

Rafael José Bona
Sandro Lauri da Silva Galarça
Organizadores



EDUCOMUNICAÇÃO EM FOCO

CAMINHOS INTERDISCIPLINARES ENTRE A MÍDIA E A EDUCAÇÃO

Rafael José Bona
Sandro Lauri da Silva Galarça
Organizadores



Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Eliete Marques da Silva

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

www.canva.com

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI

Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR

Profa. Dra. Andréia Bulaty -UNESPAR

Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC

Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS

Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio -UFRGS

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN

Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE

Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB

Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -UFSM

Profa. Dra Liziany Müller Medeiros - UFSM

Profa. Dra Marcela Mary José da Silva - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO

Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA

Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS

Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS

Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB

Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educomunicação em foco [livro eletrônico] :
caminhos interdisciplinares entre a mídia e a
educação / Rafael José Bona, Sandro Lauri da Silva
Galarça, organizadores. -- Santa Maria, RS : Arco
Editores, 2025.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-416-9

1. Artigos - Coletâneas 2. Comunicação e educação
3. Interdisciplinaridade 4. Jornalismo 5. Práticas
midiáticas I. Bona, Rafael José. II. Galarça, Sandro
Lauri da Silva.

25-247305

CDD-371.1022

Índices para catálogo sistemático:

1. Educomunicação 371.1022

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



10.48209/978-65-5417-416-9

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte
e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

Este livro nasce dos estudos de acadêmicos e professores de pós-graduação que promovem um diálogo intenso e interdisciplinar entre mídia e educação. Ele reúne uma coletânea de artigos publicados em periódicos e anais de eventos, além de resultados de dissertações, apresentados aqui de forma revisada e ampliada em capítulos de livro. Todos os trabalhos são oriundos do Edumídia – Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação Midiática (Furb/CNPq), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (Furb). O grupo está em atividade desde 2016 e, a partir de 2019, passou a integrar os estudos da pós-graduação em educação, abordando principalmente as seguintes linhas de pesquisa: Mídia e Educação, Histórias em Quadrinhos e Interfaces da Educação e a Moda.

O grupo também mantém parcerias com outras instituições de ensino, como o Centro Universitário de Brusque (Unifebe), a Universidade do Vale do Itajaí (Univali), a Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), com as quais tem compartilhado experiências e resultados de pesquisa.

A educomunicação é um campo que atua na intersecção entre educação e comunicação, criando experiências de aprendizagem mais interativas e significativas. Ela capacita indivíduos a serem consumidores críticos e produtores criativos de informação, especialmente em um mundo dominado pela mídia digital. Utilizando diversas linguagens e tipos de mídia, como vídeo, rádio e redes sociais, a educomunicação permite que os alunos não apenas consumam, mas também produzam conteúdo, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico e comunicação eficaz. A abordagem valoriza a pedagogia crítica, na qual os estudantes são protagonistas de sua aprendizagem, incentivados a questionar e refletir sobre as dinâmicas de poder na mídia. Dessa forma, eles reconhecem

seu papel na transformação social. A educomunicação promove uma sociedade mais democrática e inclusiva, criando um espaço para o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, formando cidadãos mais conscientes e preparados para os desafios.

Segundo Ismar de Oliveira Soares (2014), o conceito de educomunicação é uma abordagem que integra comunicação e educação, buscando uma autonomia epistemológica que vai além dos parâmetros tradicionais de cada área. A educomunicação destaca a importância de projetos colaborativos que revisem os padrões teóricos e práticos da comunicação, promovendo transformações sociais que priorizam a expressão e a comunicação desde o processo de alfabetização.

Com base nesse contexto, o livro se divide em sete capítulos que discutem diferentes vertentes da comunicação e educação. Os trabalhos abordam temas como histórias em quadrinhos, cinema, moda, jornalismo, educação antirracista, games e videocasts, todos dialogando intensamente com a comunicação.

Esperamos que os trabalhos inspirem reflexão e aprendizado em diversas áreas do conhecimento.

Boa leitura.

Rafael José Bona, Dr.

Sandro Lauri da Silva Galarça, Dr.

Organizadores

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/Furb

Edumídia – Grupo de pesquisa Comunicação e Educação Midiática (Furb/CNPq)



SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Histórias em Quadrinhos e Educação: Representações da Guerra Fria a partir de *Watchmen*.....9

Marlon Miranda

Bruna Jose Fontoura

Rafael José Bona

doi: 10.48209/978-65-5417-416-0

CAPÍTULO 2

Mídia e Educação: Proposta Interdisciplinar para além da Sala de Aula.....23

Sandro Lauri da Silva Galarça

doi: 10.48209/978-65-5417-416-1

CAPÍTULO 3

Moda e Educação: Percepções Estudantis sobre o Corpo-Desenho45

Francisco Ponciano Vieira

Rafael José Bona

doi: 10.48209/978-65-5417-416-2

CAPÍTULO 4

Educação Antirracista, Mídia e Identidade nas Aulas de Língua Portuguesa.....68

Amanda Vieira

Maeles Carla Geisler

Schirley S. S. Gramkow

Sandro Lauri da Silva Galarça

doi: 10.48209/978-65-5417-416-3

CAPÍTULO 5

O Impacto dos Jogos Educacionais em uma Atividade Pedagógica na Cidade de Blumenau/SC.....83

William Campos da Silva

Jairo Martins

Leandro Vicenci

doi: 10.48209/978-65-5417-416-4

CAPÍTULO 6

Convergência entre Cinema, Tecnologia, Sociedade e Educação: Proposta Educativa com Filmes.....101

Patrícia Gonçalves

Maria Aparecida Fialho Fontanari Martinez

Sandro Lauri da Silva Galarça

doi: 10.48209/978-65-5417-416-5

CAPÍTULO 7

Produção de Videocast como Ferramenta Educativa: Integração de Mídia, Racismo, Literatura na Pós-Graduação em Educação116

Amanda Vieira

Kelly Ayanna Peters Barros

Maeles Carla Geisler

Rafael José Bona

doi: 10.48209/978-65-5417-416-6

CAPÍTULO 1

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E EDUCAÇÃO: REPRESENTAÇÕES DA GUERRA FRIA A PARTIR DE *WATCHMEN*

Marlon Miranda

Bruna Jose Fontoura

Rafael José Bona

Doi: 10.48209/978-65-5417-416-0

Introdução

Com os confrontos recentes entre Rússia e Ucrânia, amplamente noticiados pela mídia a partir de 2022, as discussões sobre guerra passaram a surgir com maior frequência, seja nas redes sociais, nas conversas do dia a dia, ou mesmo no ambiente escolar. Em contraste, nas décadas seguintes à Segunda Guerra Mundial, o mundo testemunhou um tipo de conflito bastante distinto. Esse conflito, conhecido como Guerra Fria, envolveu as duas grandes potências da época, EUA e URSS, mas sua peculiaridade residiu no fato de que não houve um confronto bélico direto entre elas, o que caracteriza essa disputa de forma singular no contexto histórico.

Contudo, sem necessariamente um confronto direto, “ambos usaram a ameaça nuclear, quase com certeza sem intenção de cumpri-la” (Hobsbawm, 1995, p. 227). Foi muito mais uma disputa do ponto de vista ideológico e cultural, sendo que nesse campo de conflitos duelavam o capitalismo, representado pelos EUA, e o socialismo, representado pela URSS.

Ao se trabalhar o assunto em questão no ensino de História, poderíamos pensar em uma gama de métodos e percursos didáticos; um deles seria o uso das histórias em quadrinhos (HQs) como recurso pedagógico. Porque “sem dúvida, os quadrinhos representam hoje, no mundo inteiro, um meio de comunicação de massa de grande penetração popular” (Rama *et al.*, 2006, p. 7) – e os estudantes da rede básica de ensino habitam esse universo. Isso nos leva a encontrar relevâncias e sentidos no uso das HQs em sala de aula.

A HQ *Watchmen*, de enorme sucesso desde o seu lançamento, que “escrita pelo inglês Alan Moore e com arte do seu compatriota Dave Gibbons, foi publicada em 1986, dividida em 12 volumes mensais” (Correa, 2009, p. 2), é a fonte escolhida para tal análise, ou seja, pensá-la enquanto possibilidade de recurso pedagógico para abordagens sobre a Guerra Fria em sala de aula.

Em um cenário emergente, de tempos em que educadores e educadoras precisam inovar em métodos de ensino e de aprendizagem, compete a esses profissionais caminhar para e com novas práticas, narrativas e abordagens pedagógicas. Isso busca proporcionar no e para o dia a dia das salas de aula, atitudes que formulem e permitam a presença de aulas cativantes, atrativas e que visem o surgimento de uma consciência crítica. As opções para se romper com o convencional podem e são amplas, compreendendo que “a pedagogia engajada, em alguma de suas versões, é o único tipo de ensino que realmente gera entusiasmo na sala de aula, que habilita os alunos e os professores a sentir a alegria de aprender” (hooks, 2017, p. 267).

Dessa forma, identificamos nas histórias em quadrinhos muitas possibilidades de práticas pedagógicas que podem atuar no sentido de construir aulas mais interessantes e atrativas, o que por consequência poderiam estimular e promover mais engajamento do grupo de estudantes.

Ao oportunizar na escola, um espaço para discussão sobre o tema, permitimos que novos pensamentos sejam construídos e que novas concepções sejam desenvolvidas. A partir desse contexto, o objetivo deste capítulo é o de analisar

algumas representações da Guerra Fria, a partir da história em quadrinhos *Watchmen* (1986-1987), de Alan Moore e Dave Gibbons, e sugerir propostas para o ensino de História no 9º ano, ao se trabalhar o conteúdo da Guerra Fria.

Quadrinhos e educação

No país é cada vez mais comum haver discussões acerca do incentivo à leitura para o público infantil. Uma das melhores formas de sanar esse problema é a utilização de revistas em quadrinhos, por apresentarem leitura agradável, divertida e de fácil entendimento, com personagens com diferentes características (Catunda, 2013).

Conforme Mota e Rosa (2018), as chamadas metodologias ativas, com início na década de 1980, procuraram trabalhar com métodos de ensino e de aprendizagem nos quais o aluno adquirisse um papel mais ativo, comunicativo e investigador. Isso fez oposição a métodos que centram a aprendizagem na transmissão de conhecimentos. Dessa forma, o aprendizado vai além dos espaços físicos estabelecidos em sala de aula. Não há um consenso sobre o que seriam as metodologias ativas, ou uma definição homogênea, até mesmo porque não existe uma receita pronta para a prática docente.

Podemos pensar as metodologias ativas a partir do que destaca Morán, que as trata como “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (Morán, 2018, p. 4). Ainda, segundo o autor, o aprendizado a partir dos métodos ativos ampliam a atuação para além dos espaços físicos das salas de aulas tradicionais, possibilitando múltiplos olhares e possibilidades.

O ensino e a aprendizagem ativa tornam-se atraentes para educadores e estudantes quando envolve e relaciona-se com a nossa vida, nossos projetos e expectativas. E nesse âmbito de renovações no processo de ensinar e aprender, a utilização das HQs como ferramenta pedagógica, dialoga com essas perspectivas.

A compreensão acerca das histórias em quadrinhos enquanto importante fonte histórica é fruto de modificações que partem do modo e da maneira de se pensar e de se escrever a própria história. Os usos e as interpretações das fontes históricas pertinentes para a produção historiográfica sofreram significativas mudanças a partir da década de 1970. Por meio da terceira geração dos *Annales* a prática historiográfica trouxe “novos objetos, problemas e abordagens” (Luca, 2008, p. 112). Nesses novos olhares, outros métodos e diferentes objetos, ganham vulto uma série de documentos.

O campo de objetos para a escrita e pesquisa da História se torna abrangente, assim sendo possível de se trabalhar na pesquisa e produção historiográfica com fotografias, jornais, revistas, dentre uma infinidade de documentos, sujeitos, recortes e temas - modificando-se dessa maneira o olhar também em relação ao uso das histórias em quadrinhos para a pesquisa em história, mas também os usos dessa fonte nas salas de aula, ao se trabalhar no ensino de História.

A primeira publicação das histórias em quadrinhos no Brasil foi realizada em 1869, por meio da história de Ângelo Agostini denominada como *As aventuras de Nhô Quim*. Após um pouco mais de um século, os quadrinhos ou gibis, como popularmente são conhecidos, começaram a ser introduzidos em sala de aula a partir da implementação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, instituída em 1996, a qual abriu espaço para que outras linguagens e manifestações artísticas, comesçassem a se fazer presentes na educação (Ramos; Vergueiro, 2013).

Os quadrinhos são importantes ferramentas e auxiliam no aprendizado pela facilidade que há no processo de transmissão de informações. Outras características que também destacam o seu uso em sala de aula são: a linguagem que potencializa a capacidade de comunicação e o uso dos códigos representados pelo conteúdo linguístico (utilizado nas narrações) e o pictórico (imagens). Além desses, existem também outros elementos que valorizam e aproximam

os leitores como: as linhas de movimentos, as metáforas utilizadas e o uso de balões representando a comunicação (Vergueiro; Pigozzi, 2013).

Araújo, Costa e Costa (2008) corroboram esse pensamento e destacam que o uso dos quadrinhos em sala de aula pode, inclusive, facilitar o processo de alfabetização das crianças, além de instigar a leitura como um hábito frequente e saudável. Lavarda (2017) destaca também o uso dos quadrinhos para a compreensão de conteúdos desafiadores em sala de aula:

As histórias em quadrinhos, aliadas a um enredo de conteúdo científico, podem levar o aluno a compreender inclusive conteúdos abstratos, muitas vezes considerados difíceis, fazendo-o gostar e se interessar por eles, tornando-se assim material potencialmente significativo. (Lavarda, 2017, p. 21).

Contudo, “a entrada dos quadrinhos em sala de aula encontrou severas restrições, acabando por serem banidos, muitas vezes de forma até violenta, do ambiente escolar” (Rama *et al.*, 2006, p. 8). Acreditava-se que o conteúdo fornecido por essa linguagem, não contemplasse meios e ou caminhos para uma formação cultural ou ética do cidadão. Segundo Carvalho (2006), no Brasil esse cenário não era diferente no início do século XX:

Aqui no Brasil, já em 1928, surgiram as primeiras críticas formais contra as historinhas: a Associação Brasileira de Educadores (ABE) fez um protesto contra os quadrinhos, porque eles “incutiam hábitos estrangeiros nas crianças”. Na década seguinte, em 1939, diversos bispos reunidos na cidade de São Carlos (SP) deram continuidade à xenofobia, propondo até mesmo a censura aos quadrinhos, porque eles traziam “temas estrangeiros prejudiciais às crianças” (Carvalho, 2006, p. 32).

De maneira geral, os “adultos tinham dificuldade para acreditar que, por possuírem objetivos essencialmente comerciais, os quadrinhos pudessem também contribuir para o aprimoramento cultural e moral de seus jovens leitores” (id., p. 8).

De fato, a relação entre quadrinhos e educação nem sempre foi amigável, passando por momentos de grande hostilidade e outros de tímida cumplicidade, quando alguns professores mais ousados se atreveram a utilizá-los em sala de aula. Tratava-se de aplicações esporádicas, marcadas muito

mais pela ousadia e entusiasmo de seus propositores do que propriamente por correção metodológica (Santos; Vergueiro, 2012, p. 82).

Os autores ainda ressaltam que as HQs são para diferentes públicos (sejam crianças, adolescentes ou adultos) e não devem ser utilizadas de formas indiscriminadas. Entretanto mesmo as HQs que “se destinam apenas ao entretenimento e ao lazer, cujo conteúdo não foi gerado com a preocupação de informar ou passar conhecimento, podem ser utilizadas em ambiente didático, mas exigem um cuidado maior por parte dos professores” (Santos; Vergueiro, 2012, p. 84).

A presença e utilização das HQs “em materiais didáticos começou de forma tímida. Inicialmente, elas eram utilizadas para ilustrar aspectos específicos das matérias que antes eram explicados por um texto escrito” (Rama *et al.*, 2006, p. 20). Fato é que, atualmente, o uso de histórias em quadrinhos, se apresentam como um atrativo e lúdico material pedagógico, e para sua utilização não há regras específicas, ou muito menos uma cartilha pronta a ser seguida; “pode-se dizer que o único limite para seu bom aproveitamento em qualquer sala de aula é a criatividade do professor e sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino” (id., p. 26). As histórias em quadrinhos na educação também contribuem para um exercício de intertextualidade, permitindo o trabalho com elementos do cinema, das artes, da televisão etc. que dialogam com as narrativas gráficas (Bona, 2021).

Procedimentos metodológicos

O tipo de pesquisa desenvolvido para este trabalho é de cunho exploratório e descritivo, de abordagem qualitativa. Segundo Amado (2014), a investigação voltada para a educação se difere de qualquer outra área devido à especificidade do fenômeno educativo e dos seus autores envolvidos.

Segundo Gil (2018), a pesquisa exploratória tem como objetivo ampliar o conhecimento a respeito de um problema, trazendo clareza ao tema, contri-

buindo, assim, no desenvolvimento de novas hipóteses. A abordagem qualitativa é descrita como “aquele que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem” (Minayo, 2010, p. 57).

Flick (2009) descreve os pontos centrais que permeiam a pesquisa qualitativa:

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na formação adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção do conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (Flick, 2009, p. 23).

O objeto de pesquisa é a HQ *Watchmen*, de Alan Moore, que, embora retrate um cenário fictício, apresenta muitos elementos alinhados com o contexto real da Guerra Fria. Antes de *Watchmen*, Moore já havia produzido várias obras de destaque, abordando temas sensíveis como fascismo, protestos sociais e políticos, greves, guerra nuclear, além de histórias com alienígenas. *Watchmen*, criada em 1986, foi publicada em 12 edições mensais até 1987 (Vergueiro; Pigozzi, 2013).

Segundo Guimarães (2012, p. 67), a obra *Watchmen* foi a primeira história em quadrinhos a ganhar um prêmio literário, o *The Hugo Awards* (criado em 1955) e, um de seus criadores, Moore, foi “um dos principais responsáveis pela elevação das revistas em quadrinhos à condição de literatura”. É também a única HQ a estar na lista da *Time Magazine* ao estar entre as 100 melhores obras da literatura na língua inglesa entre 1923 e 2005. Uma adaptação para o cinema foi feita, em 2009, sendo dirigida por Zack Snyder. “Alan Moore é considerado o mais politizado autor de quadrinhos, chegando a atingir um alto grau de sofisticação ideológica e estética em suas narrativas, todas de exacerbada intertextualidade” (Guimarães, 2012, p. 68).

A justificativa de escolha desta HQ, vai além do fato de ser uma obra premiada e de boa receptividade pelo público, mas também por fazer parte de um meio de comunicação que dialoga e atrai de maneira considerável o público jovem. A partir desses detalhes faz-se uma análise de algumas passagens da história, nas quais se torna possível a conexão entre o roteiro da HQ e o tema Guerra Fria. Isso possibilita o uso dela no processo de ensino e de aprendizagem da disciplina de História, ao se trabalhar o assunto em sala de aula.

Sugestão de aplicação da HQ *Watchmen* no ensino de história

Ao abordar o tema da Guerra Fria com os estudantes do 9º ano do ensino fundamental, antes de relacionar os fatos históricos do conflito com passagens da HQ *Watchmen*, é essencial que o professor faça uma contextualização prévia. Um bom ponto de partida é levantar as opiniões dos alunos sobre o tema, investigando o que eles já sabem, por que o conflito é chamado de “Guerra Fria” e se compreendem os conceitos de socialismo e capitalismo. Essas perguntas iniciais facilitam uma introdução acessível e engajante ao tema.

Antes da próxima aula, recomenda-se enviar aos alunos a versão em PDF da HQ *Watchmen*, para que possam ler e se familiarizar com a história. Em sala, o professor poderá trabalhar algumas passagens da narrativa, como exemplificado a seguir, relacionando-as ao contexto da Guerra Fria. Selecionamos momentos da história que dialogam diretamente com o tema abordado.

No início da HQ, há uma cena de noticiário em que o âncora se refere ao Dr. Manhattan como uma espécie de super-homem e destaca que ele é estadunidense. Isso pode ser entendido como uma metáfora para a ciência atômica, um dos principais campos de disputa entre as potências da Guerra Fria. Esse confronto também incluiu a competição tecnológica e científica entre EUA e URSS, o que levou ambas as nações a se envolverem em uma “insana corrida armamentista para a mútua destruição” (Hobsbawm, 1995, p. 233).

Logo após, há uma avaliação feita pelo jornalista que menciona uma teoria recorrente de que seria possível vencer a guerra com um ataque surpresa (Krakhecke, 2009, p. 104). O discurso do jornalista também reflete o medo generalizado da “ameaça comunista”, muito comum durante a Guerra Fria. Esse anticomunismo “era genuíno e visceralmente popular em um país construído sobre o individualismo e a empresa privada, onde a nação se definia em termos ideológicos (‘americanismo’), opostos ao comunismo” (Hobsbawm, 1995, p. 232).

Durante esse período, o medo de uma terceira guerra mundial, desta vez com armas nucleares, se espalhou globalmente. Nesse contexto, “gerações inteiras cresceram sob a sombra de batalhas nucleares globais, que se acreditava firmemente que poderiam estourar a qualquer momento e devastar a humanidade” (Hobsbawm, 1995, p. 224).

