produção independente. Mas por que abrir mão dos filmes que, de maneira muito garantida, iriam ampliar o entusiasmo dos estudantes para com a disciplina? O entusiasmo dos estudantes é essencial, mas ele não pode ser obtido a qualquer custo. A história do cinema e do mercado cinematográfico em nosso país mostra que há uma forte questão política e econômica, permitindo o predomínio da indústria norte-americana nas telas nacionais. Dessa hegemonia, deriva-se a padronização de uma linguagem, de temas e olhares, que se reproduzem em diversos outros produtos audiovisuais, como as novelas, as propagandas e os videocliques.

Pesquisas sobre a representatividade⁴ dos personagens e da composição de equipes de filmes hollywoodianos e brasileiros demonstraram

4. Existem diversas pesquisas que demonstram os perfis de representatividade de equipes e personagens de filmes brasileiros e norte-americanos e também a qualidade das representações que são construídas. Você pode conferir esses dados nos levantamentos realizados pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA-IESP-UERJ), nos relatórios produzidos pela Ancine, nos artigos e filmes de Joel Zito de Araújo, nos textos de bell hooks.

que há uma concentração real de gênero, raça e classe no audiovisual: são os homens brancos, cisgêneros e de classes mais altas quem mais produzem. Eles ocupam os maiores percentuais em todos os cargos diretivos (incluindo os roteiristas) de uma produção cinematográfica. Também são eles quem mais protagonizam as produções nacionais e norte-americanas. Enquanto isso, mulheres negras e indígenas, por exemplo, não aparecem nas estatísticas de diretoras de longas-metragens de grandes bilheterias no Brasil e pouco aparecem como personagens em nossas obras audiovisuais. Ou seja, o mercado audiovisual e a própria cinematografia nacional (e norte-americana também) são espaços de exclusão. Esses dados, em sua grande maioria, trazem o panorama das produções que entram em circuito comercial, deixando à margem uma grande fatia do cinema independente, que, nos últimos anos, têm conseguido apresentar perfis de representatividade um pouco mais justos, como podemos ver nas curadorias dos festivais brasileiros e internacionais. Esse percentual, no entanto, está longe de ser o ideal, pois ainda não dialoga com a composição da nossa população.

Por isso, se faz importante refletir sobre as obras que levamos para dentro de sala de aula. Quando se opta por uma filmografia nacional faz-se uma escolha política em diversos níveis. Valoriza-se a produção nacional em vez da hegemônica produção norte-americana, que toma conta das salas de cinema comerciais, dos canais de TV e das plataformas online. Essa escolha contribui com a formação de público para a cinematografia brasileira. Além disso, em um curso técnico em Produção de Áudio e Vídeo, conhecer o que se produz no Brasil é importante, pois, provavelmente, o estudante tentará a inserção nesse mercado de trabalho.

Existe ainda uma outra razão, como diz a frase atribuída ao pesquisador e crítico Paulo Emílio Salles Gomes, “o pior filme brasileiro diz mais sobre nós do que o melhor filme estrangeiro”. Ao analisar a produção nacional, estamos pensando a nossa própria realidade. Quando, para além disso, incluímos a produção independente, estamos ampliando a possibilidade de que outras narrativas sejam vistas e ouvidas. Discutir a produção independente também pode se tornar um processo de expansão do olhar.

O COTIDIANO E A EXPANSÃO DO OLHAR

A curadoria proposta pela disciplina considerou mais algumas questões durante a seleção dos filmes: o cotidiano, o tema “Direitos Humanos e Cidadania” e a integração com as outras disciplinas do curso. Esses aspectos foram importantes pelo tipo de discussão – temática e de linguagem - gerada em sala de aula. Grande parte da produção audiovisual hegemônica constrói a sua narrativa centrada no acontecimento extraordinário. São as histórias dos grandes heróis, dos reis e rainhas, os romances inacreditáveis, o maior crime de todos os tempos. O cotidiano da pessoa comum, aquele onde há rotina, onde os dias parecem todos iguais, as histórias sem grandes reviravoltas e sem muitos hiperlativos, pouco aparecem na tela do cinema. Situação semelhante se dá nas séries e nas novelas. De alguma forma, essa produção *mainstream* nos transmite a mensagem de que a vida comum – ou seja, a nossa própria vida - não é tão interessante.

Como a matéria que preenche a maior parte do nosso tempo pode não ser interessante? O cotidiano não é refúgio da História, mas sim

parte integrante dela. “Uma tentativa de compreensão mais profunda da condição humana passa, inevitavelmente, pela observação da vida cotidiana. Todas as grandes ações que ocorrem nos espaços públicos nascem, reverberam e retornam à vida doméstica, ao dia a dia” (Shinoda, 2017, p. 54). Um olhar atento ao cotidiano permite a expansão dos nossos mundos particulares, promove um exercício de empatia com quem é diferente, desnaturaliza uma série de padrões impostos, nos situa nas estruturas sociais e econômicas das quais fazemos parte. Além disso, o ato de perceber o cotidiano é o primeiro passo para começar a valorizar a sua própria história. Saber que todo mundo tem histórias para contar e que todas elas são dignas de ocupar uma tela de cinema é fundamental para um estudante de um curso de Audiovisual na periferia.

Os filmes escolhidos para a programação dessa primeira edição da disciplina foram: “Que horas ela volta?”, de Anna Muylaert; “A cidade é uma só?”, de Adirley Queirós; “Saneamento Básico”, de Jorge Furtado; “Temporada”, de André Novais. Essa é uma curadoria que possibilita a discussão de todas as questões propostas pela disciplina, mas ainda apresenta uma seleção de filmes comedida em termos de experimentação de linguagem, em número de títulos da produção independente, e mesmo em relação a representatividade na composição das equipes e das narrativas. Como essa primeira tentativa se deu no âmbito de um projeto integrador, os filmes deveriam contemplar alguns pontos de outras disciplinas, para serem utilizados pelos outros professores em sala de aula. Por exemplo, “Saneamento Básico”, além de possibilitar a discussão dos temas do cotidiano e direitos humanos, entrou para contribuir com a integração de matérias como Biologia, Química, Matemática e Física. Foi um verdadeiro desafio encontrar filmes que contemplassem tantos

aspectos distintos. Também senti um certo receio de apresentar uma curadoria muito radical, desestimulando a aproximação dos estudantes com a disciplina. Ainda não era possível afirmar que os jovens iriam se envolver com o ato político de criação a ponto de aceitar uma seleção de obras tão diferentes do modelo habitual.

Adentrar o tema “Direitos Humanos e Cidadania”, quando se aborda o cotidiano das pessoas comuns se torna simples. As ficções do cotidiano são terreno fértil para esse debate. A história de uma empregada doméstica que mora em um quatinho nos fundos da mansão dos patrões ricos é um bom ponto de partida para discutir os direitos humanos e as relações de trabalho contemporâneas, por exemplo. A partir de um filme como “A cidade é uma só?”, abre-se espaço para debater o direito à cidade e as questões raciais. Quando um longa-metragem lhe apresenta a situação dos moradores de uma pequena cidade que precisam se mobilizar para produzir um filme, pois essa é a única maneira de construir uma fossa para a região, a sua aula pode refletir sobre o direito ao saneamento básico, as mobilizações coletivas, a importância da arte. Por fim, é muito rico falar de direitos humanos quando se vê a história de uma mulher negra abandonada pelo marido que volta a ter consciência do seu protagonismo no mundo. Essas narrativas tão comuns e banais, por vezes são tidas como de menor importância, mas quando nós realmente assumimos a postura de olhá-las com atenção, elas promovem uma ampliação da nossa capacidade de compreender o ser humano, a sociedade e as nossas próprias vidas.

Mesmo essa curadoria moderada sofreu crítica dos estudantes que clamavam por assistir o último filme dos Vingadores. Mas, paulatinamente, o entusiasmo pela gravação da vídeo-crítica fazia com que eles

aceitassem e prestassem atenção no filme e no debate realizado após a sessão. O questionamento sobre o ritmo dos longas foi unanimidade para esses olhares e ouvidos tão acostumados ao ritmo apressado padronizado por Hollywood. O fato de, muitas vezes, “nada acontecer” era muito criticado pelos estudantes em geral. Isso me possibilitou entrar em um interessante debate sobre a linguagem audiovisual. Será que o ritmo dos filmes sobre o cotidiano deveria ser o mesmo de filmes sobre os acontecimentos extraordinários? Será que as produções deveriam ter todas um ritmo parecido ou é interessante que ele se adeque à história que está sendo contada? Qual é o ritmo da sua vida? É sempre o mesmo ou muda de acordo com o seu estado de espírito? Na sua vida, acontecem situações marcantes o tempo todo? Isso significa que nada esteja acontecendo? Os secundaristas começaram a entender que a linguagem audiovisual é uma possibilidade: não existe uma maneira certa ou mais profissional de utilizá-la.

O cotidiano passa a ser compreendido como matéria-prima de uma obra de arte. Os alunos perceberam que os títulos estudados traziam temas relevantes e bastante relacionados com a realidade deles. “Professora, eu ainda acho o filme lento, mas entendi que ele é importante para a gente”, li na autoavaliação de uma estudante. Outra jovem percebeu que fazia sentido para um filme como o *Temporada* ter outro ritmo e se propôs a revê-lo, mesmo tendo dificuldade com a dinâmica vagarosa. Trazer dados da biografia pessoal dos diretores e dos processos de produção foi uma estratégia para fortalecer a conexão da turma com a filmografia. Conteí, por exemplo, que o André Novais, diretor de *Temporada*, é um homem negro e periférico. Sua mãe, a dona Zezé, ficou conhecida em boa parte do mundo por atuar em seus filmes. Saber que um diretor de cinema

possui uma biografia tão próxima a deles, imaginar a possibilidade de ver a mãe ficar famosa por um filme feito por eles, foi absolutamente entusiasmante para os estudantes. De alguma forma, esses jovens me sinalizaram que consegui alargar, minimamente, a sua visão de cinema. Um ensino do Audiovisual verdadeiramente crítico deve apostar em uma curadoria que expanda os olhares de nossos estudantes. Os filmes precisam trazer provocações sobre o tema, sobre a narrativa, sobre a linguagem, sobre o mercado audiovisual e sobre a própria condição das pessoas no mundo. Não podemos esquecer que estamos formando produtores de conteúdo e de narrativas.

REFLEXIVIDADE: A CONSCIÊNCIA EM RELAÇÃO AO PROCESSO

Com as disciplinas de Práticas Profissionais 2, percebi o quanto é desafiante se desviar do projeto de uma educação bancária, o nome dado por Paulo Freire para esse modelo de ensino passivo: os estudantes estão ali para “absorver” o conteúdo transmitido pelo professor. A decisão de romper com esse padrão precisa ser acompanhada por um amplo processo de diálogo, afinal é necessário ensinar aos estudantes que a sala de aula vai funcionar de um jeito distinto e que eles estarão desenvolvendo habilidades diferentes daquelas que estão acostumados.

Nas primeiras aulas, os estudantes tratavam as Práticas Profissionais 2 com menos seriedade do que as outras matérias. Não era um conteúdo presente no edital do PAS ou do Enem, não havia definições para serem copiadas no caderno, em suma, não parecia uma aula normal. Por que eles não podiam partir logo para gravação? Por que eles não podiam

fazer filmes sobre qualquer coisa? Muitos nem se importavam com o tema da gravação, só queriam chegar logo nessa etapa. Explicar aos estudantes a importância de cada fase do processo se tornou fundamental. Era preciso explicitar que aquela disciplina propunha uma metodologia ativa, isto é, ela dependia muito mais da agência dos alunos. O professor passava a funcionar como espécie de tutor do projeto. Repactuar os nossos papéis foi essencial para manter o entusiasmo da turma.

Nesse momento, lembrei-me de um conceito que investiguei durante o mestrado – a reflexividade – que se trata de um estado permanente de consciência sobre os seus processos. Vejamos como o antropólogo Jay Ruby define esse termo:

To be reflexive, in terms of a work of anthropology, is to insist that anthropologists systematically and rigorously reveal their methods and themselves as the instrument of data generation and reflect upon how the medium through which they transmit their work predisposes readers/viewers to construct the meaning of the work in certain ways. (Ruby, 2000, p. 152)

Naquela época, estudava como esse conceito tão comum ao trabalho do antropólogo, também se encaixava muito bem ao trabalho do cineasta que se propõe a construir uma narrativa híbrida (aquela que tensiona, de forma consciente, elementos do documentário e da ficção). Produzir conhecimento sobre a realidade a partir de uma observação justa, exige uma conduta muito consciente. Diante da imprevisibilidade do processo e da necessidade de manter uma abordagem ética, a possibilidade de rever métodos pode acontecer a qualquer hora. Essas características são comuns ao trabalho de antropólogos e cineastas. Será que não seriam também presentes na Educação? Incentivar os estudantes a perceberem

o seu papel na sala de aula não seria estimular a reflexividade? Estabelecer uma conexão entre eles e o cinema a partir do cotidiano também não seria uma maneira de torná-los mais conscientes do mundo e dos papéis que ocupamos nele? Mostrar que a construção de uma obra audiovisual é um processo de escolhas não seria uma forma de convidá-los a repensar a sua relação com os filmes e com o próprio processo de realização de suas vídeo-críticas? Pois bem, a reflexividade sobre esses processos seria importante tanto para a apreensão da linguagem audiovisual quanto para a apreensão da própria realidade, por isso decidi incentivá-la a cada etapa de nosso trabalho.

Após explicar aos estudantes que eles deveriam sair da passividade, iniciamos o primeiro ciclo de produção. Como acontece em quase todo começo de processo, os secundaristas ainda estavam se adaptando àquele novo modelo de sala de aula e os erros foram abundantes. Poucos participaram do debate, muitos copiaram as críticas escritas da internet, grande parte deles fez o roteiro de qualquer jeito. A consequência disso tudo foi uma grande desorganização na hora de gravar. E como não poderia deixar de ser, os vídeos produzidos ficaram bem abaixo das expectativas dos adolescentes. Assistimos a produção juntos e, além de avaliar o produto em si, avaliamos todo o processo. Como podemos melhorar? Eles próprios começaram a responder: definir melhor as funções, aprender a ouvir mais os outros, pesquisar e fazer um roteiro melhor para guiar o set, os apresentadores precisavam estudar o texto antes, entre outras tantas mudanças de atitudes. Além disso, eu também passava orientações técnicas durante o visionamento do material: é preciso ter um maior cuidado com o enquadramento e com a luz do ambiente; a gravação do som deve ser separada da imagem (ou, pelo

menos, em um ambiente mais silencioso); os apresentadores deveriam entender o que precisavam falar e não decorar, assim a postura ficaria mais natural. Uma coisa importante nesse momento era, além de torná-los conscientes do processo, rediscutir o papel do erro durante a aprendizagem. O erro não seria demonizado nessa disciplina. Não era um motivo para perder pontos. O erro se tornou uma possibilidade de reavaliação de seus métodos e escolhas.

O critério da autoavaliação foi muito valioso. Os estudantes adentraram o segundo ciclo com um novo entusiasmo. Mesmo o momento da crítica escrita, a etapa do processo menos prazerosa para eles, ganhou uma dimensão diferente, pois os alunos entenderam que aquela era a hora de refletir sobre o filme e isso auxiliava no momento de fazer o roteiro e gravar. Além disso, apresentei-lhes a ideia de uma crítica cinematográfica relacional. Esse texto deveria trazer uma relação com o filme e ela poderia ser de qualquer tipo. Todo estudante tinha o direito, inclusive, de não gostar da obra. Se a crítica é uma relação, nada mais natural que cada um tenha a sua e todas elas sejam de igual valor. Mas era necessário fazer uma análise técnica, temática e pessoal sobre o filme, embasando cada opinião. Esse embasamento deveria ser criado em cima de informações verdadeiras e condizentes com os direitos humanos. Ou seja, para desenvolver o texto e o vídeo que demonstrariam essa relação dos estudantes com o filme e com o mundo, os adolescentes deveriam construir uma argumentação para embasar a opinião. Expliquei também, como aquela estrutura era parecida com a da dissertação, o tipo textual que eles devem estudar para o PAS e para o Enem. Essa informação pode parecer desnecessária, mas, em um projeto de sala de aula que foge do padrão, é importante pontuar

associações com o conteúdo formal da escola. De alguma forma, essas associações trouxeram segurança para os jovens.

A pesquisa e o roteiro também ganharam novos significados, a partir do processo de tomada de consciência do processo. Os adolescentes compreenderam o quanto essa segunda etapa auxiliava na organização do set. Os roteiros se aprimoraram em termos de conteúdo e ritmo, de acordo com as orientações que recebiam e com suas próprias percepções. As duas dicas mais importantes foram: leia o roteiro em voz alta sempre, pois isso ajuda a perceber se o texto está claro e fluído; e leia o roteiro para alguém que não é da sua turma, afinal um bom roteiro deve ser entendido mesmo por quem não viu o filme e não cursa as disciplinas do ensino médio.

Na hora da gravação, os grupos estavam mais organizados e comprometidos. Com isso, conseguiram melhorar os aspectos técnicos e narrativos de suas vídeo-críticas. O processo de autoavaliação do material mostrava uma evolução evidente, e isso promoveu o entusiasmo até o final da disciplina. A consciência de todo o processo – desde a relação com os filmes até as etapas mais práticas da produção – mostrava que era muito possível melhorar no vídeo seguinte e isso fez nascer um desejo explícito de aprimoramento. Esse desejo latente me abriu a oportunidade de aprofundar certos conhecimentos com eles, comecei a propor desafios técnicos e narrativos: o próximo vídeo deveria ter uma maior variação de planos, estimulando a decupagem mais sofisticada e conseguindo dar mais ritmo à montagem. A realização de uma cena criativa, para sair da figura dos apresentadores; o uso de um efeito sonoro, para incentivar o pensamento do desenho de som; a presença de mulheres e pessoas negras nos vídeos, entre outras propostas que provocassem

novas formas de fazer. As críticas escritas também ganharam outros formatos: escrevemos cartas para personagens ou diretores; fizemos textos poéticos e, por fim, escrevemos sobre situações das nossas vidas cotidianas que dariam bons filmes.

Quando o professor compartilha com os estudantes quais são os objetivos de cada etapa do processo de aprendizado, esse próprio processo se liberta para acolher novos elementos e desejos dos discentes. “Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora.” (hooks, 2019, p. 56) Como podemos aprender com a bell hooks, os processos democráticos e reflexivos envolvem a todos. Eu, como professora, também me tornei reflexiva sobre os meus métodos, era preciso revê-los a todo tempo. Compreendemos juntos que essa configuração de sala de aula proporcionava um ambiente de autonomia e criatividade para todos os envolvidos. Tornamo-nos uma comunidade de aprendizes.

CONCLUSÃO: A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA AUTONOMIA

Ao final do semestre, havíamos conseguido reverter a dinâmica da sala de aula passiva para um núcleo de produção verdadeiramente ativo. Os estudantes entenderam e se comprometeram com o papel de agentes. Eles viam o filme, debatiam, escreviam textos, desenvolviam roteiros, pré-produziam suas gravações e realizavam as suas vídeo-críticas. No último ciclo, o meu papel era realmente acompanhar o processo, orientando a melhor maneira de realizar as fases do projeto.

Os grupos compreenderam a importância de cada etapa proposta, criaram suas estratégias de produção e conseguiram estabelecer uma relativa autonomia – condizente com suas respectivas faixas etárias e a série escolar - em suas produções.

Durante todo o nosso trabalho, eu apontava habilidades que estavam sendo desenvolvidas com aquela disciplina, para além dos conhecimentos relativos à produção audiovisual. Conversamos sobre o direito de ter uma opinião diante do que era visto em sala de aula, porém essa opinião deveria ser responsável, baseada em uma argumentação válida, construída em cima de informações verdadeiras e que não desrespeitasse ninguém. Debates sobre a importância de eles se manterem conscientes de todo o processo e se comprometerem com suas responsabilidades. Percebemos como o Audiovisual é um fazer coletivo e que saber trabalhar em grupo era fundamental para a feitura das atividades. Esse, aliás, foi o maior desafio dos estudantes, relatado durante as autoavaliações. Os grupos mais insatisfeitos com seus processos perceberam que isso estava intimamente ligado com o fato de não terem conseguido resolver suas diferenças pessoais.

Discutimos muito sobre como os elementos da linguagem audiovisual devem estar relacionados à narrativa do filme. Isto é, não existe uma fórmula para a produção audiovisual. Os estudantes, em sua grande maioria, ainda preferem o padrão das produções hollywoodianas, mas já abriram os olhos para a existência de filmes que usam a linguagem de forma distinta e perceberam um sentido nisso. Também começaram a refletir sobre a importância de histórias do cotidiano ocupando as telas de cinema e compreenderam que suas próprias histórias e narrativas também são matéria-prima para o fazer cinematográfico.

Os estudantes conseguiram estabelecer uma relação mais próxima com o filme nacional. Em um primeiro momento, sentiam mais estranhamento do que conexão ao ver histórias das pessoas comuns. Muitos tinham dificuldade em fazer um paralelo das questões apresentadas nas obras audiovisuais com suas vidas cotidianas. Por exemplo, ao assistir o documentário “A Cidade é uma só?”, de Adirley Queirós, que conta como foi a criação da Ceilândia, uma das regiões administrativas (RAs) do DF, os jovens falavam com distanciamento das questões levantadas pelo filme, como se o Recanto das Emas, a RA em que o campus fica (local ainda mais distante do Plano Piloto) não vivesse uma trajetória de marginalização semelhante. De início, apenas os estudantes que conheciam a Ceilândia se mostraram comovidos. Após o debate do filme, quando propus uma analogia entre os dois lugares, a relação do documentário com a vida deles ficou mais nítida.

Essa proposta de disciplina se apresenta como um desafio à sala de aula tradicional e ao educador. Não é fácil repactuar papéis com os estudantes, assim como não é fácil se reinventar nesse processo. Durante o planejamento, os receios eram imensos, temia que não houvesse engajamento por parte dos jovens. Ao longo das aulas, desafios constantes, pois sempre havia um obstáculo novo a ser resolvido. Realmente, era necessário estar aberta para o imprevisto e para a revisão de métodos e estratégias. Ao final do semestre, tive uma percepção: o diálogo aberto foi a solução mais efetiva para a maior parte dos problemas. Uma sala de aula mais democrática pode ser transformadora para todas as partes. Perceber-se enquanto parte de uma comunidade de aprendizagem em que todos compartilham saberes, experiências e opiniões é verdadeiramente enriquecedor.

Por fim, a única mudança que pretendo realizar na disciplina é uma radicalização da curadoria de filmes em termos de descolonização do olhar. Procurar obras com equipes mais diversas, que proponham mais inovações de linguagem e tragam um aprofundamento maior nas questões de raça, gênero e território. Encaro essa seleção de obras como um ato político: é preciso visibilizar narrativas que são historicamente silenciadas, ampliando a possibilidade de distribuição e visionamento desses filmes. Além disso, essa opção por filmes nacionais promove o cumprimento da lei federal nº 13.006 de 2014, que instituiu a exibição de filmes de produção nacional como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.

REFERÊNCIAS

- Araujo, J. Z. (2008). O negro na dramaturgia, um caso exemplar da decadência do mito da democracia racial brasileira. *Revista Estudos Feministas*, 16, 979-985.
- Candido, M. R., Daflon, V. T., & Feres Júnior, J. (2016). Cor e gênero no cinema comercial brasileiro: uma análise dos filmes de maior bilheteria. *Revista do Centro de Pesquisa e Formação*, (3).
- Candido, M. R., Daflon, V. T., Feres Júnior, J., & Moratelli, G. (2014). A cara do cinema nacional: gênero e cor dos atores, diretores e roteiristas dos filmes brasileiros (2002-2012). *Textos para discussão (IESP – UERJ)*, (6), 25. http://gema.iesp.uerj.br/images/publicacoes/TpD/TpD6_Gema.pdf

- hooks, b. (2019). *Olhares Negros - Raça e Representação* (S. Borges, trad., 1ª ed.). Editora Elefante.
- hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade* (M. B. Cipolla, trad., 2ª ed.). WMF Martins Fontes.
- Migliorin, C. (2015). *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá* (1ª ed.). Editora Azougue.
- Ruby, J. (2000). Exposing Yourself: Reflexivity, Anthropology, and Film. *Semiotica*, 30(1), 215-180). The University of Chicago Press.
- Shinoda, C. (2017). *Fronteiras entre a realidade e a ficção: amor e cotidiano no cinema brasileiro contemporâneo* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília.

PARTE 2 - PRÁCTICAS

O FILME COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO, SECRETARIADO EXECUTIVO E GESTÃO SOCIAL

Karine Freitas Souza¹
Tawan Nascimento Santos Conceição²

INTRODUÇÃO

O capital induz o trabalhador à aquisição de maior qualificação profissional para conseguir trabalhar e introduz uma relação intensificada da relação produção-consumo pela aquisição de conteúdos informacional e cultural. Assim, as relações comunicativas estabelecidas por Habermas são apontadas em Antunes (2009) por conterem aspectos de vida cotidiana em que “as interpretações cognitivas, as expectativas morais, as expressões e valores, têm que formar um todo racional, interpenetrar-se e interconectar-se por meio da transferência de validade, que é possibilitada pela atitude realizada” (pp. 149-150).

-
1. Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
Professora Adjunta I na Universidade Federal da Bahia (UFBA), atuando na graduação em Secretariado Executivo e no Mestrado Profissional em Segurança Pública, Justiça e Cidadania (PROGESP/UFBA).
karine.freitassousa@gmail.com
 2. Graduando em Secretariado Executivo na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Foi bolsista do Programa de Bolsas em Iniciação Científica (PIBIC), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
tawan.ufba@gmail.com

Nos anos 1980, as mudanças no mundo do trabalho aprofundaram-se em países de capitalismo avançado, tanto na estrutura produtiva quanto nas formas de representação sindical e política. Automações tecnológicas e processos de trabalho provocaram mutações nas formas de gestão e afetaram os trabalhadores resultando em crise conjuntural e da “consciência, das subjetividades dos trabalhadores” (Antunes, 2009, pp. 206-207).

A flexibilização do trabalho, da produção e seu deslocamento provocou maior desemprego e subproletarização e precarização do emprego. Ainda assim, Antunes (2009) informa que se pode “constatar um efetivo processo de intelectualização do trabalho manual” (pp. 212-213). Como resposta, os trabalhadores não aceitaram de modo passivo tais transformações.

Nos anos 1990, foram as greves e as explosões sociais que se constituíram nas “formas de confrontação social contra o capital” (Antunes, 2009, pp. 212-213). As manifestações de estranhamento atingiram não somente o espaço de produção, mas também o consumo e a vida fora do trabalho. Na década de 1990, a reestruturação produtiva terminou por diminuir os postos de trabalho e diversas funções promovendo o enxugamento dos quadros. Outra transformação do período refere-se à “imbricação do trabalho material e imaterial” (Antunes, 2009, pp. 216-217) que o setor de serviços incorpora em maior proporção. Foi o trabalho informacional dotado de uma dimensão intelectual que ampliou as formas pelas quais o capitalismo gera valor.

Realizando um levantamento preliminar sobre pesquisas que tratem do uso de filmes no ensino superior constatou-se ausência de volume de publicações específicas sobre o tema e que compreendam o campo

gerencial. Mesmo diante da escassez de materiais norteadores, realizou-se uma experiência piloto de sessões fílmicas na modalidade extensionista, em uma Universidade Federal brasileira. Os resultados motivaram a submissão de um projeto de pesquisa, na modalidade Iniciação Científica, que foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Neste estudo, tem-se como problemática a seguinte questão: como os filmes podem contribuir na aprendizagem no nível superior? O objetivo da investigação foi evidenciar a importância da utilização dos filmes na metodologia do ensino superior como instrumentos pedagógicos no ensino dos conteúdos da Administração, do Secretariado Executivo e da Gestão Social, considerando o tripé ensino, pesquisa e extensão. Entende-se que, para tanto, há de se propor o uso da arte em aprendizagem individual e coletiva. Integração esta viabilizada sob a consideração dos mais diferentes aspectos e enfoques concernentes à existência humana, mas na academia compondo o percurso formativo do aluno. Assim, é necessário considerar condições sociais e do mundo do trabalho onde os futuros profissionais irão desempenhar suas performances. A pesquisa nasceu de uma proposta que visa promover a aprendizagem do indivíduo consigo e com sua comunidade, seu sentido de pertinência e análise crítica de mundo acessando produtos artísticos inseridos da Indústria Cultural, especificamente utilizando o filme, o cinema.

A investigação segue com o referencial teórico, tratando do cinema e seus desdobramentos no mundo das artes. Depois, apresentam-se os aspectos metodológicos traçados para o estudo. Em seguida, tem-se os resultados e discussão e, por fim, as considerações finais, bem como as referências utilizadas no trabalho.

REFERENCIAL TEÓRICO

O cinema se insere na problematização da cultura de massa em sobreposição à revolução cultural diante da crise da sociedade ocidental tratada por Morin (2003):

De fato, a cultura de massa, entre os anos 60 e 70, consistiu em profundas alterações na perda do seu caráter homogeneizante dos “modelos integrados e integradores: a promoção dos valores juvenis, a promoção dos valores femininos, a promoção da libertinagem e do princípio do prazer. (p. 10)

Nossa especial atenção recaiu sobre o fato de que depois de 1967-1969, a libertinagem, que na “grande época” da cultura de massas era cultivada no consumo e para o consumo, através do erotismo imaginário da publicidade, sai do leito que lhe fora destinado, onde era prudentemente mantida e contida (Morin, 2003).

Compreendemos que na qualidade de produtos culturais, os filmes, no cinema, contêm fragmentos do “erotismo imaginário” (Morin, 2003). Nesse sentido, de fato não há como controlar totalmente os indivíduos, já que os produtos culturais e seus conteúdos incitam, mesmo que parcialmente, a disseminação de ideias que contribuem para a colonização do pensamento e, assim, é possível que algumas obras cinematográficas expressem subalternidades, onde se incluem as questões sociais do tempo presente, passado ou futuro, neste último caso, a visão do autor/artista sobre uma determinada obra de ficção ou um documentário.

A sociologia precisa ter em consideração “a imagem como objeto de referência”, para que possa dialogar “criticamente com o imaginário sociológico” (Martins, 2016, p. 18). Nessa seara, compreendemos que

também os processos sociais podem ser elaborados e afetados pelas práticas de representação imagéticas no cinema, nos filmes. Para tanto, consideramos Pollock (2013) quando afirma que as práticas culturais criam a possibilidade de um olhar sobre o objeto, distante de uma análise unicamente estilística e iconográfica – assim, é possível fomentar novas significações, e compreensão do mundo, considerando suas complexidades e os agentes sociais. É desse modo que entendemos que os objetos de uma prática cultural sejam lócus de análises que considerem as suas reais práticas e condições de realização (Williams, 2011).

De fato, a complexidade da análise de um filme inclui considerar a relevância de “um projeto individual e um modo coletivo”, pois não se deve somente trabalhar com o que está visível, mas também com o conteúdo que está alienado, ou seja, as análises precisam conter “as hipóteses dos dominantes, do residual e do emergente” (Williams, 2011, p. 67), identificadas nas mensagens dos filmes.

Para Morin (2003), os saberes sobre os quais a cultura de massa se fundamenta são um mosaico que contém mitos e imaginários que utiliza um “código pobre”, já que o produto da indústria cultural precisa alcançar um público vasto. Possivelmente por isso, a imagem no “universo da Sociologia e da Antropologia abre um amplo terreno de indagações, dúvidas e experimentos” (Martins, 2016, pp. 10-11) e forçosamente, evidencia as limitações das técnicas de investigação conhecidas. A criatividade e a amplitude das análises filmicas encontram terreno fértil em um campo de estudos ainda incipiente, pelo menos no Brasil, em relação aos usos dos filmes, e do cinema, no ensino superior.

Embora Martins (2016) trate, especificamente, da fotografia como “construção imaginária” e dos fotógrafos como “produtores de

conhecimento social”, aludimos que o quadro e os fotogramas nos filmes possuem nexos considerando que sequenciam e plasam, como documentos visuais, ficcionais ou não (em certa medida), as questões sociais que incluem a “diversidade de mentalidades e perspectivas” (Martins, 2016, p. 18).

Mesmo “equivocado ou não, o imaginário reveste de sentido o que sentido tem e o que não tem”. É possível perceber então, em muitas películas cinematográficas “a dor e o sofrimento” (Martins, 2016, p. 19). Atentamos ainda para a existência da violência fora do “lugar comum”, e, assim, recorremos a Žižek (2014, p. 10), pois a violência “provoca uma agitação social massiva”. Portanto, se a sociologia admite “a imagem como objeto de referência”, para que possa dialogar “criticamente com o imaginário sociológico” (Martins, 2016, p. 18), assentimos que os processos sociais, e aqui incluímos a aprendizagem formal ou não, também são elaborados e afetados pelas práticas de representação imagéticas nos filmes.

Embora se saiba que a cultura (Morin, 2003) – que não “deve ser considerada nem como um conceito nem como princípio indicativo, mas como a maneira como se vive um problema global” (p. 77), reafirmamos os filmes como produtos de um sistema que produz e reproduz a comunicação dos valores, saberes sociais e compartilha por fim uma estética que visa atender o público, criando ou reafirmando conceitos, e os interesses do capital

Ainda que tenha existido uma apropriação elitista histórica sobre a cultura, os indivíduos fora da elite que reivindicam a propriedade cultural – são aqueles que Morin (2003) localiza no campo da criatividade. Desse modo, a cultura de massa contém “a cultura ilustrada, como uma

variante miserável, vulgarizada, comercializada, e a cultura no sentido etno-sociológico” (Morin, 2003, p. 100). Por isso, ocorre uma ambivalência em que “uma parte da cultura ilustrada se derrama, vulgarizada ou não, na cultura de massas, ao passo que meios de expressão desenvolvidos pela cultura de massas (filmes, histórias em quadrinhos) são recuperados como artes pela cultura ilustrada” (Morin, 2003, p. 100).

Então, a produção fílmica, os tipos de imagens e linguagens da mídia em seus produtos contribuem para a reprodução e manutenção de estereótipos advindos das diversas construções sociológicas, em especial, da sociedade ocidental. Os modelos nas representações fílmicas produzem ou reforçam axiomas sociais, tanto quanto podem, em alguns casos, contribuir para manutenção dos prejuízos/preconceitos e outros aspectos.

Nesse seguimento, a imagem no “universo da Sociologia e da Antropologia abre um amplo terreno de indagações, dúvidas e experimentos” (Martins, 2016) e, forçosamente, evidencia as limitações das técnicas de investigação conhecidas.

Entendemos, assim, que a análise fílmica considera “analisar uma obra ou um grupo de obras”, entendendo “a realidade da sua prática e para as condições da prática tal como foi realizada” (Williams, 2011, pp. 66-67). Esse foi um ponto importante de nossa estratégia, porque os filmes, e um ou um conjunto de cenas funcionam como partículas históricas que testemunham as épocas de forma intencional, inintencional e inconscientes, observando-se valores de um período percebidos em fragmentos e possivelmente, não em totalidade. Os objetos da prática cultural, portanto, são passíveis de análises que consideram as suas reais práticas e condições de realização (Williams, 2011).

Por isso, consideramos Aumont e Marie (2004) quando afirmam não existir um método universal para proceder a uma análise fílmica. Estes autores consideram também que uma análise fílmica é infundável. Para eles, é indispensável conhecer a história do cinema, assim como os discursos do filme selecionado para não os repetir. Sob esse contexto, se insere ainda a autoanálise do pesquisador diante do tipo de análise que pretende sobre o filme. Para os autores a análise fílmica é concomitante ao surgimento do cinema, e as teorizações sobre esta estão em contexto universitário no período compreendido entre 1965 e 1970, e aqui situamos as proposições de Morin (2003) sobre a cultura de massa, mas tais teorizações contêm aproximações a uma teoria mais moderna de cinema.

A teoria moderna inclui análise mais sistemática e minuciosa, dentro da chamada análise estrutural. De qualquer modo, não existe uma “teoria unificada do cinema, também não existe qualquer método universal de análise do filme” (Aumont & Marie, 2004, p. 7). Sobre esse aspecto, concordam Vanoye e Goliot-Lété (2004). Para eles a análise fílmica precisa considerar algumas abordagens contributivas onde se incluem a perspectiva sócio-histórica (Vanoye & Goliot-Lété, 2004) proposta na decomposição das representações que se aproximem dessa premissa. Em suma, considerando Aumont e Marie (2004), o que está em questão é “a maneira de analisar um filme” (Aumont & Marie, 2004, p. 15).

Há que se compreender o filme, o cinema, para além das disciplinas, em um conjunto de práticas sociais (Turner, 1997), pois o cinema não se dissocia da comunicação. Ao contrário, o produto cinematográfico, filme, se insere em um sistema maior de significação, o cultural e, neste sentido, os filmes não são autônomos. Metz (1982) concorda que

o filme é um produto cultural, um produto da mesma sociedade que o consome. Por isso, em nosso entender uma análise fílmica precisa considerar também o próprio universo dos filmes, os contextos e universos cinematográficos em termos de outros contextos que operam entre si. Esses outros contextos, para nós, se relacionam com as disciplinas e as vivências dos graduandos no ensino superior.

A aprendizagem no ensino superior, pode considerar a formalidade de uma análise fílmica que considere o gênero, tema, linguagem, cor, plano, narrativa, entre tantas possibilidades. Para nossa pesquisa, identificamos três possibilidades com as quais concordamos: a) o filme enquanto técnica e suporte de conteúdo; b) a educação para os meios; e c) a educação pelos meios. Por isso, primamos pelo uso dos filmes como forma de incentivar uma análise crítica e de relação com contextos diversos orientados aos objetivos e conteúdos programáticos das diversas disciplinas vinculados às proposições de Carvalho (2007).

Em nossa prática docente, a aprendizagem através do filme tem relação com a assertiva de que é “impossível desenvolver processos educativos com setores populares desvinculados da produção” (Gadotti & Gutiérrez, 2001, p. 7). Nessa sequência, o filme relaciona as situações, fictícias ou não, com o mundo do trabalho. Ainda que a educação formal para a produção e consumo seja justificada pela subsistência diante do capitalismo e da mundialização econômica, Paulo Freire (1987) considera que qualquer ação política junto às classes “oprimidas” precisa ser absoluta em ‘ação cultural’ para a liberdade, ou seja, ação com eles. É precisamente a consciência crítica do sujeito que emergirá de uma educação emancipatória em todos os sentidos, onde se

inclua, principalmente, filmes que considerem experiências possíveis. Em complemento, Freire (1996) destacou que a curiosidade contribui

como manifestação presente à experiência vital [...] histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de “irracionalismos” decorrentes ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologicizado (p. 18).

Por isso, a educação utilizando o filme possibilita nova maneira de experimentar a aprendizagem. Ora, sabe-se que a educação formal é uma “força interior do capitalismo, mas sem se confundir com ele ou com a essência dele, que é a exploração pelo trabalho [...] esse tipo de educação possibilita uma mestiçagem no processo educativo” (Gadotti & Gutiérrez, 2001, p. 21). Consideramos, portanto, que a educação é socialmente produtiva, pois se fundamenta no resgate da visão totalizante da produção, através de uma ação integradora do homem com o trabalho e, nesse contexto, é possível operar a aprendizagem através dos filmes, do cinema. Então, diante de diferentes condições e perspectivas aulas que incluam o filme na aprendizagem, podem funcionar como uma prática pedagógica promotora da integração entre extensão, arte, pesquisa, e reflexões sobre as condições sociais. Desse modo, o filme provoca também a reflexão das demandas e características de um tempo histórico-social, ao focar fragmentos dos aspectos que os relacionem ao retrato dos atuais grupos sociais onde eles se inserem.

Na visão dos autores deste estudo, o filme pode levar o indivíduo a transpor a condição de fragmentação da informação para uma percepção

maior, e de integridade, possivelmente mais próxima à sua formação para o trabalho. Essa perspectiva é possível pela própria arte, o filme, ser mais bem compreendida como uma forma de realidade social, ficcional ou não, sobre o mundo do trabalho.

Para Freire (1987), quando se propõe aos indivíduos participar de algum modo de uma dimensão que seja significativa quanto à sua realidade, existe a possibilidade que este realize uma análise crítica que reconheça a interação de suas diversas partes. Em nosso entender, uma educação para o desenvolvimento da plena cidadania, considerando a análise e interpretação de mundo mediante seus produtos culturais, como os filmes/cinema, parece ser uma perspectiva de suma importância para o desenvolvimento social e a aprendizagem nas diferentes formações. A prática educacional através dos usos dos filmes é uma alternativa para uma possível transformação social também na aprendizagem universitária, em qualquer curso.

A seguir, tratamos da metodologia pensada para esta pesquisa.

METODOLOGIA

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, trata-se de um estudo exploratório quanto aos objetivos, tendo em vista que há poucos estudos que tratem do uso dos filmes nos cursos pesquisados. Ele é qualitativo na abordagem do problema, pois as análises não tiveram foco na quantificação dos dados coletados, mas, sim, nas implicações interpretativas que tais achados demandavam. Por fim, tem-se que o trabalho é aplicado em sua natureza. Ou seja, visa encontrar soluções

para problema apresentado na introdução. Além disso, como estratégia investigativa, fez-se uso da pesquisa-ação e, também, da técnica documental.

Foi realizado o levantamento teórico sobre análise fílmica que abordasse o cinema na perspectiva social e sobre o cinema como recurso de aprendizagem no nível superior. Utilizamos como metodologia ativa sessões de “cine-debate” na modalidade extensionista. As sessões contaram com exibição seguida de debate presencial com participação de professores convidados para discussão dos temas dos filmes. Os debates foram direcionados para os nexos e diálogos com os conteúdos abordados nas disciplinas dos cursos em referência. As sessões ocorreram no período de 2018 a 2019 (ano da pesquisa). Os filmes foram escolhidos com base nas aproximações temáticas das disciplinas de Técnicas Secretariais (Planejamento e processos administrativos), Gestão Secretarial (Eventos, Cerimonial e Protocolo) e Gestão Contábil.

A metodologia proposta neste trabalho considerou a experiência de usos de filmes na aprendizagem superior, diante da perspectiva da extensão e da pesquisa no tripé de formação dos futuros profissionais dos cursos de Administração, Secretariado Executivo e Gestão Social da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A pesquisa valeu-se do PIBIC (Programa de Iniciação Científica) e os usos técnicos pedagógicos dos filmes gerando atividades por conteúdos disciplinares e temas transversais às Ciências Sociais Aplicadas, de modo a permitir incremento ao ensino-aprendizagem. Os resultados foram acessos à Sala de Arte Exibição da Universidade por pessoas da comunidade interna e externa, participação nas discussões e produção de produtos científicos e sociais significativos.

Outros detalhes da investigação podem ser visualizados na seção seguinte.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experimentação com os usos dos filmes na aprendizagem dos graduandos da Escola de Administração da UFBA consistiu na realização de eventos extensionistas, abertos à sociedade civil, a saber:

Figura 1

Filmes exibidos no Cine Debate na Sala de Arte - UFBA

Filmes	Período de exibição e discussão
“A Queda”	2018.1
“Especialista em Crise”	2018.1
“O Capital”	2018.2
“O Banheiro do Papa”	2019.1

Elaborado pelos autores (2020).

Esse primeiro momento da experimentação foi denominado Cine Debate. Os temas foram selecionados visando a perspectiva da formação e atuação profissional dos alunos dos cursos de Administração, Secretariado Executivo e Gestão Social. Para cada filme exibido foram trabalhados os seguintes aspectos: Ética; Comunicação; Relações Interpessoais no trabalho; Reuniões de negócios; Responsabilidade Social; Eventos.

A metodologia do Cine Debate consistiu também em convidar os professores Maria das Graças Pittiá e Eduardo Fausto Barreto, coordenadores do Núcleo de Pesquisa em Gestão Empresarial, para debater os temas com a coordenadora do projeto. Os alunos presentes às sessões

participavam do debate acrescentando argumentos e realizando perguntas. Duas das sessões realizadas estiveram sob a coordenação conjunta com o Prof. João Marcelo Pittiá. Para a introdução da proposta, após a exibição dos filmes, os debates ocorriam no tempo máximo de 30 minutos.

Além disso, os alunos elaboravam notas de aula que resumiam toda a atividade. Posteriormente, foram solicitados trabalhos escritos que deveriam conter: Dados de identificação do Filme (Título original, país de origem; diretor; elenco principal; premiações); nova sinopse elaborada pelos alunos e uma breve redação crítica sobre o tema abordado no filme correlacionando-o com a área de formação. Os trabalhos escritos foram submetidos às disciplinas de Técnicas Secretariais, Gestão Secretarial I (Eventos), Gestão Contábil e Introdução à Administração.

Em paralelo, observou-se a necessidade de incluir temas emergentes ao cotidiano sociocultural, com assuntos que importam e avançam no sentido de compreensão das complexidades de outras dimensões e categorias sociais. Por isso, em algum momento a atividade passou a ser oferecida com o título “Mulheres em Cena” e os temas foram centrados na perspectiva da formação, atuação profissional das mulheres e temas sobre os direitos humanos/civis dessas cidadãs. Foram realizadas três exibições:

Figura 2

Filmes exibidos no Mulheres em Cena na Sala de Arte - UFBA

Filmes	Período de exibição e discussão
“As Sufragistas”	2018.1
“Mexeu com uma mexeu com todas”	2019.1
“A Datilógrafa”	2019.1

Elaborado pelos autores (2020).

Participaram das sessões os alunos dos cursos de Administração, Secretariado Executivo, Gestão Social, Contabilidade e de outros cursos (livre acesso). Em cada um dos filmes foram trabalhados aspectos como: Direitos Humanos/Civis; Feminismos/Questões de Gênero; Comunicação; Relações Interpessoais no trabalho; Reuniões de negócios; Técnicas Secretariais; Eventos.

Para o “Mulheres em Cena”, a coordenadora do projeto convidou o aluno Tawan Nascimento, Bolsista PIBIC/CNPq, cuja existência foi em decorrência das primeiras exposições e atividades extensionistas. O pesquisador PIBIC fez apresentação de seminário de pesquisa (relatórios parciais) e diálogos com os públicos presentes às sessões.

Diante da experiência extensionista anterior, mantiveram-se os diálogos ao final da exibição, pelo tempo máximo de 30 minutos. Os alunos tomavam notas para produção e posterior apresentação de trabalho escrito. O trabalho deveria conter: Dados de identificação do Filme (Título original, país de origem; diretor; elenco principal; premiações; e sinopse elaborada pelos alunos e, redação crítica sobre o tema abordado no filme fazendo correlação com sua área de formação). Posteriormente, os trabalhos escritos foram submetidos às disciplinas de Técnicas Secretariais, Gestão Secretarial I (Eventos), e Gestão Contábil.

Os resultados da experiência consolidaram a pesquisa PIBIC/CNPq que se encontra em fase de preparo para publicação de acesso público e gratuito pela UFBA.

A seguir, apresentam-se as considerações finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados encontrados, é possível direcionar alguns encaminhamentos: a) a possibilidade da inclusão dos filmes nas práticas didático-metodológicas; b) a carência de publicações sobre os usos dos filmes na aprendizagem de conteúdos disciplinares e transversais no ensino superior, voltadas aos cursos de Administração, Secretariado Executivo e Gestão Social; e c) possibilidades de usos dos filmes no ensino, pesquisa e extensão universitária para trabalhar temas complexos, transversais e específicos que contribuam para a formação dos futuros profissionais das respectivas áreas investigadas.

As grandes transformações ocorridas no mundo do trabalho desde os avanços das décadas de 70 trouxeram consequências na reestruturação produtiva, caracterizada pelas novas tecnologias de base, utilizando a micro eletrônica e os processos gerenciais e de trabalho. A crise estrutural do trabalho inclui “mutações intensas, econômicas, sociais, políticas, ideológicas” que alteram a “classe que vive do trabalho” (Antunes, 2009, pp. 34-37). Foi ao final dos anos 1960 e começo dos 1970 que ocorreu a chamada “explosão do operário-massa” (Antunes, 2009, p. 42). Nesse período, a interpolação da alta tecnologia e os novos modelos de gestão promoveram o desenvolvimento do trabalho evidenciando que as firmas e os trabalhadores não estavam organizados para concorrer no mercado global e em rede (Castells, 1999).

Entre a extinção de muitas ocupações e o surgimento de novas profissões Castells (1999) admite que foi a rápida redução dos postos de trabalho e o capitalismo globalizado que demandaram consumidores para a produção das firmas, e os novos postos de trabalho. É assim que

o próprio sistema capitalista resolve os problemas. Opor outro lado, os governos e a classe trabalhadora reagiram aos acontecimentos utilizando o dinamismo dos atores trabalhadores para readaptação às contingências.

Para as mulheres, atingidas pelas profundas alterações promovidas pelo mercado de trabalho, existem ainda as barreiras sexistas que as excluem de determinadas profissões pelas dificuldades de formação e pelos ditames patriarcais que segregam cargos de direção e nichos de trabalho. Antunes (2009) afirma que o capital também se utiliza da divisão sexual do trabalho e sua precarização. Ainda hoje, há a manutenção da mulher em atividades rotineiras de trabalho intensivo, enquanto os homens ocupam predominantemente áreas de capital intensivo e informatizado (Antunes, 2009), isto pode ser mais bem compreendido como um legado aplicado ao proletariado feminino de escritório.

REFERÊNCIAS

Antunes, R. (1999). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. Boitempo.

Aumont, J., & Marie, M. (2004). *Dicionário teórico e crítico de cinema*. Papyrus.

Carvalho, R. B. de C. (2007). *Universidade Midiatizada. O uso da televisão e do cinema na Educação Superior*. Editora SENAC.

Castells, M. (1999). *A Sociedade em rede*. Paz e Terra.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17a. ed.). Paz e Terra.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gadotti, M., & Gutiérrez, F. (Orgs.). (2001). *Educação Comunitária e Economia Popular* (3a. ed.). Cortez.
- Martins, J. de S. (2016). *Sociologia da fotografia e da imagem*. Contexto.
- Metz, C. (1982). *Linguagem e cinema*. Perspectiva.
- Morin, E. (2003). *Cultura de Massas no século XX: necrose* (3a ed., A. S. Santos, trad.). Forense Universitária.
- Turner, G. (1997). *Cinema como prática social*. Summus.
- Vanoye, F., & Goliot-Lété, A. (2004). *Ensaio sobre a análise fílmica*. Papyrus.
- Williams, R. (2011). *Cultura e Materialismo* (A. Glasset, trad.). Editora UNESP.
- Williams, R. (2011). *Cultura e Sociedade*. Editora Vozes.
- Žižek, S. (2014). *Violência: seis reflexões laterais*. Boitempo.

FILMES DO ISOLAMENTO - A BUSCA DA EXPERIÊNCIA E DA IMAGINAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO DURANTE A PANDEMIA

Érico Monnerat¹

INTRODUÇÃO: PANDEMIA E A QUESTÃO SOCIAL

No momento em que este texto é escrito, cerca de 140 mil brasileiros perderam suas vidas para o covid-19. Um número alarmante, e ainda, infelizmente, em contínua progressão. São dados de uma pandemia que trouxe, além dos efeitos nefastos e permanentes para as vítimas e seus familiares, a exposição de falhas estruturais na organização das políticas públicas do país. Saúde e educação em especial. Com a urgência da doença e sua escalada, foram desvelados como os interesses econômicos e políticos são sistematicamente priorizados em detrimento do aspecto humano, ao custo de vidas que poderiam ter sido salvas e da minoração dos efeitos danosos espalhados na sociedade.

As instituições de ensino ganharam destaque nessa trágica conjuntura. Foram os primeiros espaços a restringirem a circulação e serão provavelmente os últimos a retomarem suas atividades de forma normal. Este fechamento afetou não apenas professores e alunos, diretamente

1. Mestrando na Faculdade de Educação- UnB
Professor no Centro Universitário Iesb-DF

envolvidos, mas toda a comunidade escolar que sem aviso prévio precisou redesenhar seu espaço doméstico em sala de aula. Mudança seguramente complicada para muitos, seja pela falta de espaço físico, de tempo, seja pelas limitações tecnológicas para o acúmulo desta nova função. Isto posto, percebemos como esta é uma questão pública fundamental, nos termos definidos por Mills (1975), e como é urgente pensar e pesquisar sobre a educação nesse período de pandemia.

Com a premência de buscar alternativas para os processos de ensino e aprendizagem nesse novo tempo, talvez seja necessário dar um passo atrás e fazer uma reflexão sobre o nosso papel como educadores nesse momento. Como nos sugere Mills (1975), existe uma potência em perceber a importância de nossas biografias e seu entrelaçamento com o contexto histórico já que, segundo o autor, o homem imerso nos processos de transformação social intensa e acelerada no mundo capitalista contemporâneo não consegue ter clareza da própria história e das implicações de suas escolhas de maneira ampla. Tendo o espaço privilegiado da docência, procuro com esse trabalho pensar meu caminho e contribuir para fomentar o desenvolvimento da imaginação sociológica já que:

o indivíduo só pode compreender sua própria experiência e avaliar seu próprio destino localizando-se dentro de seu período; só pode conhecer suas possibilidades na vida tornando-se cômico das possibilidades de todas as pessoas, nas mesmas circunstâncias em que êle.” (Mills, 1975, p. 12)

Assim, a partir da divulgação do decreto N° 40.539, de 19 de março de 2020 determinando o fechamento das instituições de ensino no Distrito Federal e, a partir dele a decisão da instituição de ensino pela a mudança do ensino presencial para o remoto, poderíamos voltar aos

exemplos de Freire (2001, p. 259) sobre “a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente”. Era crucial refazer o planejado para as aulas presenciais com uma postura que refletisse sobre o processo, aprendendo para poder ensinar, ser insistente na tarefa dos planejamentos e buscar permanecer aberto às trocas com os alunos nesta nova rota onde seguiríamos juntos sem clareza de onde estaria a placa de fim.

O relato a seguir das estratégias desenvolvidas entre março e agosto de 2020, também partem da confusão causada por esse momento de ruptura da normalidade sistematizando uma prática de pesquisa de reflexão na ação (Schön, 1992) que tenta reconhecer na dificuldade de professor, alunos e instituição as chance de experimentação de novas possibilidades. “Um professor reflexivo tem tarefa de encorajar e reconhecer, mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor a sua própria confusão” (Schön, 1992, p. 85). Como transpor para um ambiente virtual de aprendizagem conteúdos e atividades corriqueiramente realizadas presencialmente e com utilização de equipamentos e ferramentas não disponíveis nas casas dos discentes?

As duas semanas entre cancelamento das aulas e o retorno online foram importantes para a revisão bibliográfica das referências utilizadas comumente nas disciplinas, investigando nos conteúdos possíveis pontes para migração ao ambiente virtual das aulas expositivas e, em especial, como poderiam ser realizadas as atividades fundamentais na formação dos alunos que dependiam de recursos físicos. Foi importante

pensar como incluir todos os alunos nas práticas sem aumentar a carga ou penalizar os que teriam maiores dificuldades nesta adaptação forçada.

De maneira geral, muitas das teorias de cinema são exemplificadas por meio de filmes já realizados, trechos que servem como ilustração para os conceitos discutidos. Então foi possível transpor de maneira razoavelmente simples as aulas expositivas, disponibilizando no ambiente virtual da instituição apresentações, filmes e extratos de filmes, textos escritos, trechos elencados pelos autores e outros similares sob curadoria do professor. Dessa forma, foram contempladas as ações dialógicas de apreciar e contextualizar, dois dos 3 pilares da abordagem triangular (Barbosa, 2020) para o ensino de arte. As aulas expositivas seguiram um fluxo que podemos considerar satisfatório, considerando a reflexão da prática docente e dos retornos dados pelos alunos. O principal ponto seria então como pensar na prática artística, o terceiro ponto proposto por Barbosa (2020). Quais estratégias poderiam ser pensadas e adaptadas dentro da limitação de recursos técnicos, humanos e de mobilidade?

Como docente de três disciplinas distintas com características semelhantes em relação à necessidade de ferramentas (câmera, microfones, softwares) e acreditando na experiência como parte fundamental do processo de aprendizagem artística (Dewey, 2010) e (Barbosa, 2020), o primeiro desafio foi como viabilizar o acesso às ferramentas necessárias aos alunos. Neste momento, a pesquisa realizada para a minha dissertação de mestrado trouxe à luz importantes conceitos dos quais destaco a ubiquidade como o mais relevante. Segundo Santaella (2013), vivenciamos o momento em que a mobilidade dos celulares atingiu um estado único, uma presença tão massiva que se pode considerar estar presente em todos os espaços, se tornando assim ubíquo. Desta forma

“não são mais simplesmente dispositivos que permitem a comunicação oral, mas sim um sistema de comunicação multimodal, multimídia e portátil, um sistema de comunicação ubíqua para leitores ubíquos” (Santaella, 2013, p. 22).

Na educação este impacto é percebido com uma quebra de paradigma. Santaella (2013) apresenta essa mudança na mobilidade não apenas como um passo adiante dos atuais modelos baseados nas e-learning e m-learning, mas sim como um novo contexto, já que a educação ubíqua propõe desafios que transcendem as plataformas virtuais e os modelos de ensino e aprendizagem da educação formal, sem contudo, se encaixar totalmente em uma forma de educação não formal ou informal. Este período novo, caótico e fragmentado desafia justamente porque permite um saciar constante da curiosidade em qualquer lugar e espaço, desestabilizando as estruturas dos modelos educacionais. Entretanto, a autora sugere que esse novo momento não é de substituição, assim como as ferramentas de leitura, como o livro, não ficaram ultrapassadas e convivem com os computadores, a tese central é que os educadores possam tirar o melhor proveito das potencialidades dos telefones celulares, refletindo sobre como incorporar o melhor deles em suas práticas.

Quem ganha com essa complementaridade é o ser humano em formação pelo acréscimo de possibilidades que a ubiquidade lhe abre. Por isso mesmo, mergulhar no jogo das complementaridades deveria ser o mote para nós educadores em prol de formas de aprendizagem que estejam em sintonia com os sinos que tocam no nosso tempo. (Santaella, 2013, p. 27)

Desenvolvendo esse conceito para as práticas das disciplinas, pareceu bastante adequada a utilização do celular como ferramenta central,

pois ele proporciona a captura de som e imagem de forma satisfatória para as atividades e exercícios propostos, ainda que não alcançasse a qualidade e resultado de câmeras de vídeo, gravadores e microfones especificamente desenvolvidos para essas funções. Mas nessa situação, o ponto principal foi usar a ferramenta que estivesse disponível para todos e que possibilitasse o uso criativo de um objeto pessoal tão amplamente usado na produção de vídeos caseiros, no registro de imagens cotidianas ou mesmo nas postagens em redes sociais.

RELATOS DAS PRÁTICAS: ISOLAMENTO COMO MOTOR

A disciplina “Som” tem como objetivo geral instrumentalizar o aluno para as diferentes possibilidades de expressão por meio da linguagem sonora. Partindo dos exercícios de escuta em suas várias perspectivas (Chion, 2001), os alunos começam pela compreensão das diferenças entre os elementos sonoros e suas aplicações na narrativa audiovisual e terminam aprendendo as técnicas de captação em som direto para cinema e práticas laboratoriais.

Os exercícios de escuta normalmente são realizados no laboratório de rádio da faculdade, onde as características acústicas e as caixas de som permitem aos alunos perceberem as sutis diferenças entre os exemplos apresentados. Nesse espaço são realizadas também gravações comparativas entre os diversos microfones e os alunos podem perceber as distinções entre os padrões polares, timbres e texturas de cada um. Outro espaço utilizado nas aulas é o estúdio de tv, também acusticamente controlado, onde são realizadas as práticas de som direto, com grupos de alunos se alternando entre as funções de microfonista, técnico

de som e atores na simulação das cenas. Nessas práticas e exercícios, o objetivo é que os estudantes consigam perceber de forma técnica e estética as diferentes etapas da construção do filme, e, assim, possam fazer escolhas criativas e referenciadas nos diversos projetos que realizam ao longo do curso.

A partir do cancelamento das aulas presenciais, todos esses recursos físicos não estavam mais disponíveis. Microfones profissionais do tipo boom e gravadores de som são equipamentos específicos e caros, o que tornava inviável a sua aquisição por parte dos estudantes. Mesmo os alunos que possuíam equipamentos similares em casa, havia ainda a impossibilidade de contato com outros colegas para operar tais equipamentos, fazer as cenas e, assim, realizarem os exercícios.

Foi nesse contexto de limitação de recursos que surgiu a proposta de desenvolvimento de audiocontos com a temática isolamento. Dessa forma, os alunos poderiam realizar as práticas de captação e experimentação sonora e, principalmente, pensar o que significava esse tempo para eles. Isso ia ao encontro do que Freire (2001) sugere: a busca de uma reflexão e uma leitura de mundo que incluísse a cotidianidade e o aprofundamento da experiência sensorial como forma de gerar uma nova leitura crítica e artística da pandemia.

Em um primeiro momento, foi apresentada aos estudantes a versão em português da transmissão radiofônica de *Guerra do Mundos de H. G. Wells*, realizada por Orson Welles. Essa obra célebre entrou para a história da comunicação por ter criado uma enorme confusão em 1938. Muitos ouvintes que perderam a entrada do programa, acreditaram na invasão alienígena construída sonoramente por Welles. Após a audição, os alunos analisaram criticamente a produção e criaram paralelos entre

o temor da guerra presente no passado e o medo da pandemia que todos vivenciamos agora, e também trabalharam a compreensão de como acontecimentos reais podem servir de inspiração para a recriação artística.

No segundo momento, os alunos começaram a criar suas próprias histórias em grupos, tendo a preocupação de pensar em áudiocontos que pudessem ser inteligíveis apenas com a narrativa sonora. Durante quatro semanas os encontros foram realizados com grupos separadamente com vinte minutos dedicados ao acompanhamento de cada projeto. Na primeira semana foram realizados os roteiros excluindo todos os elementos que não fossem compreensíveis apenas sonoramente e, assim, trechos foram adaptados deixando o roteiro pronto para a produção. Na segunda semana, as gravações foram realizadas individualmente em casa, a partir da divisão realizada pelo próprio grupo de quem interpretaria cada personagem nos contos. Nesse ponto, algo muito relevante para a captação de som direto entrou em discussão, pois além de microfones, a escolha do local onde seria feita cenas, captações, efeitos, era fundamental para a qualidade. Locais com muitos ruídos deveriam ser evitados, e os alunos tiveram que produzir espaços acusticamente melhores para a gravação.

Na terceira semana, gravadas as vozes, os ruídos e efeitos sonoros foram pesquisados e baixados de bancos de sons gratuitos como o da BBC, disponível em <http://bbcsfx.acropolis.org.uk/>. Na quarta semana efeitos sonoros e vozes foram então editados e mixados no Audacity, software gratuito e com qualidade profissional, que se mostrou bastante adequado para esta atividade. Foi realizada então uma audição coletiva de todos os trabalhos produzidos com retornos do professor e dos próprios pares sobre as produções e o resultado agradou bastante a turma, a ponto de pedirem para realizar mais um áudioconto. No segundo trabalho, o

tempo total de produção foi diminuído para 3 semanas, posto que a turma estava mais preparada pela experiência anterior. O desafio nesse segundo audioconto foi o de captar os próprios ruídos e efeitos sonoros em casa. Ao final, todos os trabalhos foram publicados na plataforma Soundcloud no perfil *Contos do Isolamento* -<https://soundcloud.com/user-630032550>

O trabalho realizado na disciplina “Desenho de Som” também propôs a reflexão desse momento como um marco importante da relação entre o entorno e o pessoal. Partindo do conceito de paisagem sonora (Schafer,1992), os alunos foram instigados a ouvir e captar os sons únicos dessa quarentena. Em um primeiro momento, os alunos foram convidados a participar da iniciativa global #stayhome - *Sounds from the global Covid-19 lockdown*- um mapa interativo e georeferenciado, no qual era possível ouvir sons da quarentena do mundo todo e também postar suas gravações produzidas localmente, ampliando assim essa cartografia de como a pandemia modificou os hábitos e a paisagem sonora das cidades. A partir do exercício de escuta reduzida (Chion, 2011), os estudantes foram instigados a pensar criticamente sobre os silêncios e a natureza. Tais sons antes nublados pelo urbano, agora eram revelados pela ausências dos carros e de pessoas nas ruas. Aos alunos coube captar com celulares essa nova paisagem.

Em uma segunda etapa, ainda mergulhados nessas sonoridades do isolamento, os estudantes seguiram para a produção de documentários experimentais, tendo como ponto de partida os sons anteriormente captados e as imagens experimentais produzidas, majoritariamente, pelo celular. Eles investigaram as relações entre o som ao redor e as mudanças de hábitos durante a pandemia. Chamadas de “Cartas sonoras ao isolamento”, essas obras refletem poeticamente sobre o novo

cotidiano e se pretendem um registro imagético e principalmente sonora da paisagem pandêmica. Nesta função foram lançadas no espaço do youtube em sisoecat566 (2006).

Ao final da disciplina “Direção 1”, os alunos devem estar aptos para compreender e utilizar as principais técnicas de direção audiovisual e dominar poeticamente esta linguagem para se expressar. Dessa forma, as práticas com exercício de câmera e jogos de *mise-en-scene* com a turma no espaço do estúdio eram comuns nas aulas presenciais. Sem acesso às câmeras e sem a possibilidade de interações físicas, surgiu o projeto “Dogma do isolamento”, um conjunto de regras rígidas para a produção dos vídeos durante a pandemia. A ideia de que retornando aos fundamentos mais básicos do cinema, sem artificios e excessos, os realizadores conseguiram refletir sobre o seu espaço no mundo. A inspiração foi o movimento dinamarquês “Dogma 95” que utilizou estratégia semelhante nos anos 90. (Cousins, 2013)

Segundo Machado (2007, p. 16) “O artista digno desse nome busca se apropriar das tecnologias mecânicas, audiovisuais, eletrônicas e digitais numa perspectiva inovadora, fazendo-as trabalhar em benefício de suas idéias estéticas”, assim os alunos foram convidados a pensar na poética do espaço doméstico e na solidão pandêmica, utilizando apenas celulares na captação e trabalhando com personagens e recursos que não infringissem as normas de isolamento estabelecidas para o combate ao Covid. As regras às quais todos os trabalhos deveriam seguir eram estas:

- Os vídeos serão obrigatoriamente produzidos com celular.
- As histórias saem dos personagens, e não o contrário, é importante pensar em quem são essas pessoas na tela

- Quanto mais humano o personagem, mais a chance de nos aproximarmos e nos identificarmos com ele
- Cada cena deve ser pensada para ter aproximadamente 2 minutos, Independentemente da técnica ou do número de planos que serão gravados.
- Os vídeos devem ser preferencialmente gravados em ambiente interno, caso seja necessário sair do espaço caseiro, a cena deve deixar claro que isso é uma exceção dentro do contexto do isolamento.
- Cada cena proposta deve apresentar uma visão pessoal do diretor sobre o isolamento no contexto definido acima
- Preferencialmente utilizar sons diegéticos
- Deve-se evitar cartelas, luzes, filtros ou efeitos visuais que interfiram na imagem para melhorar
- A ordem das cenas, suas ligações temáticas e edição final serão de responsabilidade coletiva da turma
- O coletivo é soberano

Ao longo de 10 semanas os alunos passaram por todas as fases do processo de produção: escrita do roteiro, pré produção, captação de imagens e som, edição e até mesmo a divulgação de exibição no youtube. O resultado está concretizado em dois filmes coletivos com cerca de 60 minutos de duração cada, um produzido pela turma do turno matutino e outro pelo noturno. As obras são compostas por cenas produzidas individualmente pelos alunos em suas casas e foram organizadas e ordenadas por critérios de associação e ritmo definidos pelos alunos e por outros dois professores que não participaram da concepção do projeto. Assim, todos eles tiveram a chance de experienciar sistematicamente

a tecnologia ubíqua do celular (Santaella, 2013) como ferramenta de expressão em suas narrativas e, a partir desta proposta, lançar um olhar sensível sobre o isolamento, bem como verificar semelhanças e distanciamentos de seus pontos de vista em comparação aos outros trabalhos.

Entre a ficção e o documentário, as cenas trazem personagens lidando com a solidão em suas mais variadas formas: um casal que tenta se reconciliar enquanto canta, uma mulher trans surda presa pelos pais, a violência das notícias na TV, uma avó que mata a saudade pelo whatsapp, uma jovem que completa 18 anos no meio da quarentena, jovens que lidam com o tédio e a solidão mergulhando no mundo da tecnologia. Personagens que dançam sozinhos madrugada adentro, ou esperam por um amor que não chega tentando ficar bonito ou rir pra si mesmo. Como forma de valorização do trabalho desenvolvido e o momento de conagração, as obras tiveram sua estreia no canal Filmes do Isolamento (2020).

O momento de exibição coletiva ampliou o alcance dessas obras, pois contou com a participação de outros alunos e conhecidos comentando ao vivo as produções, o que propiciou uma troca de experiências entre as duas turmas, novos olhares e apontamentos a partir da comparação e análises dos resultados diferentes surgidos da mesma proposta.

REFLEXÕES FINAIS: APROXIMAÇÃO E DESOCULTAMENTO

A última aula de cada uma das disciplinas foi dedicada a uma reexibição dos trabalhos do semestre. Dessa vez a proposta era que os alunos, autores, relacionassem seus processos criativos, o contexto de

produção e a contribuição da disciplina na sua formação. Uma oportunidade para abertamente colocarem suas impressões. Muitos desses relatos destacaram como eles se sentiram empoderados e felizes por terem conseguido se superar na realização dos trabalhos, um sentimento comum em boa parte das turmas por terem sido bem sucedidos nas atividades de produção em um contexto externo tão adverso. É o que mostra alguns relatos dos alunos em suas autoavaliações:

Aluna 1 “Foi desafiador, difícil e limitante. Mas, isso fez com que a minha criatividade fosse ainda mais explorada”,

Aluno 2 “Confesso que no início tive muita dificuldade em aflorar meu lado criativo só usando o espaço da minha casa, tive que me esforçar bastante e me adaptar, apesar dessas dificuldades o saldo foi bem positivo pois depois das primeiras tentativas frustradas as coisas começaram a fluir e eu despertei minha criação mesmo com poucos elementos dentro da minha casa, improvisei bastante na hora de filmar com o celular e consegui extrair o máximo dele.”

Como professor, este momento final das disciplinas proporcionou um espaço de reflexão dialógica especialmente proveitoso, uma oportunidade de ouvir as críticas e refletir sobre o processo de condução das aulas a partir da avaliação das práticas propostas e das dificuldades encontradas pelos alunos. Momento também de expor aos alunos as dificuldades enfrentadas na condução das disciplinas, tais como: uma interação baixa da turma em muitas aulas, a falta de um retorno mais imediato sobre a aprendizagem como nas aulas presenciais onde o olhar comunica muito. Escondidos nos chats, as sutilezas da comunicação visual é prejudicada e com ela muitas vezes a motivação de continuar falando para uma tela brilhante. Foi ressaltado, porém, o orgulho sentido pela dedicação nas condições adversas e em ver tantas obras poéticas

realizadas e com tantos olhares que trouxeram poesia e reflexão nas imagens e sons captados.

Apesar de considerar toda a experiência proveitosa, seja pela concretização da produção artística, seja no estreitamento da relação com os alunos, é preciso destacar as dificuldades e os desafios que parte dos alunos enfrentou. Em primeiro lugar o acesso, pois parte das turmas não conseguiu acompanhar as aulas. Essa foi uma preocupação constante da coordenação e dos discentes ao longo do semestre. Nas reuniões quinzenais, buscava-se estratégias para adequação ao virtual e partilhamento das práticas pedagógicas que tiveram êxitos. Tentativa e erro tateando este terreno desconhecido por todos. Nesses encontros, utilizando o cruzamento entre os números de matriculados das disciplinas e os alunos presentes nos encontros síncronos no AVA, podemos perceber de maneira geral que algo em torno de 20% sempre estava ausente. Seria necessário um desdobramento desse número como uma amostragem precisa e o desenvolvimento de um pesquisa qualitativa sobre os motivos destas ausências, mas nos diálogos com alunos e representantes alguns tópicos se repetiam: dificuldades técnicas no acesso a plataforma, incluindo não ter equipamento profissional, prática satisfatória como promete o curso, e de adaptação às aulas no ambiente virtual, algo de certa forma esperado dada a mudança repentina.

Soa preocupante os diversos relatos de desmotivação, desinteresse e mesmo os casos de depressão diagnosticados neste período de isolamento. Estes jovens adultos em sua maioria no início de seus vinte anos se viram repentinamente privados do convívio e das interações interpessoais dentro e fora do campus. Problemas que afetaram significativamente o fluxo

das aulas e a participação dos alunos, como nestes relatos presentes na auto-avaliação .

Aluno 3 “Creio que meu desempenho em relação às aulas e trabalhos tenha sido inferior ao desejado. Ainda não me acostumei com o modelo EAD de ensino, fato que desperta em mim sentimentos frustrantes e tristes”

Aluno 4 “Achei o meu processo de aprendizagem bem abaixo da média pois com o novo formato de aulas não consegui extrair muito dos conteúdos”

Finalizado o semestre e se iniciando um novo com o mesmo contexto epidêmico é hora de avaliar e analisar o percurso e imaginar quais os caminhos ainda devem ser ainda trilhados. Com a empiria pude perceber como as relações pessoais e profissionais foram afetadas pelas aulas presenciais, sentimentos aparentemente antagônicos sobre o resultado desta experiência forçada. De um lado verificar como os alunos se posicionaram mais abertamente com relação aos seus medos, receios e dificuldades nos chats, na troca de mensagens por whatsapp e como isso trouxe mais confiança e um fluxo mais interativo e participativo nas aulas neste segundo semestre com as turmas vindas de outras disciplinas no semestre passado. Por outro, o aspecto da dificuldade em se dividir o espaço pessoal do profissional, do tempo necessário para reflexão e planejamento de novas práticas com um passo mais leve e menos extenuante. Mantendo as atividades que resultaram frutíferas no semestre passado, o desafio agora é também ter e dar mais tempo para os alunos e para as práticas. Entender que todo o mundo precisa de pausa mesmo na emergência .

Como nos coloca Freire (2001, p. 264):

Estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria. Por isso também é que ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz

Assim, ainda mergulhado neste processo de compreensão deste objeto complexo e desafiador que é a prática pedagógica neste momento histórico, concluo com a imaginação de que algum caminho foi aberto nesta proposta, que o trabalho docente ecoou e que estas obras poéticas, atravessada por tantos sentimentos conflitantes presentes nesta pandemia, podem permanecer como a materialização e reflexo desta prática, uma espécie de cápsula do tempo do que vimos e ouvimos, desocultamos e vivemos durante a pandemia.

REFERÊNCIAS:

- Barbosa, A. M. (2020). *A imagem no ensino da arte*. Editora Perspectiva SA..
- Chion, M. (2011). *A audiovisualização: som e imagem no cinema*. Texto & Grafia.
- Cousins, M. (2013). *História do cinema: dos clássicos mudos ao cinema moderno*. Martins Fontes.
- Araújo, I. L., & Dewey, J. (2010). *Arte como Experiência*. Tradução de Vera Ribeiro. Martins Fontes.

Filmes do Isolamento. (2020, junho 29). *Teaser Dogma do Isolamento* [Vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/o2PdrN7pkNQ>

Freire, P. (2001). Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos avançados*, 15(42), 259-268.

Machado, A. (2007). *Arte e mídia*. Editora J.

Mills, C. W. (1975). *A Imaginação Sociológica* (W. Dutra, trad.). Zahar.

Santaella, L. (2013). Desafios da ubiquidade para a educação. *Revista Ensino Superior Unicamp*, 9, 19-28.

Schafer, R. M. (1992). *O ouvido pensante*. UNESP.

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e sua formação* (pp. 77-91). Dom Quixote.

sisoecat566/ (2006, setembro 10). *PANDA BABIES* [Vídeo]. YouTube.

WORKSHOP SOBRE MEDIA LITERACY E FAKE NEWS PARA JOVENS DE ESCOLAS PÚBLICAS PORTUGUESAS E BRASILEIRAS: DESENVOLVIMENTO E REALIZAÇÃO DE UMA ATIVIDADE PRÁTICA

*Christiane Delmondes Versuti¹
Maximiliano Martin Vicente²*

INTRODUÇÃO

De acordo com Bévort e Belloni (2009), o conceito de Media Literacy é formado pelos elementos: 1) Acesso à informação; 2) Compreensão e análise crítica da informação; e 3) Criação dos conteúdos e comunicação. Para as autoras, através da literacia midiática é possível que as pessoas realmente usem as mídias, sejam capazes de avaliar criticamente as informações e, finalmente, de criar, comunicar e participar efetivamente como cidadãos.

-
1. Doutoranda em Comunicação pela FAAC – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, na Universidade Estadual Paulista – UNESP. Foi bolsista PDSE pela CAPES, processo (88881.187744/2018-01) na Universidade do Minho, Braga – Portugal. Atualmente é bolsista FAPESP, processo número 2017/199812.
christianedversuti@hotmail.com
 2. Livre-docente em História do Brasil pela Universidade de São Paulo. Professor da Universidade Estadual Paulista - UNESP – Campus de Bauru, nos cursos de graduação e pós-graduação em Comunicação.
maxvicente@uol.com.br

Pensando nisso e sobre a realidade midiaticizada, na qual observamos o fenômeno das *fake news*, da polarização política e ideológica impulsionada pelos algoritmos de mídias sociais, foi elaborado um *workshop* sobre a temática das notícias falsas a fim de orientar os jovens sobre como identificá-las e também alertar sobre a responsabilidade de cada um ao consumir e compartilhar produtos midiáticos.

O objetivo do *workshop*, então, foi promover a compreensão sobre a temática das *fake news* e como elas afetam negativamente a vida das pessoas, seja em âmbito pessoal ou coletivo, destacando também a responsabilidade de cada um ao lidar com tais informações, ou seja, não compartilhar algo que não sabe se é verdade ou que prejudica alguém ou algum grupo da sociedade.

Além disso, espera-se também desenvolver nos jovens participantes a capacidade de olhar criticamente as mensagens midiáticas; saber a importância de consumir e avaliar diferentes tipos e fontes de informação, conseguir detectar notícias falsas, e, principalmente, participar de maneira responsável na internet e nas mídias sociais em relação ao que publica e compartilha, lembrando seu papel como cidadão que possui direitos e também deveres.

Os *workshops* foram realizados em duas escolas públicas de Portugal, cidade de Braga, e no Brasil, na cidade de Bauru, com alunos de faixa etária média de 10 a 13 anos. Após as atividades *in loco*, em cada país, mais introdutórias do tema aos participantes, seria realizada uma segunda etapa em conjunto, on-line, o que não ocorreu por conta da suspensão do funcionamento das escolas em virtude da pandemia de Covid-19.

1. LITERACIA MIDIÁTICA E *FAKE NEWS*

De acordo com o *Office of Communication* (Ofcom), *media literacy* (ou literacia midiática, em sua tradução para o português), consiste na “capacidade de acessar, entender e criar comunicações em diversos contextos.” (Ofcom, 2004, p 2). E segundo Perez Tornero, Paolo Celot e Tapio Varis (2007), *media literacy* trata-se de um processo composto basicamente por três fases: 1) A fase de aprender e possuir habilidade para acessar mídias e as informações; 2) A fase de compreensão do processo produtivo midiática e ter a capacidade de analisar de maneira crítica tais conteúdos e contextos nos quais estão inseridos (levar em conta questões políticas, mercadológicas, ideológicas etc; 3) A fase de criar produtos midiáticos, ou seja, ser capaz de se comunicar ativamente, de forma criativa e participativa na sociedade, buscando espaços de fala e transformação da realidade. Em complemento a essa ideia, os autores afirmam que *media literacy* é a “capacidade de realmente usar os media, de os compreender criticamente e de ser capaz de avaliar informação e finalmente de criar, comunicar e participar” (Tornero, Celot, & Variz, 2007, p. 74).

Para Pereira et al (2015, p. 9), *media literacy* trata-se de um conceito complexo e difícil de delimitar, pois consiste em “um fenômeno dinâmico, como um processo de interação comunicativo entre diferentes agentes num contexto em rápido desenvolvimento conduzido pela experiência do utilizador e ambição tecnológica.”.

Dessa forma, podemos observar o contexto atual, com uma sociedade midiaticizada, permeada pelo uso elevado das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), e caracterizada pela grande capacidade de conexões entre aparelhos eletrônicos, indivíduos, grupos e instituições ao

redor do globo. Todo esse avanço tecnológico e capacidade de conexão exige dos sujeitos capacidades de acesso e filtragem de informações e uso de mídias, para que possam compreender o mundo a sua volta e se comunicar, fazendo-se compreender e compreendendo o outro em uma comunicação dialógica.

Nesse mesmo cenário também notamos a presença de um novo vírus, que se espalha rapidamente pelos aparelhos e mentes dos sujeitos, o vírus das *fake news*. De acordo com Frias Filho *fake news* caracteriza-se como “toda informação que, sendo de modo comprovável falsa, seja capaz de prejudicar terceiros e tenha sido forjada e/ou posta em circulação por negligência ou má-fé, neste caso com vistas ao lucro fácil ou à manipulação política” (Frias Filho, 2018, p. 43).

Porém, segundo Claire Wardle (como citado em Santaella, 2018, p. 65), a terminologia *fake news* é bastante simplista, e opta pelas denominações *disinformation*, para indicar informações maliciosas, da criação deliberada de mentidas para alcance de objetivos pré-definidos (causar pânico; prejudicar uma figura pública; incentivar ou boicotar o consumo de determinado produto etc); e *misinformation*, que indica o compartilhamento de informação falsa de maneira desproposital. Santaella complementa dizendo que “Há ainda o exemplo das mensagens que são construídas com algum engenho para confirmar parcialidades e preconceitos. Seu alvo é sempre dirigido àqueles que se regozijam no conforto da rigidez de seus modos de pensar e sentir, como garantias para maneiras de agir imutáveis” (Santaella, 2018, p. 35).

Em relação às *fake news*, como afirma Sacramento (2018), é comum recorrer à retórica da falta, ou seja, dizer que o problema acerca das notícias falsas é ocasionado pela “falta de informação, de educação, de

conhecimento, de capacidade interpretativa, de letramento midiático e assim por diante” (Sacramento, 2018, p. 6), contudo, também é preciso ter o entendimento sobre a existência de excessos: excesso de informação; de interesses políticos e econômicos; excesso da necessidade de reafirmar suas próprias crenças; excesso de polarização, entre outros. A escassez de educação é sim uma questão de urgência, bem como a falta acesso a bens culturais, à saúde, à renda, à capacidade de interpretação de textos; e à literacia midiática, que, por conta das desigualdades, são realidades bastante manifestas na sociedade brasileira.

De acordo Pennycook e Rand (2019), existem diversas práticas discursivas que circulam pela esfera pública concorrem com as vozes oficiais - e a Internet potencializa essa circulação. Esses discursos concorrentes se autoproclamam como verdadeiros e tentam descredenciar instituições, dados oficiais e científicos, por exemplo. Tais discursos falaciosos, são pulverizadas na sociedade midiaticizada, e passam a promover um processo de desconfiança generalizada em relação às instituições e também uma tendência a se acreditar cada vez menos nos métodos e descobertas científicas, dando lugar às crenças baseadas em ideologias, vivências pessoais e convicção próprias.

Podemos resgatar aqui a noção de “regime de verdade”, que define o que será considerado verdadeiro ou não. Segundo Foucault (1986), cada sociedade escolhe quais tipos discurso irá acolher e quais serão as maneiras de definir algo como verdadeiro ou falso. Cada sociedade escolhe quais valores serão considerados para chegar à verdade, e para definir quem tem o poder de decisão sobre o que será considerado como verdadeiro.

Em relação a esses valores definidores da verdade, Seixas (2019) aponta que, na sociedade atual, cada vez mais “apenas o que é familiar,

leia-se, o que possui identidade aos meus valores e, conseqüentemente, o que incita paixões comuns entre os iguais, será passível de ser acreditado” (Seixas, 2019, p. 136). E esse caráter familiar está intimamente ligado à questão da “identificação entre o sujeito, os seus valores e paixões com os argumentos que se mostrem familiares para si em termos de posicionamento” (Seixas, 2019, p. 133).

Destacamos então, que os valores definidores de verdade são cada vez menos relacionados a métodos e evidências científicas, ou dados oficiais gerados por especialistas ou instituições governamentais. O crível baseia-se cada vez mais em crenças e valores pessoais ou de grupos determinados. Além disso, Sacramento e Paiva (2020, p. 96) destaque que “a falta de confiança na ciência em detrimento da convicção na religião se origina na desconfiança em relação ao estrangeiro, estranho, exógeno a um determinado sistema de crença que nos dá ancoragem e segurança.”, o que pode agravar preconceitos, polarização e discriminação, ou seja, agravar violências.

Nesse contexto de circulação de informações e discursos relacionados a crenças, valores e paixões é preciso destacar o papel da Internet e dos aplicativos de comunicação, com destaque para o WhatsApp, no Brasil. De acordo com o último número divulgado pelo Facebook (empresa responsável pelo aplicativo), o WhatsApp conta com cerca de 130 milhões de usuários. (Valente, 2019).

É possível dizer que, no Brasil, o aplicativo citado contribui de maneira substancial para a circulação de informações e diversos tipos narrativas, inclusive as não são verdadeiros e/ou baseadas em dados oficiais e evidências científicas, o que é bastante problemático.

Em relação a isso, Sacramento e Paiva apontam que:

É preciso considerar, no caso brasileiro, que 15,3% da população concluiu o ensino superior e 64,7% tem acesso à internet (“PNAD Contínua”, 2018). Devem-se levar em conta as desigualdades sociais no processo de interpretação das informações. Embora tenhamos ressaltado até agora a questão da confiança, a desigualdade de renda, educação formal e permanente, acesso a bens culturais diversificados e as barreiras digitais colocadas pelos planos de dados das empresas de telecomunicação também são dimensões estruturantes dos processos que envolvem o consumo de informações. (Sacramento & Paiva, 2020, p. 98).

Dessa forma, é preciso voltar à questão da falta de literacia midiática a começar, além de propor, realizar ações que promovam esse letramento. É importante buscar a conscientização dos sujeitos, já na fase escolher, enquanto crianças e jovens, sobre conteúdos falsos e as consequências de sua disseminação de forma acrítica e irresponsável. Ou seja, mais do aprender os passos básicos para a checagem de informações e notícias, é preciso colocar em prática ações que desenvolvam nos cidadãos as competências e habilidades em *media literacy*, para que eles próprios possam avaliar fontes; analisar criticamente as informações; compartilhar ou não determinado conteúdo; e exercer sua ação comunicativa de forma criativa, respeitosa e responsável.

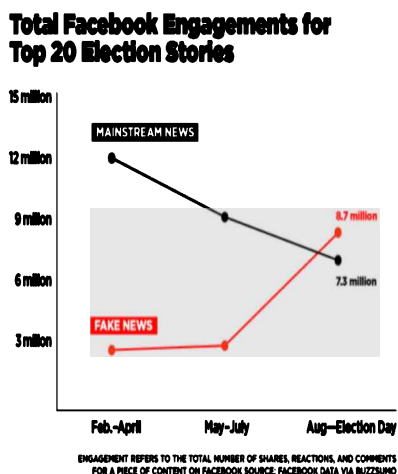
2. ATIVIDADES SOBRE *FAKE NEWS* NAS ESCOLAS DE PORTUGAL E BRASIL

Sobre a realização do workshop sobre *fake news*, primeiramente ocorreu a apresentação do tema com uma explanação introdutória. Foi exibido o gráfico sobre o engajamento (curtidas, comentários, compartilhamentos) recebido pelas notícias sobre as eleições de 2016 dos Estados Unidos da América. O gráfico mostra que as notícias de

veículos oficiais tiveram engajamento decrescente durante o período de eleições, enquanto as *fake news* tiveram engajamento crescente de maneira vertiginosa.

Figura 1

Engajamento das notícias sobre a eleição de 2016 dos EUA no Facebook.



Silverman (2016)

A Partir disso, foi explicado aos alunos as características principais das notícias falsas que promovem o engajamento, como: títulos e imagens chamativas; apelo ao emocional; marcas de alerta como “URGENTE!”, “BOMBA!”, “ABSURDO!”, “REVOLTANTE!”, “VOCÊ PRECISA SABER!”, e outras expressões e uso de letras maiúsculas em excesso, o que chama atenção, provoca a curiosidade e emoção das pessoas. Outras características das fake news são: falta de data e nome do autor da notícia; ausência de créditos à fonte das imagens; texto com erros

de português estarem em sites sem protocolo de segurança (com início da URL em “https”, no qual o S é um demarcados de site seguro); e também compartilhamento de notícias antigas com uma chamada que a faça parecer recente. Todos esses fatores contribuem para que as pessoas se interessem pela notícia e queiram interagir de alguma forma, seja ela consciente ou inconsciente, e mais baseada na emoção do que na razão.

Figura 2

Foto de âfrontal do Príncipe Willian.



(“Como os meios de comunicação podem manipular a verdade com fotos subjetivas”, s.d.). Recuperado de <https://iphotochannel.com.br/como-os-meios-de-comunicacao-podem-manipular-a-verdade-com-fotos-subjetivas/>

A segunda etapa do *workshop* consistia em fazer os alunos pensar por si próprios na construção de narrativas através da educação de imagens. Para isso foi apresentada uma sequência de slides com pares de imagens. Primeiro era exibida a imagem editada e perguntado para os alunos o que estava acontecendo naquele momento, e depois era revelada a foto original, mostrando o quadro geral, e conseqüentemente,

revelando uma narrativa diferente da percebida pelos alunos na foto anterior. Neste artigo será colocado apenas um par de imagens para fim de demonstração.

Foi perguntando aos alunos que eles compreendia sobre a figura 2, se eles conheciam a pessoa na foto, se ela parecia irritada ou calma, e o que estava acontecendo de maneira geral.

Os alunos reconheceram a pessoa na foto com o príncipe da Inglaterra, que aparentemente estava calmo, saindo do carro, conversando com alguém, e talvez indicando o número três. Então, foi exibida a segunda imagem e o que eles responderiam às perguntas anteriores se tivessem a outra imagem antes.

Figura 3

Foto de angulo lateral do Principe Willian.



(“Como os meios de comunicação podem manipular a verdade com fotos subjetivas”,s.d.). Recuperado de <https://iphotochannel.com.br/como-os-meios-de-comunicacao-podem-manipular-a-verdade-com-fotos-subjetivas/>

Ao se depararem com a segunda foto os alunos tiveram reação de riso e espanto, pois aparentemente o príncipe da Inglaterra estagia

fazendo um gesto obscuro. Os alunos apontaram que, vendo essa imagem, responderiam que ele estava nervoso e discutindo com alguém.

Foi explicado à classe que as duas fotos foram tiradas exatamente no mesmo momento, porém, de ângulos diferentes, e que cada uma delas poderia contar uma narrativa diferente. Dependendo da escolha de quem publicar ou compartilhar a imagem, pode-se escrever na legenda o que realmente aconteceu naquele momento, ou criar uma notícia falsa.


Figura 4

Notícia sobre a noite de livros de Harry Potter em Oleiros


Cultura

ULTIMAS SOBRE CULTURA

CULTURA
Fundão apresenta Bvo de Manuel do Sivo Ramos



CULTURA
Carnaval este domingo em Oleiros




CULTURA
Vila de Real: 14º Book na Vila com bolo e coffee comestível

Escola de feitiçaria de Hogwarts muda-se para Oleiros esta quinta-feira

A Noite dos Livros do Harry Potter - Hogwarts, Escola de Feitiçaria será realizada uma vez mais na Biblioteca Escolar do Agrupamento de Escolas Padre António de Andrade (Bóvo A) na próxima quinta-feira, dia 7 de fevereiro entre as 20 e as 23 horas.

Cultura | Publicar: 2014-02-05 | Autor: Diogo Digital Castelo Branco



A Noite dos Livros do Harry Potter - Hogwarts, Escola de Feitiçaria, será realizada uma vez mais na Biblioteca Escolar do Agrupamento de Escolas Padre António de Andrade (Bóvo A) na próxima quinta-feira, dia 7 de fevereiro entre as 20 e as 23 horas.

A escola estará decorada com elementos alusivos ao tema e serão realizadas algumas atividades relacionadas com o universo da escola de feitiçaria, cerimónia do chapéu selecionador, jogos de quidditch, visitas ao gabinete do Diretor Dumbledore, às lojas na Diagon Alley, ao Salão de Festas e à sala comum dos Griffins. Isto acompanhado por leituras dos livros de Harry Potter aos seus espaços.

O programa para esta noite mágica será o seguinte:

- 20h - Sessão de Abertura: Boas Vindas aos participantes; leitura excerto dos livros de Harry Potter;
- 20h30 - Cerimónia do Chapéu Selecionador (seleção dos alunos para a escola de feitiçaria e divisão por equipas com recurso à app role dos deuses);
- 21h - Mesa redonda de sala decorada com leituras alusivas aos espaços: campo de quidditch; Torre das conchas com exposição trabalhos dos alunos; salão de festas; gabinete do Diretor Dumbledore; bar Três Vassouras; Gringotts, o banco dos feitiçeiros (Diagon Alley) - Cadeirão Escocesa; Olivandeiros; Honeydukes; Tenda das Congas;
- 21h45 - Jogos de Quidditch / Atividades mágicas;
- 22h45 - Desafio final: Quem bem conhece Hogwarts? (Kahoot - necessário smartphone);
- 23h - Sessão de Encerramento: entrega de prémios e distribuição certificados de participação;

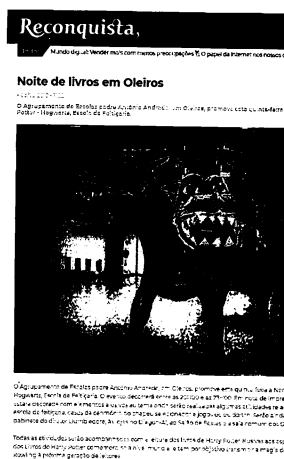
A Noite dos Livros do Harry Potter comemora-se a nível mundial tem por objetivo transmitir a magia dos encantados livros de J.K.

Diário digital Castelo Branco, Caderno de cultura.

Também foi discutido que, por se tratar de uma figura pública e ligada à política, uma *fake news* provavelmente teria interesses políticos ou mercadológicos que envolvessem prejudicar a imagem pública do príncipe. E que isso pode ocorrer com diferentes pessoas, em diferentes países e ocasiões, por isso é importante ficar atento aos conteúdos que recebemos e estar bem informados sobre tais assuntos.

Figura 5

Notícia sobre o Evento Noite Hogwarts em escola de Oleiros.



Jornal Reconquista.

Já a terceira atividade do workshop consistia no em um exercício de identificação de *fake news*.

As turmas foram divididas em grupo, e cada grupo recebeu três notícias sobre um mesmo tema, o objetivo era identificar qual notícia era falsa e justificar o motivo de terem a escolhido.

As notícias apresentadas em Portugal tratavam de um evento de nível regional sobre a Noite dos Livros de Harry Potter na escola de Oleiros, e a notícia falsa era a de que cenas do próximo filme da franquia seriam gravados na escola, como consta nas imagens das figuras 4, 5 e 6

Figura 6

Notícia falsa sobre filmagens do filme de Harry Potter em Oleiros.



Elaborado pelo Professor Pedro Moura no site <https://www.prankyournfriends.com/?lg=pt>

Sobre as respostas, todos os grupos indicaram como falsa a notícia de título “Escola de feitiçaria de Hogwarts muda-se para Oleiros esta quinta-feira”, sobre gravação das cenas do novo filme da série na cidade.

As justificativas destacavam a diferença nas datas de publicação, pois duas eram do mesmo dia e apenas essa apresentava uma data muito diferente em relação ao fato relatado. To total de nove grupos, quatro deles observaram a ausência do nome do autor, ou seja, ausência de fonte. Além disso, um dos grupos destacou que as filmagens ocorreram em Liverpool, demonstrando que algum de seus integrantes era bastante fã de Harry Potter e sabia detalhes sobre as gravações do filme tratado na matéria. Outra observação de um do grupos foi a presença de uma coluna com títulos de outras matérias na lateral da página, que pareciam se tratar de acontecimentos absurdos ou pegadinhas. E dentre os nove grupos, apenas um explicou em sua resposta que não se deve compartilhar notícias falsas.

2.1 Atividades sobre *fake news* nas escolas do Brasil

Nas escolas brasileiras, a atividade contou com notícias recentes em relação ao período de sua realização, no caso, o vazamento de óleo nas praias do Nordeste, assunto que estava sendo veiculado e discutido na mídia a nível nacional. A seguir estão as matérias utilizadas nessa etapa do *workshop*.

Figura 7

Notícia sobre vazamento de óleo nas praias do Nordeste Brasileiro.

08/10/2019 Mancha em praias do Nordeste já é o vazamento de óleo de maior extensão do País, diz e

Mancha em praias do Nord é o vazamento de óleo de m extensão do País, diz especi

Até segunda-feira, pelo menos 132 pontos do litoral do Nordeste foram atingidos pela mancha

Jéssica Nakamura, Especial para o Estado
08 de outubro de 2019 | 04h30

O vazamento que **poluiu praias nos nove Estados do Nordeste** já é episódio, em termos de extensão, de vazamento de óleo vindo de uma mesma origem. Essa é a avaliação de David Zee, professor da Faculdade de Oceanografia da Universidade do Estado do Rio (Uerj). Até esta segunda-feira, pelo menos 132 pontos do litoral do Nordeste foram atingidos pela mancha. E, segundo ele, levará de dez a 20 anos para que todo o resíduo seja eliminado do oceano.

LEIA TAMBÉM >Mais de 100 toneladas de óleo já foram recolhidas no Nordeste, diz Salles

"Para cobrir de manchas de óleo do Maranhão até o norte engenheiro ambiental afirma: "Nunca tive notícias de um derrame desses antes no Brasil, só se compara o que aconteceu em Macondo (golfo do México)", acrescenta. O governo federal investiga a origem do óleo, avistado em mais de 2 mil quilômetros da costa brasileira, mas informa que análises já indicam que o produto não foi fabricado no Brasil.

08/10/2019 Mancha em praias do Nordeste já é o vazamento de óleo de maior extensão do País, diz e



Turistas entram em alerta com avanço de manchas de óleo pelas praias do Nordeste. Foto: Agência (Governo de Sergipe)

Especialista em manejo de ecossistemas costeiros, Zee lamenta o impacto do episódio no ecossistema marinho da região. Além de liberar substâncias tóxicas na água e de impregnar na pele dos animais, o óleo menos denso fica na superfície e bloqueia a radiação solar, impedindo os fitoplânctons de fazer a fotossíntese necessária à manutenção da vida marinha. Sem contar os prejuízos aos mangues, considerados os berçários do oceano.

O professor estima que, pela quantidade de óleo encontrado e pelo nível de contaminação, deve levar pelo menos de 10 a 20 anos para que todo o resíduo seja eliminado do mar. "Em alguns locais da Baía de Ilha Grande, aqui em Angra dos Reis (RJ), ainda vemos marcas de óleo em pedras de desastres que aconteceram há cinco, dez anos", lamenta.

(Nakamura, 2019)

Figura 8

Notícia sobre animais agonizando por conta dos vazamentos de óleo no Nordeste

08/10/2019

Animais marinhos agonizam com contaminação de óleo no litoral do Nordeste - ODI

MEIO AMBIENTE

Animais marinhos agonizam com contaminação de óleo no li



Tartaruga encontrada na praia da Rodrigo, em Natal, que está em tratamento
Alayê Oliveira
Colaboração para o ODI, em Natal

RESUMO DA NOTÍCIA

Todos os estados do Nordeste foram afetados pelo óleo cru
Substância é altamente tóxica e densa, matando animais marinhos
Manchas já chegaram a santuários de golfinhos e berçários de tartarugas
Quando possível, reabilitação é lenta para animais

A fauna marinha foi bastante atingida pela poluição do petróleo cru encontrado no litoral de [Rio Grande do Norte](#). Há 30 dias, o óleo tomou grande parte da costa e pelo menos 12 animais apareceram mortos. A extensão da contaminação com uma substância tão densa determina a letalidade morram.

Uma tartaruga recebe tratamento intensivo no Centro de Descontaminação de Fauna Oleada e Estadual do Rio Grande do Norte, em Natal.

O bicho estava com o corpo tomado por óleo e com dificuldade de respirar quando foi resgatada em Extremoz, região metropolitana de Natal, no dia 23. A tartaruga da espécie *Lepidochelys olivacea* ainda está em estado de saúde grave, apesar dos mais de dez dias de reabilitação.

"Verificou-se que o animal se apresentava completamente recoberto pelo óleo e, embora respresentava elevado nível de estresse e dificuldade de respiração. Foi observada também prescavidades nasais, oral e nos olhos", explicou o boletim sobre avaliação clínica.

De acordo com o coordenador do Projeto Cetáceos Costa Branca, da UERN, biólogo Flávio L tartaruga está recebendo suporte vitamínico e mineral, assim como medicamentos anti-inflamatórios.

A terapia adotada deve diminuir os chances de intoxicações causadas pelos resíduos de óleo, e infecções nas lesões nas mucosas, diminuir dor e processos inflamatórios já estabelecidos no :

Gama, A. (2019)

Figura 9

Notícia sobre mutações em animais após vazamento de óleo nas praias do Nordeste.

Alerta! Animais marinhos atingidos pelo óleo no nordeste podem estar sofrendo mutações.

terça 08 outubro 34717 ações

Partilhar no Facebook



Nos últimos dias os animais marinhos têm sido bastante atingidos pela mancha de petróleo cru encontrado nas praias de todos os estados do Nordeste do Brasil. Há mais de um mês, o óleo se alastrou por uma grande área da costa e ao menos 12 animais foram avistados totalmente cobertos pelo material.

O tamanho da área contaminada com o óleo denso é fatal, pois elas não conseguem respira e morrem. Aves também foram recolhidas com suas penas cheias de óleo e algumas também não resistem e vêm a óbito. Além disso, a fauna afetada pode ser ainda maior, porque as correntes marítimas possuem tendência de não trazer os animais até a costa.

As tartarugas recolhidas estão recebendo tratamento Intensivo no Centro de Desintoxicação da Fauna Afetado por Óleo, da Universidade do Paraíba. Os animais foram encontrados totalmente encobertos por óleo e incapazes de respirar quando foram resgatados na praia da Redinha Nova, em Extremoz, região metropolitana de Natal, no dia 27.

Quinze tartarugas marinhas foram resgatadas oleadas, porém, somente cinco conseguiram sobreviver, de acordo com relatórios. Duas ave também foi tratada e não resistiu.

Menores, outros animais marinhos, como caranguejos, galatunus e aratus também sucumbiram a presença do óleo. O último balanço, divulgado pelo Ibama na quinta-feira (3), apontou que foram atingidas pelo óleo 124 praias de 59 municípios—o levantamento ainda não incluiu as praias da Bahia.

Ontem, uma mancha densa e extensa de óleo surgiu no mar da praia dos Artistas, em Aracaju (SE). O local foi Interditado Segundo a Adema (Administração Estadual do Meio Ambiente), esta é a maior concentração da mutação, com o aparecimento de uma segunda cabeça.

Estudos serão realizados para averiguar se a mutação tem relação com o óleo encontrado nos vazamentos.

De acordo com especialistas "o animal apresentava totalmente coberto pelo óleo e respondia bem ao tratamento, porém apresentava elevado nível de estresse e dificuldade de respiração."

Enquanto exames são realizados, já há preocupação com consumo de peixe pescado nas regiões, o que pode prejudicar pescadores ribeirinhos e estabelecimentos ligados ao ramo alimentício da região, além do prejuízo geral causado pelo vazamento de óleo a todo o seguimento de turismo.

Elaborado pela autora no site <https://www.prankyourfriends.com/?lg=pt>

Todos os grupos apontaram como falsa a matéria de título “Alerta! Animais marinhos atingidos pelo óleo no Nordeste podem estar sofrendo mutações”. Do total de 18 grupos, 11 deles indicaram a falta da marcação “Https” no endereço do sites como uma pista para identificar a notícia falsa, e explicaram que ausência do “s” caracteriza sites não seguros. Sete grupos observaram a ausência do nome do autor do texto, e 2 grupos citaram a falta de fonte nos créditos das imagens da notícia falsa.

Uma explicação interessante dada pelos grupos estava relacionada às suas aulas de biologia, pois afirmaram que apenas o contato óleo não poderia ocasionar esse tipo de mutação, e mutações daquele tipo. Tal justificativa revela a importância da educação nas mais diversas áreas, pois tal conhecimento evitaria a propagação de diversas fake news, como o corona vírus, por exemplos, se todos soubessem o funcionamento básico da propagação viral.

Três grupos destacaram o título apelativo da notícia e outros 3 destacou a discrepância de datas entre as publicações. Além disso, três grupos também consideraram as outras notícias eram as verdadeiras, pois já tinham visto as mesmas na televisão, ou seja, já haviam confirmado em outras fontes e veículos tradicionais de mídia. Fechando os comentários dos grupos, um deles comentou sobre a quantidade de erros de português presente na notícia falsa, indicando que o material não havia sido produzido por um jornalista profissional e passado por revisão.

Sobre a imagem utilizada na notícia falsa (tartaruga de duas cabeças), foi explicado aos alunos que era uma foto verdadeira, e que realmente a existência aquele animal. Porém, a imagem foi retirada de uma notícia divulgada na China. Com isso, foi exemplificado como uma imagem

verdadeira pode ser inserida em outras narrativas, com outros contextos, para a construção de uma notícia falsa.

Por fim, nas escolas dos dois países, após comentar as respostas com os alunos, foi distribuído para cada um deles um cartão postal com 10 dicas para lidar com as *fake news*. As dicas e reflexões presentes nos postais são as transcritas a seguir: 1) Confira quem escreveu a notícia. É uma fonte confiável? Em quem podemos confiar?; 2) Não leia apenas o título! Leia a notícia completa para entender a história toda; 3) Notícias muito estranha podem ser uma piada. Verifique se não é apenas uma sátira; 4) Verifique a data da notícia! Notícias foram de tempo e contexto podem causar confusão!; 5) Pergunte para quem sabe do assunto! Pesquisa em bibliotecas, sites especializados; 6) Procure mais informações em outras fontes que comprovem os acontecimentos!; 7) Observe se o conteúdo é preconceituoso. Podem aparecer julgamentos preconceituosos disfarçados de notícia!; 8) Procure conhecer os diferentes pontos de vista!; 9) Tem dúvida ou não sabe se a notícia é verdadeira? Não compartilhe; 10) A notícia ofende ou pode ferir alguém? Não compartilhe!

Após essa explanação sugeriu-se eles lessem o postal com seus pais e familiares em casa para falar sobre o que haviam aprendido na escola sobre o tema. Alguns dos alunos das escolas brasileiras inclusive comentaram de mostrar as dicas para tios e tias que compartilham muitas notícias nos grupos de WhatsApp da família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizada breve revisão sobre o conceito de *media literacy* e apresentação da atividade desenvolvida nas escolas, destaca-se a importância e urgência de sua inserção na vida dos cidadãos, desde cedo, em sua vida escolar, pois cada vez mais a sociedade é afetada pela permeabilidade das mídias e excesso de informações e conteúdos disponíveis e compartilhados incessantemente pelas redes, sejam elas *on-line* ou *off-line*.

Obviamente, a Internet e dispositivos móveis potencializam o acesso e compartilhamento de informações, porém, a tecnologia não promove em si o avanço da capacidade de reflexão e análise crítica, e aí está gargalo entre o desenvolvimento tecnológico e o desenvolvimento humano da análise e interpretação de textos, da capacidade de argumentação, de diálogo e principalmente da atuação como cidadão responsável e participativo da sociedade.

Por isso, é preciso trabalhar com os alunos temas que desenvolvam nos alunos as competências em literacia midiática, para que saibam como acessar informações; avaliar criticamente as fontes e as informações às quais tem acesso e as que recebem; mas, principalmente, que sejam capazes de se comunicar de modo responsável e assertivo, com base em argumentos bem construídos e atentando para sua responsabilidade enquanto produtores e propagadores de conteúdos e ideias.

A problemática das *fake news* é apenas uma das opções possíveis para se trabalhar em sala de aula com os alunos, e neste artigo trouxemos este exemplo para demonstrar como é possível integrar a literacia midiática aos conteúdos escolares. Foram abordadas as características das notícias falsas e seus mecanismos de propagação; explicadas as possíveis

motivações, consequências e prejuízos de se criar e compartilhar tais notícias; foi demonstrada ainda a questão da manipulação de imagens, textos, contextos e narrativas; apresentou-se os passos básicos para a detecção e reconhecimento de uma *fake news*; e também discutidas dicas para lidar com as informações e conteúdos que recebemos.

Os alunos mostraram-se bastante interessados e participativos na discussão, e podemos inferir que isso ocorra por se tratar de algo que faz parte de seu dia a dia. São estudantes com acesso à televisão, Internet, e *smartphones*; acessam vídeos, notícias e diversos conteúdos; utilizam sites de busca, mídias sociais e aplicativos de mensagens como WhatsApp (este principalmente no Brasil), e já se depararam com notificações falsas ou conteúdos que pareciam, no mínimo, absurdos.

Esse tipo de atividade está disponível na Internet, bem como tantos outros modelos, de forma gratuita, e pode ser acessado e adaptado à faixa etária dos alunos e à realidade de cada escola. Não se pode negar a necessidade de capacitação e infraestrutura para a inserção da literacia midiática como conteúdo escolar, porém, é preciso destacar que é possível e necessário, principalmente levando em conta o contexto de uma sociedade midiaticizada, que vem sendo afetada politicamente, economicamente e socialmente pelo modo com grupos e indivíduos utilizam as Tecnologias de Informação e Comunicação.

REFERÊNCIAS

Bévort, E. & Belloni, M. L. (2009). Media education, concepts, history and perspectives. *Education and Society Magazine*, 1087. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000400008&script=sci_arttext

Como os meios de comunicação podem manipular a verdade com fotos subjetivas. (s.d.). <https://iphotochannel.com.br/como-os-meios-de-comunicacao-podem-manipular-a-verdade-com-fotos-subjetivas/>

Frias Filho, O. (2018). O que é falso sobre fake news. *Revista USP*, (116), 39-44.

Foucault, M. (1986). *A Arqueologia do saber*. Forense.

Gama, A. (2019, outubro 06). Animais marinhos agonizam com contaminação de óleo no litoral do Nordeste... *UOL*. <https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2019/10/06/animais-marinhos-agonizam-com-contaminacao-de-oleo-no-litoral-do-nordeste.htm>

Nakamura, J. (2019, outubro 8). Mancha em praias do nordeste já o vazamento de óleo de maior extensão do país. *Estadão*. <https://sustentabilidade.estadao.com.br/noticias/geral,mancha-em-praias-do-nordeste-ja-e-o-vazamento-de-oleo-de-maior-extensao-do-pais-diz-especialista,70003041411>

Ofcom (2004). *OFCOM's strategy and priorities for the promotion of media literacy: a statement*. Office of Communications.

Pennycook, G., & Rand, D. G. (2019). Lazy, not biased: Susceptibility to partisan fake news is better explained by lack of reasoning than by motivated reasoning. *Cognition*, 188, 39-50. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S001002771830163X>

- Pereira, S., Fillol, J., & Moura, P. (2018). *Levar os media para a escola: agenda de atividades de transliteracia*. Centro de Estudos em Comunicação e Sociedade – Universidade do Minho. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/55068/1/2018_Pereira_Fillol_Moura_Transliteracia.pdf
- Sacramento, I., & Paiva, R. (2020). Fake news, WhatsApp e a vacinação contra febre amarela no Brasil. *MATRIZES*, 14(1), 79-106. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v14i1p79-106>
- Santaella, L. (2018). *A pós-verdade é verdadeira ou falsa?* Editora estação das letras e cores.
- Seixas, R. (2019). A retórica da pós-verdade: o problema das convicções. *EID&A-Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*. <http://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/2197>
- Silverman, C. (2016). This Analysis Shows How Viral Fake Election News Stories Outperformed Real News On Facebook. *BuzzFeed*. <https://www.buzzfeednews.com/article/craigsilverman/viral-fake-election-news-outperformed-real-news-on-facebook>
- Tornero, J., Celot, T. P., & Varis, T. (2007). *Current trends and approaches to media literacy in Europe*. European Commission.
- Valente, J. (2019, maio 14). <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-05/usuarios-de-smartphone-devem-atualizar-whatsapp-orienta-empresa>

DE ACERVOS EM PAPEL A CONTEÚDO DIGITAL DESTINADO À FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM PIBIC ENSINO MÉDIO QUE VIROU *BLOG*

*Jaqueline Costa Castilho Moreira*¹

BREVE INTRODUÇÃO

O projeto *Fonte Docente* desenvolvido por três estudantes e sua orientadora propôs a criação de um arquivo digital sobre a formação em Educação Física, a partir de documentos como: materiais didáticos, imagens, registros midiáticos, objetos, troféus e outros, existentes nos acervos dos docentes; com densidade histórica significativa, capazes de referenciar à identidade de um grupo, no caso professores de Educação Física e de uma instituição educacional, o Instituto Municipal de Educação Física de Presidente Prudente (IMESPP).

Trata-se de uma autarquia educacional, criada no período de interiorização do ensino superior no Brasil (década de 1970) e que foi representativa para a região do Oeste Paulista, por oferecer cursos na área da Saúde (as graduações em Educação Física e Fisioterapia)

1. Doutora em Educação escolar.
Professora Assistente Doutora na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho/UNESP, Docente credenciada no Programa de Mestrado Profissional Mídias e Tecnologia/PPGMiT/UNESP Bauru; Líder do Grupo de Estudos em Inovações Pedagógicas, Tecnológicas e suas Histórias na formação docente/ IPTECHI/UNESP.
jaqueline.castilho@unesp.br

e também por sua infraestrutura própria (sede, ginásio, pista, e outros bens). Ao final da década de 1980, o desequilíbrio financeiro da instituição resultou em falência, sendo decretada sua extinção por meio da Lei Municipal 2.625/1988 de Presidente Prudente. Após esse evento, houve a doação do seu patrimônio físico e bens materiais e houve a integração de seus cursos, servidores e discentes à UNESP; o que na literatura é nomeado como “encampação”, sendo as dívidas assumidas pelo ente criador, o Município de Presidente Prudente, em 1988 (Leite, 1972; Lima & Ribeiro, 2013; Moreira, 2013; Oliveira, 2014).

A criação deste arquivo, enfocando uma escola superior isolada, constitui uma forma de prover acesso aberto por meio da convergência digital, de fontes originais que foram coletadas com anuência de seus autores e proprietários nos estudos desenvolvidos por graduandos. Além disso, arquivos e acervos digitais como o sugerido, permitem desvelar e propiciar debates sobre saberes relativos ao ensino e a aprendizagem na escolarização das disciplinas.

No caso da Educação Física, especificamente, geram reflexões sobre recursos, tecnologias pedagógicas e inovações; promovem questionamentos a respeito dos valores universais e direitos civis ligados à liberdade de expressão e de circulação de informação no contexto educacional; servem como uma memória coletiva para a uma comunidade colaborando na preservação de seu patrimônio cultural; bem como proporcionam a essas sociedades um aprendizado sobre elas mesmas, sobre a construção de um sentido de comunidade, e também sobre o que entendem como entretenimento (Wilson et al., 2013).