A Guerra Fria também foi marcada por conflitos periféricos e pelo aumento exponencial do arsenal bélico mundial, resultado de “quarenta anos de competição constante entre grandes Estados industriais” (Hobsbawm, 1995, p. 250), como EUA e URSS, que, sem se enfrentarem diretamente, buscavam armar-se para um possível confronto iminente.

Na sequência, sugerimos um exemplo de ficha técnica que pode ser usada como modelo de avaliação sobre o tema. Após a correção, essa ficha pode servir de base para debates e a socialização dos conteúdos compreendidos pelos estudantes sobre o assunto.

Quadro 1: Ficha técnica para analisar a história em quadrinhos

FICHA TÉCNICA - ANÁLISE <i>WATCHMEN</i> , DE ALAN MOORE
Nome:
Série:
Título original:
Ano:
País:
Palavras-chave:
Em <i>Watchmen</i> , podemos notar a construção de uma metáfora na figura do personagem Dr. Manhattan, que diz respeito ao poder armistício dos EUA, frente a URSS, até mesmo uma alusão a ameaças de armas nucleares. Elenque aqui, justificando e tecendo relações com o contexto de Guerra fria, passagens da HQ, e em que momento essa representação é trabalhada.
O medo da população mundial quanto a uma guerra nuclear é explorado pela HQ, diante disso, encontre e construa argumentos, a partir dela, relacionando com o contexto da Guerra Fria. Exemplifique e justifique o motivo desse cenário de medo e insegurança mundial em relação ao contexto.

Fonte: os autores.

Considerações

Com as repercussões presentes em sala de aula sobre a guerra entre a Rússia e a Ucrânia, este capítulo teve como objetivo analisar representações e sugerir propostas para a utilização da história em quadrinhos *Watchmen*, de Alan Moore e Dave Gibbons, para os alunos do 9º ano que possuem o tema Guerra Fria na disciplina de História, proporcionando reflexões, discussões e conexões importantes sobre a temática a partir da linguagem dos quadrinhos.

Os quadrinhos são um importante veículo de comunicação, capaz de atingir um amplo público de maneira eficaz, divulgando valores, questões culturais e ideias que não devem apenas ser assimilados, mas também avaliados e criti-

cados. Na educação, sua introdução ocorreu com o apoio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Embora inicialmente tenham enfrentado desafios e resistência no ambiente escolar, os quadrinhos gradualmente ganharam espaço nas salas de aula. Hoje, estão presentes, juntamente com outras linguagens, em materiais didáticos utilizados na educação formal.

As histórias em quadrinhos utilizam uma mensagem linguística que na maioria das vezes compõem um aspecto narrativo no qual é feita a descrição das situações e ações a partir do uso de diálogos (Postema, 2018). Quando utilizadas corretamente e a partir da construção e mediação do professor, os quadrinhos têm potencial para atividades muito além das relacionadas com a leitura e escrita.

Comum nos meios impressos, hoje, as histórias em quadrinhos fazem parte do nosso dia a dia e são consumidas cada vez mais por meio das tecnologias digitais. As histórias em quadrinhos proporcionam o interesse por parte dos alunos, possibilitando que eles se sintam cada vez mais motivados e curiosos a desenvolverem novas leituras e descobertas (Kruger; Michels, 2018).

O uso das histórias em quadrinhos, como trabalhado aqui neste estudo, pode ser uma das vias de possibilidade, para quem busca um pouco de inovação para as aulas de História, mas também quando usado em qualquer outro componente curricular. Em suma, “devemos entendê-la como mais um recurso pedagógico que, se bem empregado, pode trazer bons resultados” (Vilela, 2006, p. 106) – e não como o único método para se trabalhar determinado assunto.

Também é importante enfatizar que este trabalho não tem a intenção de ditar regras ou oferecer modelos acabados e prontos, pois “em educação – em um período de tantas mudanças e incertezas - não devemos ser xiitas e defender um único modelo, proposta, caminho” (Morán, 2015, p. 25). O que se pode afirmar com toda certeza, é quanto à necessidade de romper com o tradicional, para que se possa vislumbrar novos horizontes para práticas pedagógicas inovadoras e atrativas.

Referências

- AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Press, 2014.
- ARAÚJO, Gustavo da Cunha; COSTA, Maurício Alves da; COSTA, Evânio Bezerra. As histórias em quadrinhos na educação: possibilidades de um recurso didático-pedagógico. **Revista Eletrônica de Ciências Humanas, Letras e Artes**, v. 1, n. 2, p. 26-36, 2008.
- BONA, Rafael José. **Comunicação e educação**: intertextos, reflexões e propostas. Curitiba: Appris, 2021.
- CARVALHO, DJota. **A educação está no gibi**. Campinas: Papirus, 2006.
- CATUNDA, M. A. D. As histórias em quadrinhos no incentivo à leitura nas crianças: a realidade em algumas escolas de Fortaleza. **Entrepalavras**, Fortaleza, ano 3, v.3, n.1, p. 348-357, jan./jul. 2013.
- CORREA, Wyllian Eduardo de Souza; TEIXEIRA, Níncia Cecília Ribas Borges. Watchmen e o discurso distópico do “bem maior”. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, v. 6, ano VI, n. 2, abr.-jun./2009.
- FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**: coleção pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman Editora, 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2018
- GUIMARÃES, Denise Azevedo Duarte. **Histórias em quadrinhos & cinema**: adaptações de Alan Moore e Frank Miller. Curitiba: UTP, 2012.
- HOBSBAWM, Eric J. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- hooks, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- KRAKHECKE, Carlos André. **Representações da Guerra Fria nas Histórias em quadrinhos Batman – o Cavaleiro das trevas e Watchmen (1979-1987)**. 145 p. Dissertação (Mestrado em História), Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009.

KRÜGER, Camila Holz; MICHELS, Josué. Colaboração do gênero textual história em quadrinhos no desenvolvimento da leitura e escrita. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 20, n. 1, p. 20-31, 2018.

LAVARDA, Tabatta CS. da Silva. Sugestões do uso de histórias em quadrinhos como recurso didático. In: **EDUCERE - Congresso Nacional de Educação**. 2017. p. 21100-21107.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezzi. (Org). **Fontes históricas**. 2ª ed., 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

MINAYO, M. C. S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

MOORE, Alan; GIBBONS, Dave. **Watchmen**. Barueri, SP: Panini Books, 1999.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, p. 15-33, 2015.

MORÁN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. BACICH, Lilian, MORÁN, José (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOTA, Ana Rita; ROSA, Cleci T. Werner da. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Espaço Pedagógico**. v. 25, n. 2, Passo Fundo, p. 261-276, maio/ago. 2018.

POSTEMA, Barbara. **Estrutura narrativa nos quadrinhos: construindo sentido a partir de fragmentos**. Editora Peirópolis, 2018.

RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro. **Quadrinhos na educação**. Editora Contexto, 2013.

RAMA, A; VERGUEIRO, W; RAMOS, P.; VILELA, T. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SANTOS, Roberto E.; VERGUEIRO, Waldomiro. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. **EccoS**, São Paulo, n. 27, p. 81-95. jan./abr. 2012.

VERGUEIRO, Waldomiro; PIGOZZI, Douglas. Histórias em quadrinhos como suporte pedagógico: o caso Watchmen. **Comunicação & Educação**, v. 18, n. 1, p. 35-42, 2013.

VILELA, Túlio. Os quadrinhos na aula de História. RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3ª ed., p. 105-130. São Paulo: Contexto, 2006.

CAPÍTULO 2

MÍDIA E EDUCAÇÃO: PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Sandro Lauri da Silva Galarça
Doi: 10.48209/978-65-5417-416-1

Introdução

Num cenário midiático contemporâneo, desenvolveu-se a convicção de que é impossível dissociar jornalismo e educação. O jornalista, ao cumprir seu papel de informar a população, passa a ter uma responsabilidade na construção de conhecimento do seu público. Em um cenário ideal, o jornalismo sempre estará atrelado a um caráter educativo. Assim como a educação depende da mídia para atualizar-se constantemente e reconstruir a forma como passa a informação para os jovens.

Para entender o contexto em que essas duas áreas atuam como forças formadoras de conhecimento, é necessário ter em mente que ambas vêm passando por mudanças radicais nas últimas décadas, principalmente por conta da informatização e da aceleração dos processos digitais de comunicação. Esse movimento afeta os jovens ainda mais diretamente, pois raramente existe uma preocupação em educá-los para fazer uso das potencialidades da mídia e, assim, filtrar a circulação de toda informação disponível durante seu desenvolvimento como cidadãos.

Comunicação e Educação Trabalhando Juntas

Não é mais possível ignorar o impacto da mídia no cotidiano dos jovens. Dentre inúmeras transformações pela qual nossa sociedade vem passando nestas últimas décadas, a revolução da mídia é uma das mais presentes em nossas vidas (Citelli, 2000; Setton, 2010). Os meios de comunicação e as tecnologias de informação não apenas interferem nas vidas pessoais, mas também trazem consequências para “os processos culturais, comunicacionais e educacionais” (Belloni, 2005, p. 32). Elas são responsáveis por difundir os valores e normas da sociedade – descrição que nos remete também a outro espaço que tem o mesmo papel: a escola.

Mídia e educação se inter-relacionam durante seus processos desde o início, como explica Moran (1993) ao afirmar que “a educação é fundamentalmente um processo de comunicação, de interação, de relação entre pessoas” (p. 9). Em complemento, Baccega (2011), Setton (2010) e Martín-Barbero (2011) concordam com o autor ao afirmarem que, com a popularização da mídia, a escola e a família deixaram de ser as únicas instituições que possuem um papel educativo e de construção moral dos jovens. Braga e Calazans (2001) explicam que ambos possuem implicações na vida de todos nós, pois tanto a educação quanto a comunicação estão presentes em tudo que acontece na sociedade e, em certos momentos, invadem o espaço uma da outra. É por isso que Soares (2011a) acredita que ambos os campos são responsáveis tanto por comunicar quanto por educar. Setton (2010) acrescenta que as duas áreas possuem um desafio em comum, que é não saberem se seus interesses e intenções serão correspondidos pela audiência/alunos.

A prática de transmitir conhecimentos e valores que as mídias se propõem é um ato pedagógico e, portanto, também comunicativo. A comunicação de sentidos e valores faz parte da educação. Nesse sentido, tanto as mídias, como a prática pedagógica não viveriam sem o intercâmbio de sentidos (Setton, 2010, p. 9).

Anteriormente, Baccega (2003, p. 102) já havia aprofundado essa ideia ao afirmar que a comunicação e a educação representam um único campo, já que os dois “desempenham papéis sociais nessa sociedade da informação e do conhecimento, e é dessa premissa que devem partir as atualizações em ambos os campos”. Deliberador e Lopes (2011) reforçam que, em virtude de a mídia ter conquistado um papel tão grande na formação dos jovens, é preciso que eles estejam preparados para serem receptores críticos de todo o conteúdo para saberem interpretá-lo, ou então toda a informação disponível nos meios de comunicação será desperdiçada e mal compreendida.

Baccega (2003) acredita que manter uma educação conservadora em meio às novas tecnologias e diversas formas de comunicação faz com que os estudantes busquem informação fora da sala de aula, o que pode levar a usos indevidos destes aparelhos. “É fundamental que os alunos sejam percebidos – e por que não dizer, que os próprios professores se percebam – como parte de uma outra cultura, na qual a mediação tecnológica desempenha papel importante” (p. 66).

Outro autor preocupado com a atitude da educação tradicional de ignorar a importância em debater a comunicação é Citelli (2000). Como nosso modelo escolar está baseado em hierarquia, coerção e exclusão, existe uma grande rejeição com práticas que priorizem o diálogo e a abertura de espaços cuja ênfase recaia sobre os estudantes. Moran (1993) concorda e reafirma que a educação brasileira sempre foi marcada pela “falta de comunicação real entre os envolvidos” (p. 9), além de que a linguagem e as abordagens dos docentes não conseguem se aproximar da realidade dos jovens. O autor ainda critica a posição que muitos professores tomam de culpar o uso das tecnologias que os estudantes utilizam em seu dia a dia para o desinteresse que eles têm pela escola ao invés de assumirem responsabilidade por isso.

Ainda de acordo com Citelli (2000), em um aspecto geral, os docentes não são formados para isso e as escolas não estão preparadas para abrir suas portas para atividades inovadoras e que tragam informações que ainda não es-

tão nos livros didáticos para dentro da sala de aula. Entretanto, é necessário que fique claro que levantar tais temas em sala de aula não é suficiente. Questionar os alunos sobre a mídia que eles consomem é apenas o primeiro passo do processo. Moran (1993) explica que essas discussões precisam fazer parte de um processo educativo concreto e conectado com os temas das aulas. A educação vem se consolidando a cada dia mais como um momento teórico, quando deveria ser encarado como um “momento fundamentalmente prático, de intervenção social, de síntese mobilizadora e de permanente reorganização e iluminação da realidade” (p. 12).

Birgitte Tufte (1997), que estuda a educação para os meios na Europa, especialmente na Dinamarca, acredita que o esforço de muitos professores em fugir do entretenimento que os alunos buscam fora da escola acaba criando neles o que ela categoriza como “informofobia”, que seria o ato de evitar conscientemente programas informativos como uma forma de protesto contra a pressão da escola em se prender ao ensino linear tradicional, modelo que Martín-Barbero (2011) também aponta como um dos maiores culpados por distanciar os jovens da escola. Além disso, a autora também vê essa atitude como uma forma de desrespeito com o conhecimento prévio que o aluno obteve consumindo diferentes informações na mídia ao longo da vida. Enquanto a comunicação é muito veloz e atraente, a escola é mais lenta e, além de não conseguir acompanhar a todas as atualizações, também não acompanha o desenvolvimento dos alunos (Braga; Calazans, 2001; Moran, 1993).

No fim das contas, não se trata apenas de aproximar o jovem da escola, apesar de que isso seja extremamente necessário em um país carente de políticas públicas educacionais como o Brasil. A maior preocupação na implantação do estudo da mídia é desenvolver a capacidade reflexiva dos estudantes a partir de um processo crítico, como coloca Moran (1993). De acordo com o autor, “capacidade de julgamento crítico é a mostra mais patente de maturidade intelectual do indivíduo” (p. 34). E tudo isso é a base da educação, e não apenas um acréscimo à educação informal.

Para Baccega (2003), a formação de cidadãos passa obrigatoriamente pela sua habilitação a consumir os meios de comunicação – portanto, é papel da escola respeitar e contribuir para o ecossistema comunicativo no qual os alunos vivem. Eles precisam saber reconhecer a ideologia do veículo para acessarem os materiais de forma consciente e democrática. Caldas (2006) concorda que esse aprendizado é crucial para a expressão social dos jovens e sua leitura do mundo, pois eles deixam de ser meros espectadores ou leitores passivos da mídia. Apenas quando eles construírem suas próprias narrativas, ao invés de se limitarem à leitura de veículos, é que será possível a construção do conhecimento e a transformação do estudante.

Sem essa capacidade crítica e questionadora, os jovens deixam de ser cidadãos verdadeiramente livres na concepção de Martín-Barbero (2011). Para o autor, a partir do momento em que você consome uma publicidade ou uma notícia e não tem a consciência de entender para que (ou até mesmo para quem) ela serve, não sabe pensar com a própria cabeça. E, portanto, não é livre. E sem conhecer os meios de comunicação, nunca poderemos compreendê-los. Afinal, “a leitura do mundo passa necessariamente pela leitura da comunicação” (Soares, 2011a, p. 54).

Contexto Histórico

Desde a década de 1920, Célestin Freinet já utilizava o jornal em sala de aula. As atividades aconteciam em grupos, nos quais as crianças desenvolviam os trabalhos e discutiam com os colegas, para então mostrar o resultado a toda turma por meio dos tipógrafos. As produções eram enviadas para outras escolas, que retribuíam com sua versão. Nascimento (1995) explica que proposta do educador era tornar o conhecimento mais acessível, já que os livros didáticos convencionais eram muito caros. Ele também levava programas educativos para aldeias distantes por meio do rádio.

Países de língua inglesa como a Inglaterra, a Austrália, o Canadá e, mais tardiamente, os Estados Unidos, são referência na área de educação midiática desde os anos de 1970, “pela originalidade e abrangência de seus programas, assim como pelo apoio que recebiam de seus respectivos governos” (Soares, 2014, p. 16). Entretanto, outros autores alertam que os motivos que levaram estes países a se preocuparem com a mídia não foram tão positivos. Moran (1993) explica que a reação dos intelectuais, educadores e, especialmente, religiosos sobre os meios de comunicação era de desconfiança. A verdadeira preocupação estava centrada na influência que o cinema poderia ter na moral da população, levando a proibições, censuras e classificações indicativas de idade. Eles só passaram a educar os jovens ao consumo porque perceberam que as pessoas continuariam acessando os filmes independentemente destas normas, mas o autor reforça que a visão educativa era “pessimista, rançosa, preconceituosa e paternalista diante do cinema, que não ajuda a compreender melhor o fenômeno” (p. 74). Já a popularização do rádio, cerca de 25 anos depois, também sofreu um descaso na visão do autor, sendo encarado como veículo de lazer por muitos estudiosos.

Na América Latina, desde o final dos anos 1960 até o início dos 1976, vários projetos educacionais envolvendo a comunicação foram implementados no continente, porém eles eram voltados a grupos de adultos de camadas populares, focando na educação não-formal (Citelli, 2000). Essa visão da educação para os meios como algo não pertencente do currículo da escola básica perpetuou-se por muito tempo e continua muito forte até hoje. Tufte (1997) acredita que o interesse só surgiu pelo rápido crescimento da mídia de massa com a popularização da televisão, que apenas aumentou a discussão sobre seus efeitos em crianças e adolescentes. Apesar disso, a Unesco apoia programas envolvendo a educação para os meios desde 1964 e já estuda a prática há décadas (Halloran; Jones, 1986).

No entanto, foi só em 2007 que um país europeu, a França, adotou a prática como conteúdo curricular obrigatório. Enquanto isso, na América Latina,

o tema ainda não se tornou política pública. Consequentemente, não existe um consenso sobre a forma como eles devem ser trabalhados. Soares (2014) explica que a prática é restrita a grupos isolados e educadores, que começaram a colocá-la em prática nos anos 1960. Contudo, todos os projetos da época ignoravam o impacto causado no público consumidor, o que acarretou o declínio de todos eles. Hoje é possível encontrar diversos termos caracterizando essa área de estudo, conhecida como educomunicação, educação para mídia, mídia-educação, leitura crítica dos meios e *media literacy*. Todas buscam educar os jovens sobre os meios de comunicação, tendo como resultado a “literacia em mídia”, ou seja, “a compreensão crítica e a participação ativa dos estudantes” (Bujokas de Siqueira; Cerigatto, 2012, p. 239) na leitura desses materiais.

O Uso de Jornalismo nas Escolas Brasileiras

A ideia de uma educação para conteúdos midiáticos não é proposta nova em nosso país. Desde que a mídia começou a se desenvolver, já existia a preocupação em aproximá-la do âmbito educacional. O que ainda não existe é uma concretização da prática nas escolas brasileiras. Uma das razões apontadas por Bujokas de Siqueira e Cerigatto (2012) para a demora da implantação da educação para a mídia é o fato de o material didático sobre o assunto ainda ser escasso e não existir um número significativo de pesquisas integradas entre as áreas da comunicação e da educação, que pudessem chegar a um “denominador comum para a interface necessária no uso adequado da mídia na escola” (Caldas, 2006, p. 118). Soares (2014a) reforça que o tema já é objeto de estudo de inúmeros congressos nacionais, mas sem definir um modelo único. Belloni (2005) também explica que falta uma unanimidade entre os especialistas sobre o assunto.

Os primórdios do uso de meios de comunicação nas escolas do Brasil remetem a uma forma inusitada. Caldas (2006) explica que foram os grandes grupos de mídia que enxergaram essa deficiência e aproveitaram o espaço da

sala de aula para divulgarem suas marcas, já que o número de leitores não parava de cair. É por esse motivo que, no começo dos anos 1990, diversos veículos foram produzidos especialmente para serem utilizados em sala de aula, o que deu início a projetos envolvendo o jornal dentro da escola. O Estado, por outro lado, não toma providências suficientes para tornar o livro mais presente na vida dos estudantes, e por esse motivo diversos estudos (Caldas, 2006; Pró-Livro, 2016; Ferreira; Queiroz, 2012) mostram que os índices de leitura no Brasil só tendem a diminuir.

Muitos jovens nem mesmo estão inseridos adequadamente na escola. Até pouco mais de uma década atrás, um terço dos estudantes do ensino fundamental não completava o último ano (Demo, 2005, p. 3). Isso não apenas prejudica a sociedade, mas também fere a Constituição, que garante o direito à educação para todos (Brasil, 1988). Apesar de a televisão ser encarada como uma “escola paralela” (Pacheco, 1991), não podemos esquecer que a realidade que é divulgada pelo jornalismo é apenas um recorte do todo. Como já apontamos anteriormente, os processos produtivos têm uma grande influência do fator econômico, afinal, a notícia é também uma mercadoria (Traquina, 2012, p. 209), o que reforça a necessidade de não apenas disponibilizar esses materiais para os jovens, mas educá-los para poderem interpretá-lo.

Ao buscar referencial teórico sobre o uso do jornalismo nas salas de aula brasileiras, a grande maioria das pesquisas focam seus estudos exclusivamente nos textos de divulgação científica (TDCs), analisando sua aplicação com os estudantes. Muitos pesquisadores (Jacoubs, 2016; Façanha; Alves, 2017; Marandino *et al.*, 2004; Rocha, 2012; Gabana *et al.*, 2003; Martins *et al.*, 2011) ignoram outros gêneros e meios de difusão de material jornalístico. Isso reforça a realidade apontada Bujokas de Siqueira e Cerigatto (2012), de que o problema está na falta de união das forças da comunicação e da educação para realizar pesquisas mais completas e desenvolver uma prática mais adequada para todos.

Apesar disso, o uso de TDCs vem se mostrando como uma ferramenta útil não apenas para tornar a ciência acessível para os estudantes, mas também para promover cidadania e protagonismo social ao trazer conteúdos relevantes para o cotidiano do público. Façanha e Alves (2017, p. 43) explicam que, além de informar, os textos inserem os jovens na “participação social, resolução de problemas, pensamento crítico e leitura do mundo a partir dos conceitos científicos”. Ao revisar o uso de divulgação científica no ensino de ciências, Ferreira e Queiroz (2012) confirmam estes mesmos argumentos ao afirmarem que, além de informar, essa ferramenta motiva os estudantes e professores a questionarem práticas tradicionais, levando a uma estruturação de novas práticas, moldando o ensino para um formato que melhor atenda a cada turma.

Contudo, Claudia Pfeiffer (2001) traz uma opinião diferente da maioria dos autores. Para ela, o uso de jornalismo em sala de aula pode se tornar um empecilho quando é utilizado pelos professores no lugar da educação formal, ou seja, para suprir uma deficiência de instrumentos pedagógicos adequados deles. A autora não critica necessariamente a possibilidade de utilizar tais materiais em sala de aula, mas sim a forma como alguns professores utilizam o jornal no lugar dos livros, permitindo que a mídia substitua o papel da escola de ensinar.

A autora também repudia o discurso da mídia que leva a acreditar que ela poderia ser a responsável por “salvar” ou “resgatar” a educação. Nesse caso, o problema estaria na forma como os professores aplicam esses materiais. Em uma avaliação sobre estratégias didáticas para o Ensino Médio envolvendo TDCs, Gabana *et al.* (2003) demonstraram a mesma preocupação após aplicarem as atividades. Os autores defendem que os TDCs não devem de forma alguma substituir os livros didáticos, porém é necessário que os professores percebam o potencial didático de textos além dos tradicionais. Baccega (2003) concorda que o livro didático continua sendo a chave da alfabetização e acrescenta que os meios de comunicação nunca devem ser apenas um instrumento tecnológico, mas sim um componente pedagógico.

Entretanto, os resultados de Gabana *et al.* (2003) mostraram que os professores não se prepararam suficientemente para as aulas, participaram pouco dos debates com os estudantes e não estavam aptos a responder perguntas dos estudantes. Esse problema, de acordo com os autores, seria resolvido por uma melhor preparação dos professores e por uma melhora nos hábitos de leitura deles. Para Caldas (2006) o maior desafio enfrentado com os professores não é buscar sua participação, mas sim prepará-los para o uso de jornalismo em sala de aula, pois eles não têm formação necessária para poder refletir sobre o seu uso e ter uma leitura crítica da mídia. Apresentar o material jornalístico para os estudantes não é suficiente para a autora, muito menos inserir fragmentos de textos jornalísticos no material didático, pois são apenas recortes que podem distorcer a realidade.

É necessário ser capaz de compreender as escolhas editoriais dos veículos que fazem parte da construção da notícia, para os docentes poderem, então, ensinar os estudantes a pensarem sobre o que estão lendo. Como explicam Guareschi e Biz (2005a), não há utilidade em saber o que acontece sem refletir sobre isso e analisar as informações repassadas. Caldas (2006) complementa:

Não se trata, apenas, de ensinar os professores a “lerem” os jornais, mas sobretudo de possibilitar a eles, num primeiro momento, uma leitura do mundo para melhor compreenderem, eles próprios, o poder da mídia e o papel ocupado pelos diferentes veículos no espaço público (Caldas, 2006, p. 123).

O acesso de um cidadão comum à informação é quase infinito nos dias de hoje, especialmente graças à internet. É imprescindível que a escola prepare os jovens para que eles saibam entender não apenas o que estão lendo, mas também o que estão buscando (Guareschi; Biz, 2005a). O direito humano à informação e à comunicação é indispensável ao jovem brasileiro. Sem ele, não será possível o surgimento de cidadãos críticos e preparados para enfrentar o mundo. E “se o objetivo da escola é formar cidadãos livres, autônomos e responsáveis, então a introdução dos meios de comunicação (...) é um elemento

essencial para atingir essa meta” (Herr, 1997, p. 12). É tarefa da escola assumir esse papel, afinal, “a educação é o agente para mudar a história” (Guareschi; Biz, 2005a, p. 40). E não há como formar opiniões próprias sem compreender a mídia e interpretá-la de forma crítica.

Educomunicação

Dentro de diversos estudos e práticas envolvendo a comunicação dentro da educação, surgiu o projeto de Educomunicação da Universidade de São Paulo (USP), primeira instituição do país a oferecer uma licenciatura na área. O termo nasceu após diversos congressos e pesquisas envolvendo comunicadores e educadores do mundo todo, especialmente da América Latina, promovidos pelo professor Ismar de Oliveira Soares.

A Educomunicação se destaca pela sua preocupação em tornar os estudantes agentes ativos na produção de materiais jornalísticos. Eles se tornam protagonistas deste projeto, que também é responsável por melhorar o processo de alfabetização e se configura em um tipo fundamental de letramento dos jovens. A Educomunicação também fomentou a negociação de conflitos e o trabalho em grupo dos estudantes, o que incentivou o surgimento de grupos estudantis e o planejamento de novos projetos por parte dos jovens. Dessa forma, o projeto não apenas beneficia os estudantes e os educadores, mas também a escola.

Entendendo o Conceito

A relação entre os jovens e a mídia já não pode mais passar despercebida. Como explica Baccega (2011), os meios de comunicação passaram a ser uma nova agência de socialização que se colocou entre a família e a escola, além de um educador privilegiado dos jovens, causando um embate que culminou na criação de um campo que une a comunicação e a educação. “Nesse campo se constroem sentidos sociais novos, renovados, ou ratificam-se mesmos sentidos

com roupagens novas” (p. 31). Entretanto, o neologismo “educomunicação”, que apareceu em uma publicação pela primeira vez em 1999 (Soares, 2011a), carrega diversos sentidos, tendo o último deles sido o acordado pelo Núcleo de Comunicação e Educação da USP, após uma pesquisa envolvendo 176 especialistas de 12 países da América Latina:

Para alguns, é simplesmente sinônimo de educação diante dos meios, enquanto, para outros, designa a prática mais moderna da educação midiática. A partir de 1999, contudo, contamos com um terceiro sentido: o conceito designa um campo de intervenção social na interface entre a comunicação e a educação (Soares, 2014b, p. 16).

Apesar de os estudos na área já datarem do século passado, muitas pessoas ainda mantêm a crença de que a educação e a comunicação não podem caminhar juntas, pois cada uma tem sua tarefa independente. Soares (2011b e 2000) coloca que, enquanto a educação é responsável pelo desenvolvimento social dos cidadãos, a comunicação é uma iniciativa privada responsável pelas informações, propagandas e pelo entretenimento da população. Os discursos também são completamente diferentes; enquanto a educação possui um discurso autoritário e indiscutível, a comunicação é mais aberta e está sempre em busca do inusitado - apenas porque ela tem uma maior liberdade das burocracias do Estado para se reinventar.

Ao tentar explicar os motivos que levam os países latinos a terem uma aproximação mais natural dessas duas áreas vistas por muitos como distintas, Soares (2011b) cita a “contribuição teórico-prática de filósofos da educação, como Célestin Freinet e Paulo Freire, ou da comunicação, como Jesús Martín-Barbero e Mario Kaplún” (p. 15), assim como o desenvolvimento tecnológico e a democratização do uso de certos equipamentos. A Educomunicação apresenta um papel fundamental na atualidade, que é o de combinar habilidades que os jovens já possuem e exercitá-las, como “criatividade, motivação, contextualização de conteúdos, afetividade, cooperação, participação, livre expressão, interatividade e experimentação” (Soares, 2011a, p. 9) para criar produtos

midiáticos de qualidade e, conseqüentemente, os educarem a ter consciência e maturidade para consumir a mídia de massa e navegar na internet.

Ao mesmo tempo em que a Educomunicação possui certa autonomia como campo de estudo, Soares (2011b) ressalta que ela depende da contribuição de outras áreas, especialmente, é claro, da educação e da comunicação. Da primeira, as principais teorias envolvem a área da sociologia e da educação, assim como a legislação da pedagogia. Já da comunicação, buscam-se os valores da criatividade e da inovação. Além, é claro das evoluções tecnológicas e as pesquisas sobre recepção dos estudos culturais. Ainda assim, Soares (2011a) reitera que ela não pode ser reduzida à aplicação de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) nas aulas ou acreditar que tem os mesmos conceitos que a educação para comunicação. Ela possui uma lógica própria.

A Educomunicação surge com uma filosofia e uma prática que unificam a educação e comunicação, respeitando as singularidades de cada uma (Aparici, 2014). Ela não se baseia nos parâmetros da educação nem nos da educação, mas constrói os seus próprios (Soares, 2014b). As mudanças promovidas por ela não são apenas tecnológicas, mas também envolvem as atitudes e a compreensão dos estudantes. Isso se dá porque a Educomunicação não se resume ao uso da tecnologia em sala de aula ou à leitura crítica dos meios, mas sobretudo para a construção da cidadania destes jovens (Baccega, 2011).

Orozco Gómez (2014) reforça a importância da construção da cidadania ao trabalhar o conceito de “cidadania comunicativa”. O autor explica que, assim como a cidadania surge no intuito de reconhecer os direitos e obrigações de cada cidadão, ela eventualmente também acaba se dividindo entre diferentes cidadanias, como a política, a econômica, a social e a cultural. Segundo ele, um consumo ético e democrático da comunicação só seria possível se essa cidadania comunicativa fosse construída nos jovens, afinal, “os novos participantes na comunicação têm de aprender a ser comunicadores” (p. 33). Com todas as possibilidades da mídia atual, especialmente na internet, não adianta

mais educar apenas para a recepção. É necessário trabalhar também a emissão e produção para estes meios. Citelli e Costa (2011) buscam um conceito mais profundo para a Educomunicação, envolvendo todo o ecossistema educativo, desde a educação formal até a informal:

A comunicação deixa de ser algo tão somente midiático, com função instrumental, e passa a integrar as dinâmicas formativas, com tudo o que possa ser carregado para o termo, envolvendo desde os planos de aprendizagem (como ver televisão, cinema, ler o jornal, a revista; a realização de programas na área do audiovisual, da internet), de agudização da consciência ante a produção de mensagens pelos veículos; de posicionamento perante um mundo fortemente editado pelo complexo industrial dos meios de comunicação (Citelli; Costa, 2011, p. 8).

No que tange à profundidade da Educomunicação, Soares (2011b) resalta que o papel dos professores deixa de ser ensinar o que precisa ser aprendido para educar os jovens a como construir conhecimento a partir de toda a informação disponível na mídia. Não é usando a comunicação como instrumento que os jovens passarão a compreender seu papel como receptores e produtores de conteúdo. É necessário que “a própria comunicação se converta na vértebra dos processos educativos: educar pela comunicação e não para a comunicação” (p. 23). Ou seja, educar para a mídia e educar com a mídia não são sinônimos.

Experiências em Outros Países

Primeiramente, é preciso entender que, ao redor do mundo, propostas parecidas possuem nomes diferentes. Aparici (2014) cita alguns dos termos mais utilizados na Europa, especialmente na Espanha, de forma traduzida: “recepção crítica da mídia, pedagogia da comunicação, educação para a televisão, pedagogia da imagem, didática dos meios audiovisuais, educação para a comunicação, educação midiática etc.” (p. 29). Apesar de possuírem práticas diferentes, todas elas foram desenvolvidas acerca dos mesmos princípios e, de certa forma, em conjunto.

Os primeiros estudos envolvendo a relação da comunicação e da educação datam ainda os anos 1930 nos Estados Unidos, junto do surgimento da televisão, de acordo com Citelli e Costa (2011). Além, é claro, do trabalho de Freinet na França. Soares (2014b) aponta que foi na década de 1960 que os primeiros programas envolvendo a educação para a comunicação começaram a trabalhar com a cinematografia por meio de cineclubes. Como estes espaços eram reservados para a elite, em 1968 o Equador levou um projeto envolvendo a educação para o cinema às escolas, que apenas um ano depois foi espalhado para quase todos os países da América Latina com a Ajuda da Organização Católica Internacional de Cinema.

Já os projetos de “leitura crítica dos meios” e de “educação para a televisão” surgiram em uma tentativa de impedir a “invasão cultural” de produtos do hemisfério norte ou pelas influências negativas que a televisão poderia ter na educação das crianças (Soares, 2014b). Todas essas atividades levaram a um movimento latino-americano que buscava revisar as teorias de desenvolvimento e culminou na construção do conceito da educomunicação. A partir desse debate, a Unesco promoveu um encontro no México, em 1979, reunindo ministros da educação e do planejamento de todos os países da América Latina e do Caribe. A proposta era de aproximar a educação da comunicação, especialmente em forma de políticas públicas, o que acabou criando o Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe. Os quatro encontros promovidos em nosso continente foram uma grande influência para os Estudos Culturais Ingleses.

O final do século passado e o início do novo milênio foram marcados por uma abundância de estudos envolvendo a relação da comunicação e da educação, o que possibilitou uma abertura para outros países. Os estudos do hemisfério sul e norte (onde são mais conhecidos como *media education*) finalmente se uniram em 1998, no I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação, na USP. Foram mais de 1500 pessoas envolvidas, sendo 170 delas representantes de outros 30 países. Todos os cinco continentes estavam presentes.

A maior dificuldade dos grupos envolvidos com essa relação sempre foi preparar os especialistas, já que o sistema universitário desconhecia a existência de tais programas. A Unesco, preocupada com essa resistência criada pelos cursos já existentes, editou o manual para formação de professores para enfatizar a necessidade de debater a mídia.

Educomunicação no Brasil

O país tem um grande destaque na área de educação para mídia, afinal, o termo Educomunicação surgiu aqui. Assim como em países da América Latina, o Brasil também começou no espaço dos cineclubes. Entretanto, em nosso território, ele acabou se convertendo em um espaço de debate político. Os projetos iniciados pela Organização Católica Internacional de Cinema citados anteriormente, ainda estão em vigor no país. Aqui, o principal deles se chama Cineduc e atua até hoje no Rio de Janeiro. Outros projetos envolvendo leitura crítica da mídia e a relação de docentes com a comunicação também entraram em vigor durante as décadas de 1980 e 1990. Entretanto, foi só no começo dos anos 2000 que as práticas educacionais de Soares (2014b) foram reconhecidas pelo sistema formal de ensino, com o surgimento da Educom.rádio, que atende 11 mil professores e alunos da rede pública de São Paulo.

Com o crescimento de práticas pioneiras em Educomunicação no Brasil, uma rede de experiências intitulada Comunicação, Educação e Participação (CEP) foi organizada em 2006. Soares (2011a) explica que ela quer levar toda a educação nacional a refletir sobre as práticas tradicionais e incentivar a criação de modelos de políticas públicas envolvendo a comunicação. Graças a esta experiência, “o programa de educação integral do governo federal passou a considerar a educomunicação como uma das opções de atividades no contraturno escolar” (p. 9), o que envolveu mais de cinco mil participantes no projeto.

A preocupação com a preparação dos professores também já começou a tomar forma no Brasil, onde é possível encontrar dois cursos de graduação en-

volvendo a Educomunicação. A USP teve sua licenciatura aprovada em 2009 e instaurada em 2011 e a Universidade Federal de Campina Grande, na Paraíba, teve seu bacharelado aprovado e instaurado em 2010. No Rio de Janeiro, a Pontifícia Universidade Católica oferece, desde 2014, um bacharelado em mídia e educação. Soares (2014b) aponta também o crescimento expoente de cursos nas áreas de especialização, cultura e extensão que trabalham a educação para as mídias. Tudo isso favorece a colaboração entre duas vertentes que possuem origens diferentes. A educomunicação (que muitas vezes é tratada como comunicação/educação e é tradicional na América do Norte) e a mídia educação, que herdou os conceitos da *media education* europeia.

Um dos diferenciais dos projetos conduzidos por comunicadores é o protagonismo dos estudantes. A Educomunicação pretende ir além da leitura crítica ao colocar os jovens como participantes ativos da produção de material jornalístico, fazendo com que professores e alunos se tornem “igualmente aprendizes igualmente educomunicadores” (Soares, 2014a, p. 18). Apesar de o foco estar na mídia, a comunicação familiar, interpessoal e escolar também é objeto de análise. Outro diferencial é a valorização de todas as formas de expressão, especialmente a artística.

A Educomunicação dialoga igualmente com a comunicação e com a educação ao rever seus padrões teóricos e práticos. Além de renovar as práticas sociais desses dois campos tradicionais (Soares, 2011a), transforma o processo de alfabetização dos jovens, “tornando tal prática solidária fator de aprendizagem que amplie o número dos sujeitos sociais e políticos preocupados com o reconhecimento prático, no cotidiano da vida social, do direito universal à expressão e à comunicação” (Soares, 2014a, p. 24).

A Unicef, em parceria com a Educarte e a Central de Projetos, realizou uma pesquisa sobre Educação, Comunicação & Participação. Fernando Rossetti, responsável pelo projeto, confirmou que os jovens desenvolvem diversas necessidades a partir de projetos educomunicativos, além de melhorarem seu

desempenho escolar. Os estudantes que participaram das atividades melhoraram seu vocabulário, seu repertório cultural, suas habilidades de comunicação, negociação de conflitos, trabalho em grupo e de planejamento de projetos. “Além disso, a partir dessa participação, surgem grêmios estudantis, cooperativas de trabalho, grupos juvenis de intervenção comunitária e periódicos” (Soares, 2011a, p. 31). Ou seja, não são apenas as crianças e adolescentes que se beneficiam, mas também a escola.

Como já discutido anteriormente, a escola precisa se reinventar para conseguir se conectar com a juventude. Sem uma educação que faça parte do cotidiano dos estudantes, fica impossível levar sentido para os ensinamentos repassados. Soares (2011a) reforça que para conseguir entender o jovem é preciso escutá-lo, e é por isso que a Educomunicação os torna protagonistas deste projeto. A meta que é perseguida tanto no Brasil quanto no exterior é a de “ampliar as condições de expressão da juventude como forma de engajá-la em seu próprio processo educativo” (p. 15). E, segundo ele, elas estão sendo alcançadas por meio de programas educacionais espalhados pelo país, especialmente em escolas públicas, onde os índices regionais de qualidade de ensino estão melhorando e os jovens estão se reaproximando da escola.

Essas experiências levaram Soares (2011a) a perceber que os gestores públicos, além de demonstrarem interesse pela Educomunicação, precisam também trabalhar com o reconhecimento de que este é um direito universal da população, mas que é exercitado especialmente pela juventude; que os educadores e as lideranças estudantis precisam passar por formações para poderem trabalhar tais temas; e a necessidade de uma infraestrutura e um suporte técnico que possibilite as atividades. Porém, o autor continua convencido que somente se estes princípios forem seguidos a juventude terá o poder de se entender como transformador da sua própria realidade, construindo narrativas emancipatórias sobre sua vida.

Referências

- APARICI, Roberto. **Introdução: a educomunicação para além do 2.0.** In: APARICI, Roberto (org.). *Educomunicação: para além do 2.0.* São Paulo: Paulinas, 2014.
- BACCEGA, Maria Aparecida. **Televisão e escola: uma mediação possível?** São Paulo: Editora Senac, 2003. (Série Ponto Futuro; 14).
- BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento.** São Paulo: Paulinas, 2011.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 78).
- BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Maria Regina Zamith. **Comunicação e educação: questões delicadas na interface.** São Paulo: Hacker, 2001.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.
- BUCCI, Eugênio. **A imprensa e o dever da liberdade: a independência editorial e suas fronteiras com a indústria do entretenimento, as fontes, os governos, os corporativismos, o poder econômico e as ONGs.** São Paulo: Contexto, 2009.
- BUJOKAS DE SIQUEIRA, Alexandra; CERIGATTO, Mariana Pícaro. **Mídia-educação no Ensino Médio: por que e como fazer.** *Educar em Revista*, n. 44, p. 235-254, 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/1550/155023661015/>. Acesso em: 11 nov. 2017.
- CALDAS, Graça. **Mídia, escola e leitura crítica do mundo.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 117-130, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v27n94/a06v27n94.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2017.
- CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento.** São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.
- CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento.** São Paulo: Paulinas, 2011.