Vale ressaltar que neste estudo concorda-se com várias das ideias de Williams (2009) sobre tecnologia e como ela pode se associar às

pesquisas na área da Educação Física. Para o autor, a tecnologia é anterior ao surgimento do pensamento científico, por ter sido forjada originalmente a partir do empirismo e transmitida como prática(s) de uma geração à outra. Por esta perspectiva, embora na área tenham sido criadas invenções, equipamentos, técnicas e metodologias pelos professores, as práticas de escolarização dos conteúdos ocorrem pela oralidade e linguagem cinestésica, sendo que muitas delas têm sido perdidas, pela ausência de registros pedagógicos escritos (Taborda Oliveira, 2006).

Assim, o objetivo geral deste estudo foi inventariar os saberes para a formação na área, e com eles criar um espaço virtual que pudesse concentrá-los. Para tanto, optou-se por investigar uma instituição de formação docente na área e que se encontra extinta, o IMESPP, dentro da periodização 1946-1988; assim como houve a necessidade de se recuperar materiais didáticos, imagens, objetos e outros registros dessa instituição, com densidade histórica significativa e que fossem capazes de referenciar a identidade da instituição. O projeto foi realizado de forma colaborativa com dois estudantes da graduação e um bolsista de PIBIC Ensino Médio, programa nacional do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) que propiciar aos jovens talentosos iniciação científica.

DESAFIOS À CONVERGÊNCIA: DA CULTURA MATERIAL AO DIGITAL

Para Wilson et al. (2013), a digitalização da voz, imagens, sons e outras informações, processo conhecido como convergência, tem criado novas oportunidades de interação. Quando estes conteúdos se tornam

acessíveis para um grande número de aparelhos, permitem aos usuários, não somente o acesso ao modelo tradicional *um para muitos*, conhecido como comunicação de massa; mas também oportunizam a comunicação *indivíduo para indivíduo*, ou *peer to peer* (p2p), com sua participação em duas vias e uso de várias linguagens ou de conteúdos multimodais.

Confluir esse conhecimento o tornando acessível em arquivos com formatos compatíveis com a evolução dos *softwares* colabora com o avanço da *cultura da convergência* de Jenkins (2008), oportunizando produções coletivas, interatividade de grupos com mesmas afinidades, comutação de um momento pedagógico prático em material digital e disponível em um *link*; da mesma forma que possibilita a retomada da experiência pedagógica, por meio de outros acessos e consultas ou como inspiração para outras criações e inovações no ensino. Se o acesso à tecnologia foi ampliado e a comunicação deixou de ser *um para muitos*, pressupõem-se a geração e a veiculação nas mídias de uma grande massa de dados, informações e conhecimentos nem sempre verossímeis e fidedignos.

O acúmulo excessivo de materiais digitais circulantes como estes, não representa uma problemática específica da cultura da convergência; mas um dilema historiográfico: O quê inscrever e o quê apagar? Questiona Chartier (2007) em uma de suas obras. O que se perde e o que se prioriza na cultura escrita, na literatura, enfim nos registros; ou ainda qual das vozes, saberes e ideias permanecerão? Esboça-se nesta dubiedade um contraste entre a memória como traço durável do passado, recuperável por uma busca e a memória considerada vulnerável e efêmera, que beira o esquecimento com sua noção de apagamento e destruição (Chartier, 2007; Ricoeur, 2003).

Enfim, os mesmos teóricos advertem que antes da decisão sobre o que incluir e o que excluir, é prudente questionar as causas ou as intencionalidades de um ou de outro ato. Afinal, no caso de um arquivo como o *Fonte Docente*, este tipo de decisão passa pela procedência dos recursos a serem alocados para sua constituição, pelo jogo de critérios e finalidades estabelecidos na seleção de fontes, documentos e suportes e pelo espaço físico ou virtual disponível. O arbítrio subordina-se não somente às dimensões psicológicas, mas também ocorre em termos de estrutura física ou capacidade de armazenamento de dados, assim como das dimensões econômicas, políticas e jurídicas.

Afinal, na constituição de um arquivo considera-se como será a aquisição das fontes, como ficam os direitos autorais, o financiamento, a sustentação do projeto e a segurança contra roubo ou danificação de documentos. Rocha (2000) e Wilson et al. (2013) concordam sobre a relevância de se pensar sobre o propósito desses bancos como canais ou portais de conhecimento, e não apenas como repositórios com imensos arquivos de dados. Traçando semelhanças entre os arquivos digitais e outros provedores de informação, como as bibliotecas e os museus; uma delas é a de que propiciam a preservação do próprio documento, por meio de higienização, de restauro, armazenamento, reutilização, gravação, arquivamento e apresentação em formatos utilizáveis. Uma segunda analogia é a de que efetivam a transmissão desses conhecimentos, facilitando sua busca e recuperação, e simultaneamente colaboram para tornar cada vez maior a compatibilidade de sistemas e universalização do acesso.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Desenvolvido como pesquisa institucional de abordagem qualitativa, o projeto envolveu trabalho colaborativo de autoria coletiva (Jenkins, 2008), por contar com a participação de dois graduandos do curso de Educação Física e de um estudante de Ensino Médio da ETEC local. Este recorte apresenta a participação do jovem bolsista na construção e disponibilização do *blog Fonte Docente on-line*.

Relato sobre a construção do *Fonte Docente*

Como o projeto necessitava concentrar em um espaço virtual gratuito, materiais destinados à formação docente como legislações, livros didáticos, vídeos, fotografias, entre documentos pedagógicos para acesso público; foi realizada uma revisão sobre *blogs*, *sites* e portais educacionais como etapa inicial da construção, com a finalidade de se explorar o que está disponibilizado na *internet*. No primeiro encontro do grupo houve a solicitação desse levantamento, pedido que gerou ansiedade no bolsista por desconhecer estratégias de pesquisa *on-line* além do *Google*. Porém, isso foi contornado, com uma instrumentalização básica em competências informacionais e com elas, o bolsista começou a pesquisar.

Com o levantamento realizado em suas casas, na segunda reunião foi mostrado alguns *designs* de *blogs*, programas gratuitos para sua construção e conteúdos disponibilizados em *blogs* educacionais. Também na reunião foi determinado um cronograma de atividades, as tarefas prioritárias e sua designação para cada um dos participantes. Foi passado o *briefing* para construção do *blog*, escolhido o tipo de hospedagem,

o endereço e quais conteúdos seriam disponibilizados nessa primeira etapa. Era desejável que as chamadas para os conteúdos fossem atraentes e que remetessem a imagens; que o texto fosse conciso e em formato de *lides*, com uso de linguagem acadêmica, mas que esta fosse de fácil entendimento. Ademais, o *blog* deveria ter navegação intuitiva, simples, amigável e ser de acesso gratuito.

Nos três encontros seguintes foram apresentados alguns *designs* e testes em programas gratuitos, mas que não vingaram. O sexto encontro foi o momento em que foram estabelecidas novas responsabilidades, redistribuição de funções e atividades e readequação do cronograma da equipe. Para criação do *blog* foram usados os programas *Notepad++V7* e *Photoshop*; já para a geração de conteúdo, armazenamento e comunicação entre a equipe foram necessários *Word*, *Excel*, e para a comunicação ficar mais eficiente entre os participantes, o *WhatsApp*. Também fizeram parte dos recursos para realização do *blog*: o uso de nuvens no *Google Drive* e a criação de um *email* para o *blog*, dos quais todos tinham acesso à senha. Na sétima reunião, a discussão foi sobre fontes e documentos e como seriam encaixados no *blog*:

documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. (Severino, 2007, p. 122)

No oitavo encontro da equipe, os trabalhos dos três estudantes foram conectados. A junção das pesquisas para o estudo do IMESPP tornou-se uma sinergia que os beneficiou, entusiasmando-os; sem que

os três projetos perdessem sua especificidade. Dessa forma, o *blog* pôde ser alimentado com mais rapidez e os outros projetos individualmente foram favorecidos, pois todos os participantes passaram a trabalhar para o mesmo objetivo. O *blog* foi colocado no ar em 12 de junho de 2017, no endereço <http://fontedocente.blogspot.com.br/>, com *design* simples e recursos básicos.

Figura 1

Captura de tela a partir do blog.



Docente, 2017, Presidente Prudente, (28 outubro 2020). <http://fontedocente.blogspot.com/>

Coleta dos conteúdos para abastecimento do *blog* e o vocabulário controlado

Foram dezesseis reuniões realizadas em quatro meses para disponibilizar o *Fonte Docente*, como um *blog*. Essa construção envolveu

busca e recuperação de literatura sobre o assunto por todos os envolvidos, cada um detendo-se em um assunto especificado durante os encontros. Também durante as reuniões coletivas fazia parte das pautas, momentos teóricos em que eram elucidadas, por exemplo, as razões para realização de uma pesquisa institucional, o significado e sentido de cultura material e do vocabulário controlado, qual a relação entre eles, o IMESPP e a construção do *blog* como um arquivo.

No caso desse projeto, mapear os livros do IMESPP ainda existentes dentro da biblioteca da unidade era relevante, devido à hipótese de que os livros que compõem o acervo de uma instituição educacional fazem parte de sua cultura material, por articularem ideias e representações do modo de viver, de ensinar e de aprender de uma coletividade (Goulart, 2017). Em essência, a cultura material é a produção de um determinado coletivo. São os objetos, os materiais, os discursos que têm uma identidade comum e fazem parte de um legado, algo que se preservou. Assim, partiu-se do pressuposto de que saber quais eram os livros da biblioteca do IMESPP, quais os assuntos, quem eram os autores, quais eram as práticas pedagógicas propostas nestas obras, poderiam revelar os saberes que foram selecionados para ficar inscritos, na história do Ensino Superior da Educação Física daquele momento, ou ainda, quais deles eram necessários à formação de docentes para atuação na área (Moreira, 2019). No entanto, mapear fisicamente cada um desses livros, anotar seu nome, autor e assunto dentro do período determinado, tornou-se muito difícil e demorado. Sabia-se da possibilidade de pesquisá-los *on-line*, bastava apenas aprender como.

Figura 2

Captura de tela dos vocabulários controlados da USP, modelo também utilizado nas bibliotecas da UNESP.



USP, 2020, São Paulo, (28 outubro 2020). <http://143.107.154.62/Vocab/Sibix652.dll/MAC>

Entender a forma como as bibliotecas organizam seus arquivos foi de grande valia e respondeu à questão mencionada anteriormente. O conceito de vocabulário controlado, que é uma macro estrutura, enumerada e ramificada com as relações lógico-semânticas entre grandes temas e assuntos de diversas áreas do conhecimento e suas terminologias específicas, em diferentes níveis de informação; auxiliou no mapeamento das obras do IMESPP, após trinta anos de sua extinção.

Para Lima (2013) o vocabulário controlado deve ser: fundamentado teoricamente, adequado ao contexto institucional, ter linguagem clara e acessível à comunidade atendida, permitir políticas de indexação e ser atualizado. Mais especificamente dentro da área CB300, que corresponde

as Ciências da Saúde, o código CB310 refere-se à Educação Física e aos Esportes. Um exemplo é o CB311, que se refere à macro estrutura Educação Física com seus diversos assuntos, disponibilizados em uma ordem hierárquica, por exemplo: aptidão física, atividade física, entre outros, conforme é possível verificar na figura 3 a seguir.

Figura 3

Captura de tela do item Educação física e seus desdobramentos, modelo também utilizado nas bibliotecas da UNESP.

Vocabulário Controlado da USP
Ordem Hierárquica dos Assuntos

DEDALUS	Código da Macroestrutura	Assunto
	CB311	EDUCAÇÃO FÍSICA <==
	CB311.1	APTIDÃO FÍSICA
	CB311.2	ATIVIDADE FÍSICA NA EMPRESA
	CB311.3	ATIVIDADE MOTORA
	CB311.4	CINESIOTERAPIA
	CB311.5	CINESIOLOGIA
	CB311.6	CONDICIONAMENTO FÍSICO
	CB311.7	CONTROLE MOTOR
	CB311.8	COORDENAÇÃO MOTORA
	CB311.9	CORPO (EDUCAÇÃO FÍSICA)
	CB311.10	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
	CB311.11	EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA
	CB311.12	EDUCAÇÃO FÍSICA FEMININA
	CB311.13	EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL
	CB311.14	EDUCAÇÃO FÍSICA MASCULINA
	CB311.17	ERGOMETRIA
	CB311.18	ERGONOMIA (EDUCAÇÃO FÍSICA)
	CB311.19	FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO
	CB311.20	GINÁSTICA CORRETIVA
	CB311.21	HABILIDADES MOTORAS (EDUCAÇÃO FÍSICA)
	CB311.22	MEDIDAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA
	CB311.23	POSTURA
	CB311.24	APRENDIZAGEM MOTORA
	CB311.25	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA
	CB311.26	ATIVIDADE FÍSICA

USP, 2020, São Paulo, (31 outubro 2020). <http://vocabusp.sibi.usp.br/Vocab/Sibix652.dll/ARV?Hier=CB311>

O destino desse levantamento foi embasar a construção das abas disponibilizadas no *blog* com a mesma estrutura utilizada pelas bibliotecas da UNESP (onde o IMESPP ainda está vinculado) e abastecer os *links* existentes no *Fonte Docente* com imagens dos livros, dicas para encontrá-los *on-line* ou fisicamente nas prateleiras. E em um futuro,

reunir um catálogo de obras que mostre o conhecimento e os saberes pedagógicos da Educação Física deste período histórico, por meio da cultura material da área.

Também o vocabulário controlado no *blog Fonte Docente* foi utilizado como forma de se pesquisar livros em uma base pelo período de 1946-1988; de identificar quais deles faziam parte do acervo do IMESPP dentro da Biblioteca da unidade e com isso analisar os saberes que ficaram inscritos (Moreira, 2019).

Importante apontar que os assuntos *Educação Física e Esportes*, abas construídas a partir do vocabulário controlado, não são as únicas do blog. Existe ainda a aba *Memórias* que tem a intencionalidade de disponibilizar: depoimentos e vídeos de domínio e narrativas de memória oral, coletadas por futuros projetos. A outra aba é formada pelos *Vestígios*, onde se encontram os contextuais, os imagéticos (fotos) e os evidenciários de docência (vídeos pedagógicos) também todos de domínio público. A última aba é formada pelos *Prescritos*, onde estão legislações, ementários e materiais didáticos oficiais, que se encontram já disponibilizados. Em função do pouco tempo de duração do projeto e a dificuldade de dar continuidade, muitas dessas abas não se encontram abastecidas de informação ainda.

RESULTADOS ALCANÇADOS: O CONTEÚDO E O VISUAL DO BLOG

Com a pesquisa na base Athena dentro do Catálogo da Faculdade de Ciências e Tecnologia/FCT/BPP, foram feitas duas tabelas a partir do vocabulário controlado entre 1946-1988.

Tabela 1

Títulos do IMESPP na entrada Educação Física do vocabulário controlado da biblioteca da unidade, entre 1946-1988.

Títulos	EDUCAÇÃO FÍSICA	PERIODO IMESPP	% IMESPP
		Registros 1946-1988	
1	APTIDÃO FÍSICA	57	6,48
2	ATIVIDADE FÍSICA NA EMPRESA	0	0,00
3	ATIVIDADE MOTORA	2	0,23
4	CINESIOTERAPIA	2	0,23
5	CINESIOLOGIA	15	1,70
6	CONDICIONAMENTO FÍSICO	2	0,23
7	CONTROLE MOTOR	9	1,02
8	COORDENAÇÃO MOTORA	70	7,95
9	CORPO	591	67,16
10	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	22	2,50
11	EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA	11	1,25
12	EDUCAÇÃO FÍSICA FEMININA	8	0,91
13	EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL	48	5,45
14	EDUCAÇÃO FÍSICA MASCULINA	1	0,11
15	ERGOMETRIA	3	0,34
16	ERGONOMIA	6	0,68
17	FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO	5	0,57
18	GINÁSTICA CORRETIVA	1	0,11
19	HABILIDADES MOTORAS	1	0,11
20	MEDIDAS E AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	0	0,00
21	POSTURA	12	1,36

22	APRENDIZAGEM MOTORA	7	0,80
23	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	4	0,45
24	ATIVIDADE FÍSICA	3	0,34
	TOTAL	880	99,98

Moreira, J. C. C., 2019. IMESPP: formação docente no Instituto municipal Superior de Presidente Prudente, [s.n.], Presidente Prudente.

A primeira data representa tudo o que foi publicado a partir da Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-lei 8.530/1946, existente na biblioteca do IMESPP até o seu desaparecimento, com a encampação pela UNESP em 1988. Assim, as tabelas 1 e 2 evidenciam os livros da Biblioteca do IMESPP, no que se refere à Educação Física (tabela 1) e aos Esportes (tabela 2).

Na Educação Física entre 1946-1988, o tema Corpo representou 67,16% do número de livros; a Coordenação motora (7,95%); a Aptidão física (6,48%); a Educação física infantil (5,45%); a Educação física escolar (2,50%); Cinesiologia (1,70%); Postura (1,36%); Educação Física adaptada (1,25%) e Controle motor (1,02%). Os outros assuntos dos livros tiveram percentual abaixo deste último. Esse resultado é similar ao que aparece na literatura da década de 1970-1980, quando ocorreu um maior enfoque na coordenação motora, na aptidão física e em relação ao tema corporeidade (Moreira, 2013, 2019).

Para mostrar os livros sobre Esportes foi criada a tabela 2, a seguir. O levantamento de livros sobre Esportes apontou a existência de literatura com maior concentração em livros gerais, com destaque para as obras sobre ginástica. Nos livros sobre os esportes individuais, o maior volume de títulos era sobre atletismo; nos esportes por equipes, destacou-se o futebol; e em

relação aos esportes aquáticos, a bibliografia concentra-se na temática da natação. Há uma predominância de livros sobre Esportes variados no acervo do IMESPP em relação à quantidade de livros sobre Educação Física.

Tabela 2

Títulos do IMESPP na entrada Esportes do vocabulário controlado da biblioteca da unidade, entre 1946-1988.

Títulos	ESPORTES	Subdivisão	PERIODO IMESPP	% IMESPP
			Registros 1946-1988	
1	ACIDENTES ESPORTIVOS	a. Geral	0	0,00
		b. Primeiros Socorros	2	0,28
		c. Medicina esportiva	19	2,61
		d. Traumatologia	35	4,81
		e. Técnica cirúrgica	10	1,38
		f. fraturas	5	0,69
		g. Reabilitação	9	1,24
13	MODALIDADES: ESPORTES AQUÁTICOS	a. Geral	10	1,38
		b. Recreação aquática	0	0,00
		c. Atividades aquáticas	0	0,00
		d. regatas	2	0,28
		e. caça submarina	1	0,14
		f. canoagem	0	0,00
		g. Esqui aquático	2	0,28
		h. mergulho	2	0,28
		i. motonáutica	0	0,00

		j. natação	43	5,91
		l. nado sincronizado	0	0,00
		m. pesca esportiva	2	0,28
		n. pólo aquático	4	0,55
		o. remo	6	0,83
		p. saltos ornamentais	3	0,41
		q. vela	9	1,24
		r. surf	1	0,14
		s. windsurfe	0	0,00
		t. iatismo	2	0,28
	ESPORTES DE ATAQUE E DEFESA	a. Geral	0	0,00
		b. artes marciais	1	0,14
		c. capoeira	1	0,14
		d. esgrima	2	0,28
		e. luta livre	1	0,14
		f. luta Greco-romana	0	0,00
		g. sumo	2	0,28
		h. Jiu-jitsu	2	0,28
		i. karate	14	1,93
		j. taekwondo	0	0,00
		l. Defesa pessoal	14	1,93
	ESPORTES DE INVERNO	a. Geral	0	0,00
		b. Esqui na neve	0	0,00
		c. Patinação	0	0,00
	ESPORTES INDIVIDUAIS	a. Geral	1	0,14
		b. Atletismo	100	13,76

		c. Arco e flexa	0	0,00
		d. Badminton	0	0,00
		e. Boliche	0	0,00
		f. Caça	8	1,10
		g. Ciclismo	1	0,14
		h. Equitação	1	0,14
		i. Golfe	5	0,69
		j. Hipismo	1	0,14
		l. Musculação	9	1,24
		m. Skate	0	0,00
		n. Squash	0	0,00
		o. Tênis	11	1,51
		p. Tiro ao alvo	0	0,00
		q. Triatlo	0	0,00
		r. Vôo livre	0	0,00

Moreira, J.C.C., 2019. IMESPP: formação docente no Instituto municipal Superior de Presidente Prudente, [s.n.], Presidente Prudente.

O esporte estava sendo muito discutido nas décadas de 1970-1980 e os professores tinham necessidade de que sua formação abrangesse também esse assunto, pois essa era a época do tecnicismo na Educação Física. Vale ressaltar que os itens 2 a 12 do vocabulário controlado referentes aos temas: administração esportiva, direito esportivo, doping no esporte, equipamentos esportivos, esportes para pessoas com deficiência, ética esportiva, eventos esportivos, higiene esportiva/física, história do esporte, legislação esportiva e marketing esportivo foram omitidos, por não terem sido recuperadas obras pertencentes ao IMESPP. Na continuidade do

texto, aonde se encaixam os assuntos dos vocabulários controlados no *blog Fonte Docente*.

Figura 4

Captura de tela a partir da aba Educação Física do blog.



Fonte Docente, 2017, Presidente Prudente, (28 outubro 2020) <http://fdueducaofisica.blogspot.com>

Figura 5

Captura de tela a partir da aba Esportes do blog.



Fonte Docente, 2017, Presidente Prudente, (28 outubro 2020) <http://fontedocentesportes.blogspot.com/>

DISCUTINDO A CULTURA MATERIAL ESPELHADA NO BLOG COM O CURRÍCULO DO IMESPP

Por meio da pesquisa realizada com o vocabulário controlado no acervo da biblioteca onde estão ainda os livros do IMESPP, foi possível articular esses achados ao conceito de cultura material e o grupo entender algumas das opções da instituição, em termos de disciplinas oferecidas em seu currículo.

Autores como Chartier (2007) e Goulart (2017) evidenciam que as temáticas, os conteúdos e sua escrita carregam consigo conflitos referentes a territorialidades, temporalidades e linguagem, que em muitas ocasiões extrapolam as questões funcionais de uso. Elas enunciam dimensões políticas, estéticas, culturais e históricas, remetendo novamente às escolhas entre o que inscrever e perpetuar e o que apagar; neste caso, dentro da cultura material da Educação física escolarizada, tanto no ensino básico da época como na formação docente para este atendimento.

Ao perscrutar os livros sobre esportes recuperados através da pesquisa com os vocabulários controlados obteve-se como resultado uma grande quantidade de obras específicas sobre o assunto. Esse achado está em acordo com as diretrizes da legislação da época, Lei 69.450/1971, e com autores (Bracht, 2010; Castellani, 1994) que discutem essa periodização. Existe um consenso entre eles de que o esporte entre 1970-1980 tornou-se um fenômeno evidenciado, discutido e praticado recorrentemente pelos professores em exercício nas unidades escolares e pelos futuros professores, aqueles em formação que frequentavam cursos superiores como o oferecido pelo IMESPP.

Cotejando o currículo real do IMESPP observa-se no documento interno recuperado na unidade da FCT/UNESP que as disciplinas ofertadas neste período eram: Anatomia, Judô, Atletismo, Basquetebol, Biometria, Cinesiologia, Natação, Fisiologia, Futebol, Futebol de salão, Ginástica, Ginástica olímpica, Hand Ball, Psicologia, Socorros de urgência, Voleibol, Didática especial, Educação Física feminina, Educação Física masculina, Estrutura de funcionamento do ensino de 1º e 2º graus e Higiene, também indiciando que havia mais disciplinas voltadas às práticas esportivas (Moreira, 2019).

Confrontando com as disciplinas do Curso Superior de Educação Física da USP (Gnecco, 2005), considerado modelar na década de 1970, observa-se que as práticas esportivas assemelham-se e que existe uma tendência esportiva e técnica vinculada à formação do professor licenciado em Educação física escolar.

Essas recorrências em fontes diversas permitem apontar saberes, considerados relevantes, que por motivos variados mereceram ser inscritos neste tipo de formação de nível superior e preservados como registros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo passou por vários desafios. O primeiro foi quanto à construção do *blog* por necessitar de conhecimentos sobre programação, os quais não são comuns de serem encontrados em graduandos da área da Educação Física, pelo menos em 2017. Para solucionar esse problema, a participação e aprovação no edital de PIBIC Ensino Médio permitiu a inserção do estudante da ETEC, que deu início à construção do *blog*,

posteriormente auxiliado por um graduando com conhecimento básico de programação, e que aderiu ao projeto como pesquisador voluntário.

O segundo dilema a ser resolvido foi o tempo para desenvolvimento do projeto, apenas quatro meses para criação e disponibilização *on-line* de um material extenso. Esta dificuldade foi superada por meio da constituição de uma equipe de trabalho muito afinada, que realizou ações em conjunto, que estabeleceu atitudes colaborativas, o que pode ser considerado como uma rede de apoio mútuo.

Outra adversidade, descoberta ainda a tempo foi o fato de que cada um da equipe estava pesquisando um período temporal diferente do IMESPP. Quando todos passaram a trabalhar com o mesmo foco, a colocação do *blog* no ar foi viabilizada.

Acredita-se que com esta narrativa a criação de um espaço virtual capaz de preservar saberes históricos sobre a formação na Educação Física ofereça alguns conhecimentos sobre a área e sobre os desafios de se preservar registros de práticas docentes. Também que é possível formar uma equipe com estudantes de níveis diferentes de ensino, mas que estejam motivados pela mesma proposta.

Quanto ao jovem pesquisador, ele realizou seu trabalho e o apresentou no congresso de iniciação científica da instituição, no qual somente ele era do Ensino médio. O certificado de IC do CNPQ entregue na ETEC sua escola, lhe trouxe reconhecimento entre seus pares, e retornou como uma homenagem divulgada no *Facebook* da unidade.

REFERÊNCIAS

Bracht, V. (2010). Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 22(1), 53-63.

Castellani Filho, L. (1994). *Educação Física no Brasil: A história que não se conta*. Papyrus.

Chartier, R. (2007). *Inscrever e apagar: cultura escrita e literatura* (L. C. Ferreira, trad.). Editora UNESP.

Decreto 69.450/1971. (2020 outubro 31). <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/115100/decreto-69450-71>

Decreto-lei 8.530/1946 (2020 outubro 31). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm

Gnecco, J. R. (2005). *Reforma Universitária e a USP: a integração da Escola de Educação Física em 1969* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo].

Goulart, I. C. V. (2017). Nas publicações sobre livros de leitura no início do século XX: traços de uma cultura material escolar. *Revista História da Educação*, 21(52), 235-249. <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/55270/pdf>

Jenkins, H. (2008). *Cultura da convergência* (S. Alexandria, trad.). Aleph.

Lei Municipal 2.625/1988. (2020 outubro 31). <http://www.buscaoficial.com/c/diario/cC1JbgfKt/>

Leite, J. F. (1972). *A Alta Sorocabana e o espaço polarizado de Presidente Prudente*. Presidente Prudente: FFCL de Presidente Prudente.

- Lima, V. M. A. (2013). *O Vocabulário Controlado USP: elaboração, implantação e gerenciamento de uma experiência profissional*. https://www.researchgate.net/publication/301832901_O_Vocabulario_Controlado_USP_elaboracao_implantacao_e_gerenciamento_uma_experiencia_profissional
- Lima, E. L. G., & Ribeiro, A.I.M. (2013). *A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente (1959-1976): a gênese da FCT*. Paço Editorial.
- Moreira, J. C. C. (2013). *Saberes em campo: a configuração do ensino escolar da Educação Física no Estado de São Paulo (1964-1985)* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista - UNESP]. Repositorio. https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101549/moreira_jcc_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Moreira, J. C. C.(2019). *IMESPP: formação docente no Instituto Municipal Superior de Presidente Prudente*. Presidente Prudente: [s.n.].
- Oliveira, E. T. (2014). *Memórias docentes sobre o início da Unesp em Presidente Prudente: busca por meio de imagens (1975 - 1980)* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista - UNESP].
- Ricoeur, P. (2003). *Memória, História e Esquecimento*. <http://pt.scribd.com/doc/142235550/3-de-Junho-Paul-Ricoeur>
- Rocha, M. P. C. (2000). A questão cidadania na sociedade da informação. *Ciência da Informação*, 29(1), 40-45.

Severino, A. J. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico*. Cortez.

Taborda Oliveira, M. A. (2006). *Educação do corpo na escola brasileira*. Autores Associados.

Williams, T. I. (2009). *História das invenções: do machado de pedra às tecnologias da informação* (C. Antunes, trad.). Autêntica Ed./ Gutenberg.

Wilson, C. et al. (2013). *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*. UNESCO, UFTM. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002204/220418por.pdf>

LA INFLUENCIA DE LOS ESTUDIOS MÉTRICOS EN LA INVESTIGACIÓN: CASO DE LA FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

Betsy Francesca Atao-Huaman¹

Actualmente el desarrollo de la investigación científica es de vital importancia en la mayoría de países, ya que se encarga de conocer y comprender el mundo que nos rodea de manera intencionada para beneficio de una comunidad; encontrándose el desarrollo de la investigación científica a nivel mundial en el siguiente orden: Estados Unidos, China, la Unión Europea y Japón, siendo ellos también los países de mayor crecimiento económico y desarrollo, pues reconocen que la investigación científica es necesaria para su crecimiento sostenible a largo plazo. Los Estados Unidos de América es el principal país que más invierte en investigación centrando sus estudios en las ciencias biológicas y la medicina; China, en ingeniería y química; la Unión Europea, en ciencias sociales y humanidades; y Japón, en tecnología y química. (Unesco, 2015, p. 13)

El desarrollo de la investigación científica a nivel de Latinoamérica y el Caribe se ha dado en los siguientes países: Brasil, México y Argentina principalmente; países que concentran la mayor inversión

1. Bachiller de Bibliotecología y Ciencias de la Información

en investigación, innovación y desarrollo; no obstante a nivel mundial América Latina y el Caribe invierten menos de un 1% de su PBI a diferencia de América del Norte, Europa y Asia, quienes invierten más del 1% de su PBI. Brasil invierte un 1,2% de su PBI, Argentina invierte un 0,6% de su PBI y México invierte un 0,5% de su PBI. Además cabe mencionar que Chile invierte un 0,4% de su PBI, Colombia invierte un 0,2% de su PBI, al igual que Perú y Bolivia. (Suárez & Díaz, 2013, p. 1)

Los países de Latinoamérica no han tenido un desarrollo considerable en ciencia e investigación principalmente por falta de apoyo e incentivo por parte de los que lideran las naciones, sin embargo en los últimos años ésta situación a ido mejorando, por lo que ahora existe mayor acceso a la enseñanza superior, la movilidad científica y la producción científica, no obstante aún hay mucho camino por recorrer para llegar a encontrarse al nivel de las potencias mundiales. (Unesco, 2015, p. 6)

El desarrollo de la investigación científica en Perú avanza muy lentamente a comparación de otros países, esta nación invierte el 0.2% de su PBI; el cual es liderado por las universidades en un 38%, continúa el sector empresarial con un 29%, el sector público con un 26% y el sector privado sin fines de lucro con un 7%; no obstante esta inversión o apoyo no es suficiente para hacer investigación en el país. Además es importante mencionar que más de la mitad del gasto realizado en investigación se centraliza en Lima. (Diario Gestión, 2017)

En cuanto a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, cabe resaltar que posee el mayor número de docentes investigadores inscritos en el Registro Nacional de Investigadores en Ciencia y Tecnología (Regina), del Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (Concytec). Tienen 238 investigadores

consignados en dicho registro; mientras que la Universidad Peruana Cayetano Heredia tiene 70; la Pontificia Universidad Católica del Perú, 50; y la Universidad Nacional Agraria La Molina, 44. (“Reconocen a investigadores sanmarquinos inscritos en el Regina”, 2017)

Y con respecto a la Facultad de Letras y Ciencias Humanas (FLCH) que cuenta con 8 escuelas profesionales: Literatura, Filosofía, Lingüística, Comunicación social, Arte, Conservación y Restauración, Bibliotecología y Ciencias de la Información y Danza; tiene como misión “Ser una facultad orientada a la enseñanza, especialización, investigación y formación de profesionales de alto nivel académico en letras y ciencias humanas a nivel nacional, comprometidos con el desarrollo del país.” y su visión es

Ser una facultad modelo en la enseñanza e investigación en letras y ciencias humanas a nivel latinoamericano, generadora de producción científica y tecnológica que busque la excelencia académica a través de un sistema de gestión educativa eficiente que nos conduzca a la internacionalización. (UNMSM-FLCH, s.f.)

Por lo antes mencionado se deduce que la investigación en la FLCH debe ser constantemente evaluada e incentivada para lograr ser un modelo a nivel latinoamericano, y para ello es necesario conocer la situación de la investigación hasta la actualidad, es decir, cuánto se produce, qué temas se investigan, qué escuelas necesitan más apoyo, etc.; conocer si hay aporte por parte de los egresados en sus escuelas profesionales y ello se observa a través de la realización de una tesis para la obtención de un grado académico, pues se tiene que promover el crecimiento y desarrollo de sus áreas del saber y no el estancamiento.

Se presume que una de las causas de falta de interés en estudiar la situación de las tesis por escuelas profesionales en la FLCH es porque hay un enfoque únicamente en sus propias áreas del conocimiento mas no en general, que sería lo ideal para que haya un crecimiento equitativo y apoyo con los que lo necesitan. Otra causa es la falta de mayor énfasis en el desarrollo de la investigación por parte de los alumnos en sus estudios de pregrado.

Como consecuencia del problema expuesto existirá un crecimiento muy desigual por parte de las escuelas profesionales de la FLCH, imposibilitando el cumplimiento de su misión y visión, y a su vez se continuará con la falta de interés por parte de los alumnos de realizar tesis y por ende de aportar conocimiento a su especialidad; por lo que es muy importante trabajar en equipo, ya que todas comparten la misma área de conocimiento, siendo otro aspecto importante a resaltar que ésta facultad es el lugar de donde salieron grandes personalidades, es histórica y se pretende seguir teniendo el reconocimiento que hasta el día de hoy se conserva.

Es por ello que se propone realizar un estudio métrico de las tesis de pregrado y postgrado de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos cada cierto tiempo, para así conocer la situación en la que se encuentran las tesis y a partir de la información recolectada elaborar un plan de mejora para empezar con el cumplimiento de la misión y visión de la facultad. En detalle los datos a recopilar se dividirán en 3 dimensiones: primero identificar las líneas de investigación; segundo especificar las metodologías de investigación y tercero contabilizar las fuentes y recursos de investigación.

Introduciéndonos en los Estudios Métricos de la Información (EMI en adelante), cabe mencionar que la inmersión de la matemática en las ciencias sociales tiene como principal representante a Augusto Comte, filósofo y matemático francés; quien a su vez es creador de la doctrina Positivista, la cuál no admite como veraz aquella información y/o conocimientos adquiridos fuera de la experiencia. (Martínez, 2006) En otras palabras, muchos autores conocen esta etapa como la matematización del conocimiento científico, en busca de encajar con las conocidas ciencias duras.

Por otro lado, a finales del siglo XIX e inicios del XX surgió la globalización, la interconectividad y por ende el fácil acceso a la información; la cuál ha producido una explosión de la misma, causando un desorden y falta de credibilidad en las publicaciones realizadas. Es por ello que surge la Ciencia de la documentación, quien se encarga de controlar grandes cantidades de documentos existentes en las diferentes áreas del saber. (Gregorio, 2004)

Por lo que los EMI surgen de la necesidad de analizar y evaluar la producción científica, es decir, de dar a conocer la coyuntura de la investigación en un determinado espacio y tiempo. Siendo realizados periódicamente por los países desarrollados desde la segunda mitad del siglo XX, ya que les permite definir ciertas tendencias en torno al avance científico y tecnológico de una sociedad. (Plested, 2014, p. 48)

Los EMI son un conjunto de disciplinas que estudian la información registrada, ya sea en formato físico o digital. Incluso nos permite conocer la estructura, particularidades y desarrollo de un campo del conocimiento; valiéndose de métodos, modelos matemáticos y estadísticos que posibilitan la cuantificación de resultados a partir de la

recogida y análisis de datos. (Martínez-Prince, Martínez-Rodríguez, & Rodríguez-Reyes, 2019, p. 13)

El desarrollo de la investigación y en consecuencia el de la ciencia beneficia a una sociedad con sus aportes, representándose a través de la gran variedad de publicaciones que pueden darse. Es por ello que las investigaciones métricas, aquellas que nos permiten analizar las publicaciones, son un factor importante al momento de elaborar políticas científicas y estudios científicos. (Paz-Enrique, Céspedes-Villegas, & Hernández-Alfonso, 2016, p. 18)

Las instituciones académicas de nivel superior, como las universidades e institutos especializados, deberían tener como actividad imprescindible el análisis de la producción científica que están desarrollando; pues gracias a ello se puede conocer con certeza el grado de eficacia y eficiencia en cuanto al uso de los recursos brindados y a partir de ello elaborar planes de mejora. (Peralta-González, Solís-Cabrera & Peralta-Suárez, 2011, p. 61)

Los EMI en primera instancia están conformadas por la Bibliometría, la Informetría y la Cienciometría (Gregorio, 2008); incluso cabe mencionar a la Bibliotecometría y la Archivometría (Gorbea, 1994); no obstante con la evolución de las TICs (Tecnologías de la Información y Comunicación) han ido surgiendo otras como la Patentometría, la Cibermetría, la Webmetría y las métricas alternativas (Altmetrics); quienes responden a distintos objetos de estudio y diferentes puntos de vista. (Martínez, Martínez & Rodríguez, 2019, p. 14)

Los diversos estudiosos en esta temática muestran aún discrepancias en cuanto a las definiciones de las diferentes disciplinas métricas, ya que la diversidad semántica como característica teórica nos conduce a

innumerables términos y conceptos, que se disgregan en el complejo mundo epistemológico de las ciencias. (Pérez, 2002)

La Bibliotecometría se define como el estudio de los aspectos cuantitativos de la actividad bibliotecaria, es decir, describir el comportamiento de los componentes que integran esta actividad y las tendencias que se presentan en el uso de las bibliotecas y sus fondos (Gorbea, 1994).

La Bibliotecometría tiene como antecedente la palabra Librametry que fue mencionada por primera vez en el año 1948, y que traducido significa librometría, no obstante se le reconoce como bibliotecometría. Siendo expresada por primera vez por el bibliotecario Ranganathan en la conferencia anual de la Association for Information Management (ASLIB) en Inglaterra; sin embargo los términos más usados y estudiados son bibliometría, cienciometría e informetría (Pérez, 2003).

La Archivometría se define como el estudio de los aspectos cuantitativos de la actividad archivística, con el interés de identificar el comportamiento de fenómenos históricos asociados a la estructura y organización de este tipo de fondo (Gorbea, 1994).

La Cienciometría se define como el estudio de los aspectos cuantitativos de la comunicación científica, las prácticas de investigación y desarrollo, así como las políticas de ciencia y tecnología; es decir, todo aquello respecto a la actividad científica. (Cervantes & Garza, 2012, p. 41)

Según Spinak, el término Cienciometría surgió en la URSS y Europa Oriental, siendo practicada especialmente en Hungría. (1996, p. 48) Y según Cortés la palabra cienciometría fue acuñada en el año 1966 por Nalimov en su artículo Quantitative methods of research of scientific evolution (Cortés, 2007, p. 48). Y es Derek de Solía Price quien

promovió el estudio de la Cienciometría en la década de los años 60 desde la Universidad de Columbia, en Estados Unidos (Spinak, 1996, p. 48).

Las temáticas que son de interés de la Cienciometría son: el crecimiento cuantitativo de la ciencia, el desarrollo de las disciplinas y subdisciplinas, la relación entre ciencia y tecnología, la obsolescencia de los paradigmas científicos, la estructura de comunicación entre los científicos, la productividad y creatividad de los investigadores, las relaciones entre el desarrollo científico y el crecimiento económico, etc (Spinak, 1996, p. 49).

La Informetría se define como el estudio de los aspectos cuantitativos de la información, y ello no hace referencia únicamente a los registros bibliográficos, sino que abarca todos los aspectos de la comunicación formal o informal, oral o escrita; es decir, con independencia de la forma en que aparezca registrada y el modo en que se genere (Araújo & Arencibia, 2002, p. 1).

Según Brookes (1990) el término Informetría fue propuesto por primera vez por Otto Nacke en el año 1979 (Spinak, 1996, p. 132).

Según Spinak la Informetría comprende a la Bibliometría y la Cienciometría, además menciona que busca desarrollar modelos teóricos y medidas de información, con el fin de asociar datos con la producción y el uso de la información registrada. En otras palabras, busca medir todos los aspectos de la información: el almacenamiento y su recuperación, por lo que incluye la teoría matemática y la modelización (Spinak, 1996, p. 131).

La Patentometría se define como el estudio de los aspectos cuantitativos referentes a la información de las patentes. Siendo su objetivo

principal la búsqueda de oportunidades tecnológicas y la evaluación de los Programas de Investigación y Desarrollo (Pereira, 2013, p. 28).

La Cibermetría se origina a mediados de los años 90 y se define como el estudio de los aspectos cuantitativos referentes al ciberespacio (Arroyo, Ortega, Pareja, Prieto, & Aguillo, 2005).

La Webmetría se define como el estudio de los aspectos cuantitativos de las páginas web, es decir, se ocupa del análisis de los componentes de la web (Chaviano, 2008, p. 9).

Las Altmetrics se definen como el estudio de los aspectos cuantitativos referentes a los recuentos en la web social en específico a los “me gusta”, de Facebook, favoritos compartidos y tweets (Peralta, Frías & Gregorio, 2015, p. 303).

Respecto a la Bibliometría, su acuñación desde la perspectiva anglosajona es atribuida por Alan Pritchard en 1969 con su texto *Statistical bibliography or bibliometrics?*, donde lo desarrolla conceptualmente; aunque desde la perspectiva francesa, se dice que Paul Otlet en 1934 en su *Traitée de Documentation*, es quien lo menciona por primera vez (Cortés, 2007, p. 48).

El término bibliometría era conocido como “bibliografía estadística”, el cual a su vez podría ser interpretado erróneamente como bibliografía sobre estadística. Por lo que Pritchard sugirió este cambio, de bibliografía estadística a bibliometría (Spinak, 1996, p. 34).

Pritchard (1969) definió la bibliometría como la aplicación de las matemáticas y los métodos estadísticos, es decir, utilizar tratamientos cuantitativos; para analizar la comunicación escrita y el curso de una disciplina, o en otras palabras, las propiedades del discurso escrito y los comportamientos típicos de éste (Spinak, 1996, p. 34).

La bibliometría tiene como materia prima a la información, y es a través de las fórmulas matemáticas y estadísticas que se logra su análisis, lo cual permite relacionar un conjunto enorme de datos y llegar a un nuevo conocimiento. (Guzmán & Carrillo, s.f., p. 2) Pérez (2018) explica que “la bibliometría es un conjunto de técnicas ampliamente consolidada y aplicada en todos los ámbitos de las ciencias, con el objetivo de guiar la revisión rigurosa, sistemática y cuantitativa de los trabajos científicos que abordan un determinado problema” (p. 53).

Los análisis bibliométricos son importantes, ya que nos permite conocer el estado de las disciplinas científicas, es decir, determinar fenómenos, tendencias y regularidades que acontecen en el ámbito científico a partir de su literatura y en específico de los elementos descriptivos de los documentos; ya que su objeto de estudio es la producción representada físicamente en documentos. Incluso cabe mencionar que permite situar la producción de un país con respecto al mundo, una institución en relación con su país y hasta los científicos en relación con sus propias comunidades (Camps, 2008, p. 78; Pérez, 2002).

Los estudios bibliométricos pueden clasificarse en tres grupos: uno descriptivos, los cuales proveen información cuantitativa sobre los artículos publicados a nivel de país, provincia, ciudad e instituciones, e incluso a nivel individual, ofreciéndonos un análisis comparativo de la productividad científica; dos evaluativos, ya que proveen herramientas para calificar a la investigación en un campo o tema científico, realizado por países, instituciones y autores en períodos determinados; y tres valorativos, donde el fin es diagnosticar y monitorear los programas de investigación, la eficiencia y eficacia de su implementación y determinar

si los objetivos se están logrando, además de recomendar los ajustes necesarios (Romaní, Huamaní & González, 2011, p. 53).

En síntesis cabe explicar la situación en la que se encuentran la bibliometría, la cienciometría y la informetría (EMI), ya que aún persiste una confusión en cuanto a sus conceptos e implicancias. La bibliometría es la encargada de estudiar la organización de los sectores científicos a partir de las fuentes bibliográficas. La cienciometría es la encargada de evaluar la producción científica mediante el uso de indicadores numéricos. La informetría se superpone a los dos anteriores términos mencionados y es la encargada de desarrollar métodos y herramientas para medir y analizar los aspectos cognitivos de la ciencia (Macedo & Yumiko, 2009, pp. 159-160; Spinak, 1996, p. 49). Por lo que se puede dar la siguiente analogía: “la bibliometría es a la Bibliotecología, como la cienciometría es a la Cienciología y la informetría es a la Ciencia de la Información” (Ríos, 2000).

El empleo de los indicadores bibliométricos inicia en los años 70 pero fue en la década de los 80 del siglo XX, donde se incentiva en mayor medida su investigación; ya que gracias a estos es viable elaborar instrumentos de evaluación de la actividad científica. Y es en la década de los 90 donde se consolida su uso y hasta surgen técnicas de representación visual para mostrar organizadamente los resultados obtenidos en un estudio (Peralta, Frías & Gregorio, 2015, p. 292).

Los indicadores bibliométricos se originan a partir de un análisis estadístico de los documentos y en base a un recuento; por lo que podría conceptualizarse como índices o cálculos que proporcionan información cuantitativa y objetiva sobre los resultados de la actividad científica, ya sea este desarrollado en algún tema en particular y bajo diferentes

perspectivas. Además hay que recalcar que se le considera como una herramienta para estudiar los procesos de generación, difusión y uso de la información (Pérez, 2018, p. 60; Romani, Huamaní, & González, 2011, p. 59).

En cuanto a la clasificación de los indicadores bibliométricos, la mayoría de autores la divide en tres grupos: 1. Los Indicadores de Producción, permiten determinar la magnitud de la actividad científica, es decir, brindar datos numéricos; 2. Los Indicadores de Visibilidad o Impacto, aquí encontramos el factor de impacto y el índice H, quienes son los más populares y cuestionables en el ámbito bibliométrico; y 3. Los Indicadores de Colaboración, quienes miden las relaciones que se establecen entre los productores, representándose mediante gráficas de redes de colaboración (Peralta, Frías, & Gregorio, 2015, p. 296); Romani, Huamaní, & González, 2011, pp. 59-60).

Sobre la Bibliometría y su relación con la investigación, cabe enfatizar que el desarrollo de la ciencia en una comunidad es vital para su avance y/o mejora en el mundo, es decir, que la investigación ayuda a mejorar la calidad de vida de las personas; por lo que actualmente es necesario conocer y/o medir el avance de la misma.

Siendo la comunidad científica la encargada de producir, difundir y consumirlos, ya sea a nivel regional, nacional e internacional. Y es en este contexto donde se difunden los estudios bibliométricos, aquellos análisis en el cual se hace uso de los métodos cuantitativos para la obtención de datos acerca de diversas perspectivas, en otras palabras, para conocer la situación en la que se encuentra la investigación científica desde diferentes puntos de vista (Ramírez, 2014, p. 24).

Al plantear un proyecto de investigación de corte bibliométrico, generalmente no requiere de mucha inversión económica pero sí de tiempo y al ser estudios trabajados sobre bases de datos, no cae en faltas éticas. Y si bien es cierto que la metodología a utilizar no es muy compleja, los resultados obtenidos deben ser discutidos con mucha prudencia. Siendo algunos de ellos: quiénes participan, cómo interactúan y qué relaciones existen entre ellos (Romaní, Huamaní & González, 2011, p. 58).

Es por ello que los estudios bibliométricos son considerados como una herramienta esencial para el conocimiento y desarrollo de la actividad investigadora; pues brinda fortalezas y debilidades de la producción documental, aporta datos sobre la situación científica, y evalúa su rendimiento e impacto en la comunidad (Pérez, 2018, p. 60; Tomás-Górriz & Tomás-Casterá, 2018, p. 147).

El grado de complejidad de los estudios bibliométricos depende de los objetivos elegidos; siendo en su mayoría del tipo descriptivo, o sea, estudios de menor complejidad sin dejar de ser importantes y necesarios; siendo analizados a nivel meso, es decir, a universidades, instituciones o revistas. Además por mencionar los tres enfoques de la investigación bibliométrica son los siguientes: 1. Investigación en metodología para bibliometría; 2. Investigación bibliométrica de disciplinas científicas; 3. Investigación bibliométrica para gestión y políticas de salud (Romaní, Huamaní & González, 2011, p. 54).

Y con respecto a los estudios bibliométricos evaluativos, estos deben de realizarse en colaboración e interacción con el ente evaluado, y deberá participar tanto al inicio del proceso, facilitando los datos que se requieran; como al final del mismo, reflexionando sobre los indicadores resultantes. Es más, en algunas ocasiones es necesario contar

con la opinión de expertos y considerar los siguientes dos aspectos: la proactividad del evaluado y la precisión en los resultados que exige una gran exhaustividad en la recopilación de información y elaboración final de los indicadores. (Torres & Jiménez, 2012, p. 470)

Y siguiendo en esa línea de las universidades, cabe especificar que son los vicerrectorados de investigación los encargados de solventar e incentivar los “Centros de Estudios Bibliométricos” en las mismas. Lugar donde se recopile la investigación desarrollada por los docentes, y también la realizada por los alumnos. Asimismo para el adecuado funcionamiento de este tipo de servicio, se requiere personal multidisciplinar que no solamente conozca sobre la bibliometría y la evaluación de la actividad científica, sino que además tenga formación en otros aspectos como: en técnicas estadísticas, visualización de la información, informática (programación) o divulgación científica (Torres & Jiménez, 2012, p. 478).

Recapitulando, la evaluación de la actividad científica a partir de la bibliometría, no está diseñada para determinar la calidad de los resultados y la idoneidad de la metodología utilizada en una investigación; sino en proporcionar información respecto a cantidades y características que presenta la producción científica, e incluso el impacto que tiene con la comunidad investigadora, a partir del análisis de las citas. Por lo que los estudios bibliométricos facilitan la identificación de las áreas de investigación que están progresando y cuáles se están dejando de lado y necesitan más apoyo (Romaní, Huamaní, & González, 2011, p. 53).

Y si bien es cierto que los estudios bibliométricos son importantes y necesarios en la actualidad por toda la gama de información que nos puede brindar, también es cierto que existen algunas dificultades

o limitaciones para realizar este tipo de trabajo de manera efectiva, y con ello no quiero decir que no sea adecuado un estudio bibliométrico para la evaluación de la ciencia, ya que la bibliometría es un estudio complementario a lo realizado por pares o expertos en una determinada disciplina o área del saber.

La principal fuente de información para los estudios bibliométricos son las bases de datos; sin embargo estas no han sido diseñadas para tal fin, es decir, no te proporcionan la información necesaria o en todo caso no de manera directa para realizar un análisis bibliométrico; por lo que se deduce que implicaría una mayor cantidad de tiempo el obtener la información requerida para este estudio (Benavent et al., 2017, p. 19).

Camps (2008) divide en dos grupos las limitaciones de los estudios bibliométricos: 1. De actividad, donde menciona que la información numérica sobre la producción científica no refleja la calidad de un estudio científico; por lo que se debería complementar con el punto 2. De impacto, donde menciona el análisis de las citas, y con respecto a ello la tendencia que existe en citar la información en la misma lengua, y que el envejecimiento de la bibliografía va a depender de las áreas de investigación y de su progreso en la comunidad (pp. 76-77).

Resumiendo, los estudios bibliométricos proporcionan información cuantitativa y objetiva referente a la producción científica, como por ejemplo: en cuanto a su volumen, evolución, visibilidad y estructura, pero no sobre los progresos del conocimiento. Y con respecto a su aplicación es recomendable realizarlo a grandes cantidades de publicaciones, más no para producciones muy pequeñas, por lo que no deben emplearse

para investigaciones individuales, ya que pierde su significado (Filippo & Fernández, 2002, p. 1).

REFERENCIAS

- Araújo, J., & Arencibia, R. (2002). Informetría, bibliometría y ciencimetría: aspectos teórico-prácticos. *ACIMED*, (4). web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=c3078b68-71d3-4e8f-9136-a881f3f49e7e%40pdc-v-sessmgr03
- Arroyo, N., Ortega, J., Pareja, V., Prieto, J., & Aguillo, I. (2005). *Cibermetría. Estado de la cuestión* [Presentación de trabajo en congreso]. 9as Jornadas Españolas de Documentación Madrid, España. https://www.researchgate.net/profile/Isidro_Aguillo/publication/28805254_Cibermetria_Estado_de_la_cuestion/links/0fcfd50a34e523a53e000000/Cibermetria-Estado-de-la-cuestion.pdf
- Benavent, R., González de Dios, J., Castelló, L., Navarro, C., Alonso, A., Vidal, A., & Domínguez, R. (2017). Bibliometría e indicadores de actividad científica. La evaluación de la investigación y de la actividad científica en pediatría a través de la bibliometría. *Acta Pediátrica Española*, 75(1-2), 18-25. <https://search.proquest.com/docview/1881417807/fulltextPDF/C615AB6379CB4393PQ/1?accountid=45097>
- Camps, D. (2008). Limitaciones de los indicadores bibliométricos en la evaluación de la actividad científica biomédica. *Colombia Médica*, 39(1), 74-79. www.scielo.org.co/pdf/cm/v39n1/v39n1a9.pdf

- Cervantes, C. & Garza, V. (2012). La cienciometría como herramienta para analizar el impacto de la investigación científica en una región. *CULCyT*, 9(48), 41-49. web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=38d3cc25-5bec-4fd6-8e42-e6af22455750%40pdc-v-sessmgr06
- Cortés, D. (2007). Medir la producción científica de los investigadores universitarios: la bibliometría y sus límites. *Revista de la Educación Superior*, 36(142), 43-65. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v36n142/v36n142a3.pdf>
- Gorbea, S. (1994). Principios teóricos y metodológicos de los estudios métricos de la información. *Investigación Bibliotecológica*, 8(17), 23-32. <http://rev-ib.unam.mx/ib/index.php/ib/article/view/3826/3379>
- Gorbea, S. (2005). *Modelo teórico para el estudio métrico de la información documental*. Ediciones Trea.
- Gregorio, O. (2004). Algunas consideraciones teórico-conceptuales sobre las disciplinas métricas. *Acimed*, 12(5). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000500007&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Gregorio, O. (2008). Aplicaciones y perspectivas de los estudios métricos de la información (EMI) en la gestión de información y el conocimiento en las organizaciones. *Revista AIBDA*, 29(1-2). https://www.researchgate.net/publication/262560458_APLICACIONES_Y_PERSPECTIVAS_DE_LOS_ESTUDIOS_METRICOS_DE_LA_INFORMACION_EMI_EN_LA_GESTION_DE_INFORMACION_Y_EL_CONOCIMIENTO_EN_LAS_ORGANIZACIONES

- Guzmán, M. V., & Carrillo, H. (s.f.). La bibliometría como una herramienta de la Bioinformática. *Instituto Finlay. Centro de Investigación-Desarrollo y Producción de Vacunas y Sueros*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://docplayer.es/7653999-La-bibliometria-como-una-herramienta-de-la-bioinformatica.html>
- Macedo, R., & Yumiko, N. (2009). Bibliometria, cientometria, infometria: conceitos e aplicações. *Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia*, 2(1), 155-172. <https://search.proquest.com/docview/853729679/CC69D737993647FEPQ/11?accountid=12268>
- Martínez, A. (2006). Indicadores cibernéticos: ¿nuevas propuestas para medir la información en el entorno digital? *ACIMED*, 14(4). web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=c570f679-a3f1-465f-b54e-3e51fb3ff06a%40sessionmgr4008
- Martínez, R., Martínez, A., & Rodríguez, M. (2019). Sistematización teórica sobre la identificación temática desde los estudios métricos de la información. *Revista Publicando*, 6(20), 12-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7054938>
- Paz, L., Céspedes, A., & Hernández, E. (2016). Análisis métrico de las comunicaciones de la revista Centro Azúcar. *Biblios*, (62), 17-33. <https://biblios.pitt.edu/ojs/index.php/biblios/article/view/260/249>
- Peralta, M., Solís, F., & Peralta, L. (2011). Visibilidad e impacto de la producción científica de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas durante el período 2000-2008. *Revista Cubana de ACIMED*, 22(1), 60-78. https://www.researchgate.net/publication/260870423_Visibilidad_e_impacto_de_la_produccion_cientifica_de_la_Universidad_Central_Marta_Abreu_de_Las_Villas_durante_el_periodo_2000-2008

- Peralta, M., Frías, M., & Gregorio, O. (2015). Criterios, clasificaciones y tendencias de los indicadores bibliométricos en la evaluación de la ciencia. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 26(3), 290-309. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-21132015000300009
- Pereira, P. (2013). *Análisis del comportamiento de la producción científica de los investigadores de la Facultad de Farmacia de la Universidad Central de Venezuela hasta el año 2012 en el Web of Science* [Tesis para optar el grado de Magister, Departamento de Bibliotecología y Ciencia de la Información]. http://eprints.rclis.org/29221/1/Tesis_Pereira_Pedro.pdf
- Pérez, N. (2002). La bibliografía, bibliometría y las ciencias afines. *Acimed*, 10(3). <http://eprints.rclis.org/5141/1/bibliografia.pdf>
- Pérez, N. (2003). ¿Bibliometría o bibliotecometría? *Bibliotecas*, (1-2). <https://search.proquest.com/docview/2245584956/CC69D737993647FEPQ/10?accountid=12268>
- Pérez, J. (2018). *La participación de México en la investigación científica sobre el Síndrome de Down: un estudio bibliométrico* [Tesis para optar el grado de Magister, Universidad Nacional Autónoma de México]. <http://132.248.9.195/ptd2018/junio/0775540/0775540.pdf>
- Plested, M. (2014). *Estudio cuantitativo de la literatura producida en Ciencia de la Información Bibliotecología y Archivística como apoyo a la gestión del Programa de Sistemas de Información y Documentación de la Universidad de La Salle, ISI Web of Science (WOS) (2009 - 2013)* [Trabajo de investigación para optar el grado de Profesional en Sistemas de Información Bibliotecología y Archivística, Universidad de La Salle, Bogotá]. <http://repository>

lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/18055/T33.14%20P716e.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ramírez, A. (2014). *Contribuciones al conocimiento del Instituto de Ciencias Nucleares de la UNAM: un análisis bibliométrico a partir de su producción científica (1970-2011)* [Tesis para optar el grado de Licenciado en Bibliotecología y Ciencias de la Información, Universidad Nacional Autónoma de México]. <http://132.248.9.195/ptd2014/abril/0711309/0711309.pdf>

Reconocen a investigadores sanmarquinos inscritos en el Regina. (8 de junio del 2017). Noticias UNMSM. <http://www.unmsm.edu.pe/noticias/ver/Reconocen-a-investigadores-sanmarquinos-inscritos-en-el-Regina>

Ríos, D. (2000). *La bibliometría: nivel de penetración en la enseñanza bibliotecológica universitaria y su aplicación en el campo bibliotecario en los países del MERCOSUR* [Trabajo presentado en congreso]. 66th IFLA Council and General Conference. Jerusalem, Israel. <https://archive.ifla.org/IV/ifla66/papers/162-127s.htm>

Romani, F., Huamani, C., & González, G. (2011). Estudios bibliométricos como línea de investigación en las ciencias biomédicas: una aproximación para el pregrado. *CIMEL*, 16(1), 52-62. <https://www.cimel.felsocem.net/index.php/CIMEL/article/view/187/143>

Spinak, E. (1996). *Diccionario Enciclopédico de Bibliometría, Cienciometría e Informetría*. UNESCO.

Suárez, W., & Díaz, J. ([2013]). *La investigación científica latinoamericana en el contexto mundial* [Trabajo presentado en congreso]. XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de

Sociología. https://www.researchgate.net/publication/319376851_LA_INVESTIGACION_CIENTIFICA_LATINOAMERICANA_EN_EL_CONTEXTO_MUNDIAL

Tomás-Górriz, V., & Tomás-Casterá, V. (2018). La Bibliometría en la evaluación de la actividad científica. *Hosp Domic*, 2(4), 145-163. <https://revistahad.eu/index.php/revistahad/article/view/51>

Torres, D., & Jiménez, E. (2012). Hacia las unidades de bibliometría en las universidades: modelo y funciones. *Revista Española de Documentación Científica*, 35(3). <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/753/834>

UNESCO (2015). *Informe de la UNESCO sobre la ciencia: hacia 2030*. Ediciones UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235407s.pdf>

ENSEÑANZA EN CONTEXTO DE EMERGENCIA SANITARIA POR COVID-19. ENTRE EL CAOS Y UNA LÓGICA TRANSMEDIA

Sergio Gustavo Grabosky¹

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación en tiempos de aislamiento social obligatorio se volcó fuertemente a los canales digitales y formas comunicacionales propias de la comunicación interactiva de internet 2.0 y 3.0. El mismo Ministerio de Educación recurrió a la comunicación a través de múltiples plataformas, con contenido disponible en canales televisivos, radio y en el Portal Seguimos Educando (Ministerio de Educación. Educ.ar, 2020). Además, el material volcado en este canal se transformó en cartillas impresas que se distribuyeron en medio de la vigencia de las medidas de aislamiento social obligatorio, a través de supermercados. Este material circuló en las familias de niños y jóvenes en edad escolar (inicial, primaria y secundaria). Paralelamente al trabajo ministerial cada institución produjo contenidos educativos propios, a cargo de cada docente. Se usaron plataformas educativas como Edmodo, Moodle, Classroom,

1. Máster en Ciencias Sociales por la Université de Reims, Champagne- Ardenne. Docente en la Universidad Nacional de Salta e investigador en el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta.
sergrabs@gmail.com

dependiendo de lo que las instituciones o cada docente podía disponer. Pero también se generó una movida por aplicaciones que permiten gestionar desde el celular inclusive conferencias y trabajo grupal: Así las plataformas para conferencias como Zoom, Jitsi, Meet, fueron utilizadas quizás por primera vez por muchos docentes argentinos para dar clases virtuales, o generar espacios de acompañamiento en cuarentena. También se sabe que en zonas rurales del país y en villas de emergencia donde el aislamiento social obligatorio se cumplió de manera colectiva, hubo situaciones de entrega de materiales educativos impresos.

En toda esta revolución que sufrió la escuela, institución caracterizada por una fuerte tradición de enseñanza presencial y entendida como transmisión de saberes² y con aulas dispuestas aún en el sentido clásico (rol docente destacado como el que enseña a un grupo) se aceleraron los procesos de digitalización de los materiales pedagógicos y el uso de las redes para el contacto educativo. Mirar cómo se dio este aceleramiento lleva a pensar en qué grado se modificó la lógica escolar propia de la presencialidad (centralidad del docente que expone, estudiantes “cautivos” en un lugar y tiempo para la escucha, disposición áulica y centralidad del objeto libro frente a otros “recursos” de enseñanza):

Todo lo propuesto por el Ministerio se sumó como insumo oficial (canon en términos de Narrativa Transmedia) a la producción de los

2. Es necesario aclarar que como toda generalización esta afirmación carece de precisión. En la historia de la educación, en los niveles obligatorios de escolaridad se generaron disputas ideológicas sobre qué es enseñar y aprender y sobre los roles del docente y los estudiantes. Así Rancière Jacques (2007), pensó lo educativo desde la problemática de la transmisión y distinguió entre el docente atontador y el maestro ignorante, el que facilita un objeto cultural para que se genere el aprendizaje. También Freire (2005) plantea que a la educación oficial o burguesa se le opone una educación para la libertad, popular y participativa, definiendo así lo ideológico en la forma de circulación de la palabra.

usuarios (docentes, padres, estudiantes). Es que, en todo el país, los docentes y directivos de instituciones educativas comenzaron a improvisar la utilización de plataformas, redes sociales y correo electrónico para implementar modalidades de educación a distancia o por lo menos intentos de nuevos espacios de comunicación para la contención de los estudiantes. Si utilizo el término “improvisar” es porque la modalidad de enseñanza en Argentina es presencial (para nivel inicial primario y secundario, salvo excepciones). Así podemos afirmar que la cuarentena produjo una profunda revolución en diferentes campos de la vida social y comunicacional, marcada por un rápido incremento en la utilización de canales de comunicación alternativos a los habituales, lo que afectó también la tarea de enseñanza y aprendizaje. Esta profunda transformación discursiva y de las prácticas sociales puede vivenciarse desde una representación negativa, como caos y destrucción de lo que en la escuela se considera un orden inmutable. Pensar el fenómeno desde un enfoque comunicacional que recurra a las narrativas transmedia como lenguajes diversos, que expanden las historias humanas en diversas plataformas y recurriendo a los medios que convergen en el actual ecosistema comunicacional permite construir otras lecturas sobre la educación durante el aislamiento social obligatorio por Covid 19, y reflexionar sobre la influencia acelerada de lo digital y los múltiples lenguajes que se ponen en diálogo en las redes, desde problemáticas profundas como la inclusión educativa, la brecha digital, las nuevas competencias para la comunicación en el ya a esta altura tan mentado mundo de la post- pandemia.

2. MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

En este trabajo el concepto de narrativa transmedia es tomado como una cuestión de nuevos lenguajes, fenómeno mucho más complejo que la sola utilización de múltiples plataformas. Cuando hablamos de lenguajes en plural hablamos de convivencia de gramáticas, de códigos, de formas de construcción de los discursos y de nuevas textualidades que invaden las prácticas discursivas contemporáneas. Se trata también de nuevas formas de interacción donde los usuarios prosumidores tienen un rol central. En definitiva, refiere a la expansión de la narrativa humana a través de múltiples plataformas, lenguajes y dispositivos que de manera independiente permiten desarrollar(se) (en) un mundo posible. Ahí radica la potencia creativa y educativa de la narrativa transmedia.

Según Gosciola (2012), Brenda Laurel conceptualiza el pensamiento transmedia:

[Ella define el concepto “pensar transmedia” en base a la necesidad de abandonar el viejo modelo de creación de propiedad exclusiva en un determinado medio, como el cine y después redireccionarlo para crear propuestas secundarias en otros medios. Tenemos que pensar en términos transmedia desde el inicio (Laurel, 2000) (p. 8)]
Ela define o conceito think transmedia, sobre a necessidade de abandonarmos o velho modelo de criação de propriedade exclusiva em um determinado meio, como filme, e depois redirecioná-lo para criar propriedades secundárias em outras mídias. Temos de pensar em termos “transmídia” desde o início (Laurel, 2000, como se citó en Gosciola, 2012, p. 8)

Lo que Laurel señala para los medios de comunicación y la industria cultural, como un nuevo pensamiento en el que ningún medio es central sino que la creación desde el primer momento es transmedia, puede

servir para pensar lo que está pasando en la educación a partir de que la crisis por Covid 19 obligó a dejar el lugar central de la comunicación presencial y del libro impreso como medio privilegiado de las prácticas de enseñanza, para pasar a intentar construir un mundo narrativo- educativo a través de múltiples plataformas, lenguajes, formatos redes y discursos con los que docentes y estudiantes construyen nuevas prácticas de enseñanza- aprendizaje en nuevos lugares de encuentro digitales y con nuevos tiempos asincrónicos para interactuar.

Es decir que, aplicado a lo educativo, frente a la lógica monológica, basada en un mensaje unidireccional docente- alumnos, con predominio de un único medio, el libro escrito, con una estructura expositiva que sitúa a los estudiantes destinatarios en un lugar pasivo, de consumo o recepción, repetición y a lo sumo de utilización en ejercicios es necesario pensar la comunicación y la enseñanza aprendizaje de forma transmedia

La educación puede pensarse como relato. Este relato educativo se vincula con los medios de comunicación de manera compleja desde el inicio de la educación misma. No se puede perder de vista por ejemplo la construcción de cánones escolares contruidos históricamente. La escuela por mucho tiempo se mantuvo al margen del discurso comunicacional y de la literatura popular. Es en las últimas reformas educativas de fines del siglo XX que se empiezan a abordar discursos de la prensa, del mundo de la historieta gráfica, de la radio y la televisión. Este proceso de incorporación de discursos sociales en la escuela se acelera en el contexto actual de internet interactiva. Así como ante la aparición del cine y la televisión, el discurso escolar rechazó inicialmente su abordaje, es parte de la discusión contemporánea qué hacer con los discursos que

circulan en internet en las redes sociales y que de forma inevitable la movilidad terminó por introducir en la institución escolar.

La emergencia sanitaria por COVID 19 obligó al sistema educativo a buscar nuevos canales de comunicación no presencial para poder sostener un discurso educativo, de enseñanza y de aprendizaje. Algunas instituciones apelaron a experiencias de enseñanza virtual a través de plataformas que ya tenían, pero que se usaban como complemento y ahora pasaron a ser centrales. La gran mayoría de instituciones educativas tuvieron que iniciar de cero estas plataformas con los recursos comunicacionales de cada docente y equipos de docentes. Plataformas Edmodo, Moodle empezaron a convivir con construcciones discursivas creadas y compartidas en redes sociales. Y todo este cambio se hizo de golpe desde el anuncio presidencial del 15 de marzo a la fecha, con una serie de decisiones pedagógicas y comunicacionales que modificaron profundamente las prácticas de enseñanza- aprendizaje.

Aquí surge la relación del fenómeno de educación en tiempos de emergencia sanitaria con el concepto de Narrativas transmedia. Por una parte, surge preguntar si al recurrir a diversas plataformas de comunicación para educar en contextos de aislamiento social obligatorio los docentes y las instituciones apelaron a lo que tenían a mano. El enmarcar nuestro análisis en el concepto de narrativas transmedia, permitirá pensar en la idea atribuida a Jenkins:

[En la forma ideal de la narrativa transmedia, cada medio hace lo que mejor sabe hacer, una historia puede ser iniciada por un film, expandirse a través de la televisión, libros y cómics, y su mundo puede ser explorado y experimentado en un juego. Cada entrada en la franquicia debe ser suficientemente autosuficiente para permitir el disfrute autónomo. En otras palabras, no necesitas haber visto la

película para disfrutar del juego y viceversa (Jenkins, 2003 como se citó en Gosciola, 2012, p. 9)]

Na forma ideal da narrativa transmídia, cada meio faz o que faz melhor, uma história pode ser iniciada por um filme, expandir-se através da televisão, livros e quadrinhos, e seu mundo pode ser explorado e vivenciado em um game. Cada entrada da franquia deve ser autossuficiente o bastante para permitir o fruir autônomo. Ou seja, você não precisa ter visto o filme para desfrutar do game e vice-versa. (Jenkins, 2003 como se citó en Gosciola, 2012, p 9)

Así, lo transmedia hace que cada medio realice lo que mejor sabe hacer. Este aspecto de lo transmedia permitirá pensar los dispositivos y producciones comunicacionales con los que los docentes se comunicaron con los alumnos, o mejor dicho la totalidad de la interacción comunicativa podrá ser vista desde esta idea de narrativa transmedia.

Entendemos también que se puede pensar la lógica transmedia en las producciones educativas en tiempos de COVID 19 porque más allá de lo que hayan podido realizar docentes e instituciones, los receptores, los jóvenes son prosumidores, inmersos en prácticas de narrativas transmedia y es muy probable que sean lectores transmedia, como dice Albarello (2019), navegando de pantalla en pantalla y saltando de la Tablet a la PC o si es necesario a la fotocopia y al libro. Así con Cassany (2006) , podemos incluir en el análisis la dimensión de lo que el autor llama literacidad crítica en la nueva cultural digital. Los seres humanos estamos insertos por naturaleza en diversas narrativas y lenguajes y eso es lo que potencia lo hecho durante esta época de ensayos y errores apresurados por el uso de los lenguajes digitales por parte de la escuela.

Tomamos lo transmedia para pensar el fenómeno de educación en este contexto de aislamiento social educativo recurriendo a la relación de

la narrativa transmedia con el conectivismo como teoría de aprendizaje que realiza Renó (2012). La autora plantea el cambio que produce la tecnología en las teorías del aprendizaje. El concepto de conectivismo desarrolla la idea de conocimiento colectivo. Así la red permite que todos los conocimientos que están compartidos en ella puedan ser usados de manera individual.

Al relacionar el concepto de conexionismo con el tema de nuestra investigación podemos pensar que el conocimiento se ofrece a los y las estudiantes en las redes sociales, en las plataformas, en las cartillas y en la programación educativa de los programas de TV y radiales. No es tan importante el contenido sino las posibilidades de conexión que se dan frente a ese abanico de espacios de difusión de información y de construcción de conocimientos, que desafían a los estudiantes en la interacción discursiva y en el diálogo intertextual que se genera.

Dice Renó (2012), “Las informaciones están expuestas en ambientes digitales a partir de tecnología web 2.0, y son alimentadas por representantes de la sociedad, de organizaciones y de instituciones, formando un flujo de informaciones y constituyendo el aprendizaje individual” (p. 200).

También siguiendo a Siemens la autora vincula el conectivismo con las narrativas transmedia porque el conocimiento distribuido en la red (conectivismo) y el acto de aprender se relaciona con la creación y la navegación en las redes, lo que se percibe en el proceso de una narrativa transmedia.

Tomamos también de este trabajo la idea sobre el origen de la transmedia como enraizado en la intertextualidad en tanto se da la construcción de conocimientos a partir de múltiples plataformas.

Frente a la escuela tradicional centrada en el libro, una escuela que se base en el conexionismo propondrá necesariamente una narrativa transmedia para utilizar diversas plataformas para la construcción de conocimientos.

Por último, para dar algunas precisiones metodológicas diremos que la educación como fenómeno sociocultural es vista en este trabajo desde la dimensión de las prácticas de enseñanza. Para ello tomamos el aporte de la didáctica profesional de Pastré (2005) y de la clínica de la Actividad (Fernandez & Yves, 2007) a partir de trazas o huellas de la actividad.

Distinguimos la tarea prescripta y presente en documentos oficiales, de la actividad, es decir, lo que efectivamente hacen los actores cuando enseñan, las producciones de los docentes.

Utilizaremos el análisis del discurso para abordar materiales oficiales y producciones audiovisuales y las interacciones desde una perspectiva interaccional.

3. PRIMER ANÁLISIS DESCRIPTIVO

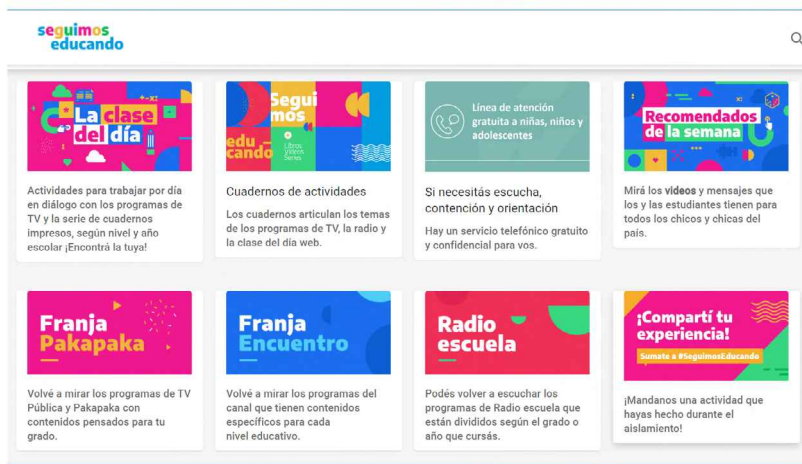
3.1. El Marco Nacional

Se toma como espacio de difusión del marco nacional las publicaciones del Ministerio de Educación, Educ.ar, (2020). En el primer análisis discursivo se dará cuenta de una descripción del Portal. Así podemos decir que se trata de una propuesta del Ministerio de Educación para difundir contenido oficial para la enseñanza. Tiene como destinatarios a docentes, familia y estudiantes. En este tiempo de aislamiento social

obligatorio fue uno de los canales centrales para la difusión de la propuesta marco de contención educativa denominada Seguimos educando.

Figura 1

Captura de pantalla del Portal Educ.ar (<https://www.educ.ar/>)



<https://www.educ.ar/recursos/150936/seguimos-educando>

El portal presenta hipervínculos que remiten a diversos contenidos. Por ejemplo, un enlace nos ofrece “La clase del día” definido como:

Propuestas para trabajar por día y por nivel, en diálogo con la programación de televisión de Seguimos Educando y la serie de cuadernos impresos distribuidos por el Ministerio de Educación de la Nación. Es una propuesta integral que busca facilitar y promover el acceso a contenidos educativos y bienes culturales hasta tanto se reanuden las clases. Los contenidos y actividades se encuentran organizados de modo tal que en cada día de la semana escolar en los distintos medios se trabajan los mismos contenidos. (“La clase del día (martes 26 al viernes 29 de mayo)”, s.f.)

Lo enunciado en “La clase del día” manifiesta una voluntad de narrativa transmedia en la propuesta integral y oficial de educación para el tiempo de aislamiento social obligatorio, a partir de que indica que esta propuesta diaria permite establecer relaciones con la programación televisiva y la serie de cuadernos impresos. Se propone así un consumo multiplataforma y transmedia.

Otro enlace se titula: “Cómo gestionar un aula virtual”, destinada a docentes como espacio de aprendizaje sobre el cómo y el para qué de la implementación de un aula virtual. El enlace Educlab EducLAB informa sobre la utilización de impresoras 3 D durante la emergencia Sanitaria por COVID – 19

Otro apartado se titula “Diálogos en cuarentena” (“Diálogos en cuarentena”, s.f.). En él se presenta una serie de entrevistas que buscan reflexionar sobre los desafíos de la continuidad pedagógica en tiempos de pandemia. Ciclo realizado por la Universidad Pedagógica Nacional, con el apoyo de Educ.ar S.E., Seguimos Educando y el Ministerio de Educación de la Nación.

El enlace “Seguimos leyendo” remite a la biblioteca digital. La descripción del recurso es la siguiente: “Esta biblioteca libre y abierta reúne libros digitales que podrás leer y, también, descargar, transformar y reeditar. Una biblioteca pensada para los lectores y, también, para los productores en el marco de prácticas de lecturas creativas y abordajes transmedia” (Seguimos leyendo, s.f.).

Es interesante cómo aparece explícita la idea de lector y de productor cuando habla directamente de prosumidores y el concepto de abordaje transmedia. La concepción de lectura que subyace es el de una lectura crítica, activa, que se apropia de los textos y los recrea. También es

clara la apuesta por una concepción de aprendizaje desde el marco del conexionismo en tanto se vincula al lector individual con esa biblioteca universal que está disponible para el desarrollo de las actividades creativas y transmedia.

Nos detendremos por último en los enlaces que el portal presenta a la denominada “Franja Paka Paka”, “Franja Encuentro” y “Franja Radio nacional”.

Se trata de una reinención de los contenidos de la TV pública y de la radio nacional disponible para seguir aprendiendo y para jugar y recrearse.

Podemos ver que las producciones están organizadas por curso y nivel educativo. Además, ya habíamos dicho que la entrada al portal distingue contenido para familias estudiantes y directivos y docentes.

En la pestaña: Docentes y directivos (s.f.) encontramos

materiales, recursos e ideas para seguir educando. Una propuesta que articula los contenidos de TV, una serie de cuadernillos y materiales digitales a fin de facilitar y promover el acceso a contenidos educativos y bienes culturales hasta tanto se retome el normal funcionamiento de las clases. El programa Seguimos Educando es una propuesta de acompañamiento a las iniciativas de jurisdicciones, escuelas y educadores.

Al describir los cuadernillos es interesante ver que tanto el portal como los mensajes ministeriales marcan una política educativa clara. El primer cuadernillo publicado comienza con una carta del Ministro de Educación Nicolás Trotta a las familias y estudiantes:

la escuela es irremplazable, por eso en estos días es importante que podamos seguir en contacto, con amigas y amigos, con las y

los docentes, con el conocimiento. Porque estudiar nos hace fuertes, nos compromete con nuestra sociedad y nos prepara para el futuro. Por eso, hoy más que nunca desde el Estado reafirmamos la responsabilidad de educar. Entonces, sin sustituir la escuela, el contexto requiere llevar adelante acciones que permitan hacer efectivo el derecho a la educación. Transitamos un camino que nos interpela a buscar nuevas alternativas”.(Puente, I. et al., s.f.)

La educación aparece como un derecho, lo que es una continuidad discursiva con la política educativa de un gobierno que comienza su mandato casi junto con la pandemia. En esta declaración se toma postura sosteniendo el rol de la escuela pública. Llama la atención que el cuadernillo 1 haya puesto la mirada en lo lúdico y en la lectura. El título Recreo habla de ese espacio de ocio y cultura que se muestra como trabajo de contención para las familias durante el aislamiento social obligatorio.

Las actividades de la cartilla utilizan selección de textos. Aclaran que se utiliza material del Plan de Lectura y en general del repositorio de EDUCAR. Mar de lecturas (“Mar de Lecturas”, s.f.) incrementa materiales audiovisuales a partir de clásicos de la literatura. Por ejemplo, El Almohadón de plumas, cuentos de amor de locura y de muerte de Horacio Quiroga, las obras de Julio Cortázar recreadas en formatos multimedias o de María Elena Walsh, por ejemplo.

La propuesta Recreos es interesante de describir y analizar exhaustivamente porque permite ver la lógica de construcción transmedia, al igual que lo mencionado anteriormente sobre la colección Mar de lecturas, en las que el lenguaje literario aparece expandido a través de la televisión en formatos multimediales.

Recreos presenta cartillas con propuestas lúdicas. El primer cuadernillo está organizado en los siguientes capítulos.

Juegos con lecturas que incluye los subtítulos:

- *Para leer en casa* con El niño azul en el campus da poesí
- *Fragmentos, poesías y cuentos cortos. Para leer con nenas y nenes* que incluye Nombrecito, Capricho grande
- Último piso

Juegos con imágenes y acordes

- Canciones y palabras de ayer y hoy para jugar
- Bajan
- Cuadros y relatos. Cómo leer un cuadro
- disfrutar

Juegos para moverse y pensar

- Juegos para chicas, chicos y grandes
- Cortos y Literatura. Animación para disfrutar
- Creá y filmá tu Inadaptable Para inventar historias I .Para inventar historias II. Juegos para pensar La mayor gana. Tres en línea. Yaguareté Korá. Invasión de colores.
- Pim, Pum
- Variante para niñas y niños de menor edad
- Con materiales que puede haber en casa. Más juegos y desafíos
- Juegos con tus libros
- Principio, desarrollo y fin ¡pero cambiados!

- Inventá el resto de la historia
- Juegos de personajes
- Las historias
- Adiviná el personaje
- Juegos para actuar
- Dígalo con
- Fábrica de cuentos
- Inventar un programa de tele
- Uno que sepamos todas y todos
- Juegos y experimentos con la naturaleza y el ambiente
- Algunos animales son muy chiquitos
- Peinados divertidos
- El cielo como guía: los puntos cardinales

Hacé tu propio podcast

- Juegos para adolescentes y jóvenes. Paso a paso radio
- Cómo producir un podcast

Surge de esta enumeración por una parte la referencia permanente a multiplicidad de lenguajes (literario, lenguaje disciplinar escolar, audiovisual, expresión corporal y lenguaje sonoro mediado por tecnología). La propuesta es siempre interactiva e intertextual, se ponen en diálogos los lenguajes incluidos y se expande así la experiencia de los usuarios desde un soporte lingüístico, literario hacia otras manifestaciones posibles.

Algunas actividades proponen leer las historietas de REP y a partir de él generar una historieta (El niño azul en el campus da poesía).

Ya el libro de historietas de REP pone en diálogo la historieta como género con poesías de diferentes autores. A eso se suma que en la propuesta del Ministerio se invita a los destinatarios/as a buscar otros textos poéticos y canciones para transformarlas en historietas.

La propuesta también incorpora el mundo de la música. Se acompaña con enlaces a cancioneros en los que se desarrolla la biografía del cantautor, análisis críticos de las obras, selección de canciones con partituras para acompañar con instrumentos. En el caso de Spinetta se encuentra disponible en Luis Alberto Spinetta. Cancionero (s.f.). A través de Código QR se accede además del contenido del cancionero, a producciones en Youtube.

Figura 2



Luis Alberto Spinetta (1950-2012) fue un artista argentino popular y muy querido, que se destacó como músico, compositor, dibujante, poeta, productor, guitarrista, entre otras cosas. Nació en la

<https://www.educ.ar/sitios/educar/resources/151350/seguimos-educando-recreo/fullscreen>

Además de incorporar la discursividad proveniente del campo musical, hay una concepción de literatura amplia que incorpora la música popular. Nuevamente la tecnología expande la propuesta a múltiples plataformas, incluyendo el soporte papel en el caso de acceso a las cartillas impresas, lo que permite hablar de convergencia de medios en la concreción de la propuesta.

En el último capítulo del número 1 de Recreo, nuevamente se abre el juego de la propuesta a la participación de los usuarios a través de la posibilidad de producir y de apropiarse de la palabra para hacer una radio digital. Además, lo transmedia se manifiesta en esta conciencia del prosumidor como destinatario, pero además en el abanico de lenguajes puestos en juego para articular la propuesta. Si bien podemos considerar que las producciones incluidas del canal Paka Paka son adaptaciones de los textos literarios, donde no aparece una lógica transmedia que busque ampliar el mundo narrativo (por ejemplo podemos considerar la versión audiovisual del Cuento el almohadón de plumas de Horacio Quiroga (Educar Portal, 2020).

Donde sí podemos ver que se da la lógica transmedia es la expansión de los contenidos en relación con la propuesta diferenciada para docentes, alumnos y familia. Así esta versión audiovisual en formato 360° encuentra también otra realización, una versión digital del mismo cuento (“Cuento digital «El almohadón de plumas» de Horacio Quiroga”, s.f.). Esta versión está acompañada con una guía interactiva para docentes, incluyendo un marco teórico para pensar el formato cuento digital.

3.2. Lo Que Pasó en las Instituciones

Además de la tarea prescripta patentada en la propuesta oficial del Ministerio para “seguir educando” en cuarentena es necesario describir lo que pasó en las instituciones educativas. Más allá del lema “Seguimos educando”, la continuidad de la enseñanza se vio interrumpida inevitablemente si consideramos que la enseñanza se basa en un vínculo, en una relación pedagógica que en esta etapa no se pudo concretar. Para el análisis de las actividades reales y concretas, recurrimos a una descripción general de los dispositivos de enseñanza que se implementaron ante la situación de aislamiento social obligatorio. Las escuelas presenciales al perder el espacio tiempo para el desarrollo de su actividad volcaron sus esfuerzos a medios digitales diversos. Algunas de las opciones que se conoce que se utilizaron fueron:

- √ **Plataformas educativas** (Moodle, Edmodo, entre otras). Muchas instituciones ya contaban con este recurso antes de la cuarentena, pero en otros casos, cada docente adoptó alguna disponible o accesible en la soledad de su obligación/deseo de seguir educando. Es de destacar el enorme esfuerzo que la pandemia obligó a realizar a cada docente particular, ocupando sus propios recursos económicos y temporales para poner a funcionar medios que las instituciones no poseían. (Recién en el segundo cuatrimestre el Estado Nacional lanza la plataforma federal Juana Manzo (<https://recursos.juana-manso.edu.ar/home>) con espacios para la creación de aulas virtuales para los docentes, capacitaciones y construcción de repertorio compartido.
- √ **Correo electrónico**: muchos docentes e instituciones educativas utilizaron el envío de tareas en formatos más convencionales como documentos de texto o pdf a través de correos electrónicos de padres y estudiantes. Esto sucedió con o sin

intervención institucional. En algunos casos las instituciones lograron construir carpetas organizadas de drive.

- √ **Redes sociales y de mensajería:** tanto Facebook como Whatsapp se transformaron en canales para intentar reconstruir el vínculo pedagógico, o por lo menos para hacer llegar propuestas de actividades a los hogares. Esto significa un cambio profundo en relación con el lugar de las redes sociales en la escuela antes de la crisis sanitaria. Si bien hubo un uso educativo del celular, la escuela siempre trató de mantenerse al margen del uso de la conectividad ubicua que produce el smartphone o al menos se lo vivenció como una ruptura del tiempo propio de la escuela. Ahora, en la crisis sanitaria, fue casi inevitable, en poner a disposición de la escuela el celular propio.
- √ **Plataformas para teleconferencias.** Meet, ZOOM, Jitsi entre otras. Esto permitió el encuentro en sincronía, aunque la distancia espacial continuó produciendo extrañamiento en esa nueva forma de vinculación.
- √ **Producción audiovisual de docentes para estudiantes.** Muchos docentes, al no poder encontrarse con sus estudiantes en alguna plataforma hicieron llegar videos con propuestas pedagógicas. Como Estudio de Caso, consideraremos una propuesta para nivel inicial -Sala de 4 de la docente Gabriela Reales³ de la escuela Centro de Primera Infancia N° 4717 Castañares, de Barrio Castañares, de la Provincia de Salta, Argentina.

Para iniciar el contacto con sus alumnos a través de la virtualidad la docente utiliza una canción personalizada a través del Canal de Youtube Tinaytinmúsica para realizar su propia canción de bienvenida. Así, podemos considerar que esta acción es claramente una propuesta transmedia, donde observamos el predominio de lo audiovisual y un

3. Agradezco a la colega la disposición para incluir sus propuestas pedagógicas y producciones en este trabajo.

rol de prosumidor por parte de la docente. Que este material llegue a casa de sus estudiantes abre posibilidades de uso de las redes sociales, en tanto el canal Tinaytinmusica, permite personalizar canciones con los nombres escribiendo en el buscador tina y tin + nombre.

En el video 2 Experimento: auto propulsado consiste en un texto instructivo para construir un auto propulsado, a través de una filmación. Además, se incorpora lo dramático a partir de la interacción con un títere. La propuesta surge del campo de lo experimental y del juego, por lo que vemos cómo lo transmedia converge en una propuesta que integra lenguajes y que propicia la interacción con los receptores, las familias de sus estudiantes y sus propios alumnos.

4. ENTRE EL CAOS Y UNA LÓGICA TRANSMEDIA

El título del presente trabajo busca mostrar como la crisis sanitaria por COVID 19 produjo una revolución, o por lo menos una aceleración de los procesos de transformación de la enseñanza que se viene gestando a partir de la internet interactiva y de la digitalización. Fue tan imprevisto el fenómeno que estamos considerando que desde una mirada descriptiva superficial y sin marco analítico, es decir como mera experiencia, puede decirse que la educación en tiempos de crisis sanitaria y de aislamiento social fue caótica, con recursos fragmentados, con propuestas que surgieron de distintos ámbitos, que circularon por distintas plataformas, que profundizaron la brecha entre los que tienen acceso y los que no. La sensación de caos fue común a todos los actores del sistema educativo. Docentes preparados en sus formaciones y trayectorias para la presencialidad y con poco o ningún ejercicio en uso de herramientas

digitales, se vieron obligados a buscar con menor o mayor acompañamiento institucional y ministerial nuevos caminos para realizar tareas en situaciones de teletrabajo. Los estudiantes a su vez perdieron el lugar de la contención, de transmisión del conocimiento escolar. Eso que tanto se cuestionaba como parte de lo obsoleto de la escuela, la explicación, el tiempo del intercambio, ahora se volvió necesario. Los chicos y chicas sin docentes cerca, las familias asumiendo además de toda la vorágine de problemas propios de la situación de cuarentena, el problema de la educación en casa no elegida. Este caos de la experiencia, sin embargo, puede reconstruirse conceptualmente desde el marco que en este trabajo hemos puesto en juego. La convergencia de medios para la educación y la comunicación apeló a soportes analógicos como la impresión de cartillas, los usos de radios en pueblos rurales, al mismo tiempo que propuestas que vinieron desde la televisión digital, desde la plataforma oficial EDUCAR y desde las múltiples propuestas de cada docente y de cada institución. Lo transmedia es el elemento analítico que permite pensar la enseñanza durante la emergencia sanitaria como una propuesta articulada. Justamente los múltiples lenguajes puestos en juego, la diversificación de plataformas, la apelación a la interacción y la actitud activa de los prosumidores, permite pensar en posibilidades creativas de aprendizaje en el contexto de la crisis. Para cerrar el análisis no podemos dejar de mencionar nuevamente la propuesta de lectura transmedia de Albarello (2019) ya que en los estudiantes está puesta la habilidad para construir una lectura crítica, participativa, interactiva, para acceder desde diferentes plataformas a la acción cognitiva de producción de conocimiento.

Este trabajo no tendría sentido si se limita a describir una situación coyuntural como la educación durante la crisis por COVID 19. Cobra relevancia si, por el contrario, los planteos iniciales aquí bosquejados se piensan en perspectiva para comprender los fenómenos sociales profundamente modificados por esta coyuntura. Nos preguntamos así qué de todo esto que se vivió/vive en el mundo educativo perdurará en las prácticas post- pandemia y si el marco institucional generado por el Ministerio de Educación para el trabajo educativo durante la emergencia sanitaria tendrá relevancia en las nuevas prácticas educativas generalizando el uso de estas nuevas narrativas y lenguajes que aparecieron incipientes en estos meses de cambio rotundo. Algunas decisiones de política pública crean las condiciones para que así sea. Nos referimos al Plan Federal Juana Manso que incluye una plataforma Federal Juana Manso (<https://recursos.juanamanso.edu.ar/>) como espacio de conservación de esta experiencia y que postula la dotación de conectividad a todas las escuelas, junto con otras medidas del gobierno argentino, como el Decreto de Necesidad y Urgencia publicado en el Boletín Oficial DNU 690/2020 (Decreto 690/2020, 2020) que declara servicios públicos a la telefonía celular, a los servicios de internet y a la televisión paga y congela hasta el 31 de diciembre las tarifas de los tres servicios. Falta ver si en las prácticas reales de docentes e instituciones lo que se planifica desde la esfera oficial encuentra anclaje. En este sentido lo aquí analizado como estudio de caso lleva a seguir preguntándonos: ¿Qué producción/es diseñaron, realizaron y produjeron los docentes para enseñar?; ¿se pensaron para una coyuntura corta o se consideran a largo plazo?; ¿qué hicieron con esas producciones los estudiantes?; ¿Se generalizará una lógica de producción transmedia en la escuela que

sea interactiva, colaborativa?; ¿Se permitirá la interactividad con los chicos, y se fomentará la producción de nuevas discursividades por parte de los destinatarios de las propuestas de enseñanza?; ¿qué aprendizajes y competencias profesionales y comunicacionales deja la experiencia de enseñar aprender en contexto de crisis?; qué cambió para siempre en las prácticas de enseñanza aprendizaje?

REFERENCIAS

Albarello, F. (2019). *Lecturas transmedias*. Ediciones Ampersand.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

“Cuento digital «El almohadón de plumas» de Horacio Quiroga”, s.f. <https://www.educ.ar/recursos/124244/cuento-digital-el-almohadon-de-plumas-de-horacio-quiroga#gsc.tab=0>

Decreto 690/2020. (2020, agosto 21). <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/233932/20200822>

Diálogos en cuarentena. (s.f.). Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/152513/dialogos-en-cuarentena>

Docentes y directivos. (s.f.). Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/151381/docentes-y-directivos>

Educar Portal. (2020, enero 30). Video 360° «El Almohadón de plumas» [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=N5Bvp4hgL3A&feature=youtu.be>

Fernández, G., & Yves, C. (2007). Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *Laboreal*, III(1), 15-19. http://laboreal.up.pt/media/artigos/112/15_19pt.pdf

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido México Siglo XXI*.

Gosciola, V. (2012). Narrativa transmídia: conceituação e origens. En D. Renó, C. Campalans, & V. Gosciola (Comp.), *Narrativas Transmedia. Entre teorías y prácticas Bogotá*. Universidad del Rosario

La clase del día (martes 26 al viernes 29 de mayo). (s.f.). Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/152598/la-clase-del-d%C3%ADa>

Luis Alberto Spinetta. Cancionero. (s.f.). Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/128238/luis-alberto-spinetta-cancionero>

Mar de Lecturas. (s.f.). Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/150858/mar-de-lecturas?from=150936>

María Gabriela Reales. (2020, junho 8). Experimento: Auto Propulsado [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=qeZcC0ATRjI>

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique Professionnelle. *Revue française de pédagogie Recherches en éducation*, 145-198. <https://journals.openedition.org/rfp/82>

Puente, I. et al. (s.f.). Recreo. (Para jugar e leer en familia). Ministerio de Educación de Argentina. https://backend.educ.ar/refactor_resource/get-attachment/2154

Ranciére, J. (2007). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (C. E. Fagaburu, trad.). Libros del Zorzal

Renó, L. (2012). Transmedia, conectivismo y educación: estudios de caso. En D. Renó, C. Campalans, & V. Gosciola (Comp.), *Narrativas Transmedia. Entre teorías y prácticas Bogotá* (pp. 199-212). Universidad del Rosario

Seguimos leyendo. (s.f.). Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/151395/seguimos-leyendo>

tinaytinmusica. (s.f.). Inicio [Canal do YouTube]. YouTube. <https://www.youtube.com/user/tinaytinmusica>

PRIMAVERA YALODÊS

Célia Regina da Silva¹

A ESCRITA CURATIVA

“Queria viver cem anos para ler todos os livros do mundo” (Carolina Maria de Jesus)

“Para me curar”, afirma a jovem estudante de arquitetura, Stephanie Ribeiro, palestrante da TED x SP, quando perguntada sobre a motivação de sua escrita. A fala emocionada causa espanto no auditório lotado. Mas que escrita seria essa capaz de curar? No desenrolar do depoimento, ela conta a história da avó, viúva, que todos os dias escrevia para o avô. Era um jeito de amenizar a dor da separação pela morte, do casamento de mais de 50 anos. Desta lembrança, faço a minha inspiração.

Corpos sem cabeça. Lascívia, trabalho braçal, languidez, subserviência. As mulheres negras são assim descritas e representadas no imaginário do legado colonial. Do continente africano desembarcaram em Terra Brasilis trazendo as culturas, as falas e os saberes. Com o canto

1. Doutora em Comunicação Social.
Docente e Pesquisadora da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Relações
Étnico-Raciais (PPGER); Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Negritude,
Gênero e Mídia (GEMINA).
celiaregina@ufsb.edu.br

quebraram correntes, seus falares se entranharam em lares, senzalas e quilombos brasileiros. Com a escrita reconta-se a história: ponta do lápis, dedo no teclado, voz que alardeia para cantar, contar e narrar memórias antigas, ditos excepcionais. De máscara viveram muitos séculos, voz abafada, línguas cortadas, olhos furados, violências que a avidez colonial perpetuou. Hoje elas são meninas e mulheres que por intermédio do acesso à educação é as novas tecnologias pleiteiam contar com novos olhares, antigas histórias sobre a participação das mulheres negras no processo de construção social da sociedade brasileira. “A escrita salva vidas!” Com base nesta premissa, tem sido notório o número de mulheres negras que ascenderam a escrita literária nos últimos tempos.

Na contemporaneidade, a produção de narrativas (literárias, audiovisuais) tem se apresentado como campo fértil na construção de conhecimento, assim como na manutenção e reprodução de convenções sociais sobre raça, classe, gênero. O papel que desempenha tem a ver tanto com a produção de novos saberes e referências positivadas, como com o silenciamento do racismo e na perpetuação de estereótipos. Entender de que modo às ações de rebeldia e resistência contra as estruturas engendradas pelo racismo patriarcal contribuem para a elaboração de práticas emancipatórias, em contextos de reflexão teórica e de produção de conhecimento. Haja vista que essa sinergia tem propiciado a transformação de subjetividades em teorias, contribuído para o surgimento de epistemologias feministas negras e revelado vozes por muito tempo silenciadas.

Utilizo como orientação-metodológica a observação a partir de mensagens trocadas via watts app e aplicação de questionário on line com 10 mulheres escritoras. A escolha por esse método relaciona-se com

a capacidade que ela tem de trazer à tona lembranças e experiências, porventura, narradas em sequência, ajudam no encontro de explicações para acontecimentos e confrontos da vida individual e social. A ideia principal visa compreender a inter-relação entre a prática política ativista e a produção de conhecimento formal acadêmico. Para tanto, analisa o papel educativo que o acesso a processo de formação literário desenvolvido por intermédio de plataformas digitais, de redes sociais de mensagens instantaneas, de encontros síncronos e de mensagens via email.

FESTA LITERÁRIA DAS PERIFERIAS (FLUP) E AS VOZES DISSONANTES

“A gente tem que chegar com os livros, antes que a polícia chegue com a bala.” A frase da educadora paulista, Rosângela Martins, traduz parte da dura e cruel realidade das periferias do país. Lugares em que ações educativas, sociais e culturais não costumam estar presentes no cotidiano de população que vive na base da pirâmide econômica do país. Por sua vez, a imagem das comunidades populares costuma estar vinculada a representações negativas, vistas como “espaço da desordem e da violência”. Por conta da constante ausência do estado, a atuação das forças policiais, sob a égide da violência, funciona como espécie de presença às avessas. Neste sentido, a instituição que deveria atuar para proteger moradores funciona, na verdade, como algoz. O que tem impulsionado a busca por ações de inclusão por intermédio das artes, da cultura, do acesso às tecnologias. São muitas as ações que visam levar parte da cidadania, constantemente violada em territórios marcados pela

violência e exclusão. Mas que são repletos de histórias, de vivências, de atitudes, de experiências de vida, de saberes tradicionais que precisam ser revelados e conhecidos. No mais das vezes, são iniciativas e ações desenvolvidas por e para as mulheres negras e empobrecidas.

Figura 1

Crianças observam varal de livros na FLUP



<https://www.flup.net.br/?lightbox=dataItem-k9omcdov1>

O ineditismo de iniciativa voltada para dar visibilidade ao conhecimento literário exatamente onde ele não costuma chegar pelas vias tradicionais. A característica principal da Festa Literária da Periferias (FLUP) é adentrar em territórios excluídos de programas literários, na cidade do Rio de Janeiro. Com alcance internacional, preza a interlocução com vozes até então abafadas, silenciadas. O processo formativo, outro importante diferencial da iniciativa, já resultou na publicação de

21 livros com autores das nossas periferias. Outra importante iniciativa da FLUP é o Laboratório de Narrativas Negras para Audiovisual, incubadora de roteiristas negras e negros realizado em parceria com a TV Globo. Embora não seja o foco de atenção neste texto, vale ressaltar sua importância para a formação de roteiristas negrxs,

Desde o seu surgimento em 2012, a FLUP vem ocupando lugar significativo na cidade, na medida de seu crescimento e expansão “para além dos muros da cidade”. Dos territórios de exclusão, migrou para o centro da cidade e seus arredores, ocupando a região conhecida como “Pequena África”. Como o nome referenda, trata-se de espaço geográfico e social marcado pela presença africana. Ali se juntaram africanos trazidos pelo tráfico com baianos libertos, resultando em confluência cultural marcadamente negra. Desse modo, é notório que o conhecimento ali gestado seja trazido à baila para as novas gerações conhecerem e se orgulharem de seus antepassados. História pouco conhecida até a descoberta de cemitério de escravizados durante as obras de preparação para as Olimpíadas de 2016.

Devido a pandemia, o festival aconteceu online, entre maio e agosto, e se desenrolou a partir da figura de Carolina Maria de Jesus, autora do clássico “Quarto de Despejo”, que este ano completa 60 anos. Em parceria com Museu de Arte do Rio (MAR) firmada em 2019, todas as terças-feiras as redes sociais do museu foram ocupadas pela equipe da festa literária que nesta edição teve como convidadas Conceição Evaristo, Jurema Werneck, Benedita da Silva e Ana Maria Gonçalves. Os eventos abertos ao público puderam ser acompanhados na página da FLUP no Facebook. Depois de dois dias, o conteúdo estava disponível no Youtube. Outra homenageada é a intelectual Lélia Gonzalez. Ela é

reconhecidamente uma das mais importantes vozes no Brasil e na América Latina na luta contra o racismo e o sexismo, além de ser considerada a primeira intelectual negra do país. Para a autora, o português afro-brasileiro constitui-se em ato político e de resistência, estando presente no cotidiano (falares, gestos, expressões). Em sua militância, equacionou os conhecimentos acadêmicos, tradicionais com a sabedoria popular, com o chamado pretuguês.

A PERAMBULAÇÃO CRIATIVA DE CAROLINA MARIA DE JESUS

O seu livro mais famoso, *Quarto de despejo*, traduzido em 13 línguas e comercializado em mais de 40 países, mas ainda assim, apesar de todo o sucesso no exterior, do brilhante processo criativo e sua genialidade colocada de lado, em detrimento do fato dela ser moradora de comunidade negra e favelada. Ela permanece desconhecida para a maioria do público brasileiro. O tom informal de sua escrita é olhado com muito preconceito, o imaginário que foi construído sobre ela a reconhece como “favelada escritora”, “a voz da favela”. As andanças que faz pela cidade, recolhendo “materiais recicláveis” são permeadas por olhar arguto sobre a sociedade da época são a base de sua fascinante poética que ainda hoje não foi reconhecida em sua genialidade. O seu livro mais famoso, *Quarto de despejo*, traduzido em 13 línguas e comercializado em mais de 40 países, mas ainda assim, apesar de todo o sucesso no exterior, do brilhante processo criativo e sua genialidade colocada de lado, em detrimento do fato dela ser moradora de comunidade negra e favelada.

Figura 2

Carolina Maria de Jesus



<https://www.flup.net.br/homenageada>

“O mundo da mulher ficou muito escondido. É preciso falar mais sobre o que somos”. A frase da escritora moçambicana, Paulina Chiziane, aponta o lugar que tem sido relegado à fala das mulheres negras no Brasil e na Diáspora Africana. A invisibilidade que perpassa as contribuições civilizatórias africanas, especialmente, a das mulheres negras na formação social brasileira está relacionada com o preconceito e a desigualdade. As assimetrias estruturais da sociedade brasileira atingem sobremaneira as mulheres negras. Mas são elas também que tem desempenhado papel significativo no campo da luta e resistência contra essas desigualdades. São várias frentes de luta e resistência empreendidas pelas mulheres negras ligados à religião, a arte, a cultura e a história. Ela irá exercer papel de liderança nos terreiros de candomblé,

nas irmandades, as associações comunitárias, nos diversos espaços de agregação e acolhimentos de homens e mulheres resistentes aos variados tipos de opressão enfrentados.

Panorama que vem apresentando mudanças, sobretudo, com a chegada de alternativas tecnológicas, com ênfase na cultura produzida no ambiente popular, contrapostas a cultura hegemônica. Nos últimos anos com a chegada de mais mulheres negras à universidade e o acesso às redes sociais, o feminismo negro ganhou novos contornos, ascendendo à demanda por diversidade e por multiplicidade de vozes na esfera pública de visibilidade midiática. Ao mesmo tempo, viu-se a ascensão de intolerâncias, do conservadorismo, do racismo e do sexismo e onde as mídias digitais possibilitam a disseminação de discursos de ódio, da violência simbólica, formatando a construção de estigmas sociais, contra grupos subalternizados e a violação dos direitos previstos em lei.

O PORTUGUÊS DE LÉLIA GONZALEZ

aquilo que chamo de ‘pretoquês’ e que nada mais é do que marca de africanização do português falado no Brasil (Lélia Gonzalez).

O português brasileiro foi formado entre nagôs, iorubas e jejes, além das línguas indígenas. Com o aportuguesamento colonial, a língua não seria essa que falamos se não houvesse influência dos outros povos. “Não zangue nem me xingue por estar cochilando ou cochichando”. O que tem essa frase de diferente? Está escrita em português, não temos dificuldade em compreendê-la. O que que pouca gente sabe é que todos os verbos ali contidos são de origem africana. Como quase todo o legado

cultural de origem africana, a língua trazida pelos escravizados para o país não teve o devido reconhecimento de sua importância, de não valorização da diversidade cultural desses falares.

Figura 3



<https://www.flup.net.br/homenageada>

“A nossa primeira mestra é ordinariamente uma preta muito bruta, que nos dá de mamar, nos pensa e nos trata” (Carvalho, 2003, p. 59). A frase é ilustrativa sobre a condição da mulher escravizada nos lares coloniais que, ao lado da concessão de alguns privilégios, sofria com práticas abusivas de violência física e moral. As mulheres escravizadas de uso doméstico eram as responsáveis na “Casa Grande” pelos afazeres domésticos e os cuidados com as crianças, eram as mucamas e amas de leite. Nas casas coloniais, das áreas urbanas e rurais, cabia a sua força e exploração na prestação de serviços domésticos. A convivência e o trânsito no cotidiano do lar colonial faziam com que tivessem influência

na vida senhorial, levando para o interior dessas famílias, parte de sua cultura, de seus fazeres e saberes. Destaca-se o papel exercido por amas de leite que, a despeito de toda a violência sofrida no preterimento de seus próprios filhos, eram as responsáveis não apenas pelo aleitamento, mas pela própria criação e educação das crianças da casa. Ou seja, concomitante ao processo de repressão havia resistência. Na posição de mãe da casa, para além de cuidar das crianças brancas, vai transmitir seus valores culturais, suas crenças e modos de ver o mundo.

A mulher escravizada ocupa um lugar central: “ponte entre duas raças”, “embaixadora da senzala na casa-grande, e vice-versa, e outras coisas do gênero. Em outras palavras: as relações senhor-escrava, senhora-escrava, filhos brancos-escrava jogam um papel estratégico na estruturação das teorias sobre o patriarcalismo da escravidão brasileira (Giacomini, 1988, p. 19). A escravidão doméstica envolvia tanto famílias pobres como abastadas. Por sua vez, fator marcante dessa convivência foi a violência alinhavada na memória do corpo não pertencido, do corpo subjugado pela condição de escravização. Para Sueli Carneiro, essa violência sexual colonial é, também, o “cimento” de todas as hierarquias de gênero e raça

As mulheres negras são mais de 41 milhões de pessoas, representam 23,4% do total da população brasileira. Os dados sobre as condições de vida das mulheres negras são alarmantes. São elas também que compõem a base da pirâmide econômica da sociedade, ou seja, estão inseridas nos piores patamares econômicos e sociais. Em uma sociedade como a brasileira, nascer mulher, negra e pobre significa fazer parte de um quadro de tríplice discriminação já que o sexismo, o racismo e hierarquização de classes são fatores que, em consonância, são preponderantes

na manutenção de assimetrias raciais e de gênero. Elas são a principal mão de obra e força de trabalho doméstico, segundo a OIT (Organização Internacional do Trabalho) em 2015, 88,7% das(os) trabalhadoras(es) domésticas(os) entre 10 e 17 anos no Brasil eram meninas e 71% eram negras(os). A categoria profissional que mais emprega mulheres é a do emprego doméstico, e nele 61,7% são negras. O regime de trabalho doméstico é equivalente ao trabalho escravo e ainda se acrescenta a dupla jornada de trabalho para cuidar de seus filhos e de sua casa. Somente em 2013 é que os direitos trabalhistas dos trabalhadores domésticos foram equiparados aos dos demais trabalhadores. No país marcado pelas desigualdades sociais, econômicas e raciais e pelo difícil acesso a escolaridade, por razões infinitas, é muito comum a distinção entre quem fala “bem” a língua ou não. A população que está fora dos cargos de prestígios falam o pretuguês, termo cunhado pela professora e ativista Lélia Gonzalez, para definir o português, herdado das línguas africanas, entendido como consequência da maneira forçada de aprendizado da língua do colonizador português. O aportuguesamento colonial é tido como tentativa de aniquilamento cultural de indígenas e africanos. O falar cantando, o gosto pelas vogais, a eliminação dos plurais, a troca do l pelo r, a dupla negação são elementos constitutivos da influência africana no português brasileiro.

POTENCIAS FEMININAS E PERIFÉRICAS

Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você...Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor

e da audiência. Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever (Glória Anzaldúa).

Nessa citação Anzaldúa aponta da importância do registro de histórias contadas por grupos sociais minorizados que tem tido suas histórias reveladas por olhares e escrita canônicas. Chama atenção para os apagamentos e de narrativas cunhadas a partir de estereótipos e distanciamento das realidades reveladas. Indica o caminho que pretende perfazer para recontar histórias mal contadas, entrelinhas que apenas a vivência, a proximidade com as realidades permite. Neste sentido, a observação, nos últimos anos, de emergência de literatura afro-brasileira produzida por narrativas essencialmente feminina instiga-nos a análise do Processo Formativo da FLUP 2020.

O Processo Formativo tem como objetivo a reescrita de Quarto de Despejo com vozes de mulheres negras das periferias do país. Neste livro, Carolina Maria de Jesus teceu, com a sua escrita, colcha de retalhos de sua dura realidade: fome, agruras, tristezas. Por intermédio de seu olhar arguto elabora e transforma dejetos (lixo) que encontra pelo caminho em alimento também para a sua alma. O que confere imensa responsabilidade na sua reescrita.

Durante três meses, de quinze em quinze dias, aconteciam os encontros de modo remoto, via plataforma do Google Meet. A cada semana, além da presença de escritor ou escritora palestrando para a turma, eram produzidos textos de temática livre, a fim de ser treinada a escrita de cada uma. A crônica foi o gênero textual escolhido por Eliana Alvez Cruz como mote de desenvolvimento de trabalho da turma. De posse de crônicas de autores clássicos como Machado de Assis e Lima Barreto,

de autoras contemporâneas como Elisa Lucinda e Cidinha da Silva, foi possível o exercício regular com críticas recorrentes feitas pela mentora a fim de nos familiarizarmos com o estilo, cuja o objetivo é o de retratar o cotidiano das cidades.

O fato de a turma ser formada em sua totalidade por mulheres negras foi apontada inúmeras vezes como fator preponderante, que trazia familiaridade e ressonância com temáticas que são demandadas a maioria de mulheres negras das periferias.

FRAGMENTOS DOS DEPOIMENTOS

A vida é igual um livro. Só depois de ter lido é que sabemos o que encerra. E nós quando estamos no fim da vida é que sabemos como a vida decorreu. A minha, até aqui, tem sido preta. Preta é a minha pele. Preto é o lugar onde eu moro (Carolina Maria de Jesus).

- 1) **As personagens:** Do total de dez mulheres entrevistadas, cinco mulheres possuem nível de mestrado, com profissões como: quatro professoras (ensino médio), uma editora e revisora, uma artista, uma cineasta, uma funcionária pública, uma costureira, bordadeira e iluminadora teatral e uma profissional de educação física. Duas são de São Paulo, uma de Belo Horizonte, uma de Goiás, uma de Recife e as demais de cidades localizadas no estado: Macaé, Nilópolis, São João de Meriti.
- 2) **Quanto ao processo formativo:** “a homenageada, Carolina Maria de Jesus, a mentoria de Eliana Alves Cruz, o aquilombamento literário; a criação de redes entre as participantes e o fato de ser digital. Partilha de processos, melhora do processo de escrita. aquisição e circulação de conhecimentos. Integração e diversidade escrita com vistas a publicação.”