DELIBERADOR, Luzia M. Yamashita; LOPES, Mariana Ferreira. **Mídia Educação e a formação cidadã**: análise das oficinas de rádio da escola municipal Olavo Soares Barros de Cambé – PR. *Intercom - Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, v. 34, n. 1, p. 85-103, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/interc/v34n1/a04v34n1>. Acesso em: 19 nov. 2017.

DEMO, Pedro. **A Educação do Futuro e o Futuro da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

FAÇANHA, Alessandro Augusto Barros; ALVES, Flavia Chini. **Popularização das ciências e jornalismo científico**: possibilidades de alfabetização científica. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, v. 13, n. 26, p. 41-55, 2017.

FERREIRA, Luciana Nobre de Abreu; QUEIROZ, Salete Linhares. **Textos de Divulgação Científica no Ensino de Ciências: uma revisão**. Alexandria: *Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 5, n. 1, p. 3-31, Florianópolis: UFSC, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37695>. Acesso em: 25 set. 2017.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51ª edição. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época, v. 22).

GABANA, Marciela; LUNARDI, Graziela; TERRAZZAN, Eduardo A. Textos de divulgação científica: avaliando uma estratégia didática para o ensino médio. **Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - ENPEC**. Bauru, SP, 2003.

GUARESCHI, Pedrinho A.; BIZ, Osvaldo. **Mídia, educação e cidadania**: tudo o que você deve saber sobre a mídia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005a.

GUARESCHI, Pedrinho A.; BIZ, Osvaldo. **Mídia e democracia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005b.

HALLORAN, James D.; JONES, Marcia. **Learning about media: communications and society**. Paris: UNESCO, 1986. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000712/071267eb.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2017.

JACOUBS, Doraci Masiero. **O jornalismo perito e a divulgação científica na revista Ciência Hoje das Crianças**. XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. São Paulo: Intercom. 2016. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-0356-1.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2017.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios Culturais: da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36920/39642>. Acesso em: 01 mar. 2018.

MARTINS, Isabel; CASSAB, Mariana; ROCHA, Marcelo Borges. **Análise do processo de reelaboração discursiva de um texto de divulgação científica para um texto didático**. Revista Brasileira de Pesquisa em educação em Ciências, v. 1, n. 3, 2011. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/2358>. Acesso em: 25 set. 2017.

MORAN, José Manuel. **Leituras dos meios de comunicação**. São Paulo: Pan-cast, 1993.

NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu do. **A pedagogia Freinet: natureza, educação e sociedade**. Campinas: Editora da Unicamp, 1995. (Série Pesquisas).

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014.

PFEIFFER, Claudia. Escola e divulgação científica. In: GUIMARÃES, Eduardo (org). **Produção e Circulação do Conhecimento: Estudo, Mídia, Sociedade**. p. 41-58, Campinas: Pontes Editores, 2001.

ROCHA, Marcelo Borges. O potencial didático dos textos de divulgação científica segundo professores de ciências. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 2, p. 47-68, 2012.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação e Educação**, n. 19, p. 12-24, 2000. Disponível em: <http://www.journals.usp.br/comueduc/article/view/36934/39656>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: Contribuições para a reforma do Ensino Médio.** São Paulo: Paulinas, 2011a.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento.** São Paulo: Paulinas, 2011b.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. **Comunicação & Educação**, v. 19, n. 2, p. 15- 26, 2014a. Disponível em: <http://www.journals.usp.br/comueduc/article/view/72037/87468>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. Introdução à edição brasileira. In: APARICI, Roberto (org.). **Educomunicação: para além do 2.0.** São Paulo: Paulinas, 2014b.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do Jornalismo, porque as notícias são como são.** v. 1, 3 ed., Florianópolis: Insular, 2012.

TUFTE, Birgitte. Educação para os Meios: O estado da arte na Europa, com ênfase na Dinamarca. In: LOPES, Maria Immacolata Vassalo (org.). **Temas contemporâneos em comunicação.** São Paulo: EDICON: INTERCOM, 1997.

CAPÍTULO 3

MODA E EDUCAÇÃO: PERCEPÇÕES ESTUDANTIS SOBRE O CORPO-DESENHO

Francisco Ponciano Vieira

Rafael José Bona

Doi: 10.48209/978-65-5417-416-2

Introdução

A interdisciplinaridade do ato de desenhar favorece sua relação intrínseca com a moda, em que seus diversos tipos de registros gráficos, como rascunhos, esboços, croquis, desenhos técnicos e ilustrações, desempenham um papel elementar para os profissionais do setor na criação e desenvolvimento de produtos, bem como no registro e narrativa da sua própria trajetória. O desenho mantém uma ligação intrínseca com a história e a profissão do estilismo de moda, alinhando-se com as diretrizes curriculares do design, especialmente nas áreas que se conectam aos temas abordados nos cursos de Moda (Pires, 2002; Voltarel, 2020). Dada a natureza multidisciplinar do design, ele permeia todas as fases do ciclo de vida de um produto, desde sua concepção até seu descarte. Nesse contexto, o desenho desempenha um papel importante em várias etapas desse processo, destacando sua importância fundamental como uma ferramenta profissional indispensável para estilistas e designers de moda (Cattani; Silva, 2020; Machado; Tomasi, 2022).

Uma expressão que tem sido usada na contemporaneidade, com certa frequência nas esferas acadêmicas, “linguagem de moda”, consta nos ensina-

mentos de algumas disciplinas de desenho de muitos cursos que ainda sugerem o ensino do corpo humano utilizando-se como referência, na sua construção gráfica, um cânone idealizado e irreal. Esse tipo de corpo simbólico de moda que só existe no plano do papel e que, no entanto, serve de suporte aos estudantes e profissionais da área para a criação de produtos destinados a todos os tipos de corpos, ficou definido nesta pesquisa como: corpo-desenho. O problema de pesquisa, que se relaciona a essa temática gerou a possibilidade de discutir sobre o ensino de desenho de moda e as representações visuais dos corpos. O capítulo está de acordo com diversas pesquisas que discutem o conceito de linguagem na moda, bem como as interseções entre desenho e educação na contemporaneidade, como evidenciado por estudos realizados por Ruviano Júnior e Becker (2020), Salvador (2020), Poppe (2022), Druet (2023), entre outros. Esses pesquisadores contribuem significativamente para a compreensão e aprofundamento dessas temáticas, oferecendo debates sobre a interação entre moda, expressão visual e processos educacionais.

Diante do exposto buscou-se concentrar o estudo com estudantes matriculados na primeira fase de um curso de graduação em Moda localizado em Blumenau/SC, com o objetivo de analisar a distorção e suas implicações que a denominação “linguagem de moda” produz na representação gráfica nos desenhos do corpo humano e como essa é percebida pelos discentes. O estudo se configura como uma pesquisa exploratória e de abordagem qualitativa. Como procedimentos e técnicas foi aplicado um questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas com o intuito de produzir uma discussão sobre a percepção desses discentes sobre a temática. Esses questionamentos se relacionam em qual a percepção deles em relação ao estudo de desenho, o que pensam sobre a denominação da linguagem de moda aplicada nos desenhos e se eles se reconhecem nessas representações.

No estudo aqui apresentado, entendemos o desenho de moda, conforme Druet (2023), como uma técnica utilizada para representar visualmente as ideias e conceitos de um designer de moda. É uma forma de comunicação visual que

permite que o designer expresse suas ideias de forma clara e precisa, mostrando como a peça de roupa deve ser construída, quais são as proporções, as cores, os materiais e os detalhes que devem ser utilizados. O desenho de moda pode ser feito à mão livre ou com o auxílio de softwares de desenho, e é uma etapa fundamental no processo de criação de uma coleção de moda.

O capítulo se subdivide na presente introdução, seguido por uma revisão de literatura sobre o corpo-desenho de moda; na sequência, percepções estudiantis sobre o corpo-desenho de moda; discussão dos resultados e; por fim, as considerações da pesquisa.

Corpo-Desenho de Moda

A origem do desenho de moda remonta ao período de formação do fenômeno da moda em si, ocorrido entre os séculos XIV e XV. Inicialmente, essa expressão artística se concretizou por meio de ilustrações que representavam os hábitos e costumes, incluindo o vestuário da corte francesa. A moda, como fenômeno sócio-histórico, tem suas raízes na dinâmica de imitação no vestir estabelecida entre a burguesia e a realeza francesa, sendo a indumentária seu principal símbolo e o desenho a ferramenta utilizada para sua documentação. “Em 1858, desponta Charles Frederick Worth, considerado o primeiro estilista da alta-costura, empenhado em impor seu estilo, já que não se limitava a desenvolver os modelos que suas clientes pediam” (Rech, 2002, p. 30). Lipovetsky (1989), um dos filósofos que estuda o fenômeno moda, esclarece que foi só a partir do século XIX que a moda, no sentido de negócio e indústria como a conhecemos hoje, começou a se constituir, incluindo nesse cenário a profissão de estilista.

Conforme destacado por Castilho e Vicentini (2011), a moda desencadeia uma profunda reflexão no âmbito das questões estéticas e históricas, permeando todo o processo criativo que se entrelaça com valores tanto locais quanto globais. O rápido avanço e disseminação dos meios de comunicação proporcio-

naram ao designer a capacidade de organizar e sintetizar suas fontes de inspiração de maneira mais eficiente. Esse fenômeno, impulsionado pela velocidade da informação, não apenas acelera o ciclo criativo, mas também estreita a interconexão entre influências culturais, permitindo uma expressão mais dinâmica e integrada no universo da moda.

O papel do designer de moda vai além da mera criação estética, envolvendo a resolução de questões práticas e complexas. Ele busca encontrar soluções para desafios inerentes ao uso das peças, garantindo adequação ao corpo por meio da consideração da ergonomia. Além disso, o designer enfrenta as demandas da contemporaneidade, respondendo não apenas às tendências, mas também às exigências sociais, culturais e ambientais (Castilho; Vicentini, 2011).

Nesse contexto, aspectos como custo, conforto e bem-estar ganham destaque, ao refletirem não apenas na concepção visual das peças, mas também na experiência do usuário. A busca por eficiência e reprodutibilidade em série torna-se uma preocupação intrínseca, equilibrando a inovação estilística com a viabilidade prática das criações no mercado da moda. Portanto, o trabalho do designer se revela como uma constante análise e resposta a uma gama diversificada de considerações, combinando estética, funcionalidade e sustentabilidade na busca por soluções inovadoras e relevantes (Castilho; Vicentini, 2011).

O século XX foi um período de significativas mudanças tecnológicas, políticas, sociais com aceleração do processo de globalização. Nesse contexto a moda amplia o alcance do seu discurso que legitimado pela indústria, mídia, profissionais e pela educação atinge todas as camadas da sociedade que estão sob a sua égide, mesmo que em graus diferentes de controle. Para Foucault (1996), na sociedade, a produção de discursos é simultaneamente regulada, escolhida, organizada e redistribuída por meio de uma série de procedimentos. Esses procedimentos visam conter os potenciais poderes e riscos dos discursos, controlar sua ocorrência ao acaso e evitar sua substancialidade imponente e ameaçadora.

Ao ter em vista que muitas organizações se encontram vinculadas ao discurso da moda, e a educação é uma delas, conforme o pensamento de Foucault (1999, p. 173), “as instituições da sociedade disciplinar são voltadas para a eficiência na normalização”.

[...] a principal função das instituições no estrato sócio-histórico da sociedade disciplinar é a de normalização, implementando práticas classificatórias hierarquizantes e distribuindo lugares. [...] O que um estabelecimento visa é controlar os desvios dos sujeitos enquanto indivíduos, esquadrinhando seus comportamentos e efetuando sobre eles uma vigilância constante (Benelli, 2014, p. 14).

Para Foucault (1999, p. 29), “o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais”. Em seus estudos, Foucault trata dos mecanismos de poder disciplinar utilizados na modernidade por diferentes instituições tendo como característica principal a disciplina do corpo, métodos que se reconfiguram na contemporaneidade.

Nesse cenário e pautado nos princípios e moldes de ensino franceses é que se inicia a produção acadêmica sobre moda no Brasil com o objetivo de pesquisar cientificamente o assunto e formar profissionais mais preparados para o mercado. Conforme Pires (2002), a primeira instituição surgiu em São Paulo no ano de 1988, a Faculdade Santa Marcelina. Em Santa Catarina, o primeiro curso de Moda foi implantado em Florianópolis, na Universidade Estadual de Santa Catarina (Udesc), em 1996. Na sequência, em 1997, estabeleceu-se o curso de Moda da Universidade Regional de Blumenau (Furb), na época único no país com foco no estilismo industrial.

Por falta de diretrizes curriculares específicas para a moda, os parâmetros para a constituição dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Moda, no Brasil, inicialmente se constituíram a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais em Artes. Atualmente a maioria das instituições de Moda na formulação dos seus PPCs também se baseiam nas Diretrizes Curriculares Nacionais em

Design, Resolução nº 5, de 8 de março de 2004, parâmetro também seguido pelo curso no qual ocorreu a pesquisa.

O trabalho do designer de moda vai além da criação de linhas de produtos. Inclui consultoria para a concepção, manutenção e retirada de produtos do mercado, antecipação das necessidades dos usuários, considerações de conhecimentos ecológicos, sociais e culturais, e orientação para novos caminhos na sociedade pós-industrial (Rech, 2002).

Segundo Löbach (2001, p. 14), “design é o processo de adaptação do ambiente ‘artificial’ às necessidades físicas e psíquicas dos homens na sociedade”. Assim, a concepção do design se verifica em todas as etapas do projeto de produto de moda desde a criação, desenvolvimento, comunicação, comercialização até o seu descarte. E o desenho auxilia o estilista em muitas fases desse processo por meio dos esboços, croquis, representações técnicas, ilustrações e reforça a sua fundamental importância como meio de expressão e comunicação.

O desenho, ao longo da história, também se tornou uma maneira dos estilistas comunicarem as suas ideias, entretanto, usando como referência para vestir as suas criações a representação de um corpo simbólico em detrimento do biológico, geralmente associado aos ideais de beleza eurocêntrico branco burguês com predominância de uma silhueta alta e magra. Contudo, mesmo com o surgimento das graduações de Moda, no final da década de 1980, no país e, posteriormente, com as formulações dos seus Projetos Pedagógicos constituídos a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais em Design essa forma de ensinar a representar o corpo pautado numa “linguagem de moda” espelhada no parâmetro europeu não mudou.

Expressar-se pelo desenho também é uma forma de saber e, para Foucault (1999, p. 31), “toda forma de saber produz poder”. Nesse sentido verifica-se que o discurso do corpo simbólico de moda, definido na pesquisa como “corpo-desenho”, é um dispositivo legitimador de normativas replicado na ementa de muitas disciplinas e cursos de desenho, como também é reforçado pelos discursos dos professores, acadêmicos, profissionais, publicações (artigos, revistas,

livros etc.); uma publicidade que perpetua a ideia de que existe um corpo ideal como parâmetro para a criação de produtos que são destinados para públicos diversos.

Os corpos não existem apenas biologicamente, mas são também produzidos culturalmente, adquirindo marcas da cultura por meio de discursos. As identidades são formadas em meio a relações políticas, e o processo de atribuição de identidades está ligado a um jogo de poder. Além disso, a noção de “corpo como projeto” é aplicável, no qual indivíduos intencionalmente tornam visível uma determinada identidade por meio de sua aparência física (Seligman, 2023).

A relação entre moda e corpo é fundamental para a construção da identidade e a comunicação de marcas na fotografia publicitária de moda, por exemplo. O corpo funciona como um meio de materializar significados e valores, servindo de suporte para a performance que conecta o indivíduo a um universo de referências visuais. O corpo desempenha um papel central na representação da marca e na transmissão de seus valores (Del-Vechio; Bona, 2022). Moda e corpo estão profundamente interligados na criação de significados e na comunicação de valores, especialmente na publicidade de moda, na qual, geralmente, a performance corporal constrói narrativas de luxo e desejo.

Ainda estamos no início do século XXI, experimentamos significativas transformações socioculturais impulsionadas pelo impacto do avanço tecnológico e da informática no nosso cotidiano. Surgem novas dinâmicas nos relacionamentos, na produção, no consumo e na construção da subjetividade (Benelli, 2014).

No entanto, observa-se que a denominação “linguagem de moda” aludindo a um corpo simbólico que só existe no plano do papel, ainda hoje é empregada como didática tanto no âmbito acadêmico quanto profissional. É imprescindível examinar as diferentes práticas institucionais, que incluem aspectos formativos, educativos, pedagógicos, terapêuticos, correccionais e socioeducativos. Ao questionar os fundamentos subjacentes a essas práticas, é importante

identificar de que maneira e até que ponto essas ações atuam como mecanismos de filtragem, selecionando e distorcendo propostas inovadoras (Benelli, 2014).

Esse paradigma do corpo-desenho, integrado à linguagem da moda, não apenas propiciou uma reflexão sobre questões políticas, mas também desempenhou um papel fundamental na configuração e normatização da representação gráfica do corpo ao longo do tempo. Por meio da educação, as diretrizes estabelecidas influenciaram a maneira como a moda concebe e retrata o corpo, moldando as percepções sociais e os padrões estéticos que perduram na contemporaneidade. A interseção entre esse paradigma, a educação e a representação gráfica permitiram o estabelecimento de uma dinâmica complexa que continua a impactar a forma como entendemos e nos relacionamos com o corpo na esfera da moda.

Percepções Estudantis sobre o Corpo-Desenho de Moda

Como método de pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa, exploratória e documental, associada à utilização de um questionário estruturado. Este questionário incluiu perguntas tanto fechadas quanto abertas, uniformes para todos os participantes. A aplicação do roteiro de questões ocorreu em junho de 2021 e teve como público-alvo os alunos matriculados na primeira fase de um curso de graduação em Moda, localizado na cidade de Blumenau, escolhidos de forma intencional por estarem matriculados na disciplina Linguagem do Desenho, de 72h/aula. A distribuição do questionário foi realizada por meio dos endereços de e-mail institucionais de cada discente.

O intuito foi de produzir uma discussão sobre a percepção desses discentes sobre a temática. Especificamente esses questionamentos se relacionavam em qual a percepção deles em relação ao estudo de desenho, o que pensam sobre a denominação da linguagem de moda aplicada nos desenhos e se eles se reconhecem nessas representações. De uma turma composta por 18 estudantes, 10 devolveram o questionário respondido.

QUADRO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

BLOCO 1

- 1) Escreva um pseudônimo para esta pesquisa. Preferencialmente o nome de um/uma estilista de Moda. Caso não consiga se lembrar de nenhuma personalidade, escreva um nome de sua preferência.
- 2) Em qual tipo de identidade de gênero você se reconhece?
 - a) Cisgênero masculino: é a pessoa que se identifica com o sexo biológico designado no momento de seu nascimento.
 - b) Cisgênero feminino: é a pessoa que se identifica com o sexo biológico designado no momento de seu nascimento.
 - c) Transgênero masculino: é quem se identifica com um gênero diferente daquele atribuído no nascimento.
 - d) Transgênero feminino: é quem se identifica com um gênero diferente daquele atribuído no nascimento.
 - e) Não-binário: é alguém que não se identifica completamente com o “gênero de nascença” nem com outro gênero. Esta pessoa pode não se ver em nenhum dos papéis comuns associados aos homens e as mulheres, bem como pode vivenciar uma mistura de ambos.
- 3) Qual é a sua idade?
- 4) O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE é o principal provedor de informações geográficas e estatísticas do Brasil e pesquisa a cor ou raça da população brasileira com base na autodeclaração. Ou seja, as pessoas são perguntadas sobre sua cor de acordo com as seguintes opções: branca, preta, parda, indígena ou amarela. Tendo como base o IBGE responda: Qual a sua cor de pele?
 - a) Branca. b) Preta. c) Parda. d) Indígena. e) Amarela.
- 5) Levando em consideração o Índice de Massa Corporal (IMC), um dos indicadores mais comuns adotados pelos especialistas para medir o peso ideal – a fórmula do IMC divide o peso do indivíduo pelo quadrado de sua altura – o seu corpo está:
 - a) No peso ideal. b) Acima do peso. c) Abaixo do peso.
- 6) Independente do resultado do IMC, como você percebe o seu corpo?
 - a) Ideal. b) Precisa melhorar.
- 7 - Qual a sua estatura?
 - a) entre 1,55 m e 1,60 m. b) entre 1,61 m e 1,65 m.
 - c) entre 1,66 m e 1,70 m. d) entre 1,71 m e 1,75 m.
 - e) entre 1,76 m e 1,80 m. f) entre 1,81 m e 1,85 m.
- 8 - A estatura é um fator importante para você?
 - a) sim. b) não.
- 9) Você é natural de qual cidade/estado:

BLOCO 2

- 1) Por que escolheu o curso de Moda?
- 2) O que você entende pela denominação “linguagem de moda” aplicada no desenho?
- 3) Você se sente representado no desenho de moda?
- 4) A sociedade atual é representada no desenho de moda?
- 5) Qual a sua percepção sobre o estudo do desenho na área de moda?
- 6) Você acha importante o ensino do desenho de moda (manual e digital) para o estilista/designer? Justifique.

Fonte: dados da pesquisa.