- 3) **A obra de Carolina Maria de Jesus:** “em 2009, quando comecei a trabalhar narrativas íntimas com meus alunos de escolas públicas de classes populares no RJ. Quando fui presenteada com o livro Diário de Bitita. Li e passei a buscar suas obras Quarto de Despejo foi o segundo e não parei mais. Conheci a obra mais famosa de Carolina, “Quarto de despejo”, por volta dos 12 anos. Minha mãe tinha um exemplar (que hoje é meu) publicado pela Editora Ática em 1996. Aquela leitura me transformou completamente, e reverbera em meus passos até hoje. Já tinha ouvido falar algumas vezes na vida mas acessei a obra em 2019 Conheci a obra de Carolina na pós-graduação. Eu conheci a Carolina estudando teatro, mas não tinha forças para adentrar ao universo, como dois mil e vinte veio como um descarrego de século, a Carolina bateu a minha porta pedindo café. Conheci na pós-graduação em literatura brasileira. Já enquanto professora em início de carreira. Buscando material para as minhas aulas. Na primeira leitura só vi o relato quase antropológico, só numa segunda leitura, consegui ver a Carolina que conheço hoje, escritora e intelectual orgânica de seu tempo. Na Universidade (UERJ), numa aula da graduação, sobre questões étnicas e raciais.”
- 4) **A experiência de escrita na FLUP:** “Eu procurei sair da escrita da experiência traumática de mulheres negras . Escrevi sobre o Carnaval. Foi um processo de interação, renovação e conhecimentos, aprendi muito, bem mais do que eu esperava sendo eu super fã de Carolina Maria de Jesus, sinto-me realizada em poder participar de alguma forma da comemoração dos 60 anos de Quarto de Despejo. Foi transformadora, e ainda tem reverberado! Criei coragem, em meio ao ambiente frutífero e acolhedor da banca Eliana Alves Cruz, para compartilhar meus escritos, ao mesmo tempo que tinha acesso aos escritos de minhas companheiras de banca. Depois que comecei a mostrar minhas letras para o mundo, não mais parei de fazê-lo, e tenho colhido frutos das sementes lançadas. Senti incentivo por parte de todes, experienciei um processo criativo novo. Foi muito gratificante e potente. Eu escrevi um livro de crônicas chamado, costura travesti (diário de uma trava brasileira) e desenvolvi uns mistérios para me sentir quente durante todo esse processo distante.

Aliás estou estruturando uma rede de editoras para publicar. Eu desenvolvi muito minha escrita e meu processo criativo. Foi maravilhoso escrever sobre encomenda. Fiz bem mais do que foi pedido e pela primeira vez tive coragem de me abrir a leitura de meus textos em público. Um marco pra mim. Foi sobretudo um processo de autorreconhecimento e pertencimento. Descobri e tomei consciência de que é com a escrita que anseio enfrentar o mundo.”

- 5) **A importância da produção de narrativas por mulheres negras:** “É o tema da minha pesquisa no mestrado. A escrita de mulheres negras como resistência e preservação dá memória. A identidade ... falando e ouvindo de nós para nós. É importante ter a representatividade. Nunca escreveram verdadeiramente nossa história por nós, e sempre fomos impedidas de fazê-lo nós mesmas. Assim, mulher negra escrever é potência, é assumir com toda a garra a agência de se narrar e se inscrever nas temporalidades da história - uma história preta, nossa. Vivemos tempos marcados por narrativas, se não nos inserimos nos inserem estigmatizadas. Além de passar de objeto a sujeito da fala, botar a boca no mundo tornou-se urgente pois já passou da hora do mundo aprender a lidar- e também tratar- as feridas abertas nessas mulheres que não irão mais se calar. Resgate ancestral né, não tem muito o que discutir, mas sinto falta de um entrosamento das mulheres cis com as mulheres sexo dissidentes e outras masculinidades como a trans. Precisamos nos mostrar e tomar esse lugar na literatura que é nosso por direito.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O mundo da mulher ficou muito escondido. É preciso falar mais sobre o que somos”. A frase da escritora moçambicana, Paulina Chiziane, aponta o lugar relegado à fala das mulheres negras no Brasil e na Diáspora Africana. Panorama que, no país, vem apresentando mudanças, sobretudo, com a chegada de alternativas tecnológicas, com

ênfase na cultura produzida no ambiente popular, contrapostas a cultura hegemônica. O conhecimento construído em espaços alternativos, nos movimentos sociais, em ações coletivas, nas “margens” da sociedade. Destaque para o conhecimento produzido por feministas negras que estão colocando em evidência as combinações das opressões de gênero, raça e classe e outros tipos de discriminação que permeiam o cotidiano de mulheres negras. A luta feminista prioriza o exercício dos direitos humanos, haja vista que o racismo e o sexismo são fatores sociais que impedem ou dificultam o seu acesso.

Para tanto, vê-se a ascensão do protagonismo de mulheres negras embasadas por perspectiva de feminismo decolonial, em contraponto à homogeneidade eurocêntrica de construção histórica dos Direitos Humanos. Os tempos atuais são marcados pela ascensão de intolerâncias, do conservadorismo, do racismo e do sexismo e onde as mídias digitais possibilitam a disseminação de discursos de ódio, da violência simbólica, formatando a construção de estigmas sociais, contra grupos subalternizados e a violação dos direitos previstos em lei.

Ademais, nos últimos anos com a chegada de mais mulheres negras à universidade e o acesso às redes sociais, o feminismo negro ganhou novos contornos, ascendendo à demanda por diversidade e por multiplicidade de vozes na esfera pública de visibilidade midiática. O protagonismo discursivo tem importância fundamental para a construção de contra narrativas, de representações positivas e de sujeitos de sua própria história.

Neste sentido, a produção de narrativas de resistência tem sido uma das “armas” na luta das mulheres negras contra a opressão de gênero, classe e raça e, notadamente, na tentativa de rompimento com

a “ identidade de objeto” que a acompanha desde que aqui chegaram como escravizadas.

Em resumo, iniciativas como as da FLUP contribuem para a formação e qualificação de mulheres negras na produção literária. Impulsionam a abertura de chances de que sejam contadas outras e novas histórias de perspectivas não canônicas, vistas a partir das margens, das bordas, das regiões periféricas da cidade. Dessa forma, devem passar da condição de objetos de estudos a sujeitas na produção discursiva, para que o “silêncio seja transformado em linguagem e ação.”

REFERÊNCIAS

- Anzaldúa, G. (2000). Falando em Línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista Estudos Feministas*, 8(1), 229-236.
- Carvalho, M. J. M. (2003). De Portas Adentro e de Portas Afóra: trabalho doméstico e escravidão no recife, 1822-1850. *Afro-Ásia*, 29/30, 41-78.
- Castro, Y. P. (1983). Das Línguas Africanas ao Português Brasileiro. *Afro-Ásia*, 14.
- Giacomini, S. M. (1988). *Mulher e escrava – uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil*. Vozes.
- Gonzalez, L. (1984). Racismo e Sexismo na Sociedade Brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs*, 223-244.

Jesus, C. M. (1963). *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*. (9a ed.).
Livraria Francisco Alves, Edição Popular.

Levine, R. M., & Meihy, J. C. S. B. (1994). *Cinderela negra: a saga
de Carolina Maria de Jesus*. UFRJ

Lorde, A. (s.d.). A Transformação do Silêncio em Linguagem e Ação.
Portal Geledés. <https://www.geledes.org.br/a-transformacao-do-silencio-em-linguagem-e-acao/amp/>

PARTE 3 - MÍDIAS

O USO DE ELEMENTOS DO JOGO EM MÍDIAS DIGITAIS MÓVEIS COMO ESTRATÉGIA PARA A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E O TURISMO CULTURAL SUSTENTÁVEL

Márcio Henrique de Oliveira

INTRODUÇÃO

A atual crise sanitária, fruto da pandemia da Covid-19, reflete-se de maneira substancial sobre o setor de turismo. Em recente publicação, o Centro de Estudos em Competitividade da Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas (FGV/EBAPE, 2020) esclarece que a impossibilidade de previsão de suspensão das medidas de contenção social, somada às dúvidas em relação a possíveis novas ondas de contágio, apontam para uma consequência maior, quanto mais tempo for necessário para a recuperação do setor. Os desafios que a atividade turística enfrentará nos leva a ampliar, portanto, antigas expectativas em relação às possibilidades que boas práticas - relacionadas aos objetivos de sustentabilidade ambiental, econômica e, principalmente, sociocultural - representarão para a sua futura retomada.

De acordo com dados da Organização Mundial do Turismo (OMT, 2020), estima-se que entre os meses de janeiro e abril houve

1. Mestrando em Comunicação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.
mhojfm@gmail.com

uma perda de receitas de aproximadamente 195 bilhões de dólares para o setor. No caso do Brasil, conforme projeção da Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC, 2020), o prejuízo acumulado até abril é de 62 bilhões de reais e “um dos fatores que podem dificultar a retomada do mercado envolve uma política dúbia do Governo Federal de combate à crise do COVID-19, que vem sendo criticada internacionalmente e impõe mais um entrave para o setor” (Liga Ventures, 2020, p. 14).

Como medida da consistência e do potencial do mercado turístico brasileiro, destacam-se os dados referentes ao período pré-pandemia do coronavírus, no qual, segundo estudo do Conselho Mundial de Viagens e Turismo (WTCC, 2020), em 2018 o mercado de viagens nacional movimentou 152,5 bilhões de dólares, valor correspondente a 8,1% do Produto Interno Bruto do país, daquele ano. “Ainda segundo a pesquisa, o turismo foi responsável pela geração de 6,9 milhões de postos de trabalho (7,5% de todas as vagas de emprego disponibilizadas pelo país) e, pelo oitavo ano consecutivo, cresceu mais do que a média de expansão da economia global” (Liga Ventures, 2020, p. 17).

Diante dos desafios apresentados pelo atual cenário, relativamente às atividades turísticas, oportunidades e tendências de comportamento dos turistas ao longo dos próximos meses são vislumbradas para a ainda incerta retomada do setor. Como possibilidades de adaptações necessárias ao êxito das atividades turísticas, destacam-se, conforme estudo do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae, 2020), dentre outras características:

- A busca por locais com menos aglomeração, atrativos ao ar livre e de contato com a natureza;

- Pacotes com ofertas de programas familiares;
- Adesão a marcas com maior responsabilidade social e atenção ao contexto social;
- Destinos sustentáveis;
- Oferta de experiências mais humanizadas (Liga Ventures, 2020, p. 18)

Nota-se, ainda, que o apelo relativo à ideia de inovação e o acesso aos recursos oferecidos pelas Tecnologias Informação e Comunicação – TICs são considerados como fatores cruciais para o êxito de novos empreendimentos. Nesse contexto, questões que envolvem o conceito de sustentabilidade parecem ser determinantes para boas práticas concernentes ao setor.

Ao nos referirmos à proposta de um Turismo Cultural Sustentável, consideramos sinergias existentes entre os conceitos de patrimônio cultural, memória social e turismo sustentável para refletirmos sobre a possibilidade das mídias digitais móveis valerem-se de estratégias para a educação patrimonial. Para tanto, partimos de uma revisão teórica relativa à prática do turismo sustentável e possíveis estratégias empregadas, em especial a utilização da chamada *gamificação*, considerando aplicações desse conceito em atividades que utilizam tais mídias como meio para a divulgação e a defesa da salvaguarda do patrimônio cultural, supostamente capaz de valorizar a memória e a identidade coletivas, bem como estimular boas práticas relacionadas à atividade turística.

PATRIMÔNIO CULTURAL, MEMÓRIAS SOCIAIS E TURISMO SUSTENTÁVEL

Barretto (2000) classifica o patrimônio através de duas divisões: natureza e cultura, onde a primeira classificação (patrimônio natural) está relacionada às riquezas encontradas no solo e no subsolo de uma determinada região, ao passo que o conceito relacionado à segunda divisão (patrimônio cultural) vem sendo retificado e ampliado de acordo com a revisão do próprio conceito de cultura. A autora afirma que, atualmente, há o consenso de que a noção de patrimônio cultural encontra-se mais ampliada, incluindo bens tangíveis e intangíveis, o que seria associado ao conceito de “legado cultural”, abrangendo “não só as manifestações artísticas, mas todo o fazer humano, e não só aquilo que representa a cultura das classes mais abastadas, mas também o que representa a cultura dos menos favorecidos” (Barretto, 2000, p. 11).

Para Barretto (2000), a constatação de um legado cultural torna-se fundamental para o reconhecimento de que a “continuidade e contiguidade com o passado dão certezas, permitem traçar uma linha na qual nosso presente se encaixe, permitem que saibamos mais ou menos quem somos e de onde viemos, ou seja, que tenhamos uma identidade” (Barretto, 2000, p. 43).

O patrimônio seria, então, o resultado das ações humanas legadas para as próximas gerações, de forma material ou imaterial. Desse modo, “conhecer os diferentes tipos de patrimônio, e se apropriar da forma como cada um é e foi desenvolvido [...], significa promover os indivíduos a uma condição cultural mais elevada, no sentido da sua formação mais rica de elementos culturais” (Melo & Cardozo, 2015, p. 1063).

Enfatizamos, portanto, a relevância da diversidade cultural representada pelos patrimônios material e imaterial e, associando-a à importância da preservação de uma memória coletiva identitária, refletimos sobre o que poderia resultar como aquilo que se pretende preservar. Para tanto, vale ressaltar o fato de que, conforme Gondar e Dodebei (2011), o conceito de memória social é complexo e inacabado, encontrando-se em permanente processo de construção. Sua concepção e o modo de abordá-la envolveriam, assim, diversas posições teóricas. As autoras consideram o conceito de memória social como transdisciplinar, ético e político, uma construção processual que não se reduz à simples representação e “não nos conduz a reconstituir o passado, mas sim a reconstruí-lo com base nas questões que nós fazemos, que fazemos a ele, questões que dizem mais de nós mesmos, de nossa perspectiva presente, que do frescor dos acontecimentos passados” (Gondar & Dodebei, 2011, p. 18).

Associar o patrimônio cultural à memória identitária exigiria, portanto, um esforço no sentido de identificar aspectos capazes de demonstrar uma ligação existente entre as implicações desses conceitos sobre uma determinada comunidade. A conservação e a recuperação da memória que contribui para a afirmação da identidade comunitária estaria relacionada, dessa forma, à manutenção do seu patrimônio cultural, ou histórico, num sentido mais amplo.

Por sua vez, o conceito de turismo sustentável deve ter um compromisso ético, conforme Martínez (2019), que respeite os grupos comunitários e os significados que eles dão às suas expressões culturais. Em contrapartida, a população local deve fornecer “narrativas que

proporcionem aos visitantes satisfações sociais e estéticas em torno do prazer de viajar e ter experiências inovadoras” (Martínez, 2019, p. 264).

A noção de sustentabilidade relacionada ao turismo e outros setores surge após o amplo debate sobre a crise ecológica característica da década de 1970, tendo o conceito de desenvolvimento sustentável surgido no final da década de 1980. No entanto, embora já na sua definição se apoie nos chamados três pilares da sustentabilidade – o ambiental, o econômico e o sociocultural – é ainda um discurso muito restrito às duas primeiras dimensões.

O crescimento econômico é, portanto, apenas parte do desenvolvimento, não podendo ser considerado um fim em si mesmo ao levarmos em conta aspectos ambientais, sociais, culturais e históricos por ele influenciados. Embora necessário, esse crescimento não é garantia de qualidade de vida nem deve ser encarado sempre como positivo, uma vez que pode produzir graves consequências ambientais e socioculturais.

MÍDIA DIGITAL, PATRIMÔNIO CULTURAL E TURISMO SUSTENTÁVEL

O conceito de patrimônio passou por um alargamento histórico que reviu seu conteúdo e limites, sendo considerado, atualmente, ao lado da atividade turística, como recurso estratégico “para requalificar territórios, revitalizar tecidos econômicos e sociais ou elevar a autoestima das populações, entre outros objetivos” (Carvalho, 2018, p. 21), o que poderia contribuir para práticas sustentáveis, em suas dimensões econômicas, ambientais e socioculturais. Ao reconhecermos o potencial didático-pedagógico de novas tecnologias em uma era marcada pela conexão e

pela mobilidade a elas associadas, interessa-nos investigar, a seguir, se a divulgação e o compartilhamento em redes de informações sobre o patrimônio cultural, através das mídias digitais móveis, seria capaz de gerar um comportamento ativo, por parte do utilizador desses dispositivos, capaz de despertá-lo para a compreensão do contexto histórico constituinte desse patrimônio e a verificação da necessidade de salvaguarda do bem cultural. Para tanto, utilizaremos referências teóricas que nos sugerem algumas possibilidades pertinentes ao objetivo ora proposto.

Referindo-se às atuais teorias do desenvolvimento, Carvalho (2018) considera uma nova configuração do patrimônio como recurso estratégico.

As principais tendências do lazer ativo em geral e do turismo em particular enfatizam a valorização e integração desses recursos diferenciadores através de atividades e experiências cada vez mais personalizadas e únicas, vinculadas ao conhecimento, criatividade, estética e valor simbólico, em que as novas tecnologias de informação e comunicação desempenham um papel cada vez mais decisivo em domínios como, por exemplo, a produção e o acesso ao conhecimento e aos bens culturais, a divulgação e o marketing ou os instrumentos tecnológicos geradores de novas atividades e territorialidades. (Carvalho, 2018, p. 21)

Após revisão teórica sobre a relação entre patrimônio, turismo e novas tecnologias de informação e comunicação, o autor destaca as funções contemporâneas - associadas à cultura, à economia e à política - de um passado transformado em patrimônio.

O patrimônio como um recurso relevante, com valor econômico, político, simbólico, estético ou cultural, está associado não só a uma variedade de usos, como revela também uma multiplicidade de agentes intervenientes designadamente “produtores” e “consumidores”, o que pode gerar conflitos e tensões, uma vez que refletem diversos

objetivos, quer na criação e gestão, quer na apropriação e consumo de bens patrimoniais. (Carvalho, 2018, p. 23)

Carvalho (2018) reforça em sua análise o interesse contemporâneo por paisagens ligadas ao seu papel de “sítios de memória”, revelando-as como importante meio qualificado para questionar a “construção da identidade” e a “politização do espaço”, capaz de gerar, em casos extremos, a destruição de bens com significado patrimonial. Tal consequência seria fruto de um processo social e culturalmente seletivo de ativação e regulação que levam em conta uma escala de valores e significados.

Para o efetivo uso da comunicação diante de um contexto marcado pela digitalização dos bens culturais, Santiago (2017) sugere um processo capaz de usufruir das possibilidades oferecidas por ambientes híbridos ou mesclados, caracterizados pela ampliação da realidade física através dos meios digitais, onde seria permitida, por exemplo, a apresentação do patrimônio cultural em níveis não lineares de leitura. Tal potencialidade, característica de tais recursos tecnológicos, estaria atrelada, portanto, a três fatores essenciais:

A comunicação: o modo de acessar o conteúdo referente ao patrimônio cultural /memória com o emprego da mídia digital;

A virtualização: o modo de converter o conteúdo referente ao patrimônio cultural/memória com o emprego da mídia digital;

E os *sistemas*: o modo de organizar a informação referente ao patrimônio cultural/memória com o emprego da mídia digital. (Santiago, 2007, p. 56)

Tendo em vista as proposições de Santiago (2007), partimos para a reflexão sobre o atual contexto tecnológico, no qual a relação entre os espaços virtuais compartilhados pela utilização das mídias digitais

móveis, especialmente através dos *smartphones*, seriam supostamente capazes de estimular experiências individuais ou coletivas, objetivando a prática da educação patrimonial e do Turismo Cultural Sustentável, tido aqui como relacionado aos conceitos de patrimônio cultural, memória social e turismo sustentável acima propostos.

A era da informação, constituída, conforme Castells (2001), pela convergência tecnológica e pela informatização total das sociedades contemporâneas, experimentalista, atualmente, uma nova fase que, segundo Lemos (2005) pode ser chamada de “era da conexão”, caracterizada pela “emergência da computação ubíqua, pervasiva (*pervasive computing*, permeante, disseminada), ou senciente” (Lemos, 2005, p. 1). Essa fase apresentaria como característica principal a radicalização da popularização do uso da internet, iniciada na década de 80, valendo-se, agora, do desenvolvimento da computação sem fio, da popularização dos telefones celulares, das redes sem fio de acesso à internet e das redes caseiras de proximidade. Tal radicalização provocaria

transformações nas práticas sociais, na vivência do espaço urbano e na forma de consumir e produzir informação. [...] Trata-se da ampliação de formas de conexão entre homens e homens, máquinas e homens, e máquinas e máquinas motivadas pelo nomadismo tecnológico da cultura contemporânea e pelo desenvolvimento da computação ubíqua [...], da computação senciente [...] e da computação pervasiva, além da continuação natural de processos de emissão generalizada e de trabalho cooperativos. (Lemos, 2005, p. 2)

O autor considera que novas práticas associadas ao espaço urbano surgem com a interface entre a mobilidade - tomada por ele como ideia central para o conhecimento das novas características das cidades contemporâneas -, o espaço físico e o ciberespaço, apresentando novas

questões em relação ao espaço público e ao espaço privado, à privacidade e à relação social em grupo, com a reconfiguração do espaço e do tempo, que coloca as máquinas e os objetos computacionais imersos no cotidiano, de maneira quase invisível e de forma onipresente.

O celular passa a ser um “teletudo”, um equipamento que é ao mesmo tempo telefone, máquina fotográfica, televisão, cinema, receptor de informações jornalísticas, difusor de e-mails e SMS, WAP, atualizador de sites [...], localizador por GPS, tocador de música [...], carteira eletrônica... Podemos agora falar, ver TV, pagar contas, interagir com outras pessoas por SMS, tirar fotos, ouvir música, pagar o estacionamento, comprar tickets para o cinema, entrar em uma festa e até organizar mobilizações políticas e/ou hedonistas [...]. O celular expressa a radicalização da convergência digital, transformando-se em um “teletudo” para a gestão móvel e informacional do cotidiano. De medium de contato inter-pessoal, o celular está se transformando em um media massivo. (Lemos, 2005, p. 7)

Diante das ponderações de Lemos (2005), outro aspecto a ser considerado quando refletimos sobre os recursos disponibilizados por novas tecnologias abrange a relação entre o público e o privado, que se reflete sobre questões como a privacidade e a vigilância. Neste sentido, Santaella (2013) esclarece que

O estilo de vida propiciado pelo consumo massivo, em que a propaganda e o marketing expandem a circulação de mercadorias, dissipa os ideais de um espaço público urbano participativo. [...] Além disso, o acesso ao espaço público e às atividades que nele seriam possíveis foi se tornando objeto de regulamentações cada vez maiores, com novas formas de policiamento e vigilância, bloqueando iniciativas de ocupação espontânea.

Tudo isso se intensificou, há umas poucas décadas, com o advento da internet e com a expansão crescente de seu potencial comunicativo, o que está produzindo um deslocamento da esfera pública

para a imaterialidade das redes da mídia eletrônica e sistemas de informação. (Santaella, 2013, p. 55)

Ao admitir a existência de um consenso que atribui maior complexidade aos problemas sociais relativos à privacidade, em comparação com a simples invasão da privacidade individual, Santaella (2013) questiona “o que”, na verdade, “há para ser protegido”, e ressalta a intensificação irremediável de uma erosão existente nas fronteiras entre o público e o privado que, inicialmente, se configuraria pelo deslocamento de infinitos dados, das mais diversas origens e finalidades que, pela internet, chegariam ao recinto íntimo do lar. Após o surgimento das mídias digitais móveis, tal processo sofre uma inversão, com o acesso à internet sendo possibilitado em espaços públicos, o que caracterizaria uma invasão realizada pelo privado. “Com isso, os limites entre público e privado desvanecem, suas bordas ficam porosas, permeáveis”. (Santaella, 2013, p. 62).

Santaella (2013) acrescenta que, mesmo sendo temidas pelo poder de invasão sobre a vida individual, as formas de vigilância que emergiram após o surgimento do computador e foram ampliadas com o uso de dispositivos móveis ligados às redes e equipados com tecnologias de geolocalização “também existem para proteger, aumentar as chances de vida, promover a justiça nas relações de propriedade, ou a participação na vida política” (Santaella, 2013, p. 63), sendo função do usuário descobrir, pelo uso, “necessidades e práticas originalmente não previstas nos programas. Não há, portanto, conjuntos pré-definidos de usos para cada tecnologia” (Santaella, 2013, p. 66).

Nesse contexto, a compreensão dos telefones celulares “inteligentes” como instrumentos capazes de aumentar as possibilidades de emissão e recepção de informações ampliaria a capacidade de comunicação,

porém, não garantiria, necessariamente, o enriquecimento do processo comunicativo. Segundo Lemos (2005)

Isso vai contra os jargões da época que insistem em nos dizer que estamos na sociedade da comunicação, de uma ampliação das formas de comunicação humana. Concordar com essa visão, seria insistir em uma utopia ou em um determinismo positivo da tecnologia. Isso pode nos levar a algumas conclusões importantes: 1. a disseminação de instrumentos de informação não necessariamente melhoram a performance comunicativa; 2. não há determinismo técnico nesse sentido, e o controle sobre o cotidiano, tendo o celular como um controle remoto da vida, não garante a construção de uma sociedade da comunicação aberta, melhor ou em direção ao entendimento; 3. O determinismo tecnológico deve ser aqui rechaçado e as máscaras da ideologia reveladas. A era da conexão não é necessariamente uma era da “comunicação”. (Lemos, 2005, p. 9)

Ao afirmar que a chamada era da conexão é efetivamente sem fio, Lemos (2005, p. 10) aponta para o crescimento de zonas de acesso à internet Wi-Fi, capazes de gerar novas práticas e novos usos do espaço urbano que vão, aos poucos, “constituindo os lugares centrais da era da conexão”, ressaltando, ainda, que “o que importa é colocar em pauta a democratização do acesso pelo espírito de compartilhamento que fez da internet um fenômeno social” (Lemos, 2005, p. 10). Para tanto, o autor cita como exemplo a disponibilização de acesso wireless gratuito como possibilidade de agregar valor aos serviços de hotéis, restaurantes, cafés e usuários comuns, reafirmando que as tecnologias sem fio possibilitam o surgimento de “novas práticas de mobilização social nas metrópoles contemporâneas”. Tal processo, característico da era da conexão, seria responsável, portanto, pelas relações entre “tecnologia digital, comunicação, massa, multidão, mobilidade e conexão” (Lemos, 2005, p. 11).

A era da conexão parece estar colocando em sinergia espaço virtual, espaço urbano e mobilidade. Depois de séculos de esvaziamento do debate político no espaço público, esse fenômeno mostra o desgaste das atividades políticas clássicas e a emergência de novas formas micro-políticas de ação. As *mobs*, por serem reuniões de pessoas em torno de uma performance sem caráter político, ou com caráter político explícito revelam, por assim dizer, sua mais radical dimensão social. Ativismo global, hedonismo, micro política e *nonsense*, marcas da pós-modernidade, são aí evidentes. (Lemos, 2005, p. 15)

O autor conclui que uma verdadeira mudança de paradigma contribui para o surgimento de novas práticas e usos da informática, posta em curso graças à emergência dos “computadores coletivos móveis”, onde a internet móvel aproxima o homem do “desejo de ubiquidade fazendo emergir uma nova cultura telemática, com novas formas de consumo de informação e com novas práticas de sociabilidade” (Lemos, 2005, p. 15), com repercussões sobre a própria aparência das ruas urbanas do século XXI e a “relação cada vez mais intrínseca entre os espaços físicos da cidade e o espaço virtual das redes telemáticas” (Lemos, 2005, p. 16), o que apontaria para a necessidade do desafio da gestão informacional, comunicacional e urbanística das cidades, passar pelo reconhecimento da atual era da conexão e da mobilidade.

Ao verificarmos a inter-relação entre os espaços físicos da cidade e o espaço virtual estruturado pelas mídias digitais móveis, com suas repercussões sobre o comportamento humano, conforme Lemos (2005), retomamos as conclusões de Santiago (2007) a respeito de experiências que envolvem o patrimônio cultural, a memória social e a mídia digital, capazes de indicar caminhos para novas reflexões sobre os temas. O autor afirma que

A riqueza maior dessas experiências residiria na mesclagem entre as espacialidades concreta e virtual, quando novos saberes são construídos. A passagem do patrimônio ao ambiente virtual pode gerar novos conhecimentos que acabariam retornando ao objeto concreto na forma de uma ampliação de sua compreensão. (Santiago, 2007, p. 128)

Dessa forma, haveria grande potencial para aplicações que promovam a inclusão digital ligada, não somente à democratização de acesso, mas também direcionada aos estudos sobre os bens culturais, expandindo os limites de conhecimento relativo ao patrimônio. Além disso, as experiências caracterizadas pela não-linearidade, próprias do meio digital, não apresentariam um produto completamente fechado, mas a possibilidade de substituir sequências ordenadas, que “dariam lugar a ‘meios’ e que gerariam outros ‘inícios’ ou a ‘fins’ que gerariam outros ‘meios’ e ‘começos’” (Santiago, 2007, p. 128), especialmente quando envolvidos em ações colaborativas e multidisciplinares, proporcionando uma compreensão ampliada e complexa do bem cultural. Para tanto, o autor considera que experiências digitais relacionadas ao patrimônio cultural devem apresentar múltiplas informações sem perder sua referência concreta.

Além disso, a possibilidade de uma relação híbrida entre os espaços físicos e o espaço virtual torna-se real em uma sociedade que desfruta, atualmente, da “hipermobilidade” e da “hipersociabilidade”, onde “as mesmas mídias que nos fornecem o acesso são também mídias de comunicação” (Santaella, 2013, p. 8). Diante das potencialidades das mídias digitais móveis relativas à compreensão e à difusão do patrimônio cultural e da memória coletiva anunciadas por Santiago (2007), da classificação de uma nova era contemporânea da conexão, marcada pela

comunicação pervasiva, ubíqua e senciente, defendida por Lemos(2005), e do deslocamento da esfera pública para a mídia eletrônica e sistemas de informação, apontadas por Santaella (2013), procuraremos refletir, a seguir, sobre o possível uso dos conceitos de *gamificação* como recurso e estratégia para a divulgação do patrimônio cultural e a prática da educação patrimonial, supostamente capazes de estimular a prática do Turismo Cultural Sustentável.

GAMIFICAÇÃO E COMO ESTRATÉGIAS PARA O TURISMO CULTURAL SUSTENTÁVEL

O conceito de gamificação está associado ao uso de mecânicas e dinâmicas de jogos para engajar pessoas, resolver problemas e melhorar o aprendizado, motivando ações e comportamentos em ambientes fora do contexto de jogos.

Ao suplantando o campo exclusivamente associado ao divertimento, o uso de elementos de jogos analógicos e digitais possibilitariam o despertar de impulsos capazes de fazer com que os “jogadores” executem tarefas de modo mais atraente e com maior motivação. A constatação de que a prática do jogo é um ato voluntário, revelaria a eficácia de tal atividade para direcionar a motivação de quem joga, transformando-a, conforme Domingues (2018), de “uma qualidade extrínseca” em uma “motivação de caráter intrínseco”. Nesse sentido, o *design* de um jogo desenvolvido com o propósito de uso ou aplicação dos seus elementos, sistemáticas e mecânicas em contextos que o extrapolam, costuma relacionar-se com o potencial de tal estratégia para combinar componentes pedagógicos e de entretenimento, procurando ampliar e aperfeiçoar a experiência do jogador.

A classificação dos elementos que compõem um jogo, desenvolvida por Schell (2010) através do modelo chamado de Tétrade Elementar, divide os principais elementos em quatro categorias distintas que mantêm um forte relacionamento entre elas, quais sejam

- *Mecânica*: procedimentos e regras que determinam o que jogadores podem e não podem fazer para alcançar seus objetivos;
- *Narrativa / História*: sequência de eventos que ocorrem durante o jogo e a forma como eles são contados. As narrativas podem ser lineares e pré-formatadas, ou ramificadas e emergentes;
- *Estética*: se relaciona mais diretamente com a experiência de um jogador, e apresenta os estímulos que provocam sensações no jogador, sendo responsável por reforçar os outros elementos do jogo;
- *Tecnologia*: meio que propicia a fruição da estética. Juntamente com a mecânica e a narrativa, a tecnologia é um conjunto de materiais e interações que torna o jogo possível.

Segundo Schell (2008), não existe nenhuma categoria mais importante do que outra. Ao contrário, todas são essenciais para o *design* de um *game*, exercendo forte influência sobre as demais.

A partir da dinâmica própria do jogo, conforme o modelo acima exposto, partimos para a definição de *gamificação* e sua relação com diversas atividades humanas, inclusive o turismo.

Uma nova ferramenta emergiu para alterar o paradigma do marketing e dos negócios, designada de *gamification*, termo em inglês, e que tem sido definida como “o uso de elementos e *design* do jogo em contextos de não-jogo” [...]. A propagação do uso da dinâmica de jogos na sua extensão para problemas reais contribuiu para

materializar a ferramenta. Hoje, elementos de mecânica do jogo estão a ser utilizados em diversas áreas: educação, área militar, formação de colaboradores, marketing, ecologia ambiental, campanhas de políticas públicas, programas orientados para a saúde física e turismo [...]. A incorporação dos elementos do jogo como sistemas de pontuação, personificação, regras e recompensas [...], tem vindo a ser aplicada no contexto do turismo e de uma maneira geral numa perspectiva de marketing, já que terá um grande potencial para envolver e influenciar as atitudes e comportamentos dos consumidores. (Souza & Marques, 2017, p. 774)

Tendo em vista a potencialidade de utilização da *gamificação* como estratégia para o exercício de boas práticas em turismo, identificamos aspectos próprios da dinâmica dos jogos digitais, tais como a hipertextualidade e a narrativa multiforme que poderiam associar o comportamento do turista ao de um leitor/jogador que se submete voluntariamente à dinâmica do jogo em busca de novos conhecimentos capazes de ser compartilhados, medidos e comparados com os de outros turistas através de regras pré-estabelecidas.

Partindo das considerações acima expostas, acreditamos que a possibilidade de aplicação das propostas para a fidelização do viajante possam servir de referências para estratégias a serem adotadas na utilização das mídias digitais móveis e da *gamificação*, buscando o engajamento do turista com preocupações voltadas para a prática do turismo sustentável. Tais estratégias se tornam mais relevantes ao considerarmos as atuais tendências verificadas nos comportamentos do viajante e a crescente resistência dos turistas em relação a anúncios publicitários de massa, o que os torna mais individualistas.

Neste sentido, o marketing pensado para atingir o público em massa já não é eficaz, impondo-se um marketing mais direcionado para

nichos de mercado, cada vez mais específicos, e que procure envolver os consumidores com as marcas, experiências, produtos e serviços. (Souza & Marques, 2017, p. 780)

Partindo da revisão de literatura sobre a *gamificação* na perspectiva dos problemas de sustentabilidade no turismo, os autores concluem que a mesma é muito escassa e consideram a possibilidade de identificação de outras contribuições potencialmente transferíveis e eficazes ao se pretender a transformação de atitudes em comportamentos. É destacada, ainda, a necessidade de estudos que não se limitem a replicar boas práticas de *gamificação* na resolução de problemas de sustentabilidade e mudança comportamental.

Propostas de uso da *gamificação* associada à atividade turística deverão considerar, portanto, benefícios, desafios e riscos associados, também, à tecnologia, ao *design* e ao *marketing*. Além disso Souza e Marques (2017) afirmam a necessidade de “analisar, de forma explícita, tensões entre o curto e o longo prazo, particularmente importantes (e incontornáveis) quando o propósito é influenciar comportamentos complexos relacionados com a sustentabilidade (Souza & Marques, 2017, p. 787).

CONCLUSÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre as dificuldades do setor de turismo na atual crise sanitária, fruto da inesperada pandemia da Covid-19, constatamos que o agravamento da desigualdade social parece ser um dos maiores desafios do mundo pós-pandemia. Nota-se, ainda, que o impacto gerado pela atual crise sanitária reflete de maneira substancial sobre o setor

de turismo, onde danos diretos à sua economia são significativos e agravados pela duração do período de isolamento social. No contexto brasileiro, a impossibilidade de previsão de suspensão das medidas de contenção social, somada às dúvidas em relação a possíveis novas ondas de contágio, apontam para uma consequência maior, quanto mais tempo for necessário para a recuperação do setor.

Tendo como referência a necessidade de se estabelecer uma preocupação relacionada à sustentabilidade, procuramos descrever o que justificou o surgimento do conceito de turismo sustentável e seu destaque na contemporaneidade ao considerarmos os impactos que a ausência de um comportamento comprometido com tal prática poderia provocar em termos locais e globais.

A partir da constatação da importância que a prática do que aqui consideramos como Turismo Cultural Sustentável apresenta para o setor atualmente, destacamos a influência que as Tecnologias de Informação e Comunicação, especialmente representadas pelas mídias digitais, possuem sobre um comportamento inovador quando nos referimos à atividade turística. Tal comportamento, portanto, deveria ser capaz de propor alternativas a práticas consideradas questionáveis ao refletirmos sobre seus possíveis impactos, como no caso do chamado turismo de massa.

Apoiados na busca por iniciativas inovadoras atreladas às possibilidades oferecidas pelo avanço tecnológico, partimos para a análise da utilização do conceito de *gamificação* relacionado à atividade turística, concluindo que a percepção da importância de se olhar para tal estratégia através de diferentes perspectivas e contextos, torna-se necessária no sentido de construir um pensamento holístico e crítico, direcionado para a melhoria continuada da ferramenta, nomeadamente,

quando direcionada para soluções de problemas complexos, tais como os que caracterizam a atividade turística.

Por fim, verificamos que o jogo possui como elemento fundamental para a eficácia de sua dinâmica, uma mecânica própria que deverá ser explorada como estratégia, podendo ser utilizado, através do conceito de *gamificação*, como estímulo a boas práticas, incentivadas por um processo didático-pedagógico aplicado em mídias digitais móveis, contribuindo para a mudança de comportamento dos viajantes, oferecendo-lhes informações capazes de gerar um engajamento que valorize as identidades endógenas das regiões por eles visitadas, afirmando a importância de boas práticas condizentes com a proposta do conceito de Turismo Cultural Sustentável.

REFERÊNCIAS

Barbosa, L. G. M. (Coord.). (2020). *Impacto econômico do COVID-19: propostas para o turismo* (2ª ed.). FGV Projetos

Barretto, M. (2003). *Turismo e legado cultural: as possibilidades do planejamento* (4ª ed.). Papirus.

Carvalho, P. (2018). *Patrimônio, Turismo e Sociedade Digital: Teoria e Aplicação*. https://www.researchgate.net/publication/328202476_Patrimonio_Turismo_e_Sociedade_Digital_Teoria_e_Aplicacao/link/5bbe564892851c4efd5622b7/download

Castells, M. (2005). *A sociedade em rede* (8ª ed.). Paz e Terra

Comportamentos dos Viajantes – Importante para a Retomada do Turismo. (s.d.). Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1dtVk29x5dxsB9kmlinyzmZ_WOLv5QKn1O/view

Domingues, D. (2018). O sentido da Gamificação. In L. Santaella, S. Nesteriuk, & F. Fava (Orgs.), *Gamificação em Debate*. Blucher

Gondar, J, & Dodebei, V. (2011). *O que é memória social?*. Contra Capa

Lemos, A. (2005). *Cibercultura e Mobilidade. A Era da Conexão*. [Trabalho apresentado em congresso]. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Liga Ventures. (2020, junho 7). E-book. <https://g1.globo.com/turismo-e-viagem/noticia/2020/06/07/turismo-tem-prejuizo-de-r-62-bilhoes-e-setor-avalia-que-imagem-do-brasil-pode-dificultar-a-retomada.ghtml>

Martínez, S. (2019). O patrimônio cultural imaterial como ativo para o turismo sustentável. *revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Gestão Turística em Sítios Patrimoniais: boas práticas internacionais*, (39). <http://portal.iphan.gov.br/publicacoes/lista?categoria=23&busca>

Martins, A. (2020). Cresce a participação do Turismo no PIB nacional. *Ministério do Turismo*. <http://www.turismo.gov.br/%C3%BAltimas-not%C3%ADcias/12461-cresce-a-participa%C3%A7%C3%A3o-do-turismo-no-pib-nacional.html>

- Melo, A., & Cardozo, P. F. (2015). Patrimônio, turismo cultural e educação patrimonial. Em *Educação & Sociedade*, 36(133). http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000401059
- Paiva, D. (2020, junho 07). Turismo tem prejuízo de R\$ 62 bilhões e setor avalia que imagem do Brasil pode dificultar a retomada. *G1*. <https://g1.globo.com/turismo-e-viagem/noticia/2020/06/07/turismo-tem-prejuizo-de-r-62-bilhoes-e-setor-avalia-que-imagem-do-brasil-pode-dificultar-a-retomada.ghtml>
- Santaella, L. (2013). *Comunicação Ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. Paulus
- Santiago, R. P. (2007). *Memória e patrimônio cultural em ambientes virtuais* [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo]. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18142/tde-10022008-144940/pt-br.php>
- Schell, J. (2008). *The Art of Game Design: A Book of Lenses*. Morgan Kaufmann Publishers
- Souza, V., & Marques, S. V. (2017). Gamificação e Marketing para um Turismo Sustentável: uma revisão exploratória. *Revista Turismo & Desenvolvimento*, (27 e 28). <http://revistas.ua.pt/index.php/rtd/article/view/6999/5496>
- Turismo internacional caiu 97% em abril no mundo todo, segundo a OMT. (2020, junho 22). Recuperado de <https://brasil.elpais.com/economia/2020-06-22/turismo-internacional-caiu-97-em-abril-no-mundo-todo-segundo-a-omt.html>

A UTILIZAÇÃO DE JOGOS E TECNOLOGIAS COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM EXPERIMENTO COM O USO DO KAHOOT

Eliane de Oliveira Silva¹
Maria da Graça Mello Magnoni²

O uso de tecnologias e jogos na educação tem sido defendido por educadores e pesquisadores há anos como estratégia para o ensino escolar. Com o surgimento da pandemia do Coronavírus e suas consequentes limitações para a educação, o tema voltou a ser alvo de discussões e considerações nos últimos meses. Nesse momento da história, mais do que nunca, essas ferramentas tornaram-se presentes no dia a dia de alunos das mais diferentes partes do mundo e, mais do que uma possibilidade, a utilização de tecnologias para a educação tornou-se para muitos deles uma necessidade.

No entanto, até a pandemia do Coronavírus, as escolas e sistemas de ensino adotavam essas ferramentas de acordo com o interesse ou

-
1. Mestranda no Programa de Pós Graduação em Mídia e Tecnologia (PPGMiT) da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC) - Universidade Estadual Paulista - UNESP
Discente na Universidade Estadual Paulista - UNESP - Bauru
eliane.os@outlook.com
 2. Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP
Docente no Programa de Pós Graduação em Mídia e Tecnologia (PPGMiT) da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC) - Universidade Estadual Paulista - UNESP
mgm.magnoni@unesp.br

com o poder econômico de cada uma delas. Timidamente as escolas e cursos de formação de professores foram se adaptando à realidade do mundo tecnológico e foram incorporando ferramentas tecnológicas no seu processo de ensino-aprendizagem, umas mais, outras menos.

as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) há algum tempo apareceram nos caminhos da educação, desde a formação dos professores até sua ação prática em sala de aula. Para alguns, surgem como pedras, para outros, como flores, mas o que não podemos descartar é o fato de estarem presentes e termos de lidar com elas. (Tezani & Lázaro, 2016, p. 95)

Um dos argumentos que justifica a utilização de tecnologias em educação é a naturalidade com que crianças e jovens lidam com elas, por terem nascido “imersos” em um mundo tecnológico e globalizado. Mesmo se considerarmos as diferenças econômicas e sociais existentes em um país de dimensões continentais e grupos sociais tão variados como o Brasil, no qual apenas uma minoria tem acesso à internet banda larga, jogos eletrônicos, computadores de última geração e smartphones, enquanto a maioria vive à margem dessas possibilidades, é perceptível que as classes menos favorecidas também têm sofrido constante influência dos meios de comunicação de massa, tendo a televisão como a sua principal representante. Isso quer dizer que, apesar das possibilidades de acesso não serem as mesmas para crianças de diferentes classes sociais ou de diferentes comunidades, a maioria delas tem algum acesso às mídias, tendo como sua representante mais “democrática” a televisão, que segundo a pesquisa “Gerações Interativas Brasil– crianças e adolescentes diante das telas” citada por Guedes (2014, p. 61), realizada em 2012 com 1.984 crianças (6-9 anos) integrantes de escolas públicas

e privadas das cinco regiões do país, revelou que a televisão ainda é a tela predominante nos lares brasileiros, podendo o acesso a ela ser considerado quase universal, atingindo aproximadamente 94,5% dos lares.

No entanto, a televisão é apenas um dos meios midiáticos utilizados por crianças e adolescentes. Citando (Médola, 2009, p. 247), Guedes (2014) também afirma que:

A internet, a telefonia móvel, o videogame, o mp3, o Ipod, o Iphone, o podcast, [...] estão absorvendo a audiência e criando novas demandas para um tipo de telespectador que já não encontra na televisão tradicional recursos capazes de atender as aspirações de conexão com o mundo midiático. Toda uma geração que nasceu e vive sob as redes de comunicação da nova plataforma vem alterando os hábitos de consumo de mídia, exercendo, ainda que involuntariamente, enorme pressão sobre diferentes setores ligados à televisão, que se veem impelidos a encontrar saídas para os desafios impostos pela realidade atual da sociedade da informação. (Guedes, 2014, p. 64)

Muitos educadores compreenderam que processos de ensino e de aprendizagem não se limitam ao espaço escolar e isso corrobora a ideia de que a criança não é um papel em branco quando chega à escola. Pelo contrário, ao adentrar nesse espaço a criança carrega consigo sua cultura, sua história familiar, seus costumes e suas crenças, incorporando a esse grupo suas características e suas individualidades, enriquecendo-o. Para Paulo Freire:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser

a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (Freire, 1996, p. 62)

É possível então compreender que as diversas mídias eletrônicas (televisão, cinema, rádio, internet, jogos, entre outros) também exercem um papel “educativo” em relação às crianças e adolescente, uma vez que alguns deles passam horas em frente à telas diariamente, telas essas que ensinam conceitos e influenciam ideias e comportamentos. Considerando isso, essas mídias podem ser utilizadas como estratégias de ensino-aprendizagem a fim de tornar esse processo mais significativo, tanto para educadores, quanto para os alunos.

Ao ponderar que a escola precisa pensar no cotidiano dos alunos e em seus interesses ao planejar um ensino que seja voltado a eles, torna-se fundamental refletir sobre o uso de tais tecnologias no ambiente escolar. De acordo com Paulo Freire (1997), é impossível ensinarmos algo aos alunos se não conhecermos sua realidade. Aliás, só é possível transformar a realidade imposta pela sociedade ao refletir sobre ela e auxiliar os alunos a fazerem o mesmo.

É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem. (Freire, 1997. p. 70)

Magnoni e Mattosinho (2016), citando a televisão, apresentam uma reflexão relevante que pode ser atribuída a todas as mídias disponíveis.

De acordo com eles, é fundamental que os educadores tenham um olhar atento, cuidadoso e investigativo em relação ao que é apresentado pela televisão para as nossas crianças. Ao educador cabe a responsabilidade de não aceitar qualquer conteúdo apresentado indiscriminadamente pela televisão (ou outras mídias), uma vez que seu discurso pode ser ideológico, tendencioso ou preconceituoso. Eles também destacam a importância de analisar o discurso apresentado pela mídia, não apenas visando a fruição (ou o consumo) desses bens culturais por parte das crianças, mas também meditando sobre uma produção midiática de qualidade para elas.

Com o objetivo de analisar o discurso pedagógico da TV para a infância, considerando que aos conhecimentos científicos, filosóficos e pedagógicos presentes no processo de formação do professor, são entendidos como necessários os saberes relativos às mídias e às tecnologias, que possibilitem aos educadores, não apenas a utilização pedagógica dos recursos, mas também, a reflexão referente aos conteúdos, à produção e ao consumo dos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação. (Magnoni & Mattosinho, 2016, p. 107)

Ao tratar da utilização de jogos em sala de aula, é possível encontrar vários autores e pesquisadores que defendem a necessidade do lúdico para a formação do indivíduo humano.

Para Huizinga o jogo é um importante elemento da cultura humana. Ele nos acompanha desde os primórdios da raça humana. O autor também nos apresenta a ideia de que o jogo é ainda mais antigo do que a própria cultura, visto que pode acontecer inclusive com animais. Albornoz, citando sua obra nos esclarece que:

o jogo é uma realidade originária, que corresponde a uma das noções mais primitivas e profundamente enraizadas em toda a realidade humana, sendo do jogo que nasce a cultura, sob a forma de ritual e de sagrado, de linguagem e de poesia, permanecendo subjacente em todas as artes de expressão e competição, inclusive nas artes do pensamento e do discurso, bem como na do tribunal judicial, na acusação e na defesa polêmica, portanto, também na do combate e na da guerra em geral. (Albornoz, 2009, p. 76)

Esse brincar, criar, pensar sobre regras e possibilidades está intimamente ligado ao desenvolvimento humano. Ao brincar a criança internaliza a cultura social na qual está inserida por meio da imitação, representação e do uso da linguagem. Ao jogar, a criança assimila regras sociais, desenvolve estratégias, criatividade, concentração, autonomia e autoconfiança. Além disso, ela se socializa e por tudo isso, ela aprende, tornando-se um ser social.

Para Vigotsky (1982, 1987, 1988), os processos psicológicos são construídos a partir de injunções do contexto socio-cultural. Seus paradigmas para explicitar o jogo infantil localizam-se na filosofia marxista-leninista, que concebe o mundo como resultado de processos históricos-sociais que alteram não só o modo de vida da sociedade, mas inclusive as formas de pensamento do ser humano. São os sistemas produtivos geradores de novos modos de vida, fatores que modificam o modo de pensar do homem. Dessa forma, toda conduta do ser humano, incluindo suas brincadeiras, é construída como resultado de processos sociais. (Kishimoto, 1995, p. 57)

A proposta de utilizar jogos em educação não é algo recente. Na Renascença alguns personagens como Rabelais, Erasmo, Montaigne e Quintiliano manifestaram-se a favor dessa prática. Em relação ao jogo, Montaigne o entende como sendo um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário. Já Rabelais, em sua obra “Gargântua e

Pantagruel”: “o valoriza como instrumento de educação para ensinar conteúdos, gerar conversas, ilustrar valores e práticas do passado e até, para recuperar brincadeiras dos tempos passados” (Kishimoto, 1995, p. 55).

Pesquisadores contemporâneos como Silveira e Barone (1998) sugerem que os jogos educativos podem ser muito dinâmicos em ambientes de aprendizagem, uma vez que podem ser empregados em diferentes contextos educativos, atingindo diferentes propósitos. Com esses jogos é possível desenvolver atividades de diferentes disciplinas, com diferentes enfoques e objetivos.

Para Teixeira (2010, p. 44): “brincar é fonte de lazer, mas é, simultaneamente, fonte de conhecimento; é esta dupla natureza que nos leva a considerar o brincar como parte integrante da atividade educativa”. Ela defende que atividades lúdicas são fundamentais para as crianças, pois além da diversão elas oferecem situações de aprendizagens variadas. Isso porque o brincar e o aprender estão profundamente associados.

A UTILIZAÇÃO DE JOGOS E TECNOLOGIAS EM EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Assim que foram fechadas devido à pandemia do Novo Coronavírus, as escolas precisaram se adaptar a uma nova realidade de ensino não presencial e ao uso das tecnologias de comunicação. Enquanto algumas poucas escolas destinadas aos alunos das classes mais privilegiadas organizaram-se em um curto período de tempo para oferecer o melhor ensino possível aos seus alunos, a maioria das escolas enfrentou um longo período de dúvidas, incertezas e investiu em variadas tentativas

para oferecer esse ensino não presencial a todos os seus alunos até de fato se organizarem em relação às suas metodologias.

A dificuldade de acesso a computadores e à internet, além da ausência do trabalho educativo dos professores “em pessoa” foram grandes obstáculos que dificultaram muito esse processo, principalmente em escolas públicas. Contudo, a pandemia na realidade não causou esses problemas, ela apenas os destacou, apresentando para a sociedade os grandes abismos que persistem entre as classes ricas e pobres existentes no Brasil, principalmente em relação à limitação das últimas ao acesso a bens culturais, como educação de qualidade, por exemplo.

No início do século XX o educador francês Célestin Freinet, já pensava numa escola democrática e livre dessas contradições sociais. Ele também defendia uma escola que utilizasse em seu dia a dia as tecnologias disponíveis que já fizessem parte do cotidiano dos alunos. Assim como Paulo Freire, Freinet defendia uma educação popular. Uma escola da vida para a vida.

O professor José Misael Ferreira do Vale explica que Freinet:

preocupado com o ensino contemporâneo da ciência e da tecnologia, atribuía legitimidade à ação pedagógica que tomava como ponto de partida a vida, a prática social e o interesse do aluno. Freinet acreditava que, para a formação integral da criança, como sujeito preparado e consciente para assumir seu papel na sociedade, era necessário “trazer a VIDA para dentro da sala de aula”, assim, o Educador, deveria ser um sujeito à altura de seu tempo, cuidando de trazer aos alunos a realidade que, por natureza é dinâmica, centrada no conhecimento, no trabalho, na ciência, na tecnologia, nos meios de comunicação de massa etc. (Vale, 1998, p. 28)

Agora, ferramentas que antes eram pouquíssimo utilizadas ou mesmo desconhecidas por alunos e educadores tornaram-se as novas salas de aula virtuais para milhões de alunos brasileiros. Plataformas como o Zoom, Google Meet, YouTube, Google Classroom, Facebook, Google Drive, WhatsApp, entre outras, passaram a ser os novos ambientes de aprendizagem e de trocas de informações entre alunos e educadores.

No entanto, com o passar do tempo, para os alunos e suas famílias as atividades não presenciais tornaram-se cansativas, repetitivas e desmotivadoras. Além disso, as incertezas em relação à aprovação automática e o possível retorno às aulas presenciais fizeram muitos deles perderem o interesse em realizar as atividades propostas pela escola. Em busca de uma solução para essa situação preocupante algumas escolas adotaram o uso de jogos para motivar não apenas os alunos, mas também os professores, que ao se depararem com essa realidade passaram a se sentir desalentados. Silveira e Barone explicam que: “Os jogos educativos podem despertar no aluno: motivação, estímulo, curiosidade, interesse em aprender [...]. O aluno constrói seu conhecimento de maneira lúdica e prazerosa” (Silveira, Barone, 1998, p. 02).

Esse prazer surge porque os alunos veem a escola trazer algo de seu interesse para os momentos de ensino e de aprendizagem. Os jogos, o lúdico, o desafio deleitoso, tão presentes na realidade infantil passam a ser uma estratégia para a aprendizagem de conceitos formais.

Silva (2014) nos traz algumas contribuições das Técnicas Freinet que podem ser consideradas ao planejar o ensino escolar, inclusive o não presencial. Essas técnicas podem ser adaptadas para situações de aprendizagem diferenciadas e na elaboração de jogos, sempre visando

envolver o aluno em seu processo educativo, inclusive em seu processo avaliativo.

encontramos nas diretrizes da Pedagogia Freinet três procedimentos que podem mediar as implicações da Teoria Histórico-Cultural: primeiro, a atitude de escuta em relação às crianças, deixando que expressem suas necessidades e seus desejos de conhecimento que acontece na roda inicial diária; em segundo lugar, a oportunidade de participação no planejamento das atividades, aberta às crianças também na roda inicial e nos processos de avaliação das atividades realizadas que acontecem nas discussões na roda final e nos momentos de registro no livro da vida e no jornal mural; por fim, o envolvimento da escola com as necessidades e os interesses das crianças é contemplado por meio da aula-passeio, instrumento de conhecimento da comunidade e de suas necessidades sociais. (Silva, 2014, p. 21)

No período de aulas não presenciais, as atividades lúdicas, tendo aqui como representante os jogos educativos online, podem ser uma alternativa bastante interessante, ou mesmo um complemento às atividades tradicionais. Para Kishimoto (2011) tais atividades (ou jogos), no entanto necessitam ser direcionadas pelos professores, para estimular certos tipos de aprendizagem, não se perdendo assim no âmbito do brincar pelo brincar. Dessa forma, o jogo atinge sua dimensão educativa. Segundo a autora: “Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para o brincar, o educador está potencializado as situações de aprendizagem.” (Kishimoto, 2011, p. 41).

O USO DO KAHOOT COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA PANDEMIA

No contexto da pandemia, os jogos educativos ganharam popularidade. Antes dela esses jogos (online ou não) eram principalmente

utilizados por escolas particulares, as quais possuíam laboratórios de informática adequados e recursos para adquiri-los, uma vez que os jogos gratuitos disponíveis na internet eram muitas vezes pouco atrativos ou de pouca qualidade.

Ao se argumentar sobre a importância dos jogos educativos na pandemia, o âmbito financeiro precisa ser considerado. Isso quer dizer que não adianta apenas falar dos benefícios de sua utilização se eles não são acessíveis a todos (uma vez que como mencionado anteriormente já sabemos que uma parcela dos alunos não poderá nem mesmo acessar os jogos por não ter celulares ou computadores). Por essa razão, é importante buscar alternativas que não gerem custos adicionais às escolas e aos alunos, principalmente as públicas, mas que ofereçam oportunidade de aprendizagem e diversão para eles.

Uma alternativa possível é a utilização do jogo Kahoot como ferramenta educacional de apoio, tanto para o ensino de alunos do ensino fundamental (alunos já leitores) quanto para a formação continuada de professores. Os quizzes podem ser utilizados na etapa da educação infantil também, desde que o aluno seja acompanhado por um adulto leitor para ajudá-lo.

Apesar do Kahoot oferecer pacotes pagos que apresentam funcionalidades mais sofisticadas (como a utilização de slides, enquetes e avaliações, por exemplo), a plataforma também permite o uso de várias de suas funcionalidades para a criação e participação em jogos online de maneira gratuita.

Com o Kahoot professores podem criar jogos de perguntas e respostas, com a opção de múltipla escolha ou verdadeiro e falso, podem adicionar imagens e definir o tempo adequado para que os alunos deem

suas respostas. Além disso, ele fornece informações complementares aos professores, tais como: quais alunos participaram dos jogos, em quais questões eles tiveram mais dificuldades, quais alunos apresentaram mais erros, entre outras.