No primeiro bloco foram feitas nove perguntas para analisar o perfil dos entrevistados. Como primeira questão foi solicitado que cada participante escrevesse um pseudônimo visto que a pesquisa foi realizada com estudantes da primeira fase de um curso de graduação de Moda da cidade de Blumenau. Sugeriu-se que cada integrante escolhesse preferencialmente o nome de uma estilista da área de Moda para representá-los. Caso o estudante não lembrasse de nenhuma personalidade, poderiam escrever um nome de sua preferência. No entanto, todos se identificaram com o nome de uma estilista como mostrasse a seguir: Zuzu Angel (1), Carolina Herrera (2), Elsa Schiaparelli (3), Coco Chanel (4), Jeanne Lanvin (5), Vivienne Westwood (6), Rose Bertin (7), Stella McCartney (8), Madeleine Vionnet (9), e Glória Coelho (10). Vale destacar que da lista de nomes de estilistas citadas pelas estudantes a maioria é francesa, origem da moda, e com exceção de Rose Bertin (1747-1813), todas as outras personalidades tiveram seu reconhecimento ainda no século XX, como se percebe a seguir: a italiana Elsa Schiaparelli (1890-1973); a venezuelana, Carolina Herrera (1939 -); as duas brasileiras, Zuzu Angel (1921-1976) e Glória Coelho (1951-); as duas inglesas, Vivienne Westwood (1941-2022) e Stella McCartney (1971-); as quatro francesas, Rose Bertin (1747-1813), Jeanne Lanvin (1867-1946), Madeleine Vionnet (1876-1975) e Coco Chanel (1883-1971). Para identificar o estudante na pesquisa vamos manter apenas o primeiro nome de cada estilista e quando necessário vamos manter a sequência apresentada anteriormente.

A segunda pergunta do primeiro bloco foi “Em qual tipo de identidade de gênero você se reconhece?”. Todas as dez estudantes se identificaram cisgênero feminino. A terceira pergunta se reportou a idade das participantes que assim foi respondida: Jeanne e Stella possuem 17 anos; Elza, Coco, Vivienne, Madeleine e Glória possuem 18 anos; Zuzu possui 20 anos; Carolina possui 21 anos. Resultando na média de idade das estudantes de 18 anos.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que realiza pesquisas sobre a autodeclaração da cor da população brasileira, foi utilizado como referência para elaborar a quarta questão deste estudo, abordando a cor autodeclarada por cada entrevistada. As opções disponíveis eram: branca, preta, parda, indígena ou amarela. Em resposta à questão, Elza identificou-se como preta, Coco como parda, enquanto Zuzu, Carolina, Jeanne, Vivienne, Rose, Stella, Madeleine e Glória se autodeclararam como brancas. Destaca-se que, dentre as dez entrevistadas, oito optaram por identificar-se como brancas, estabelecendo assim a maioria no grupo. É relevante notar que nenhuma das entrevistadas escolheu a autodeclaração de cor indígena ou amarela. Essa distribuição de respostas fornece informações importantes para a compreensão da autopercepção racial no contexto do estudo.

A quinta questão foi formulada levando em consideração o Índice de Massa Corporal (IMC), um dos indicadores mais comuns adotados pelos especialistas para medir o peso ideal incluindo o IBGE e a Organização Mundial da Saúde (OMS) que o utiliza também como indicador do nível de obesidade. Tendo como parâmetro a fórmula do IMC que divide o peso do indivíduo pelo quadrado de sua altura, perguntou-se sobre o peso corporal de cada estudante, indicando as opções: no peso ideal, acima do peso e abaixo do peso. Conforme mostra-se as respostas a seguir: Zuzu, Vivienne e Madeleine consideram-se acima do peso; Carolina, Elsa, Coco, Jeanne, Rose, Stella e Glória consideram-se no peso ideal. Observou-se que três estudantes se consideram acima do peso e sete estudantes estão no peso ideal, ou seja, a maioria se considera no peso

ideal. Não houve indicação de estudantes abaixo do peso. Ainda sobre a questão do IMC, a sexta pergunta questiona as estudantes sobre como elas percebem o próprio corpo. Em resposta, apenas Stella acredita estar no peso ideal, as outras nove entrevistadas Zuzu, Carolina, Elsa, Coco, Jeanne, Vivienne, Rose, Madeleine e Glória responderam que precisam melhorar o peso.

A sétima pergunta foi direcionada para a estatura das estudantes com opções que variam de 1,55 metros de altura a 1,85 metros de altura. Em resposta às cinco entrevistadas, Elsa, Coco, Jeanne, Madeleine e Glória sinalizaram que estão entre 1,55 metros de altura e 1,60 m de altura. Outras três entrevistadas, Carolina, Vivienne e Stella sinalizaram que estão entre 1,61 metros de altura e 1,65 m de altura. Zuzu e Rose indicaram que estão entre 1,66 metros de altura e 1,70 metros de altura. Em suma, a média foi de 1,61 metros de altura entre as entrevistadas. Ainda sobre a indagação anterior, a oitava pergunta questionava se a estatura é um fator importante para as estudantes. Quatro responderam que sim: Elsa, Coco, Madeleine e Glória; seis responderam que não: Zuzu, Carolina, Jeanne, Vivienne, Rose e Stella.

A nona e última questão deste bloco relaciona-se com a cidade natal de cada estudante: Zuzu é natural de São José dos Pinhais, município do Paraná; Rose é natural de Luiz Alves, município do estado de Santa Catarina; as demais: Carolina, Elsa, Coco, Jeanne, Vivienne, Stella, Madeleine, Glória, a maioria, é natural de Blumenau, município de Santa Catarina, e local no qual está o curso de Moda em que estão matriculadas.

No segundo bloco foram feitas perguntas relacionadas ao motivo da escolha do curso de Moda e sobre o objeto de estudo (corpo-desenho de moda). Esses questionamentos se relacionam em qual a percepção deles em relação ao estudo de desenho, o que pensam sobre a denominação da linguagem de moda aplicada nos desenhos e se eles se reconhecem nessas representações. De forma sequencial foram colocadas as respostas das participantes com uma breve análise das questões.

A seguir, as respostas da questão inicial deste segundo bloco, que aborda sobre as motivações que levaram as dez estudantes a escolherem o curso de Moda como opção de formação. Sobre o assunto Zuzu respondeu que:

Sempre fui obesa, meus pais tinham dificuldade em comprar roupas para mim, já na adolescência ainda sobrepeso comecei a desenhar minhas próprias roupas para minha mãe costurar, visto que roupas plus size só agora é que está se popularizando no mercado mesmo assim é reduzido o número de marcas que criam roupas para o público infantil e adolescente. Assim, entro no mundo da moda querendo atuar nessa área e mostrar que não existe padrão de numeração, e modelagem únicas. luto para que a moda abra espaço para a diversidade dos seres humanos desenvolvendo roupas voltadas para caber em todos os corpos e não o corpo se adaptar nas roupas.

Carolina aponta que “*Preciso finalizar o curso de Publicidade e Propaganda que faço e tinha como opção escolher outras matérias, escolhi moda por curiosidade sobre o curso e interesse pelo ramo*”. Schiaparelli disse que: “*Gosto muito desse mundo e quero ingressar nele*”. Chanel informa que: “*Desde criança sonho em cursar moda*”. Lanvin foi enfática: “*Eu escolhi moda pois queria um curso que envolvesse a criatividade, e por me interessar pelos assuntos relacionados a área*”. Vivienne argumenta: “*Escolhi a área da moda como profissão pois sempre me interessei pelo assunto e por gostar acredito que com o passar dos anos o trabalho não se torne chato e monótono*”. Bertin esclarece que foi: “*Pelo fato de eu já estar inserida no segmento do vestuário e por gostar realmente desse mundo fashion*”. Stella escreveu que: “*Desde pequena sempre gostei de desenhar e minha paixão pela moda começou por aí. Mas foi quando descobri o meu amor-próprio através da moda que passei a amá-la*”. Vionnet conta que: “*Despertei o interesse pela moda em 2019 quando tive a oportunidade de fazer um curso de desenho de moda. Com o tempo fui me aprofundando mais na área e, por fim, optei pelo curso*”. Glória finaliza respondendo: “*Optei pelo curso de Moda pois sou apaixonada por essa área, sou criativa e gosto de desenhar modelos de roupas*”. De modo geral, o que impulsionou a escolha das entrevistadas a se inscreverem no curso de Moda foi

a paixão pela área e muitas relataram já nutrir a vontade desde a infância. Uma delas revelou ainda que escolheu o curso pois além de gostar também estava inserida na área.

A segunda pergunta foi: o que você entende pela denominação “linguagem de moda” aplicada no desenho? A seguir, os pseudônimos e as respostas das entrevistadas. Zuzu: *“Desenhos inspirados nas Barbies que possuem corpos perfeitamente irreais”*; Carolina: *“Desenhos dentro de um padrão estabelecido pela moda”*. Elsa: *“Termo usado para designar um tipo de desenho, croqui de moda”*. Coco: *“Padrões de beleza comuns na moda que são espelhados nos desenhos definidos como croquis”*. Jeanne: *“O desenho que se enquadra nas características de representação ditadas pela moda”*. Vivienne: *“Entendo a denominação ‘linguagem de moda’ como todos os termos e conceitos que são usados na área. Quando aplicada ao desenho, entendo como a definição de um estilo de representação da estrutura física fica distorcida da realidade”*. Rose: *“Expressão que se reporta ao corpo e a roupa da moda”*. Stella: *“É um tipo de linguagem específica empregada na representação do corpo para o desenvolvimento de diferentes peças do vestuário”*. Madeleine: *“Expressão usada para definir um estilo de representação do corpo humano que servirá de base para comunicar ideias, croquis”*. Glória: *“A denominação linguagem de moda aplicada no desenho condiciona a representação do corpo a um padrão pré-definido pela moda que difere da diversidade de tipos existentes na sociedade”*. De modo geral, as entrevistadas relataram que entendem pela denominação “linguagem de moda” aplicada no desenho como sendo um padrão pré-estabelecido de beleza, um tipo de desenho, um estilo específico de corpo que serve de referência na representação gráfica. Algumas entrevistadas ainda enfatizaram que esse estilo de representação é distorcido da realidade e difere dos tipos existentes na sociedade.

A terceira pergunta foi: você se sente representado no desenho de moda? A seguir, os pseudônimos e as respostas das entrevistadas: Zuzu: *“Não, não tenho mais um corpo plus size, mas também não sou uma Barbie perfeita como*

os croquis sugerem”. Carolina: “Sim, não tenho problemas com meu corpo a ponto de não me encontrar nas representações”. Elsa: “Não”. Coco: “Não, pois tenho 1,60 de altura e os desenhos geralmente espelham uma figura alta e magra”. Jeanne: “Na maioria das vezes, não”. Vivienne: “Não”. Rose: “Sim”. Stella: “Não, são mais como flechas de imaginação e realidade destorcida”. Madeleine: “Não”. Glória: “Não muito, pois a maior parte dos desenhos tem cintura bem fina, o que não é o meu caso”. Com exceção de Caroline e Rose que disseram se sentir representadas no desenho de moda, todas as outras oito entrevistadas escreveram que não se sentem representadas e Coco conclui que esses desenhos geralmente espelham-se em figuras altas e magras.

A quarta pergunta foi: a sociedade atual é representada no desenho de moda? A seguir, os pseudônimos e as respostas das entrevistadas: Zuzu: “Não, apenas as pessoas submetidas a ficarem parecidas com plásticas”. Carolina: “Apenas uma pequena parcela”. Elsa: “Não”. Coco: “Não. A maioria dos livros, cursos, sites de moda assumem como referência e ponto de partida para iniciar um desenho de moda uma figura alta, magra diferente da diversidade de corpos que existem no mundo”. Jeanne: “Não, principalmente a sociedade e a realidade brasileira”. Vivienne: “Não, uma parcela muito pequena pode ser considerada representada. Mesmo com o aumento da visibilidade dos diferentes tipos de corpos e gêneros atualmente, o desenho de moda continua não sendo inclusivo”. Rose: “Em partes sim. Atualmente, passamos a representar corpos reais saindo um pouco da padronização que a gente carrega há anos, mas ainda há muito o que melhorar”. Stella: “Não”. Madeleine: “Uma minoritária parcela sim, mas a maioria ainda não”. Glória: “Não totalmente”. A maioria das entrevistadas acredita que a maior parte da sociedade atual ainda não é representada no desenho de moda; quatro delas escreveram que apenas uma pequena parcela é representada. Os relatos evidenciam o quanto ainda o desenho não espelha a sociedade para qual os produtos são criados.

A quinta pergunta foi: qual a sua percepção sobre o estudo do desenho na área de moda? A seguir, os pseudônimos e as respostas das entrevistadas. Zuzu:

“Em construção”. Carolina: *“Acho amplo (fiz apenas 3 matérias) então dentro do que vi entendo como abrangente, até porque se tem a opção de fazer o desenho da forma que achar melhor”*. Elsa: *“Ele é necessário para que se possa ver a ideia de um look fora da cabeça do estilista e poder visualizar como a roupa deve ficar”*. Coco: *“Muito importante, haja vista o desenho ser o ponto de partida para expor uma ideia”*. Jeanne: *“É necessário, pois assim como em outras áreas é uma forma de expressar algo visualmente”*. Vivienne: *“Acho interessante, ter esse componente na grade curricular me ajudou bastante a aprender a expressar minhas ideias em forma de looks. Também acho fundamental saber pelo menos o básico do desenho manual para realizar o digital”*. Rose: *“Básico”*. Stella: *“De certa forma antiquada e irrealista, tem muito padrão e pouca humanidade com ‘imperfeições’”*. Madeleine: *“Acho algo bem importante, pois é através dele que se torna possível idealizar a representação das ideias”*. Glória: *“Muito importante pois o desenho é o meio de comunicação e expressão utilizado pelos estilistas para expor suas ideias”*. De modo geral, considera-se que as entrevistadas acreditam que é importante o estudo do desenho para a formação dos acadêmicos de Moda e, por isso, algumas concluem a necessidade de mais consistência no assunto.

A sexta e última pergunta foi: *você acha importante o ensino do desenho de moda (manual e digital) para o estilista/designer?* Essa questão foi pedida uma justificativa. A seguir, os pseudônimos e as respostas das entrevistadas. Zuzu: *“Sim, apesar de ser desatualizado é fundamental para que possamos fazer uma criação de peça para nossos futuros clientes, além do que o exercício do desenho apura o nosso olhar crítico”*. Carolina: *“Sim, é importante saber as duas formas de desenhar manual e digital por conta das exigências do mercado”*. Elsa: *“Muito, tanto o manual quanto o digital. Só assim é possível visualizar uma ideia e quanto mais detalhado e parecido com a realidade melhor”*. Coco: *“Importantíssimo, pois além de desenvolver a criatividade também cumpre com a função processual de um projeto de expor as ideias”*. Jeanne: *“Sim, ambos os meios são importantes pois as vezes só o desenho consegue passar*

a informação necessária”. Vivienne: “Sim, acredito que ter conhecimento do desenho de moda ajuda a entender um pouco mais sobre como uma peça ficará no corpo de uma pessoa”. Rose: “É algo superimportante, pois é a partir dele que colocamos todas as ideias que temos na cabeça e passamos para o papel”. Stella: “Sim, pois é a forma de expressar a criatividade e facilita a interpretação em grupo”. Madeleine: “Sim. A partir do desenho manual ou digital é que será realizado o desenvolvimento da modelagem, da escolha dos tecidos, de tudo. Então sem essa representação inicial, torna-se difícil ter uma ideia de como será o produto”. Glória: “Sim, ambas as formas são imprescindíveis pois o manual é utilizado no ateliê enquanto o digital nas empresas”.

De forma unânime, as estudantes enfatizaram que o ensino do desenho de moda, tanto manual quanto digital, desempenha um papel importante não apenas para os estilistas e designers que atuam em ateliês, mas também para aqueles que estão envolvidos nas dinâmicas das empresas do setor. Elas destacam a importância dessa habilidade como uma ferramenta fundamental, transcendendo os contextos de trabalho, e ressaltam como a proficiência no desenho contribui para a expressão criativa e a comunicação eficaz nas diversas esferas da indústria da moda.

Discussão dos Resultados

A análise das respostas das estudantes sobre o desenho de moda revela uma série de percepções e reflexões fundamentais para entender a formação na área. A seguir, apresentamos uma discussão sobre os principais pontos levantados nas respostas.

A maioria expressou que o desenho é uma ferramenta essencial para a criação e comunicação de ideias. Respostas como as de Zuzu e Glória destacam que o desenho é um meio de expressão visual que permite ao estilista materializar suas ideias e visões para os looks. Isso sugere que, apesar de algumas percepções de que o desenho pode ser antiquado ou irrealista, ele ainda é visto

como um ponto de partida para o processo criativo para os designers. O cenário vem ao encontro do exposto por Castilho e Vicentini (2011) ao dizerem que o trabalho do designer envolve analisar e responder a várias questões, combinando beleza, praticidade e sustentabilidade para criar soluções inovadoras importantes.

A denominação “linguagem de moda” aplicada ao desenho foi um tema recorrente nas respostas. Os estudantes parecem entender que essa linguagem é uma forma de comunicação que transcende palavras, permitindo que ideias e conceitos sejam expressos visualmente. Isso é especialmente relevante em um campo no qual a estética e a apresentação são fundamentais. A capacidade de traduzir uma ideia em um desenho é vista como uma habilidade necessária conforme a opinião dos estudantes.

A questão da representação no desenho de moda também foi abordada. Alguns estudantes se sentiram representados, enquanto outros levantaram preocupações sobre a falta de diversidade e a necessidade de uma representação mais ampla da sociedade atual. Isso indica uma consciência crítica sobre como a moda pode refletir ou distorcer o cenário social e sugere que os futuros estilistas devem estar atentos a essas questões em suas criações.

As respostas indicam que, embora o desenho seja considerado importante, há uma percepção de que o ensino poderia ser mais atualizado e inclusivo. Algumas estudantes mencionaram que o desenho manual é fundamental, mas também expressaram a necessidade de integrar mais práticas digitais, refletindo as demandas contemporâneas do mercado de moda. Isso sugere que o currículo dos cursos de Moda deve evoluir para incluir novas tecnologias e abordagens que preparem os alunos para os desafios do setor. Conforme Madrona (2015) a moda deve se adaptar às novas tecnologias para acompanhar mudanças e influenciar tendências culturais em diferentes esferas.

A pesquisa também abordou a identidade de gênero e a autopercepção racial dos estudantes. A diversidade nas respostas sugere que a moda é um

campo no qual a identidade pessoal e a expressão individual são importantes. As formas como os estudantes se identificam pode influenciar suas abordagens criativas e a maneira como se relacionam com a moda, destacando a importância de um ambiente educacional que valorize e respeite essa diversidade. Vitorino (2023) aponta que a diversidade tem sido um dos principais focos das grandes corporações, mas a indústria da moda ainda enfrenta dificuldades para se adaptar a esse conceito.

De maneira geral, a análise das respostas dos estudantes revela uma complexa intersecção entre a técnica do desenho, a expressão pessoal, a representação social e as demandas do mercado. A partir da pesquisa feita com os estudantes sugere-se que, para formar estilistas e designers mais completos, é fundamental que os cursos de Moda integrem essas dimensões em seu currículo, promovendo um aprendizado que seja tanto técnico quanto crítico.

Considerações

O desenho, ao longo da história, também se tornou uma maneira dos estilistas comunicarem as suas ideias, entretanto usando como referência para vestir as suas criações a representação de um corpo simbólico associado a denominação “linguagem de moda”, especificado na pesquisa como corpo-desenho, que é aquele corpo baseado nos ideais de beleza eurocêntrico branco burguês com predominância de uma silhueta alta e magra.

Mesmo, com o surgimento das graduações de Moda no final da década de 1980 e, posteriormente, com as formulações dos seus Projetos Pedagógicos constituídos a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais em Design, essa forma de ensinar a representar o corpo pautado numa “linguagem de moda” espelhada no parâmetro europeu até hoje não mudou.

A moda desempenha um papel importante na criação de imagens de corpos ideais e na imposição de padrões restritos de beleza e estereótipos. No entanto, tem havido um aumento da conscientização sobre a importância da di-

versidade e inclusão na moda. A indústria está reconhecendo a necessidade de representar corpos diversos, que reflitam o cenário social e não sejam definidos por estereótipos limitantes. Isso inclui a representação de corpos de diferentes tamanhos, etnias, idades, deficiências e identidades de gênero. O desenho do corpo na moda pode ser uma forma de resistência e de afirmação de identidades marginalizadas, contribuindo para desconstruir padrões de beleza restritivos e promover a aceitação e inclusão.

A educação é fundamental na promoção da diversidade corporal e inclusão em diferentes contextos sociais. Ao incluir o estudo dos diferentes corpos humanos nos programas de ensino e reconhecer que todos os corpos pertencem à linguagem da moda, é possível contribuir para a formação de indivíduos capazes de compreender e valorizar a diversidade corporal. A pesquisa destaca a necessidade de atualizar o discurso relacionado à representação gráfica do corpo humano nos cursos de moda, desarticulando regimes de verdade e estabelecendo um ensino do desenho descolonizado, que questiona os padrões de beleza eurocêntricos e promove a valorização da diversidade cultural.

Embora a pesquisa tenha trazido importantes reflexões, é importante reconhecer suas limitações. O estudo foi realizado em um contexto específico e pode haver particularidades que não foram abordadas. Além disso, a pesquisa se concentrou principalmente na representação gráfica do corpo na linguagem de moda que reproduz o corpo-desenho, a partir da percepção de estudantes de Moda, deixando espaço para a investigação de outras dimensões e práticas relacionadas ao tema. Portanto, sugere-se que estudos futuros explorem a relação entre corpo, moda, desenho e identidade, considerando também questões como a influência das mídias sociais na construção das imagens corporais e as práticas de inclusão adotadas por marcas e designers. Outra sugestão para novos estudos é investigar a efetividade das abordagens pedagógicas que promovem uma representação mais inclusiva e diversa do corpo na educação em moda. Compreender como essas abordagens impactam a formação dos estudantes e sua percepção da moda pode contribuir para o aprimoramento dos currículos

e práticas educacionais. É relevante explorar as interseções entre moda, corpo, desenho e sustentabilidade, investigando práticas de moda ética e inclusiva que valorizem a diversidade e minimizem os impactos ambientais. A compreensão dos processos de criação, produção e consumo de moda, considerando a diversidade de corpos e a preservação do meio ambiente, é fundamental para a construção de uma indústria mais justa e responsável.

Diante do exposto, o curso de Moda, objeto deste estudo, representa um caminho promissor para reverter os reflexos da colonialidade. Ao desafiar e questionar os valores eurocêntricos e as relações de poder, a educação proporciona oportunidades de libertação e expansão das possibilidades humanas. Por meio da educação, é possível romper com as limitações impostas pela colonialidade, permitindo que os indivíduos desenvolvam sua identidade e expressão criativa de forma mais autêntica e inclusiva.

É importante destacar a necessidade de uma abordagem interdisciplinar na pesquisa sobre o corpo-desenho na moda. A colaboração entre áreas como educação, sociologia, antropologia, história, arte, cultura, design e moda pode enriquecer o entendimento do tema, proporcionando uma visão mais ampla e abrangente. A promoção de diálogos e trocas de conhecimento entre diferentes disciplinas contribui para uma abordagem mais complexa e contextualizada.

A pesquisa revela a importância de repensar as práticas educacionais e as representações gráficas do corpo. Com uma abordagem crítica e reflexiva, é possível promover a diversidade e inclusão na moda, desafiando os padrões estabelecidos e construindo uma indústria mais justa e responsável. As limitações indicam a necessidade de novos estudos que aprofundem as reflexões e investiguem outras dimensões do tema, permitindo avanços significativos na educação em moda e na construção de uma sociedade mais inclusiva e diversa.

Referências

- BENELLI, S. J. O lugar das instituições disciplinares na sociedade contemporânea. In: **A lógica da internação: instituições totais e disciplinares (des) educativas** [online]. São Paulo: Editora UNESP, p. 13-22, 2014.
- CASTILHO, K.; VICENTINI, C. G. O corte, a costura, o processo e o projeto de moda no re-design do corpo. In: OLIVEIRA, A. C.; CASTILHO, K. (org.). **Corpo e moda: por uma compreensão do contemporâneo**. 2ª reimp. Barueri, SP: Estação das Letras e Cores Editora, p. 125-135, 2011.
- CATTANI, A.; SILVA, M. O. C. Design sem desenho: a importância relativa do desenho em processos de design. **Revista Geometria Gráfica**, v. 4, n. 2, p. 5-20, 2020.
- DEL-VECHIO, R.; BONA, R. J. Corpo, performance e fotografia publicitária de moda: a aura de luxo em marcas do mercado jovem e popular. **dObra[s] – revista da Associação Brasileira de Estudos de Pesquisas em Moda**, n. 36, p. 183-203, 2022.
- DRUET, L. Novas “tendências” de moda: a alfaiataria de quimono em desenhos de vestidos parisienses, africanos e indianos. **dObra[s] – revista da Associação Brasileira de Estudos de Pesquisas em Moda**, v. 38, p. 19–60, 2023.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhe. 20ª ed. São Paulo: Vozes, 1999.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em <<https://biblioteca.ibge.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2023.
- LIPOVETSKY, G. **O império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- LÖBACH, B. **Design industrial**: bases para a configuração dos produtos industriais. 1. ed. São Paulo: Blücher, 2001.

MACHADO, J. M. V.; TOMASI, A. R. G. O desenho técnico do vestuário: a importância da sua padronização. **Triades**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 1-14, 2022.

MADRONA, V. Moda como nova mídia no contexto contemporâneo: o uso das novas tecnologias. **Mediação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 20, p. 143-155, jan./jun. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces05_04.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2023.

PIRES, D. B. A história dos cursos de design de moda no Brasil. **Revista Nexos: Estudos em Comunicação e Educação**. Especial Moda/Universidade Anhembí Morumbi – Ano VI, nº 9, 2002.

POPPE, R. M. **O olhar de Maurício Ianês**: a construção da relação entre corpo, linguagem performática e linguagem de moda. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2022.

RECH, S. R. **Moda**: por um fio de qualidade. Florianópolis: UDESC, 2002.

RUVIARO JUNIOR, A.; BECKER, E. L. S. Fashion: its relationship with fashion design and the importance of teaching. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e842974829, 2020.

SALVADOR, S. I. L. **A importância da moda**: moda, linguagem, individualidade e estética. Dissertação (Mestrado em Design de Moda), Universidade Beira Interior, Portugal, 2020.

SELIGMAN, L. Mulher, corpo, identidade e representações das campeãs do TikTok. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, v. 17, n. 02, p. 134-154, 2023.

VITORINO, G. M. G. N. **A importância da diversidade, inclusão e representação na indústria da moda**: valor para o consumidor e para a marca. 56 f. Dissertação (Mestrado em Design Management), IADE – Faculdade de Design, Tecnologia e Comunicação, Universidade Europeia, 2023.

VOLTAREL, A. C. M. **O avesso do glamour**: um estudo do trabalho dos estilistas/designers de Moda. 141 f. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2020.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, MÍDIA E IDENTIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Amanda Vieira

Maeles Carla Geisler

Schirley S. S. Gramkow

Sandro Lauri da Silva Galarça

Doi: 10.48209/978-65-5417-416-3

Introdução

A metodologia utilizada neste capítulo é de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa, caráter exploratório (Bogdan; Biklen, 2017) e tem como objetivo discutir como o professor, especificamente nas aulas de Português, pode abordar a mídia e seu impacto na formação da identidade dos estudantes por meio da literatura e do cinema.

Há situações que ocorrem com frequência e que são silenciadas e normalizadas, o que demanda uma ação enfática dos professores, pois tais práticas refletem um ambiente que não é inclusivo para todos. A pesquisa se inicia com uma notícia reportada pelo jornal *online* “O Município de Blumenau”, que relata: “mulher sofre racismo em ônibus de Blumenau e afirma que funcionários não intervieram” (Zultanski, 2024). Essa notícia ilustra o racismo ainda presente em nossa sociedade, nesse caso, no município de Blumenau

– uma cidade conhecida por sua Oktoberfest e por incidentes envolvendo células neonazistas.

Notícias sobre casos de racismo, como o de uma mulher negra que foi insultada ao sentar-se no ônibus por uma mulher branca, evocam o emblemático caso de Rosa Parks em 1955. Esses episódios nos convidam a refletir não apenas sobre a persistência do racismo, mas também sobre a evolução dos direitos humanos nas últimas décadas e a luta contínua por igualdade e respeito nas sociedades contemporâneas.

O racismo cotidiano (Kilomba, 2017) na cidade de Blumenau é, portanto, um tema relevante para análise. O episódio ocorrido em fevereiro de 2021, entre tantos outros, suscita uma reflexão importante para os educadores. Nesse contexto, propõe-se uma abordagem de ensino decolonial e antirracista (Miranda, 2022) aos professores, com o objetivo de formar cidadãos críticos e livres (Freire, 2019), preparados para viver e atuar em um mundo mais justo e igualitário.

O documento que orienta a educação atual, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2022), sugere o desenvolvimento de habilidades a serem exploradas na disciplina de Português entre o 6º e o 9º anos. Dentre essas destaca-se o que é mencionado na seção “campo artístico-literário” sobre o que as aulas devem contemplar:

[...] Compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e *mídias* que dão forma e sustentação às suas manifestações; [...] desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes *mídias*, que circulam nas esferas literária e artística.” (Brasil, 2022, p. 156).

Diante disso, este capítulo discute possibilidades de ensino com literatura e cinema para desenvolver habilidades reflexivas e críticas em relação ao consumo e à produção midiática, e discute questões de construção de identidades formadas a partir da relação dos jovens com os produtos de mídia. Assim,

propõe-se que o trabalho com a literatura e o cinema seja desenvolvido a partir das perspectivas decolonial e antirracista, que permite a realização de aulas reflexivas, críticas e responsáveis.

A mídia e os meios de comunicação têm impacto significativo na formação da identidade dos cidadãos; a escola deve ser compreendida como parte integrante da sociedade e não isolada dela. Dado que os meios de comunicação, os produtos de mídia e as tecnologias digitais fazem parte da sociedade e impactam a vida dos cidadãos, é irresponsável excluir essa discussão da escola.

A convergência midiática (final do século XX) marcou o surgimento da cibercultura e de um mundo conectado, ampliando as possibilidades na educação. Jenkins (2022, p. 31) define a convergência como “o fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, a cooperação entre diversos mercados midiáticos e o comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação”. O autor argumenta que a convergência não é apenas um processo tecnológico, mas também uma transformação cultural que incentiva os consumidores a buscar novas informações e a fazer conexões entre conteúdos dispersos (Jenkins, 2022, p. 31).

Compreender a convergência é essencial, pois as novas tecnologias midiáticas permitem que o mesmo conteúdo flua por vários canais e assumam diferentes formas no ponto de recepção. O pensamento convergente está remodelando a cultura e impactando a relação entre públicos, produtores e conteúdos de mídia. Nesse sentido, é crucial ajudar as pessoas a entenderem como a convergência vem impactando as mídias que consomem (Jenkins, 2022, p. 40).

É necessário mobilizar práticas que possibilitem o desenvolvimento da criticidade dos estudantes em relação ao consumo e à produção de mídia. Como observa Galarça (2019, p. 12), “não é possível educar apenas para a recepção da mídia; com a internet, é fundamental educar também para a emissão e produção desses meios”.

Do ponto de vista da comunicação, campo no qual este estudo está inserido, discute-se como os pensadores da Escola de Frankfurt (Rüdiger, 2012) desenvolveram o conceito de indústria cultural, analisando o impacto da mídia na esfera pública e sua ação comunicativa. Esses autores destacam a importância do fenômeno midiático e da cultura de mercado na formação do modo de vida contemporâneo, e como as comunicações só adquirem sentido em relação ao contexto social mais amplo, do qual são uma mediação e, portanto, devem ser estudadas à luz do processo histórico global da sociedade.

Os autores da Escola de Frankfurt apontam a colonização da esfera pública e afirmam que a cultura de mercado é uma forma de controle social, cuja consequência seria a apatia política e a destruição da cultura como processo de formação libertadora. Contudo, destacam também a importância de refletir sobre os limites e os potenciais de mudança na sociedade atual, especialmente em relação à indústria cultural e ao uso da tecnologia (Rüdiger, 2012).

Nesse contexto, é fundamental refletir sobre a colonialidade do poder, que resulta em uma sociedade estruturalmente racista. Ao analisar essa “forma de controle social” imposta pelos produtos de mídia, podemos identificar padrões de ser e saber, como os eurocêntricos. Quando a educação tradicional não reflete ou questiona esses padrões e não apresenta novas narrativas, perpetua ideais racistas, impossibilitando a formação de cidadãos verdadeiramente livres.

Quijano (2009) explica que a colonialidade do poder se refere às estruturas de dominação e hierarquia coloniais que ainda moldam as relações sociais, políticas e culturais contemporâneas. O poder baseado na colonialidade implica uma visão de conhecimento em que o não-europeu é considerado inferior e primitivo. Mignolo (2017) argumenta que a abordagem decolonial busca desafiar essa lógica da modernidade-colonialidade e promover outras formas de conhecimento e relações sociais.

Na sequência, aprofunda-se a discussão sobre uma educação crítica e reflexiva em torno dos usos das TDICs e dos produtos de mídia, além do impacto

que eles têm na construção da identidade dos estudantes da educação básica. Por fim, propõem-se ações nas aulas de Português com literatura e cinema.

Educação, TDICS e Mídia

A concepção de educação apresentada nesta pesquisa está alicerçada nos estudos de bell hooks (2021) e Paulo Freire (2019), ambos defendendo uma visão de educação que ultrapassa os limites da aprendizagem formal. Freire (2019), em *Pedagogia do Oprimido*, argumenta que a existência humana necessita de uma “palavra verdadeira”, que só se concretiza na práxis, ou seja, no “agir e refletir sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2019, p. 50). Qualquer palavra desprovida de ação é inautêntica e alienante, reforçando formas de pensar que sustentam estruturas opressivas.

A escritora bell hooks (2021), por sua vez, enxerga a educação como prática de liberdade, que deve ser algo acessível a todos. Para hooks (2021), ensinar não se limita à transmissão de informações, mas envolve a participação ativa no crescimento intelectual e espiritual dos alunos (hooks, 2021, p. 25). A práxis, entendida como ação crítica e transformadora, é central para o trabalho docente, que deve enxergar tanto os professores quanto os alunos como seres integrais. Essa perspectiva desafia a lógica colonial e capitalista, que objetiva e fragmenta os corpos, como se o papel do professor fosse meramente informativo (hooks, 2021, p. 29).

Além dessa abordagem libertadora da educação, a pesquisa se apoia nas reflexões de Martín-Barbero (2014) sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). O autor afirma que as TDICs moldam as ações da sociedade e os estudantes, por estarem inseridos nessa sociedade, têm suas identidades também “moldadas” por elas. Martín-Barbero (2014) destaca que as TDICs fornecem aos jovens novas formas de ver e agir no mundo e, se utilizadas de forma crítica na sala de aula, podem “devolver” aos jovens um espaço de expressão e exercício de cidadania que eles encontram nas redes.

A BNCC (Brasil, 2022) também destaca a importância de trabalhar as TDICs de maneira crítica, focando tanto nas práticas de linguagem que circulam por esses meios quanto no desenvolvimento da capacidade de discernir informações confiáveis. Baccega (2003) complementa esse pensamento ao afirmar que vivemos em um “mundo editado”, em que as produções midiáticas influenciam a construção da cidadania e moldam nossa percepção do cenário social. Nesse contexto, a educação crítica sobre as mídias torna-se essencial para formar cidadãos que compreendam a realidade como uma construção social mediada por relações de poder.

Galarça (2019) corrobora essa visão ao destacar o papel das mídias e das tecnologias na difusão de valores e normas sociais, estabelecendo uma relação entre educação e comunicação. Sem uma leitura crítica desses meios, os jovens não conseguem exercer sua cidadania de maneira plena, e a escola tem o dever de democratizar o acesso a essas ferramentas, ajudando os alunos a interpretar o mundo de forma crítica.

Assim, ao integrar as TDICs ao ambiente escolar de maneira reflexiva, a pesquisa busca promover a construção de cidadãos críticos, capazes de agir sobre a realidade, transformando-a em busca de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Impacto na Construção de Identidade dos Estudantes

As mudanças tecnológicas dos últimos anos têm permitido novas possibilidades de interação, sobretudo na área da comunicação. As conexões proporcionadas pela internet estão modificando a forma como se consome e se produz cultura. No ciberespaço, termo cunhado por Pierre Levy (1997), compartilha-se significados, o que traz um “senso de pertencimento” (Hall, 2016, p. 20) a um lugar que ultrapassa barreiras físicas e temporais. Esse cenário digital interfere e regula práticas sociais, alterando os modos de produção de sentidos.

De acordo com Hall (2016, p. 21), “damos sentido às coisas pelo modo como as utilizamos ou as integramos em nossas práticas cotidianas”. Pertencer a uma determinada cultura na pós-modernidade implica diferentes cruzamentos dentro e fora do ciberespaço, apresentando uma nova forma de comunicação e informação. Pertencer a uma cultura é, grosso modo, pertencer ao mesmo universo conceitual e linguístico, saber como conceitos e ideias se traduzem em diferentes linguagens e como a linguagem pode ser interpretada para se referir ao mundo ou para servir de referência a ele (Hall, 2016).

As conexões na pós-modernidade configuram-se digitalmente, “acelerando fluxos e os laços entre as nações” na era global. Hall (2006, p. 69) aponta “três possíveis consequências” da globalização nas mudanças das “identidades culturais”: a “desintegração” das identidades nacionais com uma “homogeneização cultural”, o “reforço” das identidades “locais” em resposta à resistência à globalização e a formação de “novas identidades híbridas” no lugar das “identidades nacionais”.

A construção cultural e identitária, que sempre esteve em um processo de transformação local, nacional e espaço-temporal, agora é influenciada pelas conexões em rede. Para Hall (2006), nas sociedades pós-modernas, com as consequências da globalização, “todas as identidades” se localizaram “no espaço e tempo simbólicos” (Hall, 2006, p. 71), o que Said (1990) *apud* Hall (2006) denominou de “geografias imaginárias”.

O espaço escolar é continuamente atravessado pelo mundo tecnológico, quando alunos e professores acessam as redes pelo celular, baixam arquivos, usam aplicativos e interagem com contatos, tanto na sala de aula quanto em outros ambientes escolares. Os produtos de mídia estão presentes o tempo todo, não só na escola, mas também em outros espaços de aprendizagem e convivência. Os efeitos dessa prática social na formação das identidades dos indivíduos são refletidos nas esferas sociais, políticas e educacionais.

Diversas mudanças são consequências das interações digitais e materiais do mundo físico, como a “produção coletiva de significados na cultura popular, que está começando a mudar o funcionamento das religiões, da educação, do direito, da política, da publicidade” (Jenkins, 2022, p. 28). Adequar as práticas escolares de forma “que não se percam de vista as finalidades maiores da educação”, que incluem, entre outras, a de “formar o cidadão competente para a vida em sociedade”, com a “apropriação crítica e criativa de todos os recursos técnicos à disposição desta sociedade”, são atribuições que competem ao novo cenário da educação (Belloni, 2009, p. 4).

O uso de textos literários, sejam eles mediados por produtos de mídia ou não, e o cinema protagonizando o negro e o indígena, conduzem a uma imersão nos problemas da sociedade brasileira e sua relação histórica com esses povos. A educação antirracista discute as histórias silenciadas, questionando-as e colaborando para que o “lugar de fala” (Ribeiro, 2020) possa existir para as “raças” subalternizadas.

Nesse contexto, as discussões realizadas em sala de aula contribuem para a formação de “novas identidades”, que Hall (2006, p. 69) classifica como “híbridas”. Segundo a teoria de Hall (id., p. 69), as “identidades nacionais estão em declínio” na pós-modernidade, o que evidencia a importância de explorar essas identidades em um ambiente educacional.

As Aulas de Língua Portuguesa com Literatura e Cinema

O ensino de literatura no Brasil, conforme Cosson (2006) e Machado e Soares (2021) sugerem é, tradicionalmente, um ensino que reproduz moldes epistêmicos baseados em realidades colonizadoras e imperialistas. Assim, perpetuam-se hierarquias de poder simbólico. O ensino de literatura sob uma perspectiva eurocêntrica enfrenta dificuldades como: falta de interesse dos estudantes, desconexão cultural. Em contraste, o ensino de literatura com um viés decolonial busca questionar narrativas hegemônicas e refletir sobre suas implicações na formação das identidades dos estudantes.

No entanto, não basta apenas apresentar novas narrativas; é necessário repensar, refletir e questionar as narrativas hegemônicas. O ensino de literatura oferece a possibilidade de introduzir narrativas contemporâneas negras e indígenas, além de abordar as literaturas canônicas como Monteiro Lobato e José de Alencar.

As aulas de Português podem adotar um viés crítico e reflexivo em relação ao uso, consumo e produção da mídia, integrando discussões do campo artístico-literário, seja com literatura, seja com cinema. As TDICs podem democratizar o acesso ao conhecimento e ampliar a diversidade de perspectivas nas salas de aula, incorporando vozes e saberes historicamente marginalizados e desafiando as narrativas eurocêtricas dominantes. Além disso, as TDICs facilitam a comunicação global e o compartilhamento de experiências entre diferentes culturas, o que contribui para a descentralização do poder e a promoção de uma educação mais inclusiva.

A disciplina de Língua Portuguesa proporciona diversas possibilidades de atuação no campo artístico-literário, no qual o cinema e a literatura se entrelaçam. Um exemplo é trabalhar o tema central “racismo” por meio de narrativas negras, como o que Jordan Peele faz no cinema e Toni Morrison faz na literatura. Ambos os autores abordam a questão racial nos Estados Unidos da América por meio do gênero horror.

Nesse contexto, a literatura e o cinema devem ser tratados como a arte que são, com suas características, objetivos e impactos, e não como um recurso secundário, utilizado quando não se sabe mais o que fazer com os estudantes. O ensino de português, por meio da literatura e do cinema, pode explorar as diversas formas em que a linguagem se constitui e se manifesta, pois, essas artes moldam e expressam, por meio da escrita e da imagem, mensagens poderosas.