Figura 1

Informações complementares do Kahoot

Nickname	Rank	Correct answers	Unanswered	Final score
Velma	1	100%	—	9 792
Any	2	100%	—	9 481
chlica	3	75%	—	7 800
Lua	4	67%	1	7 660
jo	5	67%	2	7 642
71cl@	6	58%	1	6 337

<https://create.kahoot.it/user-reports/challenge/9f582d6a-0923-4bbf-982a-b156cbdf892b/be784d60-4d21-41ee-8958-94e930c3378e/1603240428075>

Os kahoots criados (jogos) podem ser jogados em sala de aula ou em casa em forma de gincana, com todos os alunos participando ao mesmo tempo, ou podem ser jogados em casa de maneira individualizada, quando os alunos puderem acessar à plataforma. O jogo fica disponível por um tempo pré-determinado pelo professor. Essa funcionalidade ajuda muito em casos de alunos que não possuem celular ou internet e que precisam dos aparelhos e das conexões de internet de familiares para realizarem as atividades online.

Outro ponto favorável do Kahoot é a facilidade na sua utilização. Apesar do site ser apresentado em língua inglesa, é possível criar e jogar os kahoots com pouca dificuldade. Para os professores, o ambiente de criação dos quizzes é simples e intuitivo. Ele permite a visualização das telas do jogo e permite que sejam realizadas alterações e testes antes de finalizá-lo.

Figura 2

Criação de jogos.



<https://create.kahoot.it/creator/e56ed084-8ab6-4fda-90f4-7adfd9fa34fe>

Para os alunos o uso é ainda mais descomplicado. Isso porque depois de lerem as alternativas propostas eles devem selecionar a cor correspondente à resposta correta. Além disso, eles podem participar dos jogos por meio de celulares ou computadores, não sendo necessário instalar aplicativos específicos para isso.

Apresentadas essas considerações, o Kahoot por ser de fácil utilização e gratuito pode representar uma ferramenta a mais para professores

e alunos de escolas públicas utilizarem nos processos de ensino e aprendizagem.

Figura 3

Tela de jogo do aluno.



https://kahoot.it/challenge/be784d60-4d21-41ee-8958-94e930c3378e_16032404280757adfd9fa34fe

BREVE RELATO DE CASO: UTILIZAÇÃO DO KAHOOT EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Uma das autoras deste artigo é professora da rede municipal de ensino fundamental I da cidade de Botucatu. Atualmente trabalha como diretora escolar.

No decorrer do ano, com o avanço da pandemia, a equipe escolar percebeu que apesar das tentativas de manter os alunos interessados e envolvidos com as atividades escolares não presenciais, alguns deles estavam deixando de participar das aulas.

O Kahoot então foi apresentado pela diretora em uma reunião de formação de professores com dois objetivos: 1. Realizar uma reunião diferente e interessante, propondo desafios sobre temas gerais e sobre educação e 2. Expor a ferramenta que poderia ser utilizada por elas nas aulas não presenciais. Em seguida, o Kahoot foi utilizado na criação de quizzes para os alunos da escola. Cada professora selecionou um conteúdo a ser trabalhado e definiu as questões para o jogo da sua turma. Com os jogos finalizados, eles foram disponibilizados aos alunos via link do WhatsApp para que fossem jogados. Dos 204 alunos da escola, 80 jogaram os kahoots disponibilizados (aproximadamente 40% dos alunos).

Considerando que a média semanal de retiradas de atividades impressas na escola é de 50 alunos e que se trata de uma escola que atende a alunos de pouco poder aquisitivo e alunos de área rural, cujo acesso à internet muitas vezes é limitado, é possível considerar que a experiência foi positiva.

Depois dessa experiência o Kahoot foi utilizado por professoras em outras situações de aprendizagem. Algumas delas decidiram criar seus próprios jogos, pois além de considerarem o Kahoot interessante e divertido, sentiram-se motivadas ao perceber o interesse dos alunos nos quizzes. A taxa de participação nos jogos continuou em cerca de 40% por sala. No entanto, foi possível perceber que o interesse dos alunos participantes em relação às atividades aumentou sensivelmente.

Essa prática, apesar de positiva, nos traz uma reflexão: ainda que exista interesse por parte dos alunos e por parte da escola em desenvolver atividades diferenciadas e interessantes, se não houver estrutura tecnológica para ambos, o trabalho realizado não obterá os resultados

esperados. Isso quer dizer que uma condição financeira pouco favorecida e a limitação de acesso às tecnologias e acesso à internet continuam sendo obstáculos para uma educação de qualidade. E aqueles indivíduos que na escola tinham a sua aprendizagem prejudicada devido à falta de alimento e assistência médica e familiar, agora continuam tendo sua aprendizagem prejudicada, mas por não ter internet, computador ou celular.

CONCLUSÃO

A utilização de ferramentas tecnológicas e jogos em educação é importante pois traz o mundo, a realidade dos alunos e seus interesses para a escola. Tendo em consideração que o brincar e o jogo são fundamentais para o desenvolvimento humano, utilizá-los em aulas, mais do que proporcionar momentos de lazer, pode significar oferecer aos alunos situações de aprendizagem significativas e prazerosas.

Em um momento de distanciamento social como este devido à pandemia do Coronavírus, as tecnologias e jogos online tornaram-se instrumentos importantes de compartilhamento de conteúdos, de ensino e aprendizagem. No entanto, esses jogos e ferramentas precisam ser cuidadosamente analisados e escolhidos pelos educadores, para que o jogo seja de fato educativo. As atividades propostas precisam ter uma intencionalidade pedagógica. Contudo, é importante que os professores considerem as realidades e os interesses dos alunos ao elaborarem-nas.

Como exemplo de jogo a ser utilizado com alunos do ensino fundamental o texto apresentou o Kahoot, um site no qual é possível criar quizzes para aulas de maneira simples e gratuita. Em seguida o

apresentou um breve relato da utilização do Kahoot em uma escola pública de Botucatu.

A experiência mostrou que o Kahoot pode ser uma ferramenta muito útil para envolver os alunos e incentivá-los a participarem das atividades escolares. Ele permite que os alunos tenham acesso a conteúdos educacionais de maneira interessante e descontraída. No entanto, ela também mostrou que não basta existir a ferramenta, primeiramente é necessário que escola e os alunos tenham acesso a ela para que todos realmente possam usufruir dos benefícios das tecnologias e jogos na educação.

REFERÊNCIAS

- Albornoz, S. G. (2009). Jogo e trabalho: do homo ludens, de Johann Huizinga, ao ócio criativo, de Domenico De Mais. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 12(1), 75-92.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. Editora Olho d'água.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia do oprimido*. Editora Paz e Terra..
- Guedes, B. (2014). Sobre a criança consumidora de mídia. In A. Alcântara, & B. Guedes (Orgs.), *Culturas Infantis do Consumo: práticas e experiências contemporâneas* (pp. 57-73). Pimenta Cultural.
- Kishimoto, T. M. (Org.). (2011). *O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (4ª ed.). Cortez.

- Kishimoto, T. M. (1995). O jogo e a educação infantil. *Pro-Posições*, 6(2) [17], 46-63. https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1847/17_artigo_kishimototm.pdf
- Magnoni, M. G. M., & Mattosinho, L. S. (2016). O discurso da mídia para a infância. In A. F. Marques, J. R. B. Giardinetto, & V. Machado, (Orgs), *Cadernos de docência na educação básica V: o ensino na educação básica: desafios didáticos* (pp. 105-116). Cultura Acadêmica.
- Silva, A. L. R. (2014). Teoria Histórico Cultura e Pedagogia Freinet: Teoria e Prática no processo de aquisição da linguagem escrita. *Fabe em revista*, 4(5), 17-25. <http://fabeemrevista.com.br/5/integra/02.pdf>
- Silveira, R. S., & Barone, D. A. C. (1998). *Jogos Educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos*. UFRGS. Instituto de Informática. Curso de Pós-Graduação em Ciências da Computação.
- Teixeira, S. R. O. (2010). *Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento*. Wak.
- Tezani, T. C. R., & Lázaro, A. C. (2016). Ensinar e aprender com as tecnologias: os desafios da mediação pedagógica no uso das tecnologias digitais da informação e comunicação na prática docente. In A. F. Marques, J. R. B. Giardinetto, & V. Machado, (Orgs), *Cadernos de docência na educação básica V: o ensino na educação básica: desafios didáticos* (pp. 95-104). Cultura Acadêmica.
- Vale, J. M. F. (1998). Freinet os fundamentos de uma pedagogia popular. *Revista Ciência Geográfica*, IV(11).

SONHOS MACAENSES: DESENVOLVIMENTO DE JOGO COMO PROPOSTA DE ESTÍMULO AO PENSAMENTO CRÍTICO

*Lucas Lopes Albuquerque Bastos¹
Alexandre Farbiarz²*

INTRODUÇÃO

Os jogos são produtos sociais que refletem o contexto cultural no qual estão integrados, incorporando valores e diretrizes nas temáticas que abordam, em sua regras, nos objetivos propostos ao jogador e nos seus demais atributos. Essa influência da cultura e de outras estruturas sociais no jogo não o torna necessariamente um espelho, um reflexo passivo de um conjunto de valores ou determinações: a própria estrutura de um jogo pode ser concebida com o objetivo de transformar o meio

-
1. Mestre em Mídia e Cotidiano pela Universidade Federal Fluminense. Cursando Doutorado em Mídia e Cotidiano. Docente de Comunicação Social na Faculdade Católica Salesiana de Macaé. Membro do grupo de pesquisas educ@mídias.com – Educação para as Mídias em Comunicação. lucas.llab@gmail.com
 2. Doutor e Mestre em Design pela PUC-Rio, Mestre em Educação e Linguagem pela USP. Professor do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano da Universidade Federal Fluminense e do curso de Graduação em Jornalismo da mesma instituição. Coordenador do grupo de pesquisas educ@mídias.com – Educação para as Mídias em Comunicação (PPGMC/UFF), e do grupo de pesquisa DeSSIn - Design na Leitura de Sujeitos e Suportes em Interação (PPGDesign/PUC-Rio). alexandre.farbiarz@gmail.com

social, estimular seus jogadores a questionarem convenções e crenças estabelecidas, incentivando em maior ou menor grau uma intervenção ativa em sua realidade (Salen & Zimmerman, 2017).

Os processos educacionais também se desenvolvem a partir de influências e intenções oriundas de pressões sociais e sistemas de crenças e valores, não devendo, portanto, serem encarados como neutros (Kellner & Share, 2008). A universidade (recorte desta pesquisa), em suas mais variadas formas e estruturas, encontra-se envolta por processos de elaboração, difusão e confirmação de sistemas de práticas e valores culturais, especialmente aqueles que dialogam com a cultura dominante e central dessa sociedade (Williams, 2005). Entretanto, a sala de aula também pode ser nascedouro de ações que não apenas problematizam a sociedade, suas opressões e exclusões, mas também estimulam os agentes envolvidos nesses processos de ensino-aprendizagem a intervir de maneira ativa e política (Freire, 1970; Kellner & Share, 2008).

O cotidiano, por sua vez, pode ser entendido como outra estrutura social, na qual todos os homens estão imersos em seu dia-dia, e que de forma semelhante à universidade também sofre intenções e pressões orquestradas para difundir ou validar sistemas de práticas e valores centrais e dominantes. Por essa perspectiva, o cotidiano seria, então, a instância da repetição, da alienação, da ação sem reflexão, de meros momentos de atividade mecânica orquestrados por orientações ideológicas visando reforçar uma hegemonia (Lefebvre, 1991). Entretanto, esse mesmo cotidiano também guarda em si um potencial libertador, pois apresenta o potencial de revolucionar práticas, processos, criar ressignificações, questionar a realidade. Esses homens e mulheres do cotidiano

podem, portanto, produzir rupturas dentro do próprio sistema, mais ou menos temporárias ou desestruturadas (Certeau; 1994; Lefebvre, 1991).

Em comum a esses três elementos sociais, na perspectiva dessa pesquisa, é possível observar um caráter dialético: os jogos, a educação e o cotidiano sofrem influências e pressões ideológicas para reproduzirem valores dominantes e manterem, assim, um consenso hegemônico. Mas, simultaneamente, podem apresentar as contradições para o questionamento e a intervenção política por parte dos sujeitos envolvidos por elas, processo esse que pode ser estimulado a partir da construção de processos de educação e engajamento crítico sobre suas condições de vida e sobre a própria estrutura social. A partir desse cenário no qual os jogos, a educação e o Cotidiano se tornam, então, palco de embates pela hegemonia, surge o problema central desse estudo: como o desenvolvimento de um jogo poderia contribuir para o estímulo ao engajamento crítico de estudantes de graduação em um contexto de educação crítica para as mídias?

Nesse artigo buscamos apresentar uma proposta de ferramenta a ser aplicada em processos educacionais críticos, através do relato do desenvolvimento de um jogo chamado “Sonhos Macaenses”. Relatamos uma apresentação das perspectivas teóricas e críticas que orientam a criação do sistema de prática do jogo, da sua temática, regras, objetivos e recursos, e de como buscamos, com a futura aplicação desse jogo em contextos educacionais, estimular o engajamento crítico dos educandos para com a cidade e com a realidade na qual estão inseridos.

O COTIDIANO E O PENSAMENTO CRÍTICO

O primeiro passo dessa pesquisa em direção à investigação do problema proposto diz respeito a uma revisão conceitual que fosse

capaz de conciliar o tripé teórico sobre o qual não apenas esse estudo se apoia, mas o próprio desenvolvimento do jogo. Esse tripé é formado pelo cotidiano, os jogos e a educação. Nesse primeiro momento, serão abordados o cotidiano, enquanto estrutura social, e suas relações e diálogos com o pensamento crítico.

Para essa pesquisa, optamos por estudar o cotidiano a partir das perspectivas de dois autores distintos: Henri Lefebvre e Michel de Certeau. Ainda que os dois estudiosos não estejam diretamente alinhados em suas abordagens, acreditamos que existam confluências entre seus estudos, pontos de contato que serão apresentados nessa pesquisa.

Henri Lefebvre (1991) entende o cotidiano como um nível social, influenciado diretamente por diretrizes e pressões exercidas por outros grupos e instâncias, como o modo de produção industrial e a divisão do trabalho, que ditam o cotidiano e suas repetições constantes, seus momentos de passividade. Segundo o autor, a Cotidianidade se dá a partir de um cenário de “programação” do dia-dia dos homens e mulheres, programação essa difundida por meios de comunicação, pela moda, pela publicidade, dentre outros. Essa cotidianidade teria se sofisticado a partir da década de 60, em um contexto de avanço do capitalismo, do mundo das mercadorias, da consolidação da modernidade, que contribuem para uma espécie de planejamento do dia-dia dos indivíduos, uma ordenação do mesmo a partir de diretrizes econômicas e comerciais:

A vida cotidiana se organiza como resultado de uma ação combinada, semiplanejada (na França). Cada vez mais clara e fortemente as atividades chamadas superiores (formas, modelos, conhecimentos aplicados) não apenas se situam em relação ao cotidiano, mas ainda o tomam por objeto. Ele se torna o plano sobre o qual se projetam os claros e os escuros, os vazios e os cheios, as forças e as fraquezas

dessa sociedade. Forças políticas e formas sociais convergem nesta orientação: consolidar o cotidiano, estruturá-lo, torná-lo funcional. (Lefebvre, 1991, p. 73)

O cotidiano programado, estruturado e objetificado revela então a primeira face dessa estrutura social: a sua “miséria”, como Lefebvre (1991) se refere. Essa nomenclatura se refere tanto à miséria metafórica, relacionada às repetições incessantes, a escassez de momentos de liberdade e produção autônoma, mas também por vezes a uma pobreza mais literal, à vida de restrições e penúrias vividas pelas classes e grupos menos favorecidos que encontram em seu dia-dia uma série de opressões e exclusões, desde o trabalho mal-remunerado, às más condições de moradia, os desafios inerentes ao transporte urbano, dentre outras. Lefebvre (1991), inclusive, afirma que especialmente para as classes operárias o cotidiano é o “reino do número”, no qual conta-se o dinheiro, os minutos, os metros, tudo em busca de uma sobrevivência em meio às condições pré-existentes encontradas por esses grupos e indivíduos.

Essa visão vai ao encontro da perspectiva de Williams (2005), ao tratar sobre a Hegemonia e como esse processo de consolidação de sistemas de valores e práticas ocorre. Segundo o autor, a hegemonia não se dá tanto a partir de um cenário de manipulação direta ou coerção, mas sim de uma série de intenções, pressões e determinismos que surgem da base econômica e encontram na superestrutura a materialidade necessária para exercer sua influência sobre as pessoas.

A título de organização e sequência do raciocínio, é importante dar um passo atrás, distinguindo o que seriam Base e Superestrutura para o pensamento marxista. A base corresponde às forças produtivas e às relações de produção presentes em uma sociedade. Segundo Williams (2005,

p. 213): “‘A base’ é a existência social real do homem. A ‘base’ são as relações de produção reais que correspondem a fases do desenvolvimento das forças produtivas materiais”. Ainda de acordo com o autor, a base não deve ser entendida apenas como um sistema ou como diretrizes econômicas, mas sim como atividades e relações de indivíduos que vivem uma realidade concreta. Portanto, a base influencia diretamente em como as pessoas vivem suas vidas, relacionam-se entre si, sofrem exclusões ou dominações.

A superestrutura, por sua vez, compreende a Sociedade Política (o Estado, as leis, os aparelhos coercitivos) e a chamada Sociedade Civil, um conjunto de instituições e associações políticas, culturais e sindicais que atuam como aparelhos hegemônicos e são influenciados de maneira decisiva pelas diretrizes provenientes da base econômica. Antonio Gramsci (2002) entende que a sociedade civil será formada por aparelhos ditos privados, pois embora possam apresentar-se como entidades distintas da organização política do Estado, acabam por atuar em concordância com seus objetivos e demandas, exercendo assim um papel de educação e conquista de um consenso hegemônico, complementando a ação da Sociedade Política e de seus aparelhos coercitivos na organização da sociedade, formando o que ele entende por Estado Ampliado (Liguori, 2007).

Portanto, através da atuação desses aparelhos, ditos privados, de hegemonia, como a imprensa ou a publicidade, por exemplo, valores e práticas centrais e dominantes são difundidos, reforçados e naturalizados em meio aos indivíduos. Williams (2005) destaca que a hegemonia constituída e fortalecida pela ação desses aparelhos da sociedade civil será um processo muito mais complexo e completo do que apenas

um denominador comum imposto à sociedade através de mensagens manipulatórias:

Ela [a Hegemonia] é um corpo completo de práticas e expectativas: implica nossas demandas de energia, nosso entendimento comum da natureza do homem e de seu mundo. É um conjunto de significados e valores que, vividos como práticas, parecem se confirmar uns aos outros, constituindo assim o que a maioria das pessoas considera ser o sentido da realidade, uma realidade absoluta porque vivida, e é muito difícil, para a maioria das pessoas, ir além dessa realidade em muitos setores de suas vidas. (Williams, 2005, p. 217)

O trecho destacado aponta para outro desdobramento teórico importante: a maneira pela qual esse consenso hegemônico precisa se afirmar e acaba por se validar no cotidiano dos indivíduos. Se esses sistemas de valores centrais e dominantes precisam ser postos em prática e é em sua vivência que eles se transformam em realidade para as pessoas, então é possível supôr que é justamente através do cotidiano que essa hegemonia se consolida. É no dia-dia que essas pressões e determinismos se manifestam e se colocam para quem os vive como realidade inescapável e natural. Os valores e práticas hegemônicas se consolidam, organizando não apenas a sociedade a partir de uma perspectiva política e econômica, mas também orientando formas de pensar e conhecer o próprio mundo (Gruppi, 1998).

Mesmo o cotidiano sofrendo influências dessa dita programação que o orienta e objetifica, ainda que essa estrutura social seja o cenário no qual perspectivas hegemônicas validem suas crenças e valores, Lefebvre (1991) tem uma perspectiva dialética dessa estrutura social, encontrando no cotidiano um potencial libertador e revolucionário apesar dessas opressões. Para ele, o cotidiano oferece possibilidades

de ruptura e ressignificações. Os homens e mulheres vivem seu dia-dia a partir de diretrizes e orientações que não controlam, mas podem exercer atividades criadoras que podem provocar mudanças nas estruturas sociais. Nesse sentido, o cotidiano exibiria a sua “grandeza”: o potencial que as pessoas têm para se apropriar de discursos e espaços pré-estabelecidos, a criação de contradições nos sistemas de crenças e valores hegemônicos, a criação de obras sensíveis em meio à racionalidade objetificadora (Lefebvre, 1991). O cotidiano, portanto, manifesta seu caráter dialético, uma função de equilíbrio entre sua reprodução e resíduo desses determinismos e sua capacidade de criar alternativas para essas pressões:

No esquema revisado há feedback (equilíbrio momentâneo, provisório) dentro de relações de produção determinadas (as do capitalismo) entre produção e consumo, entre estruturas e superestruturas, entre conhecimento e ideologia. [...] A vida cotidiana se define como lugar social desse feedback. Um lugar desdenhado e decisivo, que aparece sob um duplo aspecto: é o resíduo (de todas as atividades determinadas e parcelares que podemos considerar e abstrair da prática social) e o produto do conjunto social. Lugar de equilíbrio, é também o lugar em que se manifestam os desequilíbrios ameaçadores. Quando as pessoas, numa sociedade assim analisada, não podem mais continuar a viver sua cotidianidade, então começa uma revolução. Só então. Enquanto puderem viver o cotidiano, as antigas relações se reconstituem. (Lefebvre, 1991, 39)

O cotidiano, portanto, pode ser entendido como um campo de negociações no qual os sujeitos nunca se submetem completamente a um sistema de poder e valores hegemônicos, apresentando assim, em menor ou maior grau, uma capacidade criadora e revolucionária.

Os estudos de Michel de Certeau (1994), por sua vez, investigam como os sujeitos são influenciados e atuam em seus cotidianos através de outras perspectivas, em especial a partir do que ele chama de “maneiras de fazer”. Para o autor, essas seriam procedimentos pontuais, cotidianos, tipos de consumo que são “combinatórios e utilitários” (Certeau, 1994, p. 42) pelos quais as pessoas podem se apropriar de produtos sócio culturais e ressignificá-los, driblando temporariamente suas intenções e pressões originais.

Essas maneiras de fazer dos homens e mulheres que vivem o cotidiano são identificadas por Certeau como suas “táticas”. As táticas seriam formas descentralizadas, temporárias, heterogêneas, nascidas muitas vezes de momentos oportunos e ocasiões propícias, pequenas “vitórias do ‘fraco’ sobre o mais ‘forte’ (os poderosos, a doença, a violência das coisas ou de uma ordem etc.), pequenos sucessos, artes de dar golpes, astúcias de ‘çadores’” (Certeau, 1994, p. 47).

Essas táticas, portanto, seriam formas das pessoas sobreviverem e subverterem o que Certeau chamará de “estratégias”. Segundo o autor, as estratégias podem ser classificadas como produtos de “um sujeito de querer e poder” (Certeau, 1994, p. 46), o exercício de uma força social, a separação de um espaço, o estabelecimento de um limite, uma manifestação de relação social de dominação ou exclusão. Em seu cotidiano, homens e mulheres se deparam constantemente com estratégias desenvolvidas por agentes institucionais, muitos desses ligados a aparelhos hegemônicos, que orientam a sua percepção do mundo. As leis, por exemplo, determinam quais ações e práticas são legais e quais estão vetadas ao exercício do cidadão. Entretanto, nem todas as estratégias necessariamente adquirem um caráter coercitivo. A publicidade de

roupas femininas, por exemplo, por si só não pode coibir as pessoas de vestirem determinada roupa ou usarem um acessório específico, mas ao trabalharem com códigos culturais e linguísticos que associam a beleza e outros significados a um determinado padrão estético de maneira recorrente podem acabar desenvolvendo uma estratégia de exclusão de grupos ou camadas sociais.

Esse confronto entre a programação do cotidiano e seu ainda remanescente potencial revolucionário e libertador, essas formas de burlas às estratégias desses agentes de querer e poder que as pessoas podem exercer em seu cotidiano, mostram o quanto a construção da hegemonia é um processo cheio de embates e nunca definitivo. Williams (2005) afirma que essa hegemonia tem que ser construída, recriada e validada constantemente, e que nesse processo sempre há margens para sistemas de valores alternativos e emergentes, que podem ser incorporados futuramente ou exercerão uma ameaça real à estrutura social dominante – e à própria vivência do cotidiano: “nenhuma sociedade ou ordem social, e, portanto, nenhuma cultura dominante na realidade exaure o âmbito total da prática, energia e intenção humanas” (Williams, 2005, p. 220).

Essa breve análise sobre o caráter dialético do cotidiano levanta um importante questionamento: de que forma é possível que esses sujeitos tão imersos em seu dia-dia, em seus momentos de passividade, em seus gestos repetitivos e mecânicos, restritos por estratégias desses agentes de querer e poder, podem ser capazes de identificar e agir em direção às contradições, causando rupturas no sistema de crenças e práticas vigentes? Um possível encaminhamento para encontrarmos respostas a essas perguntas é o pensamento crítico.

A teoria e o pensamento crítico estão diretamente interessados na descoberta e análise de contradições sociais, na reflexão sobre como diferentes estruturas e objetos presentes na sociedade são expressões de questões fundamentais, como o modo de produção da sociedade, a divisão do trabalho e disputa de classes. O pensamento científico que se pauta pelo viés crítico, portanto, não é meramente registrador, nem aceita os fenômenos e objetos presentes no seio social como naturalmente dados ou objetivos, mas investiga as relações de dominação e determinações que esses guardam com a própria organização da sociedade (Horkheimer, 1983).

Além das investigações dessas tensões sociais, o pensamento crítico também fomenta a atividade transformadora. Não basta à perspectiva crítica apontar causas e consequências, mas também estimular resistências, gerar incômodos às estruturas vigentes e aos indivíduos nela inseridos, buscando, assim, ampliar os questionamentos sobre a realidade vivida e as ações revolucionárias. O pesquisador crítico, portanto, parte de uma situação história concreta, de um objeto existente, revela e analisa as contradições e tensões sociais que esse objeto guarda com a estrutura de classes, com os modos de produção e dominação existentes e suas diretrizes, e nesse processo ergue as bases para as transformações (Horkheimer, 1983).

Lefebvre (1991) atribuirá ao pensamento e análise crítica um papel decisivo dentro do estudo e da própria vivência do Cotidiano. De acordo com o autor, nenhum indivíduo, seja ele pesquisador ou não, consegue entender as tensões e contradições do cotidiano só vivendo-o: é necessário um recuo crítico, uma percepção maior de quais relações essa vivência guarda com um sistema maior de valores e práticas: “Distância

crítica, contestação e comparação caminham lado a lado [...] A análise crítica do cotidiano revelará analogias, ao passo que o conhecimento do cotidiano compreenderá uma crítica ideológica e, bem entendido, uma autocrítica perpétua (Lefebvre, 1991, p. 34). Portanto, é impossível compreender que pressões e intenções os indivíduos sofrem em seu cotidiano sem vivê-lo, mas ao mesmo tempo esse distanciamento que a análise crítica pressupõe permite ao pesquisador ter uma visão maior do todo, ou seja, a origem dessas pressões e intenções, quais relações de dominação e exclusão se refletem e se reproduzem no cotidiano desses indivíduos. Lefebvre (1991, p. 34) afirma: “A crítica da vida cotidiana implica, pois, concepções e apreciações em escala de conjunto social. Ela conduz a isso”.

Viver e estudar o cotidiano, portanto, significa sofrer uma série de influências, intenções e pressões de natureza econômica, executar movimentos e práticas oriundas de estruturas sociais como modo de produção industrial e a divisão do trabalho, estar no meio de disputas entre classes e fazer parte da contínua batalha pelo consenso hegemônico. Qualquer estudo, e principalmente qualquer ação que se proponha a estimular uma transformação sobre o cotidiano, necessita, então, executar um movimento para além de uma realidade mais imediata, revelando contradições e tensões sociais e buscando uma ação revolucionária, carregando em si um caráter emergente ou contra hegemônico.

Para essa pesquisa, entendemos que o desenvolvimento de um jogo de tabuleiro inserido em um contexto de educação crítica pode ser uma ferramenta pertinente para um entendimento maior das tensões e contradições presentes no cotidiano e para um estímulo a um engajamento crítico desses estudantes com relação aos problemas e desafios presentes

em sua cidade. É a partir desse cenário que surge a proposta do jogo “Sonhos Macaenses”.

A EDUCAÇÃO CRÍTICA E O ENGAJAMENTO CRÍTICO EM JOGO: O PROJETO “SONHOS MACAENSES”

A presente pesquisa relata a proposta de desenvolvimento de um jogo de tabuleiro intitulado “Sonhos Macaenses”, projeto pertencente ao programa de Iniciação Científica da Faculdade Católica Salesiana de Macaé. O processo criativo de desenvolvimento do jogo, desde a escolha da temática central, seus objetivos e todas as regras que compõem sua jogabilidade, são objetos de reflexão contínua a fim de construir um processo de educação crítica e de estímulo ao engajamento crítico para quem o experencia. Acreditamos que os jogos, enquanto mídias, podem moldar a forma pela qual os sujeitos aprendem e atribuem significados à sociedade e ao mundo ao seu redor. Por isso, buscamos criar um jogo que contribua para que os estudantes da Faculdade Católica Salesiana conheçam mais profundamente a cidade de Macaé, sua história, seus problemas sociais e políticos, sua riqueza cultural, e principalmente, transformem sua atuação em seu cotidiano na cidade, atuando de forma transformadora sobre ele. Após o término de desenvolvimento desse jogo, o mesmo será aplicado em turmas de Comunicação Social da instituição, experimento esse a ser acompanhado pelo pesquisador.

Antes de apresentar as bases conceituais e críticas que sustentam o desenvolvimento do jogo é importante desenvolvermos uma breve introdução sobre as características do jogo “Sonhos Macaenses”. À medida que formos desenvolvendo o percurso teórico que sustenta as decisões

sobre o projeto, mais detalhes sobre a jogabilidade serão fornecidos e relacionados com os assuntos em pauta. “Sonhos Macaenses” é um jogo de tabuleiro que pode ser usufruído individualmente ou em até seis pessoas. Cada jogador controla um personagem pré-criado, com atributos e uma história específicos. Todos os personagens são jovens macaenses que estão iniciando suas vidas profissionais. O objetivo do jogo é fazê-los avançar do nível 1 até o nível máximo estabelecido, cumprindo alguns pré-requisitos específicos nesse ínterim. Para atingir esse objetivo geral e cumprir as etapas específicas é essencial que os jogadores percorram o tabuleiro do jogo, que representa ludicamente o território da cidade de Macaé. A cada pré-requisito alcançado pelo jogador, ele recebe uma carta com mais um trecho da história desse personagem, contando como superar um desafio específico ou conquistar um recurso transformou sua vida, o que contribui para a percepção do educando de que evolução no jogo não é apenas uma progressão numérica, mas também faz avançar a própria trajetória pessoal e profissional dessas personagens.

Os personagens controlados pelos jogadores progredem de nível unicamente a partir da superação de “desafios”, que são acessados em casas específicas do tabuleiro. Cada carta de desafio pode ser um entrave de ordem pessoal (a carta “Desilusão Amorosa”, por exemplo), problemas sociais profundos (a carta “Violência Urbana”) ou questões estruturais da cidade (a carta “Alagamento no Centro”). Para superar esses obstáculos, os jogadores devem utilizar seus atributos e habilidades especiais ou podem recorrer a cartas “Recursos” e “Lendas de Macaé”. Recursos são elementos que oferecem benefícios à trajetória pessoal e profissional da personagem, como por exemplo a carta “Trabalho com

Carteira Assinada” e a “Inspiração”. Esses recursos só podem ser adquiridos quando o jogador visita as casas “Centros Culturais” do tabuleiro, espaços esses alusivos a locais importantes da cidade, pontos turísticos, centros de estudo e de lazer, dentre outros. As cartas “Lendas de Macaé”, por sua vez, destacam personalidades influentes em diferentes campos culturais que nasceram ou viveram parte de sua vida em Macaé ou podem apresentar fatos e boatos sobre a história e desenvolvimento da cidade. Enquanto as personalidades sempre oferecem bônus aos jogadores, as histórias sobre a região podem oferecer vantagens ou penalidades aos personagens que as recebem. Essas cartas são acessadas também pelo tabuleiro, a partir de casas específicas espalhadas pelo mapa.

Após essa breve introdução sobre o jogo é o momento de nos aprofundarmos em discussões sobre as bases teóricas e conceituais que orientam o projeto. Huizinga (2007) afirma que o jogo “é uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação” (Huizinga, 2007, pp. 3-4). Em sua pesquisa, ainda que o autor defenda que o jogo é um elemento anterior à própria cultura (já que animais também brincam entre si, assim como crianças) e deva ser encarado como uma categoria autônoma, a prática do brincar e jogar pode estar associada a fatores culturais. Analisar as ações dos jogadores, as regras, as imagens contidas em sua prática, pode ser um ponto de partida para entender a própria realidade que eles encenam. Um dos exemplos aos quais o autor recorre para validar sua exposição é o da linguagem, criação cultural que permitiu ao homem dar sentido e ordem à natureza através de um constante jogo de operações

de associação entre objetos, ideias e fenômenos às palavras, com suas regras e especificidades (Huizinga, 2007).

Salen e Zimmerman (2012) também enxergam uma relação entre a cultura de uma sociedade e como ela é trabalhada dentro de um jogo desde o seu projeto inicial. Segundo os autores, seus sistemas podem refletir, em maior ou menor grau, os valores e ideais de um povo, ou as ideologias presentes em um contexto social mais amplo. Entretanto, os pesquisadores também enxergam nos jogos um potencial transformador da realidade, a partir das interações lúdicas transformadoras que esses elementos podem desencadear durante a experiência dos jogadores. A interação lúdica transformadora “ocorre quando o movimento livre da interação lúdica altera as estruturas mais rígidas onde ela ocorre” (Salen & Zimmerman, 2012, p. 25), processo que afeta diretamente não apenas o próprio jogo mas também os sentidos associados à sua prática e à experiência de quem se envolve com o mesmo. Em outras palavras, alguns jogos devem ter elementos em sua estrutura que oferecem aos seus participantes condições mais favoráveis a um exercício crítico de atuação e transformação não apenas sobre o próprio jogo, mas também sobre a sociedade.

No desenvolvimento do jogo “Sonhos Macaenses” buscamos alinhar essas perspectivas teóricas com o objetivo do projeto. Quando colocamos como obrigatoriedade que o jogador, e sua personagem, percorra o mapa da cidade representado no tabuleiro e encontre desafios ou recursos referentes a essas localidades, esperamos não apenas apresentá-lo aos diferentes bairros e pontos turísticos, mas que ele também relacione as oportunidades ou problemas encontrados a esses espaços. Acredita-se que correlações entre visita ao lugar público e o encontro com um bônus

ou ônus podem ser transportados para o cotidiano desse jogador: em uma eventual nova visita desse educando à Praia do Pecado, por exemplo, é possível que ele reflita sobre novas possibilidades de exploração dessa localidade a partir da experiência de seu personagem no jogo. Se durante uma partida de “Sonhos Macaenses” ele encontrou na Praia do Pecado os recursos “Inspiração” ou “Atividade Física Regular”, quais outros envolvimento ele, enquanto jogador e cidadão, pode obter, no espaço urbano real, ao visitar esse espaço? Esperamos, portanto, que a experiência desses sujeitos com o jogo estimule novos olhares sobre a cultura o espaço urbano Macaense e que desperte neles inquietações e ações transformadoras sobre a cidade e o próprio jogo. Além disso, a cada nova aplicação do jogo de tabuleiro entre educandos, é possível que os mesmos sugiram novas localidades a serem acrescentadas ao mapa e relatem suas experiências com esses espaços, enriquecendo assim não apenas a proposta do jogo mas seu repertório reflexivo sobre Macaé.

Outro conceito importante na concepção do jogo surge a partir dos estudos de Ian Bogost (2007): os Jogos Persuasivos. Segundo Bogost (2007), os jogos persuasivos seriam uma categoria específica de games projetados a partir de uma série de retóricas procedimentais com intuito de transformar o percepção e o comportamento dos jogadores em relação a diversos elementos sociais e políticos. Com o termo “retórica procedimental”, o autor se refere ao uso de processos para construir argumentações persuasivas. Segundo Bogost, uma série de processos intrínsecos ao jogo afetam o jogador, como o próprio objetivo do jogo, o tema que aborda, as situações-problema a serem resolvidas ou o feedback fornecido aos comandos do jogador, dentre

outros que efetivamente podem contribuir para construir uma retórica procedimental (Bogost, 2007).

É essa retórica procedimental, à qual o jogador é submetido e com a qual interage, que pode desenvolver uma persuasão, nos dois sentidos propostos pelo autor para o termo, que são os de mudar uma percepção ou opinião de alguém sobre um tema ou situação e também o de apresentar de maneira efetiva e convincente uma ideia (Bogost, 2007). A vantagem dos jogos persuasivos sobre outras formas de retóricas seria justamente a de relacionar os argumentos aos processos, exercendo sobre o sujeito efeitos que influenciam diretamente sua experiência, como seu sucesso dentro do jogo, por exemplo.

Em concomitância com a perspectiva de Bogost, discutimos também os estudos de James Paul Gee (2004), que defende que os jogos podem ser ferramentas competentes no estímulo ao que ele chama de “aprendizado crítico”. Para entender o conceito é importante se familiarizar com o que o autor chama de Reinos Semióticos. Segundo Gee (2004), reinos semióticos são quaisquer grupos de práticas capazes de comunicar significados específicos a partir de diferentes tipos de linguagens e mídias. Na concepção do autor, o esporte Basquete ou a ciência Matemática podem ser igualmente considerados reinos semióticos, pois apresentam seus próprios códigos, regras, significados, grupos associados, dentre outros atributos. Para um indivíduo poder se integrar de maneira ativa e crítica a algum desses grupos e atuar a partir desses significados ele deve necessariamente aprender novas literacias (Gee, 2004).

Na perspectiva de Gee (2004), o aprendizado crítico se dá quando quem é integrado a um desses reinos semióticos é capaz de aprender novas literacias em quatro níveis: aprender a receber estímulos e a agir

nesse novo meio; conseguir socializar com outros integrantes e grupos afiliados a esse reino semiótico; conseguir recursos necessários para aprendizados futuros e resolução de problemas associados a esse reino semiótico; e por fim, em um nível de aprendizado crítico, conseguir perceber e manipular as significações presentes no jogo em uma espécie de metanível, questionando e eventualmente transformando o próprio sistema e suas relações com as pessoas ao redor e com a própria estrutura social. Aprender de maneira crítica sobre um determinado assunto ou a partir de uma determinada mídia é, portanto, etapa fundamental para desenvolver uma literacia capaz de tornar os indivíduos mais capazes de extrair e desenvolver significados para os conteúdos recebidos e mais potentes para criar suas próprias mensagens (Gee, 2004).

O desenvolvimento de uma retórica procedimental que estimule um aprendizado crítico, na perspectiva dos autores apresentados, é um ponto central para a criação das regras do jogo “Sonhos Macaenses”. Para o personagem progredir de nível ele pode se deparar com um desafio tal como o chamado “Crise Financeira” (bairro de Macaé) e deve superá-los. Em sua jornada, os personagens podem recorrer ao “Recurso” já mencionado anteriormente, o “Trabalho com Carteira Assinada”, para ajudá-los nos combates. Esse recurso confere bônus a determinados atributos do personagem, tais como +1 ponto no quesito Determinação de sua ficha. Para superar esse desafio pode ser que esse benefício seja decisivo para seu sucesso. Vencer o desafio significa acumular experiência e estar mais próximo da vitória geral; perder para esse adversário incorre em penalidades ao personagem. Esse é um exemplo do tipo de como os elementos do jogo são desenvolvidos com intuito de tecer uma retórica procedimental. Uma crise financeira em Macaé é

um fator sociopolítico recente em Macaé e no Brasil de maneira geral e se interpõe ao sucesso profissional de muitos jovens, assim como um emprego com carteira assinada é um direito e recurso precioso a ser zelado pois garante estabilidade financeira, melhores oportunidades e condições de vida aos cidadãos, contribuindo assim para o bem-estar geral da sociedade.

Podemos juntar à discussão sobre aprendizado crítico e o papel do jogar no processo de construção desse aprendizado, as perspectivas de Educação para a leitura crítica da mídia de Kellner e Share (2008) e de Engajamento Crítico de Nabarrete (2020). Segundo Kellner e Share (2008), o mundo contemporâneo tornou-se cada vez mais mediado por plataformas digitais, redes sociais e outros recursos que promovem um fluxo contínuo de informação. Essas “novas” mídias, como os videogames, por exemplo, tornam-se não apenas mediadoras de interações, mas também verdadeiras máquinas de transmissão de cultura, “os contadores e vendedores das histórias do nosso tempo” (Kellner & Share, 2008, p. 689). Os sujeitos expostos a essas mídias aprendem de maneira mediada e muitas vezes passiva, limitando-se a reproduzir conteúdos e práticas.

Uma alternativa a esse cenário de recepção passiva dos conteúdos midiáticos, na perspectiva de Kellner e Share (2008), é o desenvolvimento de processos de educação crítica para a mídia. Nessa proposta, os sujeitos são estimulados a entenderem as condições políticas, econômicas e sociais sob as quais as mensagens veiculadas em diferentes mídias são submetidas, buscando assim uma compreensão mais ampla e reflexiva sobre esse cenário. Nesse processo também são incentivados a aprenderem a participarem ativamente do ambiente midiático, manipulando tais mídias e se capacitando a utilizar suas ferramentas,

linguagens e formatos para produzir mensagens de cunho mais igualitário, reveladoras das opressões e exclusões sociais, conteúdos alternativos que contribuiriam para um cenário de democratização do acesso e consumo midiático.

Essa perspectiva dos autores se aproxima do pensamento de Freire (2018), defensor de um modelo de ensino no qual o educando deve ser incentivado a construir conhecimentos a partir de uma compreensão crítica ampla sobre sua condição social, sobre os desafios do mundo ao seu redor, tendo sua capacidade criadora e suas ações transformadoras incentivadas por educadores e outros agentes pedagógicos envolvidos nesse contexto. Para Freire (1996), a recusa do educador em ocupar esse papel fundamental de revelar injustiças e opressões na sociedade é um desserviço à educação libertadora e uma contribuição para a manutenção de dominações e injustiças.

A discussão sobre educação crítica para a mídia encontra confluência nas discussões sobre Engajamento Crítico propostas por Nabarrete (2020). De acordo com o autor, o termo engajamento por si só sofreu um esvaziamento conceitual acentuado na contemporaneidade, sendo cooptado por uma intenção social de natureza hegemônica que introjeta nessa noção uma série de orientações econômicas de ordem capitalista e mercadológica. Dessa forma, o que hoje entende-se no senso comum por engajamento é uma série de comportamentos e envolvimento comerciais com marcas, produtos e ofertas, especialmente em ambientes online, fruto de pressões e exclusões exercidas e engendradas por uma base econômica. Para o autor, esse engajamento torna-se, então “vinculação social, afetiva e gustativa do sujeito com determinada ideologia” (Nabarrete, 2020, p. 198) engendrada por uma

ordem hegemônica dominante e manifestada em uma sociedade cada vez mais midiaticizada.

Midiatização, segundo a perspectiva teórica adotada por Nabarrete, diz respeito a como essas tecnologias de informação e comunicação contribuem “na mediação e organização da realidade, na relação entre o sujeitos e o mundo, o que implica novas formas de se inserir e apreender a realidade” (Nabarrete, 2020, p. 203). Nesse ponto, as percepções de Nabarrete (2020) e as de Kellner e Share (2008) convergem: os sujeitos da contemporaneidade vêem, aprendem e se engajam com o mundo a partir de mediações ideologicamente compatíveis com a ordem social dominante.

O que Nabarrete (2020) propõe como alternativa a esse engajamento orientado a partir de ideologias hegemônicas é a construção de um engajamento crítico e reflexivo:

Nessa compreensão, o engajamento se constrói no processo epistemológico e político de superação da cotidianidade, da pseudoconcreticidade, por meio da educação crítica e da práxis política. Para a superação da relação cotidiana e fenomênica dos sujeitos com o outro e o mundo pela mediação das sociotécnicos, de maneira reificada, o desenvolvimento da competência crítica em informação (CCP), da crítica da mídia e da tecnoliteracia podem ser métodos fecundos para a educação política e a construção do engajamento crítico reflexivo. (Nabarrete, 2020, p. 206)

Portanto, a construção desse engajamento crítico e reflexivo não passa por uma recusa das mediações ou de uma fuga dos meios de comunicação, de suas mensagens ou de seus usos. O Engajamento Crítico está relacionado a uma ampliação das possibilidades de usos para essas mídias que, na contemporaneidade, encontram-se associadas

e cooptadas pela ordem hegemônica, formando uma espécie de base material para sua superestrutura. Estimular um processo de engajamento crítico e reflexivo do sujeito a partir do desenvolvimento, aplicação e uso de jogos significa então prezar por um cenário no qual esses jogos são criados a partir de retóricas procedimentais, de significados e discursos que promovam uma vinculação desse sujeito com ideologias outras que não as dominantes (Nabarrete, 2020).

Essa discussão sobre educação crítica e engajamento crítico se faz presente na elaboração do jogo “Sonhos Macaenses” em algumas vertentes. Em primeiro lugar, os estudantes aprendem novos conteúdos a partir de uma mídia (o jogo de tabuleiro) mas são convidados a criarem novos elementos, recursos e significados para ela, sugerindo novas localidades, desafios ou recursos a serem acrescentado em uma nova versão do jogo. Algumas das cartas utilizadas também possuem QR Codes impressos que, quando acessados pelos jogadores, os direcionam a publicações na Internet que exploram com mais profundidade o cenário cultural local e a história da cidade, ou mesmo apresentam e debatem de maneira mais extensa os problemas sociais e políticos da região. O desafio “Machismo mata”, por exemplo, pode conduzir o jogador que recebe essa carta para uma reportagem com números e análises sobre o índice de feminicídios na região. Dessa forma, o repertório de informações disponíveis para o jogador sobre esse problema sóciopolítico aumentam, o que pode contribuir para uma reflexão crítica mais ampla sobre a dimensão do desafio e de como deve enfrentá-lo.

Por fim, esperamos que a própria experiência com o jogo torne-se um estímulo ao engajamento crítico dos estudantes com a cidade de Macaé e seu cotidiano local, incentivando-os a refletir criticamente

sobre o cenário político, social e cultural macaense e, principalmente, a desenvolverem ações transformadoras a partir de um engajamento com a cidade menos alinhado com uma ideologia hegemônica dominante e mais atrelado a uma perspectiva democrática e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cotidiano é a instância social na qual se reproduzem pressões e exclusões oriundas de diretrizes econômicas e políticas, intenções essas que programam a experiência cotidiana do sujeito e incentivam sua experiência passiva, mas também guardam em si o potencial para a ação transformadora, para a revolução que altera o modo de viver da sociedade ou, ao menos, das pequenas vitórias do sujeito sobre os agentes de querer e poder (Certeau, 1994; Lefebvre, 1991). Nesse contexto, as mídias aparecem com um papel de destaque, sendo engendradas por uma ideologia dominante a fim de servir a seus interesses, estimulando e legitimando um engajamento que apenas se vincula com esses valores hegemônicos. Entretanto, essas mídias também podem ser trabalhadas em uma proposta de engajamento crítico e reflexivo que vise uma intervenção ativa e democrática na sociedade por parte dos sujeitos que as ocupam e utilizam.

Considerando que, no mundo contemporâneo, os indivíduos interagem, aprendem e exercem sua cidadania em grande parte através das mídias, os jogos são uma ferramenta importante para significar o mundo para esses jogadores que os usufruem. Pensando esses meios a partir de uma proposta de educação transformadora e democrática, na qual educadores e educandos dialogam entre si e constroem conhecimentos

juntos (Freire, 2018), os jogos podem ser desenvolvidos visando estimular processos de aprendizado crítico entre os jogadores que o experienciam (Gee, 2004), potencializados por retóricas procedimentais (Bogost, 2007) que possibilitam uma série de oportunidades de mudanças de percepções e comportamentos entre os sujeitos.

O jogo “Sonhos Macaenses”, ainda em estágio de desenvolvimento, tem em sua concepção a missão de servir não apenas como uma ferramenta ludificada de ensino sobre a cidade de Macaé, mas especialmente em ser um jogo persuasivo e de estímulo ao engajamento crítico dos educandos que tiverem a oportunidade de jogá-lo. A partir do jogar, esperamos que os sujeitos ressignifiquem o espaço urbano, a região, suas potencialidades e seus desafios, e que esses pensamento e engajamento críticos sejam uma fagulha para ações transformadoras e democráticas em seus cotidianos.

REFERÊNCIAS

- Bogost, I. (2007). *Persuasive games: the expressive power of videogames*. MIT Press.
- Certeau, M. (1994). *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer*. Vozes.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gee, J. (2004). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.

Gruppi, L. (1978). *Conceito de hegemonia em Gramsci*. Edições Graal.

Gramsci, A. (2002). *Cadernos do Cárcere – Vol. 6*. Civilização Brasileira.

Horkheimer, M. (1983). Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In W. Benjamin, M. Horkheimer, T. W. Adorno, & J. Habermas (Orgs.), *Textos escolhidos* (pp. 125-162). Abril Cultural.

Huizinga, J. (2007). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Perspectiva.

Kellner, D., & Share, J. (2008). Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. *Educação & Sociedade*, 29(104), 687-715. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

Lefebvre, H. (1991). *A Vida Cotidiana no mundo moderno*. Editora Ática.

Liguori, G. (2007). *Roteiros para Gramsci*. Editora UFRJ.

Nabarrete, P. (2020). Dialética do Engajamento: uma contribuição crítica ao conceito. *MATRIZES*, 14(1), 193-220. <http://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/157540>

Williams, R. (2005). Base e superestrutura na teoria cultural marxista. *Revista USP*, 65, 210-224. <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13448>

ADVERGAME: JOGO DIGITAL EM MULTIPLATAFORMA PARA A MARCA CPTEC

Lucas Jorge Garcia¹

1. INTRODUÇÃO

As mídias tradicionais como a televisão, o rádio e o jornal, eram os meios em que os anunciantes mais destinavam suas comunicações mercadológicas. Com o avanço da internet e a tecnologia em constante transformação, esse cenário ampliou e garantiu espaço às mídias digitais, que assim como as tradicionais, possibilitam interação das marcas com seu público e vice-versa de diversas plataformas e meios de comunicação.

A publicidade digital revolucionou o modo de fazer publicidade. A oportunidade nos meios digitais não é o que as marcas procuram, e sim, o que às relacionam com seus consumidores no propósito de obter soluções para este fim. A marca precisa fazer parte da vida do seu público e apropriar-se das tendências utilizando a tecnologia para transmitir informação.

Este artigo visa o desenvolvimento de um advergame, um jogo onde possui a publicidade aplicada em seu interior e cria uma ligação entre a marca e o consumidor. Este advergame é para divulgar a marca

1. Doutorando em Design no Programa de Pós-Graduação em Design Universidade Estadual Paulista – UNESP (bolsista CAPES)
lj.garcia@unesp.br

Centro de Previsão de Tempo e Estudos Climáticos (CPTEC) em um jogo digital multiplataforma sobre meteorologia, o qual utiliza os conceitos de gamificação, edutretenimento e game design, a fim de adotar a interdisciplinaridade para transmitir conhecimento, cultura e informação em um produto tecnológico.

A finalidade para elaborar este jogo parte da necessidade de aprender uma ciência ainda pouco conhecida no nosso país, à meteorologia, e ademais relaciona-la com a marca CPTEC inserida no jogo digital, mostrando algumas mensagens publicitárias em sua interface. O acesso ao jogo é através de multiplataforma, como computadores, notebooks, smartphones e tablets, de modo a dar maior acessibilidade, sendo acessado de qualquer dispositivo.

Portanto, a união de conteúdo informativo e tecnológico contribui para a educação e o entretenimento de forma social, por intermédio da interatividade já existente em jogos, uma vez que, a informação transmitida passa ao usuário naturalmente. Afinal, a utilidade de ter este produto tecnológico como forma de aprendizado pelo edutretenimento auxilia na comunicação social, onde “a cultura da virtualidade real associada a um sistema multimídia eletronicamente integrado [...] contribui para a transformação do tempo em nossa sociedade” (Castells, 1999, p. 553). Neste conjunto, compreende a uma convergência dos meios de massa, telecomunicações e computadores, que ampliam a comunicação e interagem com o público.

Meios de comunicação de massa interativos consistem em uma das muitas áreas nas quais a convergência das tecnologias de comunicação e computação deve ter um impacto significativo. [...], a aplicação de tecnologias da informação, tais como computadores e sistemas avançados de telefonia digital, expande enormemente a cobertura

e natureza dessas atividades, tornando possível o agregamento de respostas de audiências muito maiores ou de adaptação de apresentações para usuários individuais. (Straubhaar & Larose, 2004, p. 15)

Acredita-se que pode desenvolver a proposta de advergame em multiplataforma para divulgar a marca CPTEC utilizando dos conceitos de gamificação, edutretenimento e game design na elaboração do jogo sobre meteorologia, no qual torna o aprendizado divertido e interativo, e também faz uso da publicidade digital em sua exposição.

O desenvolvimento da pesquisa descritiva, tem por intuito reproduzir a situação do ambiente do jogo com vínculo tecnológico e mercadológico, mais precisamente no âmbito da publicidade com o uso do conceito de Advergame, utilizando-se de um jogo digital em multiplataforma e, além disto, retrata a relação do estudo como todo por intermédio de uma discussão dos resultados do advergame.

Justifica-se então, que a tecnologia trouxe uma nova maneira de transmitir informação ao público, que por sua vez, tem agora a facilidade de escolher o tipo de informação que deseja receber, seja ela por meio de notícias, conversas, e até mesmo em atividades de entretenimento, o que muitas vezes concede o aprendizado de algo novo.

“Novas tecnologias midiáticas permitiram que o mesmo conteúdo fluísse por vários canais diferentes e assumisse formas distintas no ponto de recepção.” (Jenkins, 2009, p. 38). Com isso, “muitos fabricantes de aparelhos de telecomunicações são altamente especializados [...] preenchendo nichos específicos dentro de grandes segmentos industriais” (Straubhaar & Larose, 2004, p. 172). Sendo assim, abre-se uma oportunidade para ganhar espaço e público no mercado empreendedor, principalmente com o uso da tecnologia. Todavia, é preciso buscar

um diferencial que possa agregar valor às pessoas e também para as empresas e/ou marcas que dispõem desse recurso.

Pensando neste propósito, se desenvolveu uma proposta de jogo em multiplataforma, que ensina ao público um conteúdo pouco usado em jogos - a meteorologia - através de um jogo interativo, no qual o público tende a aprender brincando, ou seja, beneficia a cultura intelectual da sociedade e favorece na educação informal. O ponto estratégico do jogo objetiva a implantação de uma marca dentro do contexto jogável, evidenciando o conceito de Advergame, por intermédio da inserção de mensagens publicitárias.

2. JOGO DIGITAL

A indústria de jogos digitais vem mostrando que o consumo está cada vez mais ligado às inovações tecnológicas e procura por novos mercados, onde diferentes setores da economia estão fazendo seu uso: arquitetura, engenharia civil, publicidade, design, áreas de educação e saúde, dentre outras. A produção de jogos digitais são ótimos geradores de novos produtos e serviços que fazem uso de atividades criativas e técnicas que contribuem não só para a economia do setor, mas também em novas formas de conquistar o público através de um meio interativo, que reproduz o sentido de usabilidade, ou seja, a forma como o usuário se comunica com o dispositivo e como a tecnologia responde à interação deste usuário.

Na pesquisa sobre o setor de jogos digitais no Brasil, desenvolvida pelo Banco Nacional do Desenvolvimento - BNDES (2017), o faturamento no país atingiu R\$ 1,3 bilhões, sendo as atividades econômicas

empresariais focadas majoritariamente em entretenimento (77%) e educacionais (42%). As plataformas mobile e desktop (PC) são as mais utilizadas, respectivamente, 66% e 56%, mas também há uma ascensão vinda das realidades virtuais e/ou aumentadas (21%). O estudo estima que em 2020 a indústria dos jogos digitais terão maior representatividade e faturamento em um aumento de +6,2%.

O jogo é uma ferramenta que possibilita o desenvolvimento do conceito de “aprendizado tangencial, que não é o que você aprende ao ser ensinado, mas o que aprende por ser exposto a coisas, em um contexto no qual você está envolvido” (Mattar, 2010, p. 17), sendo assim, a busca por compreender maneiras de transmitir sua informação através de um jogo, propicia uma comunicação mais próxima do seu público e procura despertar interesse nele e o envolver no contexto do game², onde o mesmo ainda tem a oportunidade de lidar com o erro. O fracasso, por sua vez, é explicado de modo construtivo:

Nos games, o custo do fracasso é normalmente diminuído – quando os jogadores fracassam, eles podem recomeçar do seu último jogo salvo. Além disso, o fracasso [...], é em geral encarado como uma maneira de aprender e, numa próxima oportunidade, tentar vencer. Essas características do fracasso nos games permitem que os jogadores arrisquem-se e experimentem hipóteses que seriam muito difíceis de testar em situações em que o custo do fracasso é maior, ou em que nenhum aprendizado deriva do fracasso. (Mattar, 2010, p. 18)

O game leva o jogador a uma interação que permite a hipersociabilidade, ou seja, o incentivo por meio de várias formas de participação e interação entre os consumidores (Jenkins, 2009), que coadjuva a buscar

2. Game, palavra inglesa que significa jogo: uma atividade física ou intelectual que integra um sistema de regras cuja finalidade é a diversão, o entretenimento.

novas relações de envolvimento compartilhadas em ciberespaços³. Com isso, favorece a relação entre pessoas e conteúdo informativo na produção de novas culturas e em novos meios de comunicação digital, afirmam Santos e Bizelli (2011).