Na literatura, encontra-se uma diversidade de narrativas que alimentam a imaginação e instigam reflexões sobre a condição humana. A literatura tem essa capacidade de transcender a realidade e criar mundos próprios. No entanto, é

no cinema que as palavras ganham vida de forma visual e auditiva, transportando o espectador para universos cinematográficos que podem ser inspirados por obras literárias.

Jean-Luc Godard (1962) afirma que “o cinema é a verdade a 24 quadros por segundo”, e essa fusão de linguagens possibilita a adaptação de romances, contos e poemas para as telas, ampliando o alcance das histórias e oferecendo novas interpretações aos espectadores. Assim, ao explorar as possibilidades de atuação na disciplina de Português, no campo artístico-literário, é fundamental compreender a interconexão entre a palavra escrita e a imagem em movimento.

Tanto a literatura quanto o cinema têm o poder de emocionar, provocar reflexões e transformar a percepção da realidade, oferecendo um vasto horizonte de oportunidades criativas para aqueles que se aventuram nesse universo fascinante. A interação entre cinema e literatura é uma questão complexa, pois ambos se destacam como meios de expressão artística distintos, porém interligados.

O cinema transcende as fronteiras do próprio meio, permeando a esfera literária de maneiras multifacetadas, influenciando a estética e a narrativa dos escritores. Nesse contexto, é primordial reconhecer que a influência do cinema sobre a literatura pode ser interpretada de maneiras diversas, variando conforme a perspectiva e os objetivos do autor. Uma das manifestações mais marcantes desse impacto reside na introdução de elementos visuais na escrita literária.

Bona (2021) afirma que o cinema possui nuances e interfaces não somente com a literatura, mas também com a televisão e, até mesmo, com o próprio cinema. Os filmes podem usar livros como inspiração para fazer adaptações que representam bem as histórias e os personagens. Do outro lado, os escritores podem utilizar recursos cinematográficos para tornar suas narrativas mais emocionantes e reais, oferecendo ao público diferentes versões de uma mesma história. Essa troca de ideias mantém tanto o cinema quanto a literatura interessantes e relevantes na nossa cultura, ajudando-nos a entender melhor a arte e a vida.

Adriana Fresquet (2013) compara o ato de assistir a filmes com o de aprender a nossa língua materna. Esse processo acontece de forma espontânea, observando e escutando os outros desde a infância, sem a necessidade de frequentar escolas, num primeiro momento. A formalização do aprendizado da língua só ocorrerá posteriormente, com a intenção de aprimorar o conhecimento. O ensino de cinema pode funcionar de forma semelhante: para sermos espectadores e/ou realizadores melhores, devemos estudá-lo.

Trabalhar o cinema nas aulas de literatura pode ser uma excelente forma de engajar os alunos e explorar diferentes aspectos das narrativas. A seguir, destacam-se algumas sugestões:

Figura 1: Sugestão de cinema e literatura antirracista



Fonte: dados da pesquisa (2024).

Ao incluir o cinema nas aulas de literatura, os professores podem oferecer uma abordagem mais dinâmica e multidisciplinar, permitindo que os alunos explorem as conexões entre essas duas formas de arte e desenvolvam uma compreensão mais profunda das narrativas e da expressão criativa.

Considerações

Compreender o discurso no qual os estudantes estão inseridos e de que forma eles se relacionam com as mídias possibilita ao professor desenvolver uma ação-pensamento crítica e autocrítica. Isso permite educar para as mídias e por meio delas, compreendendo as transformações globais que influenciam o processo identitário do homem pós-moderno. É importante enfrentar os protocolos sociais, culturais e políticos que envolvem a tecnologia, definindo

maneiras de utilizá-la de forma crítica e consciente, conforme apontado por Jenkins (2022).

Ao projetar a literatura como uma forma de humanização, observa-se o processo histórico de grupos subalternizados, assim como o cinema, percebe-se que a produção de conhecimento, nesse processo, acessa sensibilidades e emoções que pertencem ao campo do corpo humano e às suas responsabilidades na sociedade como cidadão crítico, participativo e antirracista.

O papel do professor, como agente ativo por meio de práticas antirracistas, é transformar, de alguma forma, o cenário de opressão presente nas escolas. A partir desse conhecimento, o professor deve optar por não mais silenciar, mas agir. A seleção dos objetos de estudo em sala de aula pode modificar a forma como os estudantes enxergam questões raciais, ao promover obras de autores e personagens negros e indígenas, e ao se referir à história da escravidão como um legado que perpetua o racismo estrutural. Essa é uma atitude consciente de responsabilidade social, política e humana, que nega a perpetuação das injustiças. Essas práticas devem estar presentes durante todo o ano letivo, e não se limitar apenas ao Dia da Consciência Negra (20 de novembro) ou ao Dia dos Povos Indígenas (19 de abril).

Tanto o cinema quanto a literatura fazem parte do cotidiano da sociedade, e muitas vezes reforçam o racismo e as desigualdades sociais. É um desafio para os educadores apropriarem-se dessas artes para transformá-las em ferramentas antirracistas, e não para perpetuar o racismo, como frequentemente ocorre. Essa decisão é de responsabilidade de quem ensina, independentemente do componente curricular. É necessário que o professor, ao planejar suas aulas, reflita sobre suas escolhas pedagógicas, pois todas as escolhas possuem uma dimensão política, mesmo que inconsciente. Nossa omissão e/ou silêncio acabam por reproduzir determinados conhecimentos e dar preferência ao ensino de certas culturas em detrimento de outras, o que resulta no apagamento das

literaturas negras e indígenas, enquanto se priorizam os “clássicos” portugueses, ingleses, russos, franceses e americanos. As aulas muitas vezes abordam a literatura pela forma, pela gramática ou por um breve contexto histórico, sem o devido letramento literário e racial — elementos tão intrínsecos à contemporaneidade.

Por fim, é importante reconhecer que o uso do cinema nas aulas de literatura também apresenta desafios e limitações, como a seleção criteriosa de filmes adequados ao conteúdo e aos objetivos de aprendizagem, a necessidade de mediação do professor para garantir uma abordagem contextualizada, e a conscientização sobre as diferenças entre as linguagens cinematográfica e literária.

Enfatizam-se, também, os benefícios do uso do cinema como ferramenta complementar no ensino da literatura, ao mesmo tempo em que se reconhecem os desafios e se propõem formas de superá-los para maximizar o potencial pedagógico dessa abordagem interdisciplinar.

Além disso, reflete-se sobre o futuro uso do cinema nas aulas de literatura, considerando os avanços tecnológicos (digitais), as mudanças nas práticas pedagógicas e as novas maneiras de integrar essas duas formas de expressão artística de forma significativa e eficaz.

Referências

BACCEGA, Maria Aparecida. **Televisão e escola**: uma mediação possível? São Paulo: Ed. SENAC, 2003. 132p, il. (Ponto futuro, 14).

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 3ª ed. Rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 6. ed. Porto: Porto Editora, 2018.

BONA, Rafael José. **Comunicação e educação**: intertextos, reflexões e propostas. Curitiba: Appris, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FRESQUET, Adriana (Org.). **Currículo de cinema para escolas de educação básica**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

GALARÇA, Sandro Lauri da Silva. Jornalismo e educação: interfaces possíveis. **ECCOM - EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO**, v. 10, p. 191-204, 2019.

GODARD, Jean-Luc. *À bout de souffle*. 1960. Filme.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Ta-deu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11º ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio, 2016.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. [Tradução: Marcelo Brandão Cipolla]. São Paulo: MEDIAFashion: Folha de São Paulo, 2021. 208 p. (Coleção Folha Os Pensadores; v. 3).

hooks, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 3ª ed. São Paulo: Aleph, 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins; SOARES, Ivanete Bernardino. Por um ensino decolonial de literatura. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 21, n. 3, p. 981-1005, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. e329402, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 29.ago.2023.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. Epistemologias do ODUS e decolonialidade afro-brasileira. **Revista Estudos Libertários – UFRJ**, v. 4, n.11, jul. 2022. ISSN 2675-0619.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. 2009.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

RÜDIGER, Francisco. A Escola de Frankfurt. *In*: HOHLFELDT, Antônio; MARTINO, Luiz; FRANÇA, Vera Veiga. **Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SAID, Edward. “*Narrative and geography*”. *New Lef Review*, n.180, mar./abr., pp.81-100, 1990. *In*: HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11º ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SPIVAK, Gayatri. (1993) *Outside in the teaching machine*. *In*: hooks, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

ZULTANSKI, Iáscara. Mulher sofre racismo em ônibus de Blumenau e afirma que funcionários não intervieram; saiba o que diz a prefeitura. **O Município Blumenau**, Blumenau, 19 de fevereiro de 2024.

CAPÍTULO 5

O IMPACTO DOS JOGOS EDUCACIONAIS EM UMA ATIVIDADE PEDAGÓGICA NA CIDADE DE BLUMENAU/SC

William Campos da Silva

Jairo Martins

Leandro Vicenci

Doi: 10.48209/978-65-5417-416-4

Introdução

Dentro do cenário cada vez mais dinâmico e interativo em que vivemos, manter a atenção e o interesse dos alunos às aulas tem sido um dos grandes desafios dos profissionais da área da educação. O excesso de estímulos, juntamente com as ferramentas digitais e suas dinâmicas, exemplificam bem esse contexto.

Acessar todo o potencial dos alunos, descobrir como motivá-los e mantê-los acessíveis, são alguns dos desafios destes novos tempos. Num momento no qual a individualização da abordagem vem crescendo e a compreensão de que cada indivíduo possui características únicas, a neurociência emerge como uma importante aliada dos profissionais de educação.

Conclui-se, então, que a maneira como as informações chegam ao cérebro, como são identificadas, processadas e organizadas é diferente para cada pessoa. Consequentemente, a forma como as pessoas pensam e aprendem também é diferente, estando de acordo com suas aptidões, habilidades e deficiências próprias (Grossi, Oliveira e Aguiar, 2019, p. 873)

Nessa perspectiva, os jogos educacionais surgem como uma opção comumente utilizada para envolver esses estudantes de uma maneira mais informal, prazerosa e divertida, simultaneamente. Os ‘jogos pedagógicos’ são ferramentas educacionais que utilizam a ludicidade como forma de ensino e aprendizagem. Eles são projetados para engajar os alunos de forma divertida e interativa, proporcionando uma experiência de aprendizado mais envolvente (Jogos Pedagógicos, 2024).

Estas práticas, nas escolas, podem funcionar como facilitadores, uma vez que trazem o aluno para um ambiente menos intimidante, como a sala de aula, e oferecem possibilidades de construção colaborativa de conhecimento. Os jogos educacionais proporcionam benefícios como: facilitador da aprendizagem, desenvolvimento de habilidades cognitivas, aprendizagem por descoberta, experiências de novas identidades, socialização e coordenação motora (Gros, 2003).

Uma geração que já nasceu com acesso às informações em tempo real, por meio de notebooks, tablets e smartphones disponíveis para consulta a qualquer momento, traz uma nova dinâmica de interação, caracterizada por diferenças significativas na capacidade de adaptação e resposta a estímulos, indicada por Prensky (2010) de ‘nativos digitais’. A tecnologia está diretamente integrada ao nosso cotidiano, influenciando diversos aspectos, desde o ambiente de trabalho até a forma como recebemos e compartilhamos notícias, interagimos socialmente, nos divertimos e aprendemos.

As redes sociais exercem um papel importante nesse contexto, servindo como veículos de comunicação e troca de informações, além de contribuírem para a construção da identidade do indivíduo na relação com seus grupos sociais. Como explica Pereira (2013, p. 34), “pertencer a um grupo é ter um capital, mas para isso é preciso compartilhar as normas e os valores desse grupo”.

As tecnologias digitais vêm sendo cada vez mais utilizadas no ambiente de ensino, tornando-se um dos pontos importantes de estudo, discussão e aprimoramento por parte de pesquisadores e profissionais da educação. É neces-

sário considerar, em primeiro lugar, que os meios tecnológicos já são figuras presentes nas salas de aula, e em seguida, compreender suas potencialidades para auxiliar na preparação, organização de trabalhos e tarefas, correção de conteúdos, entre outros aspectos. No entanto, se faz necessário compreender que a tecnologia é apenas uma ferramenta a mais para auxiliar os professores no processo educacional. A tecnologia é um item importante, mas não é um fim em si, como observa Novoa (2022, p. 26), “não é possível negar a importância do digital, mas estas abordagens devem estar ao serviço de uma transformação do modelo escolar que não diminua, mas antes reforça, a educação como bem público, como bem comum”.

A educação se encontra em um momento de grandes desafios. Existem diversas pesquisas debruçadas na adequação das expectativas deste ‘novo aluno’ às práticas educacionais. Como bem define Ferreira e Notargiacomo (2019, p. 19) “a educação deve ser repensada para essa sociedade da informação, como função de preparar os indivíduos para uma vida plena, os cidadãos para o exercício de seus direitos e deveres e os profissionais para o trabalho”.

Os profissionais da educação devem estar atentos ao ambiente no qual os alunos buscam a maior parte de suas informações, a fim de contribuir efetivamente para a construção dos saberes, considerando que, atualmente, muitas dessas informações são veiculadas em formato audiovisual dentro das plataformas digitais. “A internet criou meios para que as interações entre professores e alunos, e entre os próprios alunos, sejam facilitadas, propiciando a comunicação entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem” (Ferreira; Notargiacomo, 2019, p. 39).

Neste trabalho, relatamos a experiência de uma atividade educativa envolvendo jogos, realizada com alunos entre 14 e 15 anos, do ensino médio de Blumenau/SC, fazendo o uso das tecnologias digitais e redes sociais dentro do espaço escolar, relacionando sua aplicação pelo contexto da neurociência, com o objetivo de promover a interação, engajamento e a colaboração entre os colegas e estimular suas capacidades de tomada de decisão e sua autonomia, com o estímulo e a moderação dos professores.

Tecnologias, Jogos Educacionais e Redes Sociais na Sala de Aula

Nos últimos anos, temos presenciado uma verdadeira revolução no âmbito educacional, impulsionada pelo avanço das tecnologias digitais e sua ação na construção dos saberes, conforme observado por Schiller *et al.* (2023, p. 4092), “as tecnologias desempenham um papel crucial em diversas formas de construção do conhecimento, através de representações e reconfigurações do saber”. Essas mudanças têm gerado um impacto significativo no processo de aprendizagem, influenciando tanto a maneira como os alunos processam quanto como armazenam as informações.

Nesse estudo, exploramos como a integração de jogos educacionais na sala de aula, aliados a redes sociais, podem afetar diversos aspectos do aprendizado, desde a melhoria da atenção e concentração até o estímulo à autonomia do aluno.

O Uso da Tecnologia e o Processamento de Informações

Atualmente, as tecnologias desempenham um papel essencial tanto em nossas rotinas diárias quanto na educação. No entanto, têm passado por uma evolução notável, especialmente na forma como apresentam o conhecimento aos estudantes. Dado o intenso engajamento dos estudantes com a tecnologia, é essencial integrar essas mídias de maneira sinérgica ao processo educacional (Vieira, *et. al*, 2023).

É notório que as tecnologias estão cada vez mais presentes no ambiente educacional, promovendo transformações significativas no paradigma tradicional do processo educativo em todas as suas esferas. Em especial, a incorporação de tecnologias digitais na sala de aula tem redefinido o ambiente educacional, exigindo dos educadores uma compreensão mais profunda das formas pelas quais os alunos interagem com as informações. Como apontado

por Amaral e Guerra (2022), vivemos em uma era em que os alunos buscam cada vez mais informações em formatos audiovisuais dentro de plataformas digitais.

É importante considerar os desafios associados ao uso indiscriminado das tecnologias, especialmente no que diz respeito à capacidade de atenção dos alunos. A influência das redes sociais na captura da atenção dos estudantes tem sido objeto de preocupação, uma vez que o comportamento multitarefa pode interferir no processamento cognitivo e prejudicar o desempenho acadêmico (Amaral; Guerra, 2022). Diante disso, torna-se essencial orientar os alunos sobre o uso consciente e equilibrado das tecnologias, a fim de minimizar os impactos negativos no aprendizado.

Embora as tecnologias da informação e comunicação (TICs) tenham o potencial de enriquecer o processo educacional, ainda há controvérsias sobre seu impacto nas funções mentais essenciais para a aprendizagem, como emoção, motivação, atenção e memória (Amaral; Guerra, 2022). Nesse sentido, é fundamental fornecer orientação adequada aos alunos, a fim de maximizar os benefícios das tecnologias e mitigar possíveis prejuízos à saúde mental e às interações sociais. A importância desse senso crítico, que vai além da sala de aula, se mostra muito atual, principalmente quando se fala do aluno e o grande acesso que possuem para ler, escrever, discutir, curtir, comentar, compartilhar e publicar tudo o que quiserem em suas redes sociais, com toda a facilidade que as tecnologias podem oferecer.

Nesse contexto, os educadores desempenham um papel crucial no auxílio à construção do conhecimento, incentivando não apenas o consumo consciente, mas também a possibilidade da utilização dessas plataformas no cotidiano educacional. Este cenário demanda uma constante evolução por parte dos profissionais da educação, os quais devem buscar compreender os locais onde os alunos buscam predominantemente suas fontes de informação, a fim de contribuir efetivamente para a construção do conhecimento. Segundo Amaral e

Guerra (2022, p. 122) “a tecnologia pode ser uma ferramenta extraordinária de protagonismo e expressão de autoria. O professor pode contribuir para que os estudantes não apenas consumam, mas também criem conteúdo digital.”

Dessa forma, é essencial que os educadores estejam aptos a não apenas orientar os alunos na navegação segura e crítica das diversas plataformas digitais, mas também a capacitá-los para se tornarem produtores de conteúdo relevante e autoral. Isso implica não apenas em transmitir conhecimento sobre as tecnologias disponíveis, mas também em promover habilidades como pensamento crítico, criatividade e ética digital, de acordo com Martín-Barbero (2021), os meios de comunicação de massa são mais do que simples fontes de informação; eles se transformam em espaços de interação ativa, onde as pessoas não apenas recebem conteúdo, mas também o reelaboram, discutem e adaptam conforme suas próprias realidades culturais e sociais.

Na presente pesquisa, ao encorajar os estudantes a se tornarem criadores de conteúdo, os professores estão capacitando-os a se tornarem agentes ativos na sociedade digital, capazes de contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento coletivo.

O Uso das Redes Sociais na Sala de Aula e a Aprendizagem Colaborativa

O emprego das redes sociais como ferramenta educacional pode promover a interação social e colaborativa entre os alunos, possibilitando a troca de ideias, opiniões e *feedback* em tempo real (Amaral; Guerra, 2022). Tal emprego permeia o cotidiano tanto de docentes quanto discentes e reveste-se de significativa relevância, na medida em que propicia aos professores a compreensão de que a exploração dessas redes pode conferir valor agregado ao ambiente de aprendizagem em variados contextos.

Dessa forma, é importante reconhecer que as tecnologias digitais oferecem oportunidades sem precedentes para promover a autonomia do aluno.

Ao estimular atividades que explorem as diferentes possibilidades das novas tecnologias, os professores incentivam o protagonismo e a expressão de autoria dos estudantes (Amaral; Guerra, 2022). No entanto, é fundamental que essa promoção da autonomia seja acompanhada de orientação adequada, garantindo que os alunos façam uso responsável e crítico das ferramentas disponíveis.

Por fim, o uso das tecnologias na sala de aula pode influenciar significativamente o processamento e o armazenamento das informações pelos alunos. Embora ofereçam inúmeras vantagens, as tecnologias também apresentam desafios que exigem uma abordagem equilibrada e orientada pelos educadores. Ao compreender e integrar de forma eficaz as novas tecnologias no ambiente educacional, os professores podem potencializar o aprendizado dos alunos e prepará-los para os desafios do século XXI.

Jogos Educacionais

Os jogos educacionais digitais oferecem uma oportunidade única de envolver os alunos de maneira lúdica e interativa, capitalizando os benefícios das tecnologias para tornar o aprendizado mais atrativo e eficaz. Miranda (2002) ressalta que os jogos educacionais contribuem para tornar o ambiente escolar mais agradável e promovem a participação dos estudantes no cotidiano escolar, podendo até mesmo reduzir a evasão escolar ao tornar o processo de aprendizagem mais atrativo e envolvente.

Considerando o potencial pedagógico dos jogos educacionais, conforme enfatizado por Miranda (2002), e a influência das tecnologias digitais na construção do conhecimento, conforme observado por Schiller *et al.* (2023), há uma clara necessidade de integração desses recursos no contexto educacional. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também destaca a importância do aspecto lúdico na educação. No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a BNCC ressalta a valorização das vivências e experiências individuais e familiares dos alunos por meio do lúdico e da interação social. Esta abordagem visa promover

um ambiente educativo mais acolhedor e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes, utilizando os jogos como uma ferramenta para a exploração e vivência de diferentes contextos e conteúdos de forma mais significativa.