Além do mais, o jogo visa também estimular as competências da potência cognitiva da cibercultura⁴ para despertar conhecimento, habilidades e atitudes dos usuários, a fim de constatar suas reais ligações com as práticas comunicacionais e de entretenimento nos tempos atuais. Diante dessa realidade mencionada por Américo e Yonezawa (2009), evidencia-se:

A cultura popular está cada vez mais exigente em relação às formas de entretenimento e a produção midiática, que contribui “potencializando nossas faculdades cognitivas” e nos atribuindo “um conjunto de ferramentas intelectuais”, além de maximizar “nossa habilidade de sondar e fazer investigação”. (Américo & Yonezawa, 2009, p. 235)

Com essa visão, Santos e Bizelli (2011) expressa que conseqüentemente o jogador necessita ter uma participação com o propósito do jogo, para que o objetivo do game seja atingido. O jogo em si abre possibilidades, mas é a narrativa deste que garante a vivência. “A linguagem do game [...] permite a imersão em uma realidade paralela: imagens reais captadas, desenhos que se confundem com a imagem filmica” (Santos & Bizelli, 2011, p. 08). A interatividade desse meio abre oportunidade para ampliar o ensino-aprendizagem, através de novas descobertas de

3. Ciberespaços é o espaço não físico constituído pelas redes digitais nas quais circulam todo tipo de informação.

4. Cibercultura é a cultura que surgiu, ou surge, a partir do uso da rede de computadores através da comunicação virtual, a indústria do entretenimento e do comércio eletrônico.

como inserir o conteúdo a favor da construção intelectual dos seus indivíduos, onde “o digital autoriza a fabricação de mensagens, sua modificação e mesmo a interação com elas, o átomo de informação, bit por bit”. (Levy, 1998, p. 53 citado em Santos & Bizelli, 2011, p. 09)

E para compor esse conteúdo, é preciso que “a formação de um hipertexto e uma metalinguagem [...] integrem no mesmo sistema as modalidades escrita, oral e audiovisual da comunicação humana” (Castells, 1999, p. 414), para que o jogo tenha sentido lógico e possa aplicar o conceito de advergame.

Brennand (1999) afirma que a relação do homem com o mundo dentro do contexto de um jogo, faz com que o indivíduo se organize nas escolhas daquilo que lhe é certa, e age de acordo com o contexto histórico concebido no próprio jogo com respostas rápidas, e direcione a uma comunicação que intuitiva o desenrolar do jogo para garantir o aprendizado do usuário e seu desenvolvimento de atitudes e competências. Onde, em jogos digitais, a dramatização de problemas e situações reais, ajuda o jogador a contribuir para a elaboração de estratégias e tomada de decisão, garantindo uma aprendizagem, sendo ela estabelecida (ou não intencionalmente) na criação do jogo.

3. ADVERGAME: CARACTERIZAÇÃO E UTILIZAÇÃO EM MULTIPLATAFORMA

O mercado de jogos digitais vem sendo um dos mais crescentes no ramo de entretenimento on-line que garante oportunidade para que as marcas se relacionem com os seus consumidores. Diante disso, surge espaço aos advergames, jogos com fins publicitários que possuem a

capacidade de criar elo entre o consumidor e a marca de forma lúdica e interativa por meio de estratégias pré-estabelecidas e da própria ferramenta presente em jogos, afirmam Freitas e Patriota (2011).

Sua produção é personalizada e a maior receptividade das mensagens se dá ao fato de que no momento da abordagem comunicacional, o consumidor encontra-se em um momento despreocupado e de lazer. Quando a pessoa está jogando, é um momento de desconcentração, logo há mais possibilidade de guardar a experiência na memória, o que é ótimo para as marcas. (Freitas & Patriota, 2011, p. 04)

Para as autoras, o advergame possui uma naturalidade no ato de comunicar o que está sendo transmitido, pois neste tipo de jogo, o público é livre para escolher e participar das ações dessa realidade virtual, na qual se faz menção à marca no contexto do jogo.

As vantagens de utilizar o advergame é que o “usuário não poder se esquivar da mensagem publicitária, [...] o tempo médio de acesso a esse tipo de game, e a segmentação do público.” (Freitas & Patriota, 2011, p. 05). Logo, o jogo além de prender a atenção dos usuários e diverti-los, tende a integrar valor à marca.

O acesso à informação hoje está cada vez mais dinâmico, pois os consumidores têm uma presença ativa nos processos e utilização dos meios de transmitir e consumir essas informações, Gabriel (2010) diz que o público não é mais um espectador e sim multiteleinterativo, pois ele compartilha experiências, interage com os processos e as plataformas, de diferentes lugares, tempos e com mobilidade.

Quando se trata de plataforma, abre um parêntese importante que contextualiza plataformas às tecnologias com estratégias. Sendo a plataforma o ambiente digital, aquilo que usa da tecnologia palpável,

como os computadores e dispositivos móveis, para criar tecnologias digitais. Enquanto as tecnologias com estratégias, nada mais é que o modo como usamos essas tecnologias dentro da plataforma, como é o caso do advergaming. Gabriel (2010) lista algumas plataformas/tecnologias digitais como: páginas digitais, realidade mista, tecnologias mobile, plataformas digitais de redes sociais e de busca, games e entretenimento digital, tecnologias inteligentes de voz e vídeo digital imersivo.

Partindo desse propósito, a multiplataforma em linhas gerais, se caracteriza no funcionamento de algo em várias plataformas, lembrando que plataforma pode ser tanto para a física quanto tecnologia digital. Uma característica muito relevante quando se usa a multiplataforma é que o conteúdo pode ser adaptado a cada funcionalidade da plataforma em que este é inserido, sendo utilizados os recursos de interação da própria tecnologia no qual o usuário pode fazer jus como parte do processo jogável. Nesta pesquisa, a proposta de jogo em multiplataforma evidencia o uso de um jogo digital em dispositivos móveis (smartphones e tablets) e computadores, como estratégia de divulgação da marca CPTEC, o jogo em si e a tática na qual foi estabelecida para trabalhar a publicidade, ou seja, o advergaming.

O digital é a plataforma que dá vazão plena à interatividade [...] a tecnologia não para, e a cada momento teremos novas possibilidades tecnológicas [...] e conhecer as tecnologias disponíveis a cada momento constitui um diferencial competitivo valioso para as empresas. (Gabriel, 2010, p. 109)

Tanto é que, dispor do advergaming em multiplataforma, consolida na estratégia que a marca usa através de canais interativos que resultam na eficácia de publicidade, pois a mensagem parte não só de uma tecnologia,

e sim de diversas plataformas. Freitas e Patriota (2011) ainda garantem que, possibilita testa a reação do público e aproximar os consumidores às marcas e/ou empresas através da participação no jogo e ademais:

Esta plataforma é passível de mensuração, tendo em vista que os downloads realizados para obtenção dos jogos ou os cadastros solicitados antes dos jogos contabilizam o número de acessos obtidos, possibilitando vislumbrar a abrangência do game e o sucesso da ação. (Freitas & Patriota, 2011, p. 06)

Com tudo, o mercado publicitário precisa estar sempre em constante inovação e atento a tudo que seu público busca e utiliza. Trabalhar a comunicação em novos ambientes, como interagir com seu público-alvo, a forma que irá abordar o conteúdo, tudo isso se deve levar em conta nas mais básicas estratégias comunicacionais. Todavia, se tratando do mercado digital, a atenção aos detalhes é dobrada, pois tudo converge ao seu favor, mas nem tudo se pode utilizar. Diante disso, vale observar a necessidade de planejar a comunicação, para que a mensagem seja transmitida e o público a receba e faça relação com a sua vida, dentro e fora do digital, o que garante maior assimilação do conteúdo.

4. GAMIFICAÇÃO

É evidente a importância de jogos na educação, e mais ainda da relação que esses jogos têm com a tecnologia, como Mattar (2010) argumentou em sua obra, o vínculo desses termos resulta na forma de atrair o indivíduo a receber a mensagem que torna pra si, um aprendizado. Consequentemente, essa mensagem necessita ser trabalhada na

multiplataforma para que seu conteúdo possa validar o processo de ensino e aprendizagem.

O jogo educativo estabelece um ambiente que possa influenciar as percepções e expectativas que energizam os indivíduos e os envolvem. O cenário pode ser interativo, contendo movimentação e personalização dos objetos, ou mesmo, os agentes pedagógicos animados, expostos posteriormente por Américo e Yonezawa (2009).

Tendo em vista essa linha de raciocínio, Castells (1999) aponta que o conteúdo quando bem trabalhado, junto a contextos físicos e culturais, possibilita maior compreensão do conhecimento por parte dos receptores, que buscam significados através das respostas a eles inseridas. Assim sendo, o conteúdo veiculado através da mensagem tem por caráter compreender expressões culturais, afirma Brennan (1999).

Diante desse cenário surge a gamificação, uma estratégia de ensino e aprendizagem, que representa o aproveitamento de elementos dos games fora do contexto dos jogos, “usar as mesmas estratégias, métodos e pensamentos utilizados para resolver aqueles problemas nos mundos virtuais em situações do mundo real.” (Fardo, 2013, p. 02). Os elementos podem variar de acordo com o objetivo do jogo, se idealizados de forma mais básica, prospera mudanças comportamentais no público através de recompensas superficiais, ou ocorre o desenvolvimento mais profundo nesse público, e desperta uma experiência significativa por meio da performance destes quando se motivam e “entram” a fundo no jogo.

Para que possa desenvolver a gamificação, é preciso que haja uma plataforma ‘gamificada’, ou seja, “um ambiente virtual on-line de aprendizagem” (Fardo, 2013, p. 05). Para o autor, dentro deste ambiente, o jogo necessita de diretrizes para seu desenrolar, tais como:

disponibilizar diversas experiências vividas pelo fator cultural, incluir respostas rápidas das etapas jogadas, aumentar a dificuldade das tarefas conforme o desempenho do jogador, dividir essas tarefas em fases para que tenha um propósito maior no final do jogo sendo construído fase a fase, incluir o fracasso como parte do processo de aprendizagem, construir um contexto narrativo que trilhe os caminhos desse jogo, promover a competição para estimular o prazer através da diversão e do entretenimento.

Com isso, o conteúdo inovador garante que o aprendizado pode ser mais suscetível de ser absorvido pelo usuário, como explica Bizelli (2013):

A aprendizagem significativa é um processo pelo qual nova informação se relaciona com conceitos mais relevantes e abrangentes, claros e disponíveis na estrutura do conhecimento do indivíduo. A premissa fundamental é a de que aprendizado significativo acontece quando a informação nova é adquirida mediante esforço deliberado por parte do aprendiz em ligar a informação nova com conceitos ou preposições relevantes preexistentes em sua estrutura cognitiva. (Bizelli, 2013, p. 105)

O conteúdo deve ser lógico para que essa aprendizagem seja realmente significativa, e que o indivíduo manifeste seu interesse na temática para que haja a interação com o jogo e possa assim aprender àquilo que lhe é designado pelo game.

5. EDUTRETENIMENTO

A comunicação faz parte do cotidiano de qualquer pessoa, é mais que uma necessidade básica humana, possui vínculo democrático, a ponto de acrescentar conteúdos socioeducativos em diversos meios

de integração. Comunicar significa participar, corresponder, propagar, transmitir-se e estar em comunicação. Numa Era onde tudo e todos são conectados, cada indivíduo se comunica da sua maneira e por meios distintos, com finalidade de adquirir e transmitir conhecimentos – mesmo que involuntariamente.

Esse conhecimento remete a aprender algo, e o aprendizado nada mais é que a educação recebida de algum modo seja ele formal ou informal. “A educação universal é o meio capaz de proporcionar o exercício da escolha, ou seja, da liberdade” (Santos & Bizeli, 2011, p. 02). Com isso, muitas vezes deparamo-nos com a situação de informalidade, que é o aprendizado obtido através de interações sociais e tecnológicas, na qual se adapta perfeitamente a questão do entretenimento.

É necessário, que a luta pelo acesso às mídias integre a luta pelo acesso a uma educação de qualidade. Num mundo que se constrói e reconstrói pelo avanço da ciência e da tecnologia não terá significado social uma educação que não integre o avanço destas conquistas (Brennand, 1999, p. 04).

Américo e Yonezawa (2009) apontam uma disseminação da Tecnologia de Informação e Comunicação (TICs) e o Ensino a Distância (EaD), possibilitando o elearning – uso da internet para fins educativos – como redes informatizadas que objetivam o aprendizado. Sendo assim, “qualquer recurso digital pode ser reutilizado para apoiar a aprendizagem” (Wiley, 2000 citado em Américo & Yonezawa, 2009, p. 224).

Diante dessa realidade, o conceito de edutretenimento para os autores, mostra uma incorporação de diversas mídias com as mensagens que educam por meio do entretenimento. Mencionam também o uso de “agentes pedagógicos animados” que são: “Personagens vivos que

coabitam o ambiente de ensino criando uma rica interação na aprendizagem face a face. Essa interação explora a comunicação, criando um ambiente de *feedback* [grifo do autor] interativo e dinâmico” (Fraga et al., 2001 citado em Américo & Yonezawa, 2009, p. 225).

Esses agentes, por sua vez, criam uma experiência de aprendizado, melhorando a comunicação entre o aplicativo e o usuário, no qual é envolvido pelas motivações apresentadas no modo interativo de ensinar. Logo, “o interesse pode permanecer indefinidamente dando oportunidade de criação para o ato de edutretenimento – termo que significa educação por entretenimento” (Santos & Bizelli, 2011, p. 03).

Há uma realidade que visa o desenvolvimento de jogos com funções de integrar o público a uma educação informal, fora do âmbito escolar, sendo essa conexão entre público e produto (o jogo) um grande avanço na qualidade de ensino atrelado ao entretenimento – o edutretenimento – afirmam Santos e Bizelli (2011). Essa integração com o conteúdo audiovisual promove interatividade com seus usuários, que vão sendo moldados a partir do próprio repertório cultural, proporcionando acesso a uma educação, “criando uma ponte cognitiva entre o que já sabe e aquilo que se precisa saber” (Moraes, 2005 citado em Américo & Yonezawa, 2009, p. 226). Os jogos educativos estimulam o interesse de seus usuários em multiplataforma, tornando a aprendizagem mais eficiente e didática.

Ao estabelecer uma relação entre jogo educativo (produto) e aluno (interator⁵), resulta em um crescimento educacional fora do ensino formal, que por meio de conteúdo audiovisual estimula a interação com

5. Aquele que interage com algo.

o público criando “o entretenimento inteligente para uma sociedade carente de conteúdo” (Bizelli, 2013, p. 109).

“A cultura da convergência está possibilitando novas formas de participação e colaboração. [...] Estamos aprendendo a aplicar as novas habilidades de participação por meio da nossa relação com o entretenimento” (Jenkins, 2009, p. 328).

Jenkins (2009) mostra que os meios de comunicação atualmente, precisam estar e ser adaptados ao contexto em que a mensagem é inserida, de forma criativa e inovadora, para que o público interaja com o produto, por exemplo. Em meio à era digital, tudo se torna mais acessível, as informações são recebidas de todas as maneiras e meios, a sociedade transporta cultura e se torna participativa, onde cada consumidor tem sua habilidade para participar dessa cultura mediante a sua realidade motivadora.

6. GAME DESIGN

Em um jogo os resultados devem variar, visto que há implicações determinadas pelos jogadores, através de sua participação efetiva na busca por algum resultado particular, o que induz a dizer que o jogo só tem real significado com a participação de seu jogador. “O jogador, em contato com o jogo, poderá ter uma experiência particular a partir de suas escolhas e decisões, permitidas pelas regras, com a finalidade de alcançar o objetivo proposto pelo jogo.” (Sato, 2010, p. 75). Essa experiência designa-se ao lúdico, oferecida através da estrutura do jogo, a

qual o game designer⁶ tem apenas controle sobre o jogo projetado, e não pela vivência do jogador.

O processo de criação da disputa e das regras de um jogo é denominado Game Design, cujos objetivos devem motivar os jogadores e que estes sigam as regras para fazer suas escolhas e alcançar a recompensa estabelecida no jogo. O game design deve seguir três etapas em seu processo criativo para fazer jus ao game em si, menciona Sato (2010): a conceituação, o desenvolvimento e a implementação. Dessa forma, a primeira etapa – a conceituação – deve conter a mecânica do jogo para determinar e estruturar o funcionamento do jogo destinado a um jogador em especial, no qual deve pensar um perfil de jogador para desenrolar todo enredo sociocultural do jogo, seguindo os elementos de composição: conceito geral; objetivo; regras e limites; arena e cenário; recursos; procedimentos; feedbacks.

A primeira etapa é a que dá sentido ao entretenimento em todos os jogos digitais, ou seja, a interatividade presente no jogo através da mecânica estabelecida pelos conceitos demonstrados. O game designer propõe problemas aos jogadores, que estes por sua vez, recebem instrumentos, ações e sentidos para resolver tais problemas.

A segunda etapa – o desenvolvimento – é onde se modifica, ajusta e altera os resultados do jogo através do teste realizado, que nada mais é do que a construção do jogo em si, que vai sendo testado de acordo com a mecânica estabelecida para o game por meio da prototipagem, com uso da tecnologia da plataforma a ser trabalhada.

6. Game designer é o responsável por projetar e criar jogos para diversos tipos de plataformas.

Nesta etapa se analisa toda estratégia e quantidade de recurso do jogo, ou seja, verifica a forma como atingirá seu público através da abordagem e o modo funcional, disponibilizado pelos recursos físicos do dispositivo pensado para jogar o jogo. Embora o game ainda não esteja em produção, esta etapa coopera e muito para o planejamento das ações e objetivo do game design, para que a possibilidade de erro jogável seja a menor possível.

Por fim, a terceira e última etapa do game design – a implementação – vai detalhar ainda mais o que foi definido nas duas etapas anteriores, por mais coeso que possam estar, é preciso trabalhar cuidadosamente com os mínimos detalhes, erros e falhas. Deve levar em conta todos os elementos inseridos no jogo, Sato (2010) ainda contextualiza a importância desses elementos de interface do jogo, pois eles são relevantes para a assimilação dos conceitos e contribui para o entendimento da mensagem que o jogo deseja passar.

O meio pelo qual o jogador vai interagir com o sistema do jogo é a interface, sendo visivelmente identificáveis os feedbacks das suas escolhas e o andamento de seu jogo, além de realizar as interações com o sistema do jogo. A interface preferencialmente deve ser discutida desde a primeira etapa, pois é nela que o jogador conhecerá o jogo.

Na maioria dos jogos digitais há uma segunda interface, na qual o jogo acontece de modo paralelo ao jogo principal, para dar mais emoção e interagir com o usuário por meio de outras estratégias que contribuem para um novo aprendizado que podem oferecer uma recompensa futura no jogo. Com tudo, o game design de prototipagem nada mais é do que elaborar o funcionamento do jogo, recursar as tecnologias a serem

abordadas nas jogadas estratégicas e também exibir a interface do ambiente que o jogador irá interagir com seus elementos de exposição.

7. MÉTODOS

A pesquisa parte de um estudo bibliográfico para fundamentar aos conceitos de advergame, gamificação, edutretenimento, game design, assimilando informação, tecnologia e jogo digital. O desenvolvimento da pesquisa descritiva projeta a reprodução do ambiente do jogo com vínculo tecnológico e mercadológico, com aplicação de um jogo digital em multiplataforma.

8. DESENVOLVIMENTO DO JOGO: METCOM

O jogo digital apresenta sua identidade visual com o nome METCOM relacionando os termos meteorologia e comunicação pela proposta do próprio jogo, isto é, retratada a associação do conteúdo do jogo com a publicidade inserida nele, criando assim o logotipo do jogo (Figura 1).

Figura 1

Logotipo do jogo digital.



Elaborado pelo autor

Para iniciar o jogo, o usuário deve clicar no ícone METCOM e fazer seu Login. Em seguida, o jogo inicializa abrindo a tela principal onde se tem três níveis que serão considerados as FASES do game. As fases estão inabilitadas, com exceção da FASE 1, a qual o jogador precisa clicar para começar o jogo. Antes que o jogo comece, o personagem TEC (Figura 2) se apresenta na tela de apresentação e dá as instruções básicas para jogar. O TEC é o agente pedagógico animado deste jogo, ele é um globo terrestre com olhos, sobrancelhas e boca com os dentes à mostra, não possui membros, logo sua movimentação acontece por deslizes e pulos. O personagem TEC troca de expressões ao longo do jogo dependente das situações, por exemplo, se o jogador errar uma jogada o TEC aparece com sua face triste.

Figura 2

Personagem TEC em apresentação e suas expressões.



Elaborado pelo autor

A seguir, as informações e telas das três fases do jogo.

FASE 1 – ROSAS DOS VENTOS (Tabela 1/Figura 3)

Tabela 1. Fase 1

Critério	Descrição
Objetivo	Conhecer as orientações básicas da direção do vento
Meta	Atingir 50 pontos
Pontuação	Cada acerto ganha 3 pontos. Cada erro perde 1 ponto
Capacidade	Adivinhação e memorização

Figura 3

Tela inicial da Fase 1 e exemplo de acerto e erro.



Elaborado pelo autor

FASE 2 – TIPOS DE NUVENS (Tabela 2/Figura 4)

Tabela 2. Fase 2

Critério	Descrição
Objetivo	Aprender os tipos de nuvens
Meta	Atingir 50 pontos
Pontuação	Cada acerto ganha 5 pontos. Cada erro perde 3 ponto
Capacidade	Interpretação

Figura 4. Tela inicial da Fase 2 com painel informativo e exemplo de acerto e erro.



Elaborado pelo autor

FASE 3 – FORMAÇÃO DA NUVEM E CHUVA (Tabela 3/Figura 5)

Tabela 3. Fase 3

Critério	Descrição
Objetivo	Entender a formação a nuvem e como ocorre a chuva
Meta	Atingir 50 pontos
Pontuação	Cada acerto ganha 10 pontos. Cada erro não marca ponto
Capacidade	Reprodução

Figura 5

Tela inicial da Fase 3 com painel informativo e exemplo de jogada.



Elaborado pelo autor

Assim que o jogo termina, surge na tela a informação da pontuação final do jogador na FASE 3 com a seguinte mensagem: “PARABÉNS! Meta atingida” para jogador que atingir a meta estabelecida inicialmente, e “NÃO FOI DESSA VEZ. Tente novamente!” para jogador que não atingir a meta. Quando finalizar a Fase 3 o jogador é direcionado para a Tela da Vitória onde aparecerá uma imagem representativa da “VITÓRIA” (Figura 6).

Figura 6

Tela da Vitória do Advergame METCOM.



Elaborado pelo autor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mercado publicitário necessita desempenhar muito bem a mensagem que deseja passar para seu público, pensando no meio de propagação e utilizando estratégias para este fim. Diante disso e da força que a tecnologia proporcionou para que o conteúdo tivesse diversas formas de ser anunciado, o artigo mostrou que é possível aplicar uma comunicação mercadológica onde a marca estivesse presente de forma natural para com seu público. Para isso, foi desenvolvida uma proposta

de jogo digital em multiplataforma, no qual trabalha a marca CPTEC dentro deste ambiente.

Para que o conteúdo do jogo digital dispusesse de uma estratégia na abordagem, foi empregada a multidisciplinaridade, concentrando conceitos de gamificação, edutretenimento e game design, correspondendo, ao uso de um tema fora do contexto de um jogo (a meteorologia), com mensagem educativa por meio do entretenimento, e também o processo de envolvimento do conteúdo com o público para que haja uma interação com o jogo.

A marca CPTEC foi evidenciada em todas as três fases do jogo de forma distinta adequando-se à narrativa que conduz o andamento do game de modo estratégico, sem atrapalhar o usuário e ensinando a ciência da meteorologia divertidamente. Com isso, o adverggame buscou referir-se nos conceitos estudados para desenvolver a proposta do jogo digital em multiplataforma, possibilitando o fácil acesso através do computador, notebook, smartphone e tablet.

Esta proposta foi desenvolvida pensando em novas oportunidades de inserção publicitária no mercado digital bem como novos paradigmas para o conteúdo transmitido. A pesquisa abre viés para o desenvolvimento futuro com a prototipagem do adverggame METCOM em multiplataforma.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

- Américo, M., & Yonezawa, W. M. (2009). *TV Digital e Edutretenimento: proposta de modelo de produção de programa interativo para o Ensino de Ciências*. Editora UNESP.
- Bizelli, J. L. (2013). *Inovação: limites e possibilidades para aprender na era do conhecimento*. Cultura Acadêmica.
- BNDES. (2017). *Panorama da indústria brasileira de jogos digitais*. Banco Nacional do Desenvolvimento. <https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/conhecimento/noticias/noticia/jogos-digitais-brasil-infografico>
- Brennand, E. G. de G. (1999). *Paulo Freire e a Interconexão Planetária: a expansão da consciência na sociedade do conhecimento*. Editora UFPB.
- Castells, M. (1999). *A Sociedade em Rede. A Era da Informação: economia, sociedade e cultura*. (6a ed.). Paz e Terra.
- Fardo, M. L. (2013). A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. *Revista Renote*, 11(1).
- Freitas, D. A., & Patriota, K. R. M. P. (2004). *Os advergames como possibilidade midiática diante da segmentação do mercado* [Trabalho apresentado em congresso]. INTERCOM. XIII Congresso Brasileiro de Ciência da Comunicação, Maceió, AL, Brasil.

Gabriel, M. (2010). *Marketing na Era Digital: conceitos plataformas e estratégias*. Novatec.

Jenkins, H. (2009). *Cultura da Convergência* (2a ed.). Aleph.

Mattar, J. (2010). *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. Pearson.

Santos, P. B. Dos., & Bizelli, J. L. (2011). *O Papel dos Games na Construção de Conteúdos Midiáticos Educativos* [Trabalho apresentado em congresso]. INTERCOM. XXXIV Congresso Brasileiro de Ciência da Comunicação, Recife, PE, Brasil.

Sato, A. K. O. (2010). *Game Design e Prototipagem: Conceitos e Aplicações ao Longo do Processo Projetual*.

Straubhaar, J., & Larose, R. (2004). *Comunicação, Mídia e Tecnologia*. Pioneira Thomson Learning.

OPEN DESIGN E TECNOLOGIAS COLABORATIVAS: ABERTURA AO DESIGN “MARGINALIZADO”

*Guilherme Cardoso Contini¹
Dorival Campos Rossi²*

1. INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, tem crescido a busca por novos olhares e modificações na estrutura dos meios de divulgação de informação, uma vez que o profissional criativo intrínseco à área é visto em constante mudança e atualização. Aliás, este mesmo profissional é quem pode atuar de forma colaborativa para promover uma abertura às temáticas ‘marginalizadas’. Podem ser consideradas ‘marginalizadas’, as áreas onde os criativos atuam projetando para situações invisibilizadas ou apontadas como ‘tabus’.

Nas pesquisas de Rafael Cardoso (2013) sobre a projeção da atratividade e eficácia dos artefatos físicos ou digitais – no que tange o

-
1. Graduado em Design.
Aluno do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia (PPGMiT) da FAAC-UNESP e coordenador do Erótica LAB: espaço de tecnologias e igualdade de gênero.
guicarcon@hotmail.com
 2. Doutor em Comunicação e Semiótica.
Professor do curso de graduação em design e do programa de pós-graduação em “Mídia e Tecnologia”- PPGMIT - da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação - FAAC|UNESP|Bauru|SP e coordenador do Lab Maker - Saguilab.
bauruhaus@yahoo.com.br

universo do design e dos criativos³ – o foco era reconfigurar o mundo complexo e contemporâneo, adequando os produtos ao seu propósito. Além disso, a complexidade do mundo atual se mostrou voltada para a ascendência digital, como Cardoso pontuou ao analisar a publicação do designer americano Victor Papanek em 1971, *Design for the Real World*, em que foi considerada a explosão do meio digital nos últimos 25 anos como sendo a ponte de transformação profunda da economia, política e cultura. Tal ‘era da informação’ chegou por meio de mudanças em sistemas de fabricação, distribuição e finanças (Cardoso, 2013).

O viés transformador se mostrou extremamente importante para a base da análise deste artigo, uma vez que a posição dos criativos em geral é vista em constante mudança e atualização. Isso explica o motivo de Vilém Flusser (2013) considerar, em seus estudos, a palavra Design como ocupante de um espaço no discurso contemporâneo. Ou mesmo explica suas considerações sobre a transdisciplinaridade e a ética nos métodos projetuais quando se refere aos criadores (Gestalter, designers ou projetistas) como aqueles que projetam formas sobre os objetos para torná-los ainda mais úteis (considerando a adaptação do conceito para o meio digital).

Pensar nessa construção de saberes através do profissional criativo é pensar que o que é visto erroneamente em tais áreas como um ‘tabu’, revela-se de tamanha importância e dinâmica projetual. Por exemplo, torna-se difícil rejeitar o fato de que temáticas como gênero e prazer

3. Considera-se profissional criativo todo e qualquer profissional que usa da criatividade e de potenciais de inovação para modificar, criar e transformar ideias, objetos, produtos digitais e conceitos. Temos como alguns exemplos o Designer, o Arquiteto, o Artista, o programador, entre tantos outros que atuam como projetistas da (ir)realidade.

podem ser abordadas no Design livremente (e nas demais áreas que trabalham com a criatividade). De forma a ficarem tão intrínsecos quanto produto e usuário. Como constatado por Gui Bonsiepe, o Design se concentra na zona intermediária entre ambos (produto e usuário): o que se chama interface.

2. MUNDO COMPLEXO FRENTE AOS ARTEFATOS CONTEMPORÂNEOS

Ao propor uma discussão sobre a interface Design e transdisciplinaridade, tem-se que “os designers precisam se libertar do legado profissional que os estimula a trabalharem isoladamente” (Cardoso, 2013, p. 23), trabalhando assim por bases coletivas, em equipes e em redes, sendo a maior delas a informação. Tais redes estão intrínsecas ao ‘mundo complexo’ e a ‘complexidade’ se deve ao conjunto sistemático de elementos e camadas inter-relacionadas que atuam diretamente na reconstrução fundamental do todo, do projeto e do produto (seja ele palpável ou não).

Deparando-se com isso, é de grande importância compreender os olhares diante de um artefato projetado ou mesmo as ressignificações e a dinâmica do profissional que os elabora diante de tais produções físicas ou imateriais. É essencialmente necessário o entendimento, pelo criativo, de que o próprio campo de atuação vem se transformando e se adaptando às necessidades do mundo e das pessoas. Cardoso já analisou essa trajetória:

Qual o impacto dessas transformações múltiplas e rápidas sobre um campo como o design, tradicionalmente pautado pela fabricação de artefatos materiais? Entra em questão a relação entre materialidade e imaterialidade, coisa e não coisa. [...]. Talvez a principal lição para o

design – plenamente recebida e assimilada na prática dos designers brasileiros nos últimos vinte anos – seja a de que não existem receitas formais capazes de equacionar os desafios da atualidade. Não são determinados esquemas de cores e fontes, proporções e diagramas, e muito menos encantações como “a forma segue a função”, que resolverão os imensos desafios do mundo complexo em que estamos inseridos. [...]. Em termos históricos, o grande trabalho do design tem sido ajustar conexões entre coisas que antes eram desconexas. Hoje, chamamos isso de projetar interfaces. Trata-se, contudo, de um processo bem maior e mais abrangente do que imagina o projetista sentado à sua estação de trabalho. A parte de cada um é entender sua parte no todo. (Cardoso, 2013, pp. 40-44)

Tais inter-relações mencionadas anteriormente completam e fazem parte da adaptação entre sistemas criativos. Mas, antes de tudo, a interface precisa ser conjuntamente projetada e o criativo deve atuar constantemente nessas interligações de redes, afinal elas não são mantidas operando sozinhas. O criativo e projetista deve revelar sua capacidade como ‘construtor de pontes’, estabelecendo relações em espaços, muitas vezes, fragmentados de saberes.

Olhando por esse viés da fragmentação de saberes, parece inexistente a conexão entre os criativos, o gênero e a ‘subversão’. Mas como em tudo que inexiste (ou que não se tem certeza da existência) prevalece a oportunidade de criar e ‘fazer acontecer’. Para tal, é indispensável a aproximação da dinâmica do Design e dos artefatos contemporâneos sob o viés do gênero e do prazer.

Se no início do século XXI Edward Laumann e sua equipe defendiam que estávamos vivendo sob a égide de uma ‘ética sexual recreativa’ (2000), hoje gênero e prazer passam a compor o campo do consumo de emoções que baliza essa nova economia do desejo, nos quais os

artefatos que compõe o universo sexual são elementos devidamente importantes e influenciados pelas novas tecnologias do fazer.

Como forma de conectar o Design ao gênero, pode-se atuar diretamente na concepção e/ou na análise de artefatos voltados para a satisfação do prazer. Se, de um lado, existem “uma série de elementos – estratégias de marketing, projetos arquitetônicos e design gráfico – associados aos objetos em venda que compõem uma cultura material bastante rica para a análise antropológica.” (Gregori, 2010, p. 121), de outro, existe a necessidade de o criativo atuar como projetista e praticante de ressignificações e apropriações do que já existe.

Pela ótica do Design, por exemplo, a aproximação do prazer e, conseqüentemente, de conceitos como sexualidade e gênero é sustentada pelo que chamamos de mercado erótico (ou mercado do erotismo). Isso permite uma análise da comercialização dos objetos e acessórios sexuais produzidos pelos profissionais com foco em *sex shops*. Tal produção ainda tem estilo característico convencionado sem muitas variações criativas, mostrando assim um estudo pré-estrutural não tão eficiente a ponto de contemplar o público em sua totalidade. Pela ótica essencial de Maria Filomena Gregori (2010) são vistos exemplos de ‘dildos’ de tamanhos avantajados e uma predominância de imagens de corpos femininos loiros e arianos acompanhados de corpos masculinos dotados de músculos e enfatizando nos imensos órgãos sexuais.

Observa-se nos criativos em geral, quando direcionados à produção para o mercado erótico, uma visão rasa e superficial do que contempla verdadeiramente um público diverso e plural em relação ao gênero e à sexualidade. Muitas vezes as considerações são feitas sem estrutura teórica e mercadológica suficiente por parte destes profissionais, no que

diz respeito a tais áreas. E é a análise criteriosa o fator determinante e praticamente obrigatório para sustentar a renovação da perspectiva do design contemporâneo.

Sobre o espaço onde esses produtos são geralmente comercializados, os *sex shops*, Gregori pontuou que:

Sex shops, locais de acesso comercial aos materiais eróticos, existem em boa parte dos centros urbanos contemporâneos. A grande maioria visa o público heterossexual, comercializando livros, vídeos, acessórios variados (vibradores, roupas íntima, óleos, bonecos infláveis), concernentes a um modelo do desejo que pressupõe o exercício de fantasias sexuais, violando - brincando ou mesmo transgredindo - todo um conjunto de práticas e símbolos relativos à experiência sexual socialmente não condenável (heterossexual e visando a reprodução). Parte-se da noção de que, em um comércio dessa natureza, seja adequado encontrar materiais que as acentuem cores, nos formatos, nos objetos - certas violações ao instituído. Esse conjunto de elementos simbólicos é variável histórica, social e geograficamente. Contudo, encontramos no mercado pornográfico um universo restrito de signos, muitos dos quais convencionados em relação a um estilo particular. Melhor dizendo: o comércio de objetos e acessórios sexuais corresponde a um estilo formado por convenções que, ainda que possam sofrer variações, nada têm de muito criativas. (Gregori, 2010, pp. 56-58)

Nas considerações de Gregori, os objetos voltados ao prazer têm convenções pouco criativas. Vê-se a extrema necessidade de os profissionais dessa área atuarem na desmistificação do conceito ou mesmo da renovação dessa perspectiva. Gregori continua a consideração sobre a interação entre os artefatos e as pessoas no âmbito dos corpos e sentidos pontuando:

Os acessórios, nesse sentido, podem ser vistos como objetos que fazem parte das relações interpessoais em exercício. [...] O mercado

erótico permite vislumbrar os modos dinâmicos de que se revestem as relações entre corpos e pessoas e até sobre os limites materiais do corpo como algo em separado àquilo que designa pessoas. Não que as fronteiras estejam sendo inteiramente esfumaçadas, mas é inegável que há uma circulação dos sentidos atribuídos seja às coisas, seja às pessoas, que transitam das pessoas para as coisas e vice-versa. (Gregori, 2010, pp. 118-119)

Continuando por este viés, é indispensável a contextualização sobre a responsabilidade social do profissional criativo perante qualquer tema que seu trabalho se aproxime, inclusive produtos destinados ao universo erótico.

No viés social adquirido nessa área e que faz repercutir discursos e análises aprofundadas sobre a inserção do criativo na sociedade e seu papel como cidadão, temos como exemplo Klaus Krippendorff (2000), que pontuou inúmeras vezes em seu livro “Design Centrado no Ser Humano: Uma Necessidade Cultural” que os designers das ‘coisas intangíveis’ começaram a perceber que a problemática de seus estudos está intrínseca às práticas sociais, aos símbolos e às preferências e que o projeto realmente deveria ser pensado para os consumidores e os públicos.

Portanto, a complexidade do mundo atual quando aplicada aos artefatos contemporâneos cria uma potencial interface de diálogo com a forma de se fazer Design, denominada Design Subversivo (ou marginalizado).

2. DESIGN SUBVERSIVO E ‘MARGINALIZADO’

Ao propor certos aportes teóricos e discussões no Design, devem ser constantemente revisitados alguns conceitos, pelos profissionais criativos, a fim de promover a reflexão para a melhor aplicação da interface

entre o gênero e Design. Se no Design vemos a reiteração de gêneros nos produtos desenvolvidos e na simbologia das cores, também vemos uma Arquitetura extremamente marcada pelas relações de poder que se apresentam. E isso se aplica nas demais áreas.

Para que toda essa perspectiva possa se tornar real, o projetista, ao se aproximar de concepções tidas como transgressoras ou marginalizadas, necessita uma abordagem subversiva, ou seja, que aplique o que é chamado Design Subversivo.

Subversivo é nada mais que algo que modifica a ordem das ideias pré-estabelecidas. No contexto de um Design transmissor de ideais, mensagens e críticas, subverter pode consolidar novos valores e linguagens estéticas (Straub, 2015). Na revista ABC Design em sua versão on-line, quando considera as críticas já feitas ao Design Gráfico, Straub ainda explora mais profundamente o conceito de subversividade:

A mensagem subversiva existe há muito tempo, mas nos 60, em especial no ano de 68, surgiu o fermento que determinados grupos de designers precisavam para potencializar a mensagem urbana como um importante meio de persuasão com pensamento e vínculo ideológico [...] Neste contexto de comunicação “extra-oficial”, o design “subversivo” teve um importante papel na comunicação das ideias e no aglutinamento das pessoas. Os cartazes voltados às propagandas políticas desenvolvidas nas duas grandes guerras deixaram as bases para o que viria na década de 60. Temas como pacifismo, ecologia, feminismo, igualdade racial, lutas contra a bomba atômica e liberdade (principalmente em países do bloco comunista) foram a tônica da comunicação gráfica proposta pelos diversos grupos que pressionavam a sociedade. (Straub, 2015, p. 1)

Para Straub, subversivo é um estado de descontentamento, uma vez que o Design tem o papel de expressar, questionar e discutir um

entendimento ou descontentamento com algo ou alguma situação (Straub, 2015). O que pode facilmente ser relacionado com a problemática da inserção feminina no ambiente comunicacional e a indignação necessária do projetista ao analisar essa perspectiva estrutural.

Figura 1

Impressão 3D utilizada em projetos de obras de arte



Casa Vogue (2017)

Um outro exemplo que retrata de forma coerente essa ‘subversividade’ do projetista e do *Open Design* surge ao analisar a ascendência da utilização da impressão 3D em obras de arte (Figura 1) ou na arquitetura como forma de perverter o sentido do material escolhido, conseqüentemente indo ao desencontro do uso luxuoso de outros materiais. Colocando o

Design na posição de valoração a partir do que é subversivo. Ribeiro, Horta e Belchior (2017) resumem essa ideia:

O emprego dos materiais de baixo custo em peças de design tem transformado a relação estabelecida entre o valor de produção e o valor percebido pelos consumidores, que atribuem novos sentidos aos produtos. Esse é o papel preponderante do Design: subverter o valor a partir da atribuição de novos sentidos, quando da utilização de materiais considerados pouco nobres. (Ribeiro, Horta, & Belchior, 2017, p. 9)

4. OPEN DESIGN E COLABORAÇÃO

A conexão entre o universo subversivo do Design e as tecnologias colaborativas se dá através do *Open Design*, ou Design Aberto. Essa ‘abertura’ a que se refere o termo é a predisposição de ferramentas, resultados e produtos utilizados e concebidos por qualquer pessoa que queira se aproximar da temática. Sem restrição ou prioridade à área do Design. Portanto, é um Design feito de forma colaborativa e transdisciplinar.

Desta mesma maneira é que o trabalho transdisciplinar leva o profissional criativo e *maker* ao encontro do *Open Design*, do ‘*Open to all*’, do colaborativo.

A fim de definir o campo, tem-se que o *Open Design* é um termo que descreve a união do Design ao conceito de *open Source* (código aberto), mas que pode ser facilmente adaptado às demais áreas criativas para representar o desenvolvimento de projetos integrados e colaborativos, facilitados pela internet e demais tecnologias da comunicação, as ‘novas tecnologias’. Na análise da Arquiteta e pesquisadora *maker* Heloísa Neves, considera-se que:

este termo está em formação, ele surge na contemporaneidade pela união do Design (entendido enquanto desenho ou projeto) + open source (código aberto). É a tentativa de fazer do processo de Design um processo mais colaborativo, inteligente e aberto, de forma que o conhecimento seja disseminado de forma igualitária (inclusive chegando até o usuário), com a finalidade de se construir um processo mais complexo. Um dos parceiros fundamentais do Open Design é a Tecnologia Avançada, expressão esta que define o atual desenvolvimento dos softwares, máquinas, tecnologias móveis, de internet e os artificios que delas surgem (twitters, blogs, sms, novos processos de fabricação e distribuição...), contribuindo para um processo criativo conectado. (Neves & Rossi, 2011, p. 62)

Para conquistar o entendimento completo dos conceitos, é indispensável identificar alguns termos como: a Criação Colaborativa, que representa a ação de criar através de uma rede onde as pessoas possuem tendência à colaboração, compartilhando estratégias de produção e negociando objetivos, mesmo que provisórios; a Criação Coletiva, que possui mais aproximação com o ‘operar’ (operare), em que ‘operar’ significa realizar uma ação ou produzir determinado efeito; e os Coletivos Inteligente, termo utilizado em diversas áreas (da política à Arte), que foca na tecnologia através da formação de redes colaborativas atuantes em qualquer momento ou lugar;

Dessa forma, é a partir do *Open Design* e desse pensamento transdisciplinar que surgem os espaços colaborativos, chamados *Makerspaces* e *Fab Labs*. Frequentemente se diz que essa cultura *DIY (Do It Yourself)* pode ser melhor elaborada quando acontece de forma colaborativa, ou seja, quando se transforma em “cultura *DIT (Do It Together)*”. Consequentemente quando temos um ‘fazer’ por bases coletivo.

Analisando a contemporaneidade, essa ‘prática cultural’ tem grande embasamento na cultura *hacker* (frequentemente traduzida no Brasil como

‘cultura da gambiarra’) e trabalha em conjunto com novas tecnologias da comunicação com o uso direto de ferramentas digitais, maquinário especializado e desenvolvimento online e em rede (Rossi, et al, 2013, p. 201).

Portanto, o que é chamado de *movimento maker*, são as práticas operadas com grande diversidade. Seja no que é artesanal ou mesmo no que depende de eletrônica avançado. Os *makers* atualmente se apropriam de ferramentas digitais associadas às máquinas e aos métodos de fabricação compartilhados em rede.

O *movimento maker* apresenta três características em comum: o uso das ferramentas digitais para desenvolvimento de projetos e prototipagem de produtos, a cultura de compartilhamento e colaboração e a adoção de formatos tradicionais de arquivos de projetos, fazendo com que qualquer pessoa possa enviar seus projetos para serem produzidos em grande ou pequena quantidade (Anderson, 2012, p. 14).

CONCLUSÃO

Em um mundo onde os profissionais criativos são cada vez mais necessários para o desenvolvimento de qualquer projeto, é indispensável a análise da construção colaborativa e da prática do ‘fazer’ coletivo por meio de conceitos como *Open Design*, *Movimento Maker*, *Do It Yourself*, *Do It Together*, Design ‘marginalizado’ e Design subversivo.

Neste artigo foi possível compreender que as práticas transdisciplinares reconfiguram o mundo complexo (Cardoso, 2013) contemporâneo e auxiliam no desenvolvimento de artefatos para o universo da

colaboração em rede e online. Até mesmo quando é abordado o campo de aproximação do Design com o gênero, a sexualidade e o prazer.

Portanto, tais práticas descritas e a ascendência digital se mostraram conexões indispensáveis às interfaces possíveis entre transdisciplinaridade e Design, *Open Design* e contemporaneidade ou gênero e Design, por exemplo.

Na concepção de um profissional criativo dotado do ‘espírito’ colaborativo, o Design Subversivo se mostrou uma importante ferramenta de resistência e enfrentamento aos conceitos pré-estabelecidos e às formas de ‘fazer’ replicáveis inconsequentemente. A fim de resolver conflitos projetuais transdisciplinares, a rede de inter-relações tornou-se foco de desenvolvimento e apropriação para ser ‘*maker*’ e desbravar o ‘novo mundo real’.

REFERÊNCIAS

Anderson, C. (2012). *Makers: A Nova Revolução Industrial*. Elsevier.

Bonsiepe, G. (2011). *Design, Cultura e Sociedade*. Blucher.

Cardoso, R. (2013). *Design para um mundo complexo* (1a ed.). Cosac Naify.

Flusser, V. (2013). *O Mundo Codificado* (1ª ed.). Cosac Naify.

Gregori, M. F. (2010). *Prazeres Perigosos: Erotismo, Gênero e Limites da Sexualidade* [Tese de livre-docência, Universidade Estadual de Campinas].

- Krippendorff, K. (2000). Design Centrado no Ser Humano: Uma Necessidade Cultural. *Revista Estudos em Design*, 8(3), 87-98)
- Laumann, E. et al. (2000). *The Social Organization of Sexuality*. The University of Chicago Press.
- Neves, H., & Rossi, D. (2011). Open Design – Uma Experiência Aberta e Colaborativa Para o Ensino de Design. In J. C. Placido (Org.), *Ensaio em Design: Ensino e Produção de Conhecimento* (pp. 60-82). Canal 6.
- Papanek, V. (2006). *Design for the Real World: Human Ecology and Social Change* (2ª ed.). Thames & Hudson.
- Ribeiro, R. A. C., Horta, A., & Belchior, C. (2017). *Design Subversivo: atribuindo outros sentidos aos materiais para a arte* [Trabalho apresentado em congresso]. Anais do II Congresso Internacional e VIII Workshop Design & Materiais. <https://proceedings.science/dm/papers/design-subversivo%3A-atribuindo-outros-sentidos-aos-materiais-para-a-arte.?lang=pt-br>
- Rossi, D. C., Cabeza, E., Marchi, V., & Ramires, M. (2013). Sagui Lab: Um Experimento Educacional Híbrido. In C. Carrara, F. Henriques (Orgs.), *Ensaio em Design: Ações Inovadoras*. (pp. 188-237). Canal 6
- Straub, E. (2015). Design Subversivo. *Revista abc Design*. <https://www.abcdesign.com.br/design-subversivo/>

O MITO DA TECNOLOGIA NA SAÚDE E NA EDUCAÇÃO: A ADAPTAÇÃO DE UM JOGO DE CONSCIENTIZAÇÃO

Jaqueline Costa Castilho Moreira¹

INTRODUÇÃO

“Mito” é um termo recorrente nas novas mídias e na linguagem dos adolescentes, entendido pela dualidade “verdadeiro” e “falso”, na medida em que os jovens tentam parafrasear da *Elíade* (1963), a distinção entre mitos e fábulas, sendo os primeiros as histórias verdadeiras e as fábulas, as chamadas histórias falsas. Dentro da cultura juvenil, a tecnologia permite várias possibilidades de abordagem a serem exploradas tanto dos mitos como das fábulas. Dentre as relacionadas aos mitos, estão atividades que exigem criatividade, que demandem dos jovens o desvendar da sacralidade ou de desafios relacionados à sobrenaturalidade.

Causa engajamento por parte desse público, as situações em que tenham que descobrir por si somente algo secreto; em que sejam provocados a desenredar universos paralelos existentes na ambientação de muitos games, ou simplesmente aquelas circunstâncias em que precisam

1. Doutora em Educação escolar. Professora Assistente Doutora na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho/UNESP, Docente credenciada no Programa de Mestrado Profissional Mídias e Tecnologia/PPGMiT/UNESP Bauru; Líder do Grupo de Estudos em Inovações Pedagógicas, Tecnológicas e suas Histórias na formação docente/ IPTECHI/UNESP.
jaqueline.castilho@unesp.br

refletir sobre algo de seu interesse, à guisa de exemplificação os próprios mitos que existem a respeito da tecnologia.

É perceptível as alterações de hábitos de consumo e exposição à tecnologia na história recente. No início de 2000, o acesso a equipamentos tecnológicos pelas crianças e jovens era diferenciado do atual. Além de serem menos acessíveis, havia um maior zelo e preocupação por parte dos pais e/ou responsáveis; tanto com relação à sua utilização em função dos altos custos, pelo receio de que danificassem um equipamento caro; quanto com os possíveis malefícios em relação ao tempo de exposição juvenil à tecnologia. Na atualidade, essa situação modificou-se, carecendo de um aprofundamento sobre esse fenômeno (CETIC BR, 2017; Lemos, Abreu, & Sougey, 2014; Lemos, 2016a), de modo a desvendar o que é mito de fato.

Na contemporaneidade a tecnologia está presente na vida das pessoas, independentemente da faixa etária, enfoque desse estudo. Os jovens possuem forte apreciação por aventuras de jogo, em especial aquelas que requerem a imersão no mundo de representações, em simulações ou ainda no ambiente virtual. Esse estado de satisfação ao estar conectado; associado à vontade de ficar por longo tempo nesse contexto digital, pode indicar que o adolescente está com dificuldades de administrar sua exposição diante de algum recurso tecnológico, seja ele um jogo, o celular, a internet ou as redes sociais.

Para Lemos (2016a) depender um tempo cotidiano significativo com essas tecnologias, resultando em prejuízos na vida da pessoa, em seus estudos, no desempenho nas avaliações acadêmicas e em dificuldades com suas relações interpessoais, combinados ao estado de *craving* ou fissura (desejo intenso quando ocorre a interrupção da exposição ou

uso); pode ser indicativo da existência de um transtorno. A fissura ou o *craving* estão relacionados a vários tipos de dependências (Araújo, 2008), inclusive a que se refere à tecnologia.

Até 2013 havia a discussão na literatura da saúde, sobre a inserção do uso compulsivo por tecnologia, em especial por jogos eletrônicos, sendo que neste ano o transtorno do jogo pela internet foi inserido no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders/DSM-5* (Lemos, 2016b), com CID-11 (Mundo dos psicólogos, 2018). Esse tipo de agravo pode causar: dores no pescoço, ombros e costas; sedentarismo, inchaço, obesidade, hipocinestésimo, baixa autoestima, isolamento, impulsividade, escapismo, fissura, procrastinação, ansiedade e suas variações como transtorno de ansiedade social, ansiedade generalizada, ansiedade em relação ao contato com a tecnologia, compulsão, stress, e ainda problemas de visão (Lemos, 2016a). Também é apontado na literatura que o excesso de exposição ao mundo digital desencadeia graves problemas de vulnerabilidade pessoal, como baixa tolerância à frustração, alta esquivas ao dano, ansiedade social e baixa autoestima.

Assim como outros transtornos, a dependência tecnológica está associada a componentes motivacionais e comportamentais (Araújo, 2016; Lemos, Abreu, & Sougey, 2014); sendo que seu controle envolve o abandono ou mesmo a abstenção de determinados jogos e aplicativos e a limitação do tempo de uso destinado a eles, assim como às redes sociais e à internet.

Esse estudo enfoca essas questões e para enfrenta-las, a proposta de adaptação ao uso educacional do jogo “Baralho das dependências tecnológicas” de Igor Lins Lemos (2016a); tendo como objetivo investigá-lo

como recurso pedagógico, capaz de promover conscientização e o despertar de atitudes adequadas frente aos efeitos da tecnologia.

Justifica-se o desenvolvimento de um projeto como este, por instigar nos jovens a percepção sobre os efeitos da tecnologia em suas vidas, possibilitando que por si próprios reflitam sobre os aspectos favoráveis e desfavoráveis no tempo dispendido com seu uso e do conceito de dependência, ou seja, quando ela é acessada o tempo todo.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

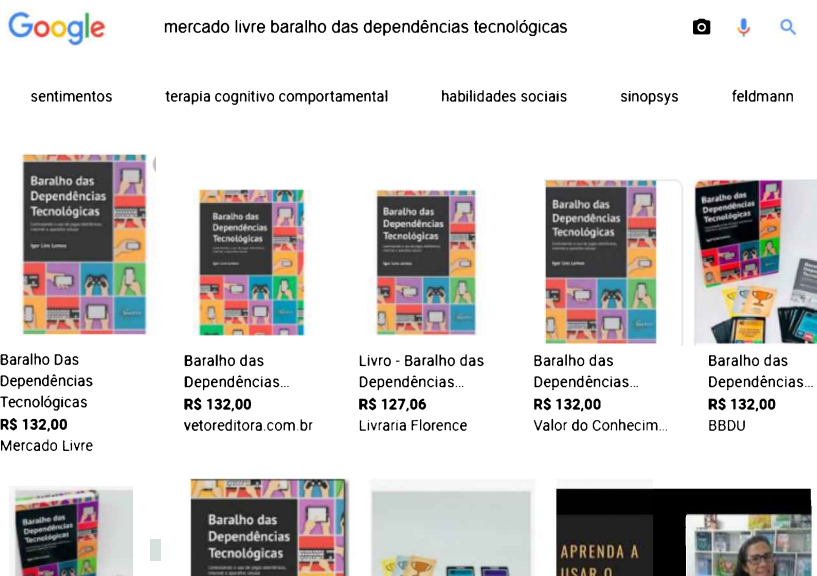
Desenvolvido como uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo, o procedimento metodológico envolveu duas etapas referentes à revisão de literatura e a adaptação do jogo “Baralho das dependências tecnológicas” para uso escolar. Por se tratar de um PIBIC Ensino Médio, realizado entre 2019-2020 por dois bolsistas; em relação à fase de revisão de literatura, este tipo de pesquisa exploratória possibilitou a ambos, a vivência em uma Iniciação Científica (IC).

Nessa perspectiva foi realizado um levantamento de artigos em duas bases de dados on-line: o Google Acadêmico e o Periódicos da Capes, sobre os temas: “dependências tecnológicas” e sua relação com os “jogos virtuais” e “games”. Este tipo de atividade de pesquisa não se circunscreveu apenas na repetição de uma ideia já publicada; propiciou que os dois jovens pesquisadores aprendessem e utilizassem estratégias de pesquisa, recuperassem conteúdos com abordagens e interpretações variadas, identificassem autores e obras, resenhassem conteúdos e os comentassem através da produção de fichamentos (Marconi & Lakatos, 2007).

Quanto ao “Baralho das dependências tecnológicas” (Lemos, 2016a) e a fase de sua adaptação ao uso escolar; o jogo foi escolhido, devido à relevância da discussão desse tema por adolescentes de ensino básico, geração que nasceu na era digital e passa por grande exposição a este ambiente. Nesta etapa buscou-se analisar o que propõem seu desenvolvedor como finalidade do jogo. Também compreender a sua forma de inserção no mercado, tanto pela venda direta do jogo por sua editora, a *Synopsis*; como por sites usuais de comércio eletrônico; evidenciando que o jogo não está restrito meio terapêutico.

Figura 1

Captura de tela a partir de pesquisa com os termos mercado livre e baralho das dependências tecnológicas para encontrar sites comerciais.



Google, 2020, Presidente Prudente, SP, Brasil.

Outros aspectos que se fizeram necessários para esta etapa da metodologia, foram entender: as regras do jogo; a categorização das cartas em blocos; a dinâmica do jogo como instrumento de terapia cognitiva; o tempo de duração de uma partida entre paciente e terapeuta; a utilização das 117 cartas originais; o número possível de jogadores ativos em 50 minutos de jogo; a resistência do material do qual é confeccionado o baralho; além da análise da linguagem existente nas cartas e sua adequação a cultura juvenil, entre outros quesitos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Da revisão realizada por Abreu et al. (2008) foram recuperados vários estudos com indicativos sobre o público juvenil. Dentre elas, uma investigação realizada em Taiwan com 910 estudantes, na qual foi relatado que a quantidade de pessoas dependentes da internet naquele grupo era de 5,9%. O resultado desse estudo foi a percepção diferenciada entre as pessoas que utilizavam a internet com excesso e o grupo que a usa de maneira controlada. O primeiro grupo relatou perceber mais consequências negativas nos seus aprendizados e dificuldades na realização de seus afazeres cotidianos, do que as pessoas que se expõem a tecnologia com maior parcimônia.

No estudo de Yoo et al. (2004) realizado com 535 crianças coreanas, o percentual considerado dependente da internet foi de 14%, tendo como consequências observadas pelos pesquisadores, a correlação entre o tempo de exposição à internet por estas crianças e o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Já na pesquisa de Cao e Su (2007) participaram 2.620 estudantes do ensino médio chinês, sendo que a prevalência encontrada pelos estudiosos foi de 2,4%, evidenciando maior probabilidade dos estudantes desse nível de ensino desenvolverem problemas emocionais, hiperatividade e distúrbios de comportamento.

No Brasil, a temática desperta interesse de psicoterapeutas, familiares e educadores, em função de seu avanço. Para Lemos (2016b) o uso problemático da tecnologia tem gerado cada vez mais casos de crianças em consultórios psicológicos e psiquiátricos, sendo que para o pesquisador a melhor opção não é a abstinência, mas a adesão a modificações cognitivas, emocionais e comportamentais para que essas pessoas consigam usufruir de maneira saudável a tecnologia, e em especial os jogos eletrônicos.

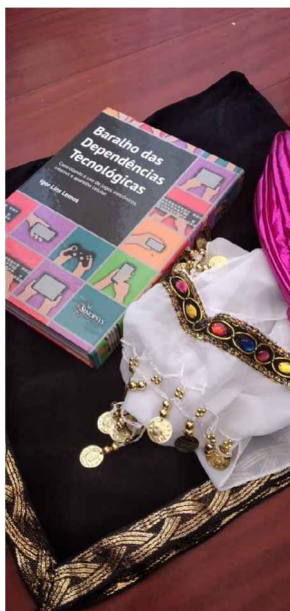
Quanto ao jogo, o “Baralho das dependências tecnológicas” desenvolvido por Igor Lins Lemos em 2016 para aplicação terapêutica, como “uma estratégia dinâmica para auxiliar pacientes em tratamento”. Seu desenvolvedor tem Doutorado em Neuropsiquiatria e Ciência do Comportamento pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é Psicólogo clínico e pesquisador dessa temática. Segundo Lemos (2016a) o baralho foi criado dentro do “Modelo de Terapia Cognitiva” de Aaron Beck, sendo a divisão das cartas em blocos por permitirem que o paciente identifique situações de risco e de vulnerabilidade; pensamentos disfuncionais e crenças aditivas; assim como emoções e comportamentos típicos, originados por esta forma de dependência. O jogo é utilizado pelo terapeuta e seu paciente em consultório.

Diferentemente da proposta terapêutica, a adaptação do jogo para ambientes escolares tem por finalidade, conscientizar os jovens por

meio da ludicidade, do compartilhamento e do diálogo. Diante dessa perspectiva foi necessário aventar sobre o nome do jogo, que em um primeiro momento causa repulsa; pois é difícil para qualquer pessoa assumir em meio aos seus pares, que tem algum tipo de dependência.

Figura 2

Ambientação do jogo a um cenário místico cigano



Elaboração própria.

A inserção da ideia de “mito” no jogo além de estar relacionada à adaptação do baralho a linguagem do jovem, caracteriza-se por minimizar o estereótipo da dependência. Por ser um termo recorrente nas novas mídias, o público dessa faixa etária reconhece e entende seu conceito essencial: a dualidade entre “verdadeiro” e “falso”, o que remete os

jogadores a pensar sobre si próprios e sobre sua relação, em excesso ou consciente, com as tecnologias. Também o “sobrenatural” existente no “mito” colabora com a ideia de ambientação do baralho a um cenário místico cigano, na tentativa de reduzir logo de início uma possível refutação ao jogo, em função de seu nome relacionar-se à dependência.

Visando como conteúdo a conscientização dos jogadores, as regras sofreram reformulação e foram selecionadas apenas doze cartas de um dos blocos. No jogo adaptado o texto existente nas cartas teve sua linguagem adequada para entendimento dos jovens e as partidas foram ambientadas a um cenário cigano “para quebrar o gelo” entre os participantes, com o intuito de facilitar as mediações.

Figura 3

Os blocos de carta do jogo original.



Elaboração própria.

Ao invés da condução individual das sessões terapêuticas, essa adaptação envolveu a atuação de um mediador ou mestre (como no *Role Playing Game* de Mesa ou RPG de mesa), que pode ser o professor ou um estudante, treinados e caracterizados como um personagem *cosplay* cigano, trazendo o lúdico, o sobrenatural e o místico para a mesa, atenuando um conceito pré-determinado que pode ser gerado a respeito de quem joga ter algum transtorno ou dependência.

A participação de dois a quatro jogadores em uma mesa, já na primeira rodada gera uma discussão a respeito das cartas selecionadas. Faz parte da preparação anterior do mestre para mediar a mesa, sua instrução quanto às regras e andamento do jogo; a instrução de como fará a narrativa sobre a história das tecnologias, que tipo de exemplos mencionar e como articular seu exemplo, aos avanços e retrocessos da humanidade; como conduzir o número de cartas a serem escolhidas por cada jogador em partidas com dois, três ou quatro participantes em 50 minutos (que é o tempo de uma aula) e como proceder em situações que extrapolem a ideia de conscientizar e fazer os jogadores retornarem ao objetivo do jogo.

Quanto às regras e andamento do jogo adaptado, o mediador explica o contexto do jogo, e de forma improvisada correlaciona a evolução da tecnologia na história, com exemplos de sua utilização pelos jovens. Na sequência, o mediador questiona os participantes sobre como consideram sua relação com a tecnologia, anunciando misteriosamente que: “A resposta virá com as cartas”.

Como em jogos tradicionais, um sorteio define a ordem dos jogadores. O mestre embaralha as doze cartas e as disponibiliza na mesa, para que cada jogador selecione uma ou duas cartas que lhe faz(em) mais

sentido em relação a suas atitudes frente às mídias, tecnologias e games. A ação se sucede até que todos tenham pelo menos uma carta em mãos. Na continuidade do jogo, cada participante descarta, faz a leitura de seu texto em voz alta, esclarece a razão de sua escolha e porque esta carta tanto lhe provoca. A mera leitura da carta, como no jogo originalmente proposto por Lemos (2016a), estimula a auto reflexão sobre o uso da tecnologia e se o tempo dispendido com ela está ou não exacerbado. A explicação sobre sua escolha aos jogadores da mesa é outra maneira de realizar reflexões, todavia esta será compartilhada com os outros participantes e com o mestre.

Esse momento do jogo transforma-se em uma conversa informal, sobre aspectos favoráveis e desfavoráveis da tecnologia em seus estudos e em sua saúde.

Na adaptação do jogo “Baralho das dependências tecnológicas” estão presentes elementos da *gamificação* intencionando tornar as interações mais leves e mais lúdicas. Dentre esses elementos, cita-se a possibilidade de auto-expressão, tanto por parte dos jogadores como do mestre, que pode citar exemplos próprios ao mediar a mesa.

Outros componentes estão ligados à criação de vínculo por se tratar de um jogo social, que envolve narrativa e diálogo; desenvolvimento de habilidades sociais, de interação, de espírito comunitário, de *feedback* e da conquista pela consciência sobre as escolhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em função da pandemia do Coronavírus-19 houve a suspensão das aulas presenciais nas escolas da rede estadual e ETECs e por este motivo

não houve a aplicação do jogo nas unidades programadas, pois o baralho das Dependências Tecnológicas foi adaptado para uso presencial.

Durante esse tempo, jogamos entre nós de forma estritamente recreativa e consideramos o jogo divertido, um bom entretenimento no qual as horas passam rápido. Ademais, a seleção das cartas pelos participantes, suas narrativas e as reflexões que elas causam sobre nossa relação com a tecnologia e como esta pode afetar nossa saúde, trabalho, estudo e relações sociais; pode ser referenciado como uso tecnológico consciente, fazendo do baralho adaptado um recurso pedagógico capaz de despertar de atitudes adequadas frente aos efeitos da tecnologia.

Por fim, considera-se que ao jogar, os participantes transpõem esse debate para outras situações de suas vidas para além do momento do jogo, colaborando com reflexões sobre o tempo significativo do cotidiano dispendido com o uso das tecnologias, e com isso trazer luz a esse fenômeno em contextos educacionais.

REFERÊNCIAS

- Abreu, C. N, et al. (2008). Dependência de Internet e de jogos eletrônicos: uma revisão. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 30(2), 156-167
- Araujo, R. B. et al.(2008). Craving e dependência química: conceito, avaliação e tratamento. *Jornal brasileiro de psiquiatria*, 57(1), 57-63.
- Araújo, R. B. (2016). Préfacio. In I. Lemos, *Baralho das dependências tecnológicas: controlando o uso de jogos eletrônicos, internet e aparelho celular*. Sinopsys.

- Cao, F., & Su, L.(2007). Internet addiction among Chinese adolescents: prevalence and psychological features. *Child Care Health Dev.*, 33(3), 275-81.
- CETIC BR. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação/BR.(2017). *Portal*. http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_KIDS
- Eliade, M. (1963). *Mito e realidade*. <https://revistasofosunirio.files.wordpress.com/2012/03/mircea-eliade-mito-e-realidade-a.pdf>
- Lemos, I. (2016a). *Baralho das dependências tecnológicas: controlando o uso de jogos eletrônicos, internet e aparelho celular*. Sinopsys.
- Lemos, I. (2016b). *Desconecta: vencendo o uso problemático de jogos eletrônicos*. Sinopsys.
- Lemos, I., Abreu, C. N., & Sougey, E. B. (2014). Internet and video game addictions: a cognitive behavioral approach. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 41(3), 82-88.
- Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2007). *Fundamentos de metodologia científica*. Cultura Acadêmica.
- Mundo dos Psicólogos. (2018). *Dependência tecnológica: transtorno de jogo pela internet*. <https://br.mundopsicologos.com/artigos/dependencia-tecnologica-transtorno-do-jogo-pela-internet>
- Yoo HJ, et al. (2004). Attention deficit hyperactivity symptoms and internet addiction. *Psychiatry Clin Neurosci*, 58(5),487-94.

ANÁLISE SOBRE A TRAJETÓRIA DO *DESIGN MAKER* E O *DIY* NOS *GAMES* CONTEMPORÂNEOS

Guilherme Cardoso Contini¹
Gabrielly Del Carlo Richene²
Dorival Campos Rossi³

INTRODUÇÃO

O processo de desenvolvimento do olhar contemporâneo para os *games* parte do princípio de que existem diálogos indispensáveis que devem ser abordados. Pode-se exemplificar considerando a conexão com o *Open Design* no contexto da informação digital e das esferas criativas e tecnológicas. Tudo isso associado com o potencial do *Movimento Maker* quanto metodologia de desenvolvimento de qualquer projeto em Design. Chris Anderson (2012) deixa claro que a base do desenvolvimento deste conceito é extremamente ampla. Partindo dos seus estudos,

-
1. Graduado em Design.
Aluno do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia (PPGMiT) da Universidade Estadual Paulista - UNESP e coordenador do Erótica LAB: espaço de tecnologias e igualdade de gênero.
guicarcon@hotmail.com
 2. Mestre em Tecnologias da Inteligência e Design Digital pela PUC-SP.
gabriellycarlo@gmail.com
 3. Doutor em Comunicação e Semiótica.
Professor do curso de graduação em design e do programa de pós-graduação em “Mídia e Tecnologia”- PPGMIT - Universidade Estadual Paulista - UNESP e coordenador do Lab Maker - SaguiLab.
bauruhaus@yahoo.com.br

todos nascem e são *makers*: “Quem adora cozinhar é *Maker* culinário e faz do fogão sua bancada de trabalho [...]. Quem adora jardinagem, é *Maker* botânico. [...] todos que se dedicam a essas atividades são *Makers*, tudo é criação” (Anderson, 2012, p. 14).

Essa conexão dos *makers* em âmbito global é capaz de se converter em um movimento social sustentado pelo ideal do *DIY* (“*Do It Youself*”). Do artesanato à eletrônica avançada, do projeto tecnológico às fabricações pessoais, os *makers* têm em comum o objetivo colaborativo por trás de qualquer projeto. O *Design Maker* torna-se um campo em ascensão com a pretensão de desbravar campos de forma transdisciplinar.

Partindo de princípios como a conexão não usual entre os estudos de softwares de mídia de Manovich (2013) e a análise da origem do *Movimento Maker* desenvolvida por Anderson (2012) (considerando ambientes criados com tal propósito), tem-se que a ideia de ‘fabricação’ e de ‘fábrica’ estão mudando e democratizando a inovação em bits.

Pautado pela transdisciplinaridade (Nicolescu, 1999), o *Movimento Maker* opera com grande diversidade. Atualmente, as apropriações de ferramentas digitais associadas à máquina e aos métodos de fabricação *online* possibilitam uma cultura de compartilhamento e colaboração. Abordar tal movimento faz com que seja destacado o surgimento de espaços onde podem ser desenvolvidos projetos: os chamados *makerspaces*, que são espaços ‘de fazer’.

Por fim, é a partir dessa cultura de compartilhamento que são potencializados o ‘fazer’ e o ‘operar’. Em um processo de tornar lúdico o desenvolvimento de habilidades direcionadas às tecnologias, por exemplo, percebe-se a *gamificação* aplicada no processo de aprendizagem, visto a utilização de *games* como o *Super Mario Maker*, que têm

como pressuposto a liberdade criativa sendo suporte para o *DIY* e para a aprendizagem de programação de jogos e de princípios fundamentais do universo lúdico.

MOVIMENTO MAKER COMO SUPORTE AO OPEN DESIGN

As transformações advindas das revoluções industriais impactaram diretamente o mundo fabril e o desenvolvimento tecnológico ligado à produção. Consequentemente, a sociedade sofreu adaptações para compreender as novas formas de fazer e de projetar. Inserido neste contexto, está o *Movimento Maker*.

Conforme analisado por Anderson (2012), a concepção de ‘fábrica’ está se transformando. Em comparação direta, de um lado temos a *Web* democratizando a inovação em bits e, de outro, um novo conjunto de tecnologias de ‘prototipagem rápida’ – que vão desde impressoras 3D até máquinas cortadoras a laser – democratizando a “inovação em átomos”.

O potencial de transformação e de inovação do *Movimento Maker* é foco do estudo de Anderson (2012):

A grande oportunidade no novo Movimento Maker é a possibilidade de ser ao mesmo tempo pequeno e global. Tanto artesanal quanto inovador. Não só de alta tecnologia, mas também de baixo custo. Começando pequeno, mas ficando grande. E, acima de tudo, criando os tipos de produtos que o mundo quer, mas ainda não sabe que quer, porque esses produtos não se encaixam exatamente na economia de massa do velho modelo”. (Anderson, 2012, pp. 17-18)

Ainda segundo Anderson (2012), o que define o *Movimento Maker* é a abrangência de grande diversidade de atividades (da marcenaria clássica até as composições eletrônicas avançadas) que existem há séculos,

mas que ganham evidência maior de forma colaborativa. Consequência disso são as três características destacadas em comum no movimento: a utilização de ferramentas digitais para o processo de desenvolvimento ('Faça-Você-Mesmo digital'), a cultura de compartilhamento *online* e a utilização de formatos comuns de arquivos, de forma a abreviar as distâncias entre a informação e a concepção.

Nos estudos de Eduardo Lopes (2019) sobre o surgimento destes espaços:

com o desenvolvimento das linguagens de programação e do consequente aumento do número de programadores, surgiram na Europa novas comunidades e espaços de compartilhamento, agora batizados de *hackerspaces*. Em 1995 era inaugurado em Berlim um dos primeiros *hackerspaces* do mundo, o c-base, que serviu de base física para os coletivos de ativistas de software existentes, como o pioneiro CCC (*Chaos Computer Club*, fundado em 1981 em Berlim). O c-base viria a se tornar o exemplo para a implementação. (Lopes, 2019, p. 27)

De fato, a evolução do movimento junto aos locais de compartilhamento possibilitou o surgimento dos espaços de 'fazer' denominados *hackerspaces* e *makerspaces*. Nestes laboratórios pode-se encontrar ao mesmo tempo jovens e aposentados buscando o aprendizado de novas habilidades ou mesmo empreendedores e acadêmicos desbravando outros expoentes do libertador 'maker'. A maioria das pessoas frequentadoras desses espaços está em busca não somente de produção do objeto, e sim da produção "daquilo que desenha o objeto" (a ferramenta), nas palavras de Rodrigo Moon (2019).

Ainda segundo Moon (2019), sobre a configuração dos processos analisada por Gustavo Bonfim (1996):

Assim ele propõe uma configuração dos processos pelos quais um objeto passa desde sua concepção a sua utilização. O designer, aliando-se às fábricas, desenhando os objetos e seus processos produtivos, criaria produtos em série a serem consumidos por determinada sociedade. Ou seja, esta mera configuração pressupõe a necessidade de uma ergonomia, como aspecto chave para uma melhor usabilidade dos produtos; uma psicologia afetiva dos usos e laços subjetivos para com os objetos; uma precisão inédita, livre de erros, que culminariam na produção de um mesmo objeto na escala dos milhares ou milhões. (Bonfim, 1996, como citado em Moon, 2019, p. 43)

Seja na produção de um objeto ou na idealização de outros projetos, deve-se considerar que a tecnologia evolui cada vez mais rápido e simula diversas atuações humanas. Portanto, é latente a necessidade de se entender as máquinas como ontologia do momento pós-industrial. Nessa hibridização homem-máquina, entende-se o “novo momento da fabricação pessoal e da insurgência do *Movimento Maker* como reapropriação do potencial criativo de cada um” (Moon, 2019, p. 52).

Sob o olhar inovador, pode-se observar o *Movimento Maker* como suporte ao *Open Design*, termo que será abordado na sequência.

Segundo Heloísa Neves e Dorival Rossi (2011):

este termo está em formação, ele surge na contemporaneidade pela união do Design (entendido enquanto desenho ou projeto) + open source (código aberto). É a tentativa de fazer do processo de Design um processo mais colaborativo, inteligente e aberto, de forma que o conhecimento seja disseminado de forma igualitária (inclusive chegando até o usuário), com a finalidade de se construir um processo mais complexo. Um dos parceiros fundamentais do Open Design é a Tecnologia Avançada, expressão esta que define o atual desenvolvimento dos softwares, máquinas, tecnologias móveis, de internet e os artificios que delas surgem (twitters, blogs, sms, novos

processos de fabricação e distribuição...), contribuindo para um processo criativo conectado. (Neves & Rossi, 2011, p. 62).

Portanto, o termo *Open Design* está diretamente ligado à expressão *Open Source* (código aberto) que tem seu surgimento para a designação dos softwares para computadores utilizados para qualquer propósito. Além disso, o termo representa a colaboração em projetos. A criação colaborativa foi analisada como o “ato da criação através de uma rede onde indivíduos possuem tendência a colaboração, compartilhando estratégias de produção de significados e, principalmente, negociando objetivos” (Neves & Rossi, 2011, p. 64). Não se deve, então, confundir a criação colaborativa com a criação coletiva, a qual possui afinidade com o ‘operar’ (*operare*) ao invés do ‘trabalhar’ (*labore*).

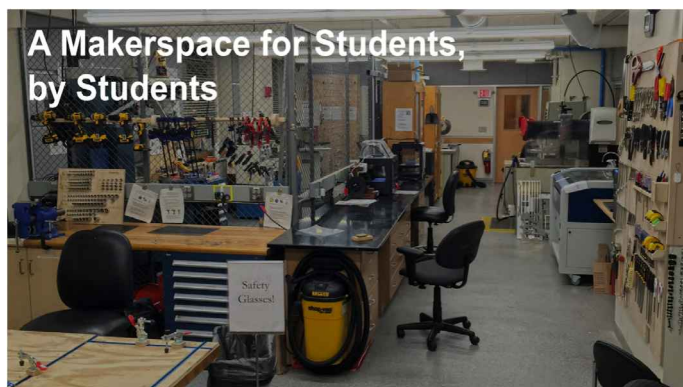
Como consequência, as estruturas de inovação passam a necessitar uma ‘transdisciplinarização’ que desafia a organização hierárquica do ‘fazer’, criando “sistemas ‘rizomáticos’ de conhecimento e poder” (Costa, 1990, como citado em Neves & Rossi, 2011, p. 66).

DIY E O POTENCIAL TRANSDISCIPLINAR

A partir do *Open Design* e do pensamento transdisciplinar, surgem os espaços colaborativos chamados *Makerspaces*, *Hackerspaces* e *Fab Labs* (Figura 1). Costuma-se dizer que na contemporaneidade a cultura *DIY* (*Do It Yourself*) pode ser fortemente elaborada quando acontece colaborativamente, ou seja, quando se transforma em uma “cultura *DIT* (*Do It Together*)”. Consequentemente, quando temos um ‘fazer’ coletivo.

Figura 1

Makerspace MIT MakerWorkshop, me parceria com Instituto Tecnológico de Massachusetts, nos EUA



Website MIT MakerWorkshop (2020)

Destaca-se o surgimento de ‘espaços de fazer’, citados anteriormente, “como uma oficina ou ateliê ao estilo garagem de invenções, que conta com uma estrutura completa de prototipagem, podendo acolher os projetos dos usuários em manufaturas com diferentes materiais: madeira, plásticos, papelão” (Rossi, Cabeza, Marchi, & Ramires, 2013, p. 212). Tais espaços de produção compartilhada são encontrados mundialmente e podem se desenvolver como *Fab Labs* (Figura 2). Conforme discorre Anderson:

Hoje já existem quase mil “makerspaces” – espaços de produção compartilhados – em todo o mundo, quantidade que está crescendo em ritmo vertiginoso: só Xangai está construindo 100 deles. Muitos makerspaces são formados por comunidades locais, mas outros também incluem cadeias de oficinas no estilo de academias de ginásticas. (Anderson, 2012, pp. 20-21)

Portanto, um *Fab Lab* (*Fabrication Laboratory* – Laboratório de Fabricação) é uma iniciativa para uma produção coletiva, que teve seu surgimento “a partir de um curso do MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) intitulado ‘Como fazer (quase) qualquer coisa’” (Gershenfeld, 2005, citado em Rossi et al., 2013, p. 211). O que circula nesse tipo de espaço, segundo Rossi, é o *Open Design*: “o acesso aberto, o compartilhar, a mudança, a aprendizagem, o conhecimento e habilidades em constante crescimento e evolução. [...] uma plataforma aberta e flexível em vez de uma fechada” (Hummels, 2011, como citado em Rossi et al., 2013, p. 204).

Figura 2

Inspur Fab Lab, em São Paulo



Website do Fablab Network (2020)

Os *Fab Labs* são como a rede *online* de internet, onde permitem a colaboração e o compartilhamento em tempo real, de forma que vários

usuários (ou, neste caso, *makers*) podem usar suas próprias mãos para depositar seu “potencial criativo”, conforme disse Moon (2019, p. 52). Essa mesma filosofia e participação vemos no atual universo *gamer*, em especial no game Super Mario Maker (Nintendo, 2015), objeto de estudo utilizado no presente artigo.

O CONCEITO MAKER COLABORATIVO EM SUPER MARIO MAKER

Segundo a revista Time, a postagem de Matt Peckham, um jornalista e crítico de games, diz que o game Super Mario Maker é a “ferramenta-de-criação-de-estágios do Mario ‘faça-você-mesmo’ da Nintendo”⁴. Bem dizer, Super Mario Maker é um jogo bem abrangente, onde traz as novidades trabalhadas neste artigo para o conceito cibernético do universo dos *games*.

A proposta consiste em criar seus próprios estágios lineares utilizando edições selecionadas já lançadas dos *games* da franquia Mario Bros., como Super Mario World (Super Nintendo, 1990), Super Mario Bros. 3 (Nintendo, 1988), New Super Mario Bros. (Nintendo Wii, 2009) e Super Mario Bros. (Nintendo, 1990). No decorrer da exploração do jogo, as barras de edição com os itens vão surgindo como um processo de gamificação, onde avança-se por etapas à medida em que o jogador interage e descobre suas ferramentas.

A interface é bem simples e limpa, separada por quadrantes. Cada elemento (ou item), ao selecionar, mostra imediatamente o tamanho em que ocupa, e assim o jogador poderá modelar o estágio de acordo com

4. “Nintendo’s do-it-yourself Mario-level-making tool”.

as limitações do jogo – que são poucas, como pode-se aplicar em até 3 personagens *Browsers* por estágio, ou pode-se utilizar em até 10 itens *Starman* – e tamanho total do percurso. Delimita-se, também, a gosto do criador da fase, o tempo que outros jogadores terão para encerrar o estágio, efeitos sonoros diversos nas regiões em que bem supor, – inclusive, quando atinge inimigos ou itens diversos – podendo até mesmo deixar sua própria gravação de voz em qualquer quadrantes (mesmo que ele contenha um item).

A trilha sonora também é algo a ser falado sobre este *game*. Cada estágio pode ser trabalhado em vários tipos de cenários, sendo alguns deles: ao ar livre, subterrâneo, dentro do mar, estágio final do *Bowser* e casa fantasma. A medida em que o *game* detecta avanços do jogador para com a ferramenta e as plataformas, a trilha sonora de fundo passa a modificar-se durante a sua construção *maker*. O som, assim sendo, torna-se um componente “*booster*”, onde auxilia no processo de empolgação do criador, uma vez em que está concentrado e conectado com o seu próprio processo de criação e criatividade.

Na figura 3 (abaixo), é possível conferir o *layout* de jogabilidade do *game*, onde a barra superior disponibiliza um menu que será aberto ao ser clicado, mostrando em até seis barras de itens diversos, todos variando de acordo com o *game* da franquia a ser escolhido (entre *Super Mario Bros.*, *New Super Mario Bros.* etc). Os demais elementos ao redor da tela principal ao meio se fazem presentes para auxiliar na limpeza dos elementos em excesso, botão de desfazer caracterizado com um personagem de *Mario Paint* (*Super Nintendo*, 1992), e outros detalhes como ‘*Salvar*’, tamanho do mínimo e máximo do estágio, etc.

Ao criar o estágio, o jogador tem a possibilidade de fazer o *upload* de sua criação na rede do próprio jogo, que disponibiliza um menu de acesso com várias informações. Dentre eles, está o perfil do jogador com os estágios que já frequentou e já ‘upou’ na rede. O mesmo também poderá avaliar os estágios já jogados com uma estrela, sendo este o único modo de classificação, podendo ser comparado ao ‘Gostei’ da plataforma de redes sociais Facebook. Quanto mais estrelas o estágio acumular, mais as chances dele se destacar dentre os demais jogadores terá, e assim gera os jogadores mais renomados do game com seus estágios diversos, espalhados pelo mundo inteiro.

Figura 3

Interface de gameplay do game Super Mario Maker, para Nintendo Wii U



Time (2015).

O conceito *maker* se faz presente no jogo de diversas formas. O jogador pode criar seu estágio ao seu ‘bel-prazer’, de acordo com as limitações impostas na jogabilidade, pois respeita-se o modo de jogar de todos os Marios abordados nesse único *game*. A regra primordial para realizar

o upload obriga o criador do estágio a provar que o mesmo é jogável e vencível, mostrando para a rede que ele mesmo é capaz de superar o estágio desenvolvido e imposto como desafio para os demais jogadores por ele mesmo. Essa regra é essencial para manter o caos e ordem no *game*, conceito defendido por Prigogine et al. (1992, p. 226), uma vez em que tem-se um sistema que funciona por si próprio, no entanto sujeito a convergências devido ao meio inserido: “ordem e organização podem surgir de modo ‘espontâneo’ da desordem e do caos, produzindo novas estruturas, por meio de um processo de auto-organização”.

A segunda proposta *maker* e também *open design* acontece pelo fato de que é possível fazer o *download* dos estágios ‘upados’ em rede dos outros jogadores. O jogador que tiver interesse em algum ou vários estágios na rede está apto a realizar o *download* do mesmo e editá-la da maneira que quiser, bem como realizar o *reupload* da fase editada e registrada, agora, como novo autor. McGonigal (2012) afirma que um dos grandes potenciais dos *games* encontra-se em sua capacidade de colaboração, ou seja, o jogador cria e ‘upa’ o estágio sozinho, no entanto, ao conectar-se a rede e suas criações junto a ela, ele passa a fazer parte de um meio maior, onde a colaboração vira o elo de ligação entre aqueles que estão jogando:

A colaboração é uma maneira especial de trabalhar em conjunto. Ela exige três tipos distintos de esforço concentrado: cooperação (agir intencionalmente em prol de uma meta comum), a coordenação (sincronizar esforços e compartilhar em reforços) e cocriação (produzir coletivamente um novo resultado). Esse último elemento é o que distingue a colaboração de outros esforços coletivos: trata-se, fundamentalmente, de um ato produtivo. A colaboração não significa apenas atingir uma meta ou unir forças; ela significa

criar coletivamente algo que seria impossível de criar sozinho. (McGonigal, 2012, p. 268)

Não é obrigatório ao jogador que ele use seus estágios e interaja com os demais jogadores. No entanto, o *game* torna-se interessante pela expansão de possibilidades ao aprender com jogando outros estágios e visualizando novos meios de criação que outros jogadores fizeram por si próprios. O *maker* se torna colaborativo dentro do universo *gamer* inserido em Super Mario Maker, e tal qual afirma McGonigal, isso gera uma necessidade de estar em sintonia e ligação com outros jogadores ‘estranhos’, ou seja, que não sejam de seu conhecimento íntimo, portanto pessoas desconhecidas: “a cada dia, centenas de milhões de estranhos, de todas as partes do mundo, se unem para conceber e testar novas formas de colaboração” (McGonigal, 2012, p. 277).

CONCLUSÃO

Vemos o conceito de Chris Anderson (2013) tanto em Super Mario Maker quanto no próprio universo *maker*, onde surgiu-se a necessidade de descansar as máquinas para trabalharmos por nós mesmos e para nós mesmos. Podemos notar que os criadores do *game* perceberam essa ânsia entre os jogadores e seus meios, podendo isto ser justificado por McGonigal a seguir:

A reflexão ecossistêmica é uma maneira de observar o mundo como uma rede complexa de partes interconectadas e interdependentes. Um bom pensador ecossistêmico estudará e saberá como antecipar as formas pelas quais as mudanças em uma parte do ecossistema impactarão as outras – geralmente, ele fará isso de um modo surpreendente e com longo alcance. (McGonigal, 2012, pp. 296-297)

O “fazer-você-mesmo” ganha sentido e expansão ao tornar-se algo de criação própria, ainda mais quando compartilhado entre outros usuários e jogadores que também aderem ao mesmo conceito. A rede permite o amplo acesso aos “estranhos desconhecidos” que McGonigal (2012) trabalha em sua obra, gerando muitas vezes em novos contatos e amigos que não de se conectar para jogar e aprender coisas novas com seus novos amigos jogadores. “A maneira mais eficiente de adicionar sentido às nossas vidas é conectar nossas ações diárias a algo maior do que nós mesmos”.

O sentido é a sensação de que somos parte de algo maior do que nós mesmos. É a crença de que nossas ações importam para além de nossas vidas individuais. Quando algo tem sentido, tem significado e valor não apenas para nós mesmos, ou para nossos amigos mais próximos e familiares, mas para um grupo muito mais amplo: uma comunidade, uma organização ou, até mesmo, para toda a espécie humana. (McGonigal, 2012, p. 105)

Esse sentido de expansão gerada pelo *maker* e pelos *gamers* gera uma “interação social recompensadora” (McGonigal, 2012, p. 99), o que nos leva a crer que o fazer-você-mesmo desencadeou justamente uma necessidade de conexão com o próprio homem e o meio em que ele vive, podendo assim trabalhar ou oferecer seu esforço pessoal para o seu meio colaborativo:

Como resultado do foco da indústria da inovação das formas de cooperação, coordenação e cocriação, muitos jogadores on-line estão desenvolvendo um novo conjunto de superpoderes colaborativos, que transcendem o que eles – e também os não jogadores – são capazes de fazer em ambientes do mundo real, isto é, fora dos ambientes de jogo. Esses jogadores serão os primeiros a testar e aprimorar as formas pelas quais nos organizamos, ampliamos reciprocamente as

habilidades individuais e contribuímos para o bem comum.”(McGonigal, 2012, p. 277)

Por fim, conclui-se que a filosofia *maker* e o *open design* estão criando, aliados a outros conceitos atuais e modernos dentro do nosso mundo (como os *games*), um novo jeito de conectar e de viver livre, sem grandes burocracias ou regras rígidas, possibilitando a expansão de um novo humano ‘3.0’ não doutrinado e nem ‘catequizado’. Trazendo ele à tona para o que sempre importou, sendo este justamente o propósito de estar presente e conectado ao agora e ao meio em que ele vive atualmente. O *open design* e o movimento *maker* serão sempre ferramentas consideráveis para o desenvolvimento de *games* contemporâneos.

REFERÊNCIAS

Anderson, C. (2012). *Makers: A Nova Revolução Industrial*. Elsevier.

Bonfim, G. (1996). Morfologia dos objetos de uso: uma contribuição para o desenvolvimento de uma teoria do design. *Estudos em design, anais do P&D 96*. (pp. 9-18).

Bonsiepe, G. (2011). *Design, Cultura e Sociedade*. Blucher.

Costa, R. & Ronca, A. C. C. (2002). *A Construção de um Democracia Cognitiva*. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392002000400005&script=sci_abstract&tlng=en

Fablab Network. (2020, outubro 19). *Insper Fab Lab, em São Paulo*. Recuperado de <https://www.fablabs.io/labs/ifablab>

- Hummels, C. (2011). *Teaching attitudes, skills, approaches, structure and tools. Open Design Now: Why Design Cannot Remain Exclusive*. BIS publishers.
- Lopes, E. (2019). Vire-se-você-mesmo: O Movimento Maker e O Falso Empoderamento Por Meio da Tecnologia. In D. C. Rossi, J. A. Gonçalves, & R. M. B. Moon (Orgs.), *Movimento Maker e Fab Labs: Design, Inovação e Tecnologia em Tempo Real* (pp. 26-30). Canal 6.
- Manovich, L. (2013). *Software Takes Command*. Bloomsbury. <https://www.bloomsburycollections.com/book/software-takes-command/>.
- McGonigal, J. (2012). *A Realidade em Jogo*. Bestseller.
- McLuhan, M. (2007). *Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem* (15a ed). Cultrix.
- MIT MakerWorkshop. (2020, outubro 19). *Makerspace MIT MakerWorkshop, me parceria com Instituto Tecnológico de Massachusetts, nos EUA*. Recuperado de <https://makerworkshop.mit.edu/>
- Miyamoto, Shigeru. Mario Paint. [S. l.]: Nintendo, 14 jul. 1992. https://www.nintendo.com/pt_BR/switch/online-service/nes/.
- Miyamoto, Shigeru. New Super Mario Bros. [S. l.]: Nintendo, 11 nov. 2009. https://www.nintendo.com/pt_BR/switch/online-service/nes/

- Miyamoto, Shigeru. Super Mario Bros. [S. l.]: Nintendo, 13 set. 1985.
https://www.nintendo.com/pt_BR/switch/online-service/nes/
- Miyamoto, Shigeru. Super Mario Bros. 3 [S. l.]: Nintendo, 23 out. 1988.
https://www.nintendo.com/pt_BR/switch/online-service/nes/
- Miyamoto, Shigeru. Super Mario World. [S. l.]: Nintendo, 21 nov. 1990.
https://www.nintendo.com/pt_BR/switch/online-service/nes/
- Moon, R. M. B. (2019). Premissa do Século XXI: Não se Desenha Mais o Objeto, Mas Aquilo Que Desenha o Objeto. In D. C. Rossi, J. A. Gonçalves, & R. M. B. Moon (Orgs.), *Movimento Maker e Fab Labs: Design, Inovação e Tecnologia em Tempo Real* (pp. 42-53).
- Neves, H., & Rossi, D. (2011). Open Design – Uma Experiência Aberta e Colaborativa Para o Ensino de Design. In: Placido, J. C. *Ensaio em Design: Ensino e Produção de Conhecimento* (pp. 60-82). Canal 6.
- Nicolescu, B. (1999). *Manifesto da Transdisciplinaridade*. TRIOM.
- Peckham, Matt. Here's What Super Mario Bros.' Creators Think of Super Mario Maker. Time, [S. l.], p. 1, 11 set. 2015. <https://time.com/4030885/super-mario-maker-nintendo-wii-u/>
- Prigogine, U., & Stengers, I. (1992). *Entre o tempo e a eternidade*. Companhia das Letras.
- Rossi, D. C., Cabeza, E., Marchi, V. & Ramires, M. (2013). Saguí Lab: Um Experimento Educacional Híbrido. In C. Carrara, & F.

Henriques (Orgs.), *Ensaio em Design: Ações Inovadoras* (pp. 188-237). Canal 6.

Rossi, D. C., Gonçalves, J. A. J. & Moon, R. M. B. (2019). *Movimento Maker e Fab Labs: Design, Inovação e Tecnologia em Tempo Real*. Editora FAAC – UNESP.

SUPER Mario Maker. [S. l.]: Nintendo, 10 set. 2015. Recuperado de: <https://supermariomaker.nintendo.com>

A EXPERIÊNCIA AUDIOVISUAL EM “OCUPAÇÃO MAUÁ”: AS SOCIABILIDADES NO DOCUMENTÁRIO 360°

Thiago Vasquez Molina¹
Vicente Gosciola²

INTRODUÇÃO

As referências icônicas, na cultura contemporânea, preponderam sobre a dimensão simbólica na sociedade. Sob um ponto de vista epistemológico, inevitavelmente os reflexos desse esgotamento impactam na comunicação e nos produtos audiovisuais aflorados pelos efeitos da midiatização. “Os meios de comunicação passaram a estar integrados às operações de outras instituições e esferas culturais, ao mesmo tempo que adquiriram o *status* de instituições sociais” (Hjarvard 2014, p36), o que leva a crer que o resultado da midiatização está associado à intermediação das relações sociais através dos meios de comunicação e processos tecnológicos.

O efeito estético, neste contexto, perante a sociedade, resulta em uma comunicação de características efêmera, organizada de maneira

-
1. Doutorando do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, Brasil.
thiagomolina@gmail.com
 2. Docente do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, Brasil.
vicente.gosciola@gmail.com

fragmentada e apoiada superficialmente em uma estrutura fugaz.
A midiaticização:

sugere antes uma *expansão* das oportunidades de interação nos espaços virtuais e uma *diferenciação* do que as pessoas percebem como real. Nessa lógica, distinções como aquelas entre global e local mudam muito de figura, na medida em que os meios de comunicação expandem nosso contato com eventos e fenômenos no que outrora eram “lugares distantes”. (Hjarvard 2014, p. 34)

As sociabilidades passam a modelar-se por meio do fenômeno da midiaticização, em oposição a uma dimensão simbólica: a imagem torna-se o ponto central das ações, não sendo possível separar a tecnologia das relações sociais. Neste contexto, o documentário imersivo em vídeo 360°, objeto de estudo desta pesquisa, pode auxiliar na compreensão deste movimento, na comunicação e no entendimento da teoria da midiaticização e de seus reflexos nas sociabilidades.

As narrativas documentais, que utilizam a tecnologia de vídeo 360°, se apresentam como uma possibilidade atual, potencialmente adequada ao contexto apresentado. Esse tipo de captação de vídeo apresenta a realidade a partir de registros de acontecimentos por meio de câmeras com campo de visão omnidirecional, que gravam o ambiente em todos os seus ângulos, oferecendo ao espectador a possibilidade de escolher a direção para onde deseja olhar, utilizando para isso, um dispositivo móvel compatível com a tecnologia, como é o caso dos óculos de realidade virtual e sua capacidade de interatividade: “Interactivity and its captivating power contributes to the feeling of immersion, of being

part of the action on the screen, that the user experiences.”³ (Burdea, & Coiffet, 2003. p. 14).

A realidade virtual, por sua vez, é capaz de amplificar as sensações do público explorando canais sensoriais em tempo real, integrando-os ao ambiente apresentado. O espectador desempenha, assim, um papel menos passivo, ao se tornar parte da narrativa, assumindo responsabilidades, fazendo escolhas e unificando sua realidade à virtualidade tecnológica. Os conteúdos oferecidos a esse espectador apresentam-se como um ambiente adequado às práticas contemporâneas de comunicação digital, evidenciando como “quase todas as antigas formas de consumo e produção midiática estão evoluindo” (Warshaw, 2009, p. 10), a partir da inserção, ao espaço, da interação, da possibilidade de participação - a cultura participativa. O discurso sobre o real das narrativas documentais captadas através de tecnologias 360° e exibidas por meio de dispositivos de realidade virtual se inserem no contexto da midiatização e das sociabilidades que se modelam.

A REALIDADE DOCUMENTAL VIRTUAL 360°

O documentarismo contemporâneo se (re)configura constantemente, adequando-se às práticas sociais e ferramentas tecnológicas. Na busca por metodologias cada vez mais adequadas à realidade da sociedade, uma nova forma ganha força: o documentário audiovisual com tecnologia 360°. Tal forma de produção não é uma prática recente, visto que as primeiras experiências audiovisuais nesta configuração remontam aos

3. A interatividade e seu poder cativante contribuem para a sensação de imersão, como que fizesse parte do ação na cena, que o usuário experiencia. Tradução livre dos autores.

anos 1950. A digitalização das ferramentas de comunicação, o acesso à internet e as tecnologias *mobile*, bem como o surgimento de plataformas capazes de exibir conteúdos de realidade virtual, colaboram para uma recente popularização destas formas de produção.

O documentário 360° possibilita ao espectador uma experiência realista, na medida em que o sujeito fica imerso no ambiente retratado, com possibilidade dimensional de tudo o que acontece ao seu redor. Neste cenário de convergência das mídias, de conexão e de participação no mundo real e virtual encontram-se as plataformas digitais. A imagem em 360° passa a experimentar diversas possibilidades tecnológicas até configurar-se como um modelo efetivamente acessível. Da interação em múltiplas plataformas de mídia à participação imersiva nas narrativas, o espectador passa a escolher o ponto e o ângulo de filmagem que deseja olhar. A experiência participativa que a tecnologia 360° proporciona pode, ainda, ser ampliada para uma situação de imersão, com o auxílio de óculos de realidade virtual.

Uma narrativa audiovisual documental configura-se, essencialmente, como um registro de fatos, acontecimentos, lugares, personagens ou situações do mundo real ou histórico, sob a interpretação de quem o produz. Para Ramos (2008, p. 22), “é uma narrativa com imagens-câmera que estabelece asserções sobre o mundo, na medida em que haja um espectador que receba essa narrativa como asserção sobre o mundo”, isto é, um documentário estabelece proposições sobre o mundo histórico, assumidas por entrevistas, depoimentos de especialistas, diálogos, filmes de arquivo, cujas diversas vozes falam do mundo, ou de si.

Atualmente, com as novas tecnologias da informação e comunicação, a realidade virtual passou a fazer parte de uma série de narrativas

audiovisuais, trazendo para a paisagem documental uma multiplicidade de formas sem precedentes, afetando a produção de documentários e abrindo passagem para uma variação estética, e ainda, uma transformação no papel do espectador destes conteúdos.

AS SOCIABILIDADES EM OCUPAÇÃO MAUÁ

Lançado em 2018, *Ocupação Mauá* é um curta-metragem roteirizado e dirigido pelo cineasta Tadeu Jungle. O documentário apresenta, com tecnologia de realidade virtual, o cotidiano de uma diversidade de personagens, histórias, espaços e o processo de autogestão que organiza a comunidade. Registrada com câmera 360°, a ocupação que tem mais de uma década de existência, está localizada no centro da cidade de São Paulo. Segundo a Secretaria de Habitação municipal, o espaço é um dos mais de cinquenta prédios abandonados, que ao todo, abrigam aproximadamente 3.300 famílias.

A ocupação fica em frente à Estação da Luz, construção do início do século XX, do antigo Hotel Santos-Dumont. O prédio foi abandonado nos anos 1980 e hoje é o lar de dezenas de famílias - habitantes dos espaços que foram cenários para o documentário de Jungle. Produzido pela *Junglebee*, com o apoio da *Academia de Filmes*, a obra permite ao espectador uma experiência de imersão conduzida pelo narrador, em voz off, depoimentos dos moradores e funcionários, imagens e sons do ambiente.

O início do filme é apresentado através de pequenos recortes de situações e falas de moradores. Uma criança em um espaço aberto interno da construção convidando os amigos pra brincar, o depoimento de um

jovem que relata suas lembranças de infância na ocupação, um grupo de meninas em um trabalho coletivo em uma cozinha comunitária e o depoimento de um morador, que reforça o ponto de vista que parece ser o do documentarista: a pretensão de mostrar que aquele é um espaço habitado por pessoas trabalhadoras, famílias que convivem em um ambiente organizado mesmo diante de tantas diferenças.

A região central da cidade e entorno do prédio também são registrados e apresentados pelo documentário. Cenas de uma cidade com características antigas mas ao mesmo tempo grandiosa são apresentadas e conduzidas pela locução em voz *off*. O texto narrado contextualiza o espectador apresentando dados sobre o porte da capital paulista e estabelece um paralelo com o número um milhão e duzentas mil pessoas que vivem em condições precárias de moradia, sem teto.

Figura 1

Cartaz de divulgação do Filme criado por Marcelo Pallotta



Pallotta (2018)

Cada personagem apresentado por Ocupação Mauá conta sua história de vida e as relações com o prédio e comunidade. O diretor explora e oferece ao espectador uma variedade de espaços da construção para ilustrar a realidade daquelas pessoas.

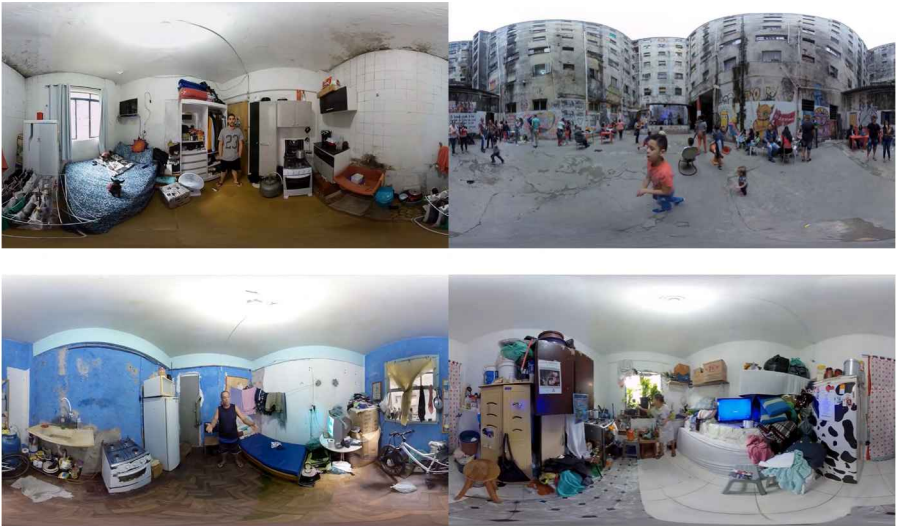
No filme, cada exibição é única: as escolhas quanto aos ângulos através do direcionamento do olhar, a condução da imagem com o *touch* no *smartphone* ou o clique do mouse tornam o contato com a história uma experiência singular. A prática de assistir o documentário é individualizada, e mesmo quando visualizado pela mesma pessoa, pode assumir características diferentes a partir do momento que ela pode fazer novas escolhas de direção do olhar a cada exibição.

A perspectiva em primeira pessoa, por mais que mediada pelas escolhas do autor do documentário em vídeo 360°, em relação ao tempo e ao espaço representado, oferece uma pseudoliberalidade ao público, a cada exibição. Tal experiência, é capaz de promover uma integração entre corpo e obra, potencializando uma outra relação entre sociabilidade e cultura devido aos efeitos da mídiatização.

A característica comunicacional de *Ocupação Mauá*, que utiliza a tecnologia de vídeo 360°, reforça e marca uma mudança de valor nas sociabilidades, ao transitar de um período no qual a razão prevalece sobre a emoção, para outro no qual essa relação se inverte, havendo forte apelo da emoção. Essa inversão altera a lógica da prática documental, cujo aspecto sensorial passa a conduzir a história, conectando o público a fragmentos de informação, de modo que seus corpos se apresentem como a razão principal da experiência midiática, alterando a percepção da relação tempo-espaço no espectador (Gumbrecht, 1998).

Figura 2

Frames 360° de Ocupação Mauá



Jungle (2018)

Quanto aos personagens mostrados na narrativa, estes se apresentam como seres midiáticos, totalmente integrados ao meio de comunicação, à câmera ou a qualquer outro aparato tecnológico. Há uma fusão entre as pessoas e a tecnologia, que colabora para um afrouxamento das diferenças simbólicas que norteavam, em um passado não muito distante, uma polarização econômica clara de camadas sociais. Aparelhos eletrônicos são elementos presentes durante uma diversidade de ambientes apresentados: televisores, micro-ondas, antena de TV via satélite e demais equipamentos de uso domésticos rodeiam os habitantes da ocupação. As sociabilidades midiáticas marcam a vida dos personagens e de público, que acaba por fazer parte da história ao imergir na proposta narrativa.

Segundo Gumbrecht (2010, p. 13) a *presença* “refere-se a uma relação espacial com o mundo e seus objetos” e a *produção* refere-se “ao ato de ‘trazer para diante’ um objeto no espaço”; a *produção de presença* então refere-se a “todos os tipos de eventos e processos nos quais se inicia ou se intensifica o impacto dos objetos ‘presentes’ sobre os corpos humanos”. Neste cenário contemporâneo de produção audiovisual documental, a produção de presença é um conceito que se torna claro em grande parte do filme *Ocupação Mauá*. Há uma marca no filme que propõe uma organização informativa dos fatos apresentado pelo autor: a locução. A voz de um locutor que não se apresenta como parte integrante daquela história, pode interromper um elo entre corpo e obra. Nesse momento, percebe-se uma prática de comunicação mais clássica, pautada na razão e na linearidade do discurso comunicacional. Essa locução permite-nos compreender que o fenômeno da mediação é uma realidade, mas o período de transição, não possibilita o deslocamento total das práticas comunicativas menos contemporâneas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa documental *360° Ocupação Mauá*, de Tadeu Jungle, é um bom parâmetro de análise para compreensão de como as sociabilidades são modeladas pela mediação (Hjarvard, 2014). Vivenciando e integrando virtualmente a narrativa, espectador se conecta a histórias de diversos personagens, integrando um mesmo espaço mediado. Os entrevistados integrados e conectados a diversos recursos tecnológicos, desde câmeras de segurança, TVs a diversos aparelhos eletrônicos,

entre eles, a câmera 360° que o registra, que é a representação do o corpo de cada espectador que visualiza aquela história individualmente.

A informação apresentada na narrativa documental 360° é fragmentada, efêmera, superficial e pautada na emoção. No filme, ela se fragmenta em pequenos recortes de cena que são observados a cada exibição, e se dissolve após os créditos finais. A cada reprodução, uma nova forma é apresentada, ou melhor, se constrói em conjunto com o público. Cada exibição do documentário é única: as escolhas quanto aos ângulos observados tornam o contato com a história uma experiência pessoal. Como resultados deste trabalho observou-se que a característica comunicacional de Ocupação Mauá e sua tecnologia de vídeo 360° reforçam e marcam uma mudança de valor nas sociabilidades, quando se transita de um período no qual a razão prevalece sobre a emoção para um período em que a emoção encobre a razão.

Os personagens mostrados se apresentam como seres midiaticizados, totalmente integrados ao meio de comunicação, câmera e qualquer outro aparato tecnológico. Há, portanto, uma fusão, que colabora para um afrouxamento das diferenças simbólicas que norteavam em um passado, não muito distante, uma polarização econômica clara de camadas sociais. A informação fragmentada, efêmera, superficial, pautada na emoção não se aplica, contudo, quando a análise se atenta à voz off, que conduz o vídeo. Nesse momento, percebe-se uma prática de comunicação mais clássica, pautada na razão e linearidade do discurso comunicacional. Uma condução que permite-nos compreender, que o fenômeno da midiaticização é uma realidade, mas o período de transição, não permite o deslocamento total das práticas comunicativas ainda presentes nas narrativas mais clássicas. Discutir estas questões

justifica-se pela necessidade de se entender as mudanças provenientes dessa diferente forma de narrar.

Associa-se também a análise desta obra os conceitos de *presença*, *stimmung* e *latência* (Gumbrecht, 2014), respectivamente: a percepção imersiva (de dentro) da obra documental fez com que ela surgisse no mundo (presença); as sensações que emergiram da/na obra e do/no espectador a partir da fusão de espaço e tempo não podem ser apreendidos por outrem (*stimmung*) e a presentificação da narrativa, isto é, a possibilidade de pertencer à narrativa, àquele momento histórico, que capturado pelas imagens se torna o presente de quem o assiste (*latência*).

Enfim, as indagações propostas neste trabalho experimental suscitaram discussões sobre o potencial das narrativas documentais 360°, especialmente no que tange sociabilidades midiaticizadas. Ao discutir a narrativa imersiva com o uso de óculos VR, é possível compreender que ela se apresenta como forma conectada às práticas de produção e consumo audiovisual contemporânea. Elas colaboram ainda, para compreensão do conceito de midiaticização e suas influências na sociabilidade.

REFERÊNCIAS

Burdea, G., & Coiffet, P. (2003). *Virtual Reality Technology* (2ª ed). John Wiley & Sons.

Gumbrecht, H. U. (1998). *Corpo e forma: ensaios para uma crítica não-hermenêutica*. EdUERJ.

Gumbrecht, H. U. (2014). *Atmosfera, ambiência, Stimmung: sobre um potencial oculto da literatura*. Contraponto.

Hjarvard, S. (2014). *A midiatização da cultura e da sociedade*. Editora Unisinos.

Jungle, T. (2018, Novembro 28). *Ocupação Mauá* [ficheiro em vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=jHPnvbSgFtE>

Pallotta, M. (2018, Novembro). *Pôster Ocupação Mauá*. <http://www.moovie.com.br/trabalhos-recentes>

Ramos, F. (2008). *Mas afinal: o que é mesmo documentário?* Senac.

Warshaw, M. (2009). Apresentação: uma bússola num turbulento mar de transformações. In H. Jenkins, *Cultura da Convergência* (pp. 8-10). Aleph.

Índice Remissivo

A

advergame 301, 303, 307, 308, 309, 318, 323

Advergame 303, 304, 322

audiovisual 32, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68,
70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 81, 85, 113, 117, 205, 207, 209, 307,
314, 373, 374, 379, 381

Audiovisual 67, 68, 69, 76, 79, 85, 220

C

Comunicação 4, 11

Covid-19 16, 38, 116, 126, 235, 252

D

design 153, 249, 250, 252, 302, 303, 304, 316, 317, 318, 323, 326, 327,
328, 329, 330, 331, 333, 335, 339, 353, 364, 367

Design 4, 256, 275, 301, 316, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 332, 333, 334,
335, 336, 337, 338, 339, 353, 354, 357, 358, 360, 367, 368, 369, 370

designer 316, 327, 357

Designer 327

DIY 9, 336, 353, 354, 355, 358

documentário 360° 374

E

educação 15, 16, 18, 19, 21, 22, 23, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38,
39, 48, 49, 50, 51, 79, 88, 98, 99, 100, 108, 109, 112, 124, 128, 129,
131, 133, 140, 217, 225, 228, 237, 243, 249, 251, 256, 257, 258, 259,

262, 263, 264, 267, 271, 272, 273, 274, 277, 278, 280, 286, 287, 294,
295, 296, 297, 298, 300, 302, 304, 310, 313, 314, 325
Educação 4, 7, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 26, 30, 36, 49, 50, 51, 80, 106, 107,
108, 146, 147, 148, 151, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164,
165, 166, 167, 168, 169, 216, 256, 257, 275, 294, 300, 340
educação física 228
Educação física 156, 159, 164, 165, 166
ensino superior 32, 33, 41, 49, 91, 92, 94, 98, 105, 131, 146
Ensino Superior 40, 41, 50, 124, 154
escrita 39, 61, 62, 70, 71, 82, 118, 149, 164, 167, 177, 178, 216, 217, 221,
223, 227, 228, 229, 230, 274, 307
Escrita 66

F

fake news 126, 128, 131, 132, 135, 139, 140, 141, 142, 143, 144
Fake news 145
filme 53, 65, 68, 69, 71, 72, 75, 77, 78, 79, 82, 83, 84, 85, 86, 92, 94, 97,
98, 99, 100, 102, 103, 104, 114, 135, 137, 138, 194, 197, 375, 377,
379, 380

I

inclusão 51, 52, 55, 105, 218, 248

J

jogo 112, 150, 249, 250, 251, 254, 261, 262, 266, 267, 268, 269, 270, 271,
272, 273, 274, 275, 277, 278, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293,
297, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311,
312, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 322, 323, 341, 342, 343, 344, 345,
346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 361, 362, 363, 366
jogos 32, 117, 249, 250, 251, 257, 258, 260, 261, 262, 263, 265, 266, 267,
268, 269, 271, 272, 273, 275, 277, 278, 287, 290, 291, 292, 297, 298,

299, 302, 304, 305, 307, 308, 310, 311, 314, 316, 317, 324, 342, 343,
346, 349, 351, 352, 355

M

mídia 51, 96, 124, 139, 140, 242, 245, 247, 249, 259, 261, 273, 274, 293,
294, 295, 296, 297, 300, 354, 374

Mídia 15, 32, 216, 257, 275, 325, 326, 353

mídias 38, 39, 46, 50, 125, 126, 127, 128, 142, 143, 149, 194, 223, 231,
237, 241, 242, 245, 247, 248, 251, 253, 254, 258, 260, 261, 275, 277,
287, 292, 294, 296, 298, 301, 313, 340, 347, 350, 374

Mídias 8, 146, 234, 275, 340

mídias digitais 223, 231, 237, 241, 242, 245, 247, 248, 251, 253, 254, 301

O

open design 364, 367

Open Design 334, 335, 336, 337, 338, 339, 353, 357, 358, 360, 368, 369

P

pandemia 15, 16, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 38, 108, 109, 114, 115,
116, 117, 123, 126, 193, 201, 203, 208, 212, 220, 235, 236, 252, 257,
263, 264, 266, 267, 270, 272, 350

Pandemia 7, 15

pensamento crítico 278, 284, 285

periferia 76

Periferias 219

S

saúde 129, 251, 304, 342, 350, 351

Saúde 108, 146, 156

T

tecnologias 17, 18, 19, 21, 29, 31, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 48, 58, 105, 117,
147, 169, 217, 218, 240, 241, 244, 245, 246, 257, 258, 260, 261, 263,
264, 272, 273, 274, 296, 302, 303, 308, 309, 317, 326, 330, 335, 336,
337, 341, 348, 349, 350, 351, 353, 354, 355, 357, 373, 374

Tecnologias 36, 40, 49, 127, 143, 237, 253, 258, 353

transmedia 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 207, 209,
210, 211, 212

Transmedia 192, 214, 215

Y

Yalodês 8, 216