A valorização do aspecto lúdico na educação, conforme preconizado pela BNCC, aliada ao papel das tecnologias digitais na promoção da interatividade, evidencia a importância de proporcionar experiências educativas significativas e contextualizadas. Ao explorar o potencial dos jogos educacionais como ferramenta pedagógica, os professores podem criar ambientes de aprendizagem mais estimulantes e inclusivos, onde os alunos se sintam motivados a participar ativamente do processo de construção do conhecimento.

Ao fomentar a interação social e a colaboração por meio dos jogos educacionais, os educadores podem contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, conforme preconizado pela BNCC. Ao mesmo tempo, as tecnologias digitais oferecem oportunidades únicas para personalizar o processo de ensino-aprendizagem, adaptando-se às necessidades individuais de cada estudante. Dessa forma, é possível criar um ambiente educacional mais inclusivo e receptivo, onde todos os alunos se sintam valorizados e capazes de alcançar seu pleno potencial.

Nos últimos anos, tem-se observado um crescente interesse no uso de jogos educacionais como uma ferramenta promissora para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Pesquisas conduzidas têm destacado os inúmeros benefícios dessas abordagens, que vão desde o estímulo à motivação dos alunos até o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Neste contexto, este capítulo analisou os resultados de diferentes estudos que investigaram a aplicação de jogos educacionais em diversos contextos educacionais, examinando seus impactos e desafios, bem como as perspectivas para o futuro dessa prática. As pesquisas analisadas foram: Roland *et al.* (2004), Fernandes (2010), Silva Neto, *et al.* (2013) e Mello *et al.* (2020).

A pesquisa conduzida por Roland *et al.* (2004) investigou a aplicação de jogos educacionais no contexto do ensino, revelando uma série de achados significativos que ressaltam a relevância e os benefícios dessas ferramentas no âmbito educacional. Os principais pontos abordados no estudo incluem a motivação dos alunos, o desenvolvimento de habilidades cognitivas, a melhoria da flexibilidade cognitiva, a abordagem autodirigida de aprendizagem e o papel mediador do professor no processo.

Um dos resultados mais marcantes decorrentes da utilização de jogos educacionais foi a promoção da motivação dos alunos. Esses jogos foram reconhecidos como uma forma lúdica e envolvente de aprendizagem, incentivando a persistência na resolução de desafios e tarefas. Além disso, constatou-se que os jogos contribuíram para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, exercitando as capacidades mentais e intelectuais dos estudantes, ampliando a retenção de conhecimento e facilitando a interação com o conteúdo de maneira mais dinâmica.

Outro resultado relevante foi o aprimoramento da flexibilidade cognitiva proporcionada pelos jogos educacionais. Esses atuam como um exercício mental, ampliando as redes de conexões neurais e estimulando o cérebro a operar de maneira mais eficaz. Ademais, a abordagem de aprendizagem autodirigida, na qual o aluno explora relações e interage com o software, demonstrou-se eficaz, destacando-se a importância do papel do professor como mediador do processo, ao orientar e selecionar os recursos adequados para enriquecer a prática pedagógica. Esses resultados reiteram a importância de integrar os jogos educacionais como parte do ambiente de aprendizagem, proporcionando uma experiência educacional mais imersiva e eficaz para os alunos.

Já a pesquisa conduzida por Fernandes (2010) investigou o emprego de jogos educacionais no contexto do processo de ensino, revelando uma gama de aspectos relevantes que sustentam a importância e os benefícios inerentes a tais instrumentos no âmbito educacional. Os principais temas abordados no estudo englobam a motivação e o engajamento dos alunos, a facilitação da aprendiza-

gem em múltiplas áreas do conhecimento, o aprimoramento da prática educativa e a promoção da aprendizagem com significado.

Um dos desdobramentos decorrentes da incorporação de jogos educacionais consistiu na otimização da motivação e do engajamento dos alunos. Esses foram caracterizados como recursos de aprendizagem atraentes e imersivos, incitando os estudantes a superarem desafios e a se dedicarem ativamente ao processo de ensino. Esta motivação resultou em uma maior participação, atenção e disposição dos alunos para aplicarem suas competências cognitivas durante as atividades lúdicas. Adicionalmente, constatou-se que os jogos educacionais se revelam eficazes na facilitação da aprendizagem em diversas áreas do conhecimento. Esses auxiliaram os alunos na assimilação de conteúdos complexos, no desenvolvimento de estratégias para a resolução de problemas e na promoção de habilidades cognitivas fundamentais, tais como o pensamento crítico, a criatividade e a tomada de decisão. Desta forma, os jogos educacionais propiciaram uma abordagem abrangente para o desenvolvimento dos alunos, contribuindo para seu progresso intelectual e emocional.

Outro desfecho de destaque é o enriquecimento da prática educativa mediante a adoção de jogos educacionais. Esses podem proporcionar um ambiente de aprendizagem dinâmico, desafiador e motivador, possibilitando aos educadores explorarem novas estratégias pedagógicas e engajar os alunos de maneira mais efetiva. Assim, a pesquisa evidencia que a utilização de jogos educacionais pode promover a aprendizagem com significado entre os alunos. Os jogos foram reconhecidos como instrumentos poderosos para potencializar a aquisição de conhecimento, promovendo a construção de habilidades cognitivas e socioemocionais cruciais para o desenvolvimento dos estudantes. Os resultados obtidos ratificaram que os jogos educacionais são recursos de valor inestimável, capazes de contribuir significativamente para o aprimoramento da qualidade do ensino e o envolvimento dos alunos no processo educacional.

O artigo de Silva Neto, *et al.* (2013) aborda a utilização de jogos educacionais como um recurso significativo para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Os professores que participaram do projeto observaram que a integração de jogos na sala de aula proporcionou uma abordagem lúdica de estudo, especialmente benéfica para os alunos que se preparavam para o vestibular. Os jogos utilizados apresentavam desafios semelhantes aos encontrados em vestibulares de diversas universidades, o que estimulou os alunos a se envolverem de maneira mais ativa e prazerosa.

Além disso, a aplicação de jogos educacionais foi reconhecida como uma forma consciente de aproveitar os laboratórios das escolas públicas, indo além do mero entretenimento. Esses jogos não apenas incentivaram a colaboração entre os alunos para resolver problemas, mas também serviram como um estímulo motivacional para o aprendizado de disciplinas tradicionalmente desafiadoras, como matemática e física. O estudo ressalta a importância de alinhar os jogos utilizados ou criados no laboratório com os temas abordados em sala de aula, a fim de facilitar a assimilação dos conteúdos pelos alunos. O projeto descrito no estudo foi dividido em três etapas, que incluíram a apresentação de fundamentos teóricos sobre jogos educacionais, a demonstração de jogos existentes para auxiliar no ensino e aprendizagem, e a capacitação dos alunos para desenvolver seus próprios jogos e desafios, promovendo assim uma abordagem mais prática e envolvente no processo educacional.

Em contrapartida, o estudo de Mello *et al.* (2020) analisou o impacto da gamificação e dos jogos educacionais no ensino de inglês, especificamente na produção oral do TOEFL iBT. Durante as aulas, foram implementados elementos de gamificação e jogos educacionais, incluindo trabalho em grupo, competição, desenvolvimento da habilidade oral, pensamento rápido e tomada de decisões. Os resultados obtidos foram avaliados por meio de questionários de percepção dos alunos e análise de aprimoramento lexical.

Os alunos relataram que as aulas gamificadas e a utilização de jogos educacionais tiveram impactos positivos em sua motivação, engajamento e autoconfiança. No entanto, a análise das gravações das produções orais não demonstrou ganhos significativos em termos de aprimoramento linguístico. Apesar da gamificação ter se mostrado eficaz em envolver os alunos, os resultados indicaram a necessidade de mais pesquisas e experiências para subsidiar dados mais aprofundados no ensino de línguas estrangeiras.

É importante ressaltar que, embora a euforia e a motivação dos estudantes tenham influenciado positivamente as atividades, esses aspectos não se refletiram objetivamente nos resultados em termos de ganhos lexicais, queda na hesitação e aumento na quantidade de palavras utilizadas. As limitações do estudo, como o conteúdo específico e o tempo curto para intervir, bem como a amostra pequena para coleta de dados, podem ter influenciado os resultados.

Dessa forma, a pesquisa evidenciou que a gamificação e o uso de jogos educacionais têm o potencial de produzir resultados positivos em relação ao engajamento, motivação e autoconfiança dos alunos. No entanto, é fundamental que os professores estejam preparados para o planejamento, organização e avaliação das atividades, visto que a implementação dessas estratégias demanda um nível de organização e constante revisão. Novas experiências e estudos são necessários para contribuir de forma mais significativa para o campo do ensino de línguas estrangeiras.

Os estudos analisados revelam que os jogos educacionais têm potencial para transformar significativamente a experiência de aprendizagem dos alunos, promovendo maior engajamento, motivação e desenvolvimento de habilidades essenciais. No entanto, é importante reconhecer que ainda há desafios a serem superados, como a necessidade de alinhar os jogos com os objetivos educacionais e a realização de mais pesquisas para avaliar seu impacto a longo prazo. Com um planejamento cuidadoso, acompanhado de uma abordagem reflexiva e adaptativa por parte dos educadores, os jogos educacionais podem continuar a desempenhar um papel importante na promoção de uma educação mais dinâmica, relevante e eficaz para as gerações futuras.

Caminhos Metodológicos

Este estudo explorou uma abordagem inovadora no ensino de língua inglesa em uma escola pública localizada em Blumenau, Santa Catarina. Direcionada especificamente aos alunos do 9º ano, com idades entre 14 e 15 anos, a proposta pedagógica consistiu em uma atividade de caça ao tesouro bilíngue. A escolha dessa metodologia buscou não apenas engajar os alunos no aprendizado do idioma, mas também promover uma experiência interativa e colaborativa em sala de aula. Com a participação de 24 estudantes, divididos em grupos previamente estabelecidos, a atividade se desenvolveu, por meio da exploração do ambiente escolar, em busca de pistas e desafios apresentados em vídeos em português e textos em inglês. Cada pista foi acessada por meio de QR Codes, os quais foram preparados antecipadamente pela equipe docente e distribuídos estrategicamente pela escola.

Antes do início da atividade, foram realizados procedimentos de preparação, incluindo a organização dos grupos, o desenvolvimento dos QR Codes e a verificação da disponibilidade de celulares dos alunos para leitura dos códigos. Quando necessário, foram disponibilizados tablets da escola para aqueles que não possuíam seus próprios dispositivos móveis. Durante a realização da atividade, os alunos receberam orientações detalhadas sobre a dinâmica da caça ao tesouro e foram encorajados a trabalhar em equipe para resolver os desafios apresentados. Além disso, cada grupo foi instruído a registrar o processo da caçada por meio de vídeos, que posteriormente seriam compilados em um *making of* para compartilhamento e reflexão.

Divisão das Aulas

O foco desta seção é detalhar e explicar o acontecimento das atividades. A compreensão detalhada das aulas e a organização das atividades são fundamentais para a realização efetiva da proposta pedagógica. Isso possibilita que os professores que leiam este estudo possam adaptar a proposta de acordo com

as necessidades de suas próprias aulas e escolas.

A primeira aula teve como objetivo introduzir a atividade e formar os grupos de alunos. Inicialmente, os alunos foram informados sobre a dinâmica da caça ao tesouro e os objetivos propostos. Em seguida, foram organizados em grupos pré-determinados, considerando a diversidade de habilidades e interação entre os estudantes. Após a formação dos grupos, houve uma breve explicação sobre o aplicativo utilizado para leitura dos QR Codes, seguida pelo reconhecimento da atividade e dos pontos específicos da escola na qual as pistas estavam localizadas. Durante a atividade, os alunos realizaram a caça ao tesouro e gravaram o *making of* para registrar a experiência.

Os tempos para essa realização foram divididos em 56 minutos, que é o tempo padrão de aula no município de Blumenau. A explicação da atividade proposta e formação dos grupos tiveram o tempo esperado de 10 minutos. O reconhecimento da atividade e do aplicativo para leitura dos QR Codes teve o tempo esperado de 10 minutos. A caça ao tesouro pelos pontos específicos da escola, gravação do *making of* e completar todo o percurso teve o tempo esperado de 36 minutos. O envio das gravações para um grupo do WhatsApp, feito com os líderes de cada grupo, foi dado como *Homework* para os estudantes.

Na segunda aula, os alunos se reuniram na sala de informática e no laboratório para a produção do *making of*. Após a organização dos grupos, o professor de informática apresentou o software de edição de vídeo utilizado para a produção dos vídeos. Os alunos receberam orientações sobre as principais funcionalidades do software e como utilizá-lo para editar o material gravado. Durante esta aula, os grupos iniciaram o processo de edição dos vídeos, visando a preparação para a postagem em um grupo fechado no *Facebook*. Se entende que essa publicação e uso da rede social *Facebook*, tornou o processo muito produtivo e divertido para os estudantes, pela praticidade que a plataforma traz de interação, como comentários, reações nos vídeos e curtidas. Esse engajamento prévio dos estudantes torna o processo da terceira que será explicado a seguir, mais produtivo.

O encontro na sala de informática, ida ao laboratório e separação dos grupos teve o tempo esperado de 10 minutos. A explicação do professor de informática e responsável pela turma sobre o software de edição de vídeo teve o tempo esperado de 10 minutos. A edição e postagem dos vídeos em um grupo fechado no Facebook, teve o tempo esperado de 36 minutos.

A terceira e última aula foi dedicada à avaliação e discussão da atividade. Os alunos formaram uma roda de conversa para compartilhar suas experiências e receber feedback dos colegas e do professor. Cada grupo teve a oportunidade de apresentar seu vídeo e discutir os desafios enfrentados durante a realização da atividade. Além disso, foi realizado um processo de autoavaliação, no qual os alunos refletiram sobre seu desempenho e aprendizados ao longo da atividade.

O processo de avaliação do professor foi dividido em duas notas. a primeira nota consistiu na participação e dedicação dos grupos ao decorrer da atividade, com os critérios: (i) completar o percurso proposto, (ii) fazer e enviar as gravações para a produção do *making of*, (iii) edição e postagem no grupo, dentro da segunda aula. A segunda nota, considerou a roda de conversa e uma autoavaliação dos estudantes sobre o trabalho como grupo em modo geral.

Considerações

Após explorar o impacto dos jogos educacionais e das tecnologias digitais na atividade pedagógica em Blumenau, fica evidente que a integração dessas ferramentas pode revolucionar a maneira como os alunos aprendem e interagem com o conhecimento. A experiência colaborativa e interativa proporcionada por essa abordagem não apenas estimula a autonomia e o protagonismo dos estudantes, mas também os capacita a se tornarem agentes ativos na sociedade digital.

A presença do professor como mediador e orientador nesse processo é fundamental para garantir que o uso das tecnologias seja equilibrado e direcio-

nado à promoção de uma aprendizagem significativa. Além disso, a importância da neurociência na compreensão do processo de aprendizagem e na adaptação das práticas educacionais às demandas da era digital não pode ser subestimada. Diante desse cenário, é crucial que os educadores estejam preparados para orientar os alunos não apenas no consumo consciente das tecnologias, mas também na produção de conteúdo relevante e autoral.

Promover habilidades como pensamento crítico, criatividade e ética digital torna-se essencial para preparar os estudantes para os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo. A integração de jogos educacionais, tecnologias digitais e redes sociais na sala de aula pode proporcionar uma educação mais dinâmica, relevante e eficaz para as futuras gerações. Com um planejamento cuidadoso e uma abordagem reflexiva e adaptativa por parte dos educadores, é possível explorar todo o potencial dessas ferramentas para promover uma aprendizagem colaborativa.

Referências

AMARAL, A. L. N.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação: olhando para o futuro da aprendizagem**. Brasília: SESI/DN, 2022. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/publicacoes/2022/10/neurociencia-e-educacaoolhando-para-o-futuro-da-aprendizagem/>. Acesso em: 18 mar. 2024.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BONA, R. J. **Comunicação e educação: intertextos, reflexões e propostas**. Curitiba: Appris, 2021.

FERREIRA, Hilcéia Santos; NOTARGIACOMO, Pollyana Coelho da Silva. **Educação na era digital TTool: metodologias e estratégias**. São Paulo: Mackenzie, 2019;

FERNANDES, N. A. **Uso de jogos educacionais no processo de ensino e de aprendizagem**. Ufrgs.br, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/141470>. Acesso em: 25 abr. de 2024.

GROS, Bergoña. **The impact of digital games in education**. First Monday, vol. 8, nº 7 2003, pp. 01-21. URL: https://mackenty.org/images/uploads/impact_of_games_in_education.pdf. Acesso em 25/10/2024

GROSSI, Márcia Goretti; OLIVEIRA, Eliane Silvestre; AGUIAR, Fabiane Angélica de. A neurociência na formação inicial de professores: uma investigação científica. **Ensino em Revista**, 26(3), 871-875, 2019;

JOGOS PEDAGÓGICOS. In: Glossário Acadêmico. 2024. Disponível em <https://acervopedagogico.com.br/glossario/o-que-sao-tipos-de-jogos-pedagogicos/>, Acesso em:19/04/2024.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2021.

MELLO, Diene Eire; RAMOS, Samantha; CARLOS, Raquel; MOLLERO, Giovanna. Os impactos da gamificação e a utilização de jogos educacionais nas aulas de língua inglesa: TOEFL iBT Produção Oral. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, vol. 13, núm. 3, 2020, pp. 316-333.

MIRANDA, Simão de. “**No fascínio do jogo, a alegria de aprender**”. Linhas críticas, Brasília, Vol. 8 nº 14, jan-jun, 2002. P. 21-24.

NOVOA, Antonio. **Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar**. Bahia: EGBA, 2022.

PEREIRA, Daniel Augustin. **Mídias sociais como estratégia de comunicação em instituições de ensino: o caso do Instituto Federal de Santa Catarina**. Santa Catarina: IFSC, 2013;

PRENSKY, M. **Não me atrapalhe, mãe – Eu estou aprendendo!** São Paulo: Phorte, 2010.

ROLAND, L. C.; FABRE, M.-C. J. M.; KONRATH, M. L. P.; TAROUCO, L. M. R. **Jogos educacionais**. Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 2, n. 1, 2004. DOI: 10.22456/1679-1916.13719. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13719>. Acesso em: 25 abr. 2024

SCHILLER, E.; MARTINS, J.; MARTINEZ, M. A. F. F.; DA SILVA, W. C.; BONA, R. J. A pesquisa sobre educação, comunicação e tecnologias: mapeamento dos trabalhos publicados nos anais das reuniões regionais da ANPED Sul (2016-2022). **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 15, n. 5, p. 4090–4107, 2023.

SILVA NETO, Sebastião Rogério da; SANTOS, Higor Ricardo M.; SOUZA, Anderson Alves de; SANTOS, Wilk Oliveira dos. Jogos Educacionais como Ferramenta de Auxílio em Sala de Aula. In: **WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE)**, 19. , 2013, Campinas. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2013. p. 130-139. DOI: <https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2013.130>.

UNESCO. TIC na educação do Brasil. 2019. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/ict-education-brazil>. Acesso: 19 abril. 2024;

VIEIRA, A.; MARTINS, J.; MARTINEZ, M. A. F. F.; SILVA, W. C.; BONA, R. J.; GALARÇA, S. L. S. . Transmídia e educação básica: propostas com o uso de mídia audiovisual para o ensino no município de Blumenau/SC. In: XII ENPECOM, 2023, Curitiba. **Anais** [...], 2023. v. 12. p. 1-14.

CAPÍTULO 6

CONVERGÊNCIA ENTRE CINEMA, TECNOLOGIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO: PROPOSTA EDUCATIVA COM FILMES

Patrícia Gonçalves

Maria Aparecida Fialho Fontanari Martinez

Sandro Lauri da Silva Galarça

Doi: 10.48209/978-65-5417-416-5

Introdução

O cinema, caracterizado por sua natureza visual e narrativa, comumente conhecido como uma arte voltada para o entretenimento, desempenha um papel importante na sociedade contemporânea, transcendendo sua função original. Fantin (2007) destaca que o cinema tem mostrado aplicação como instrumento, objeto de conhecimento, meio de comunicação, meio de expressão de pensamentos e sentimentos, capaz de gerar aprendizado, reflexão crítica e análise cultural, em diferentes contextos.

Assim, a produção de sentidos provocada pelo cinema, desperta o interesse em diferentes níveis educacionais. A relação entre tecnologia e sociedade tem sido explorada significativamente em diversos filmes, sobretudo quando trata do avanço distópico das tecnologias e sua influência na sociedade. A partir da análise de filmes emblemáticos, como “Metrópolis” (1927), de Fritz Lang, e “Pobres Criaturas” (2023), de Yorgos Lanthimos, é possível identificar como

o cinema aborda e problematiza questões fundamentais relacionadas à identidade, gênero, classe social, direitos humanos, ética e poder. As obras cinematográficas em análise, cada uma a seu modo, destacam como a tecnologia pode ser tanto opressora quanto libertadora, a partir da sua influência direta nas dinâmicas sociais, tanto em contexto individual, quanto coletivo. Elas também provocam uma reflexão sobre como a convergência entre humanidade e tecnologia precisam ser cuidadosamente gerenciadas e educacionalmente orientadas, de modo que valorizem tanto a inovação tecnológica quanto os direitos e valores humanos.

A análise comparativa de filmes vai além de sua superfície estética, buscando revelar camadas mais profundas de significado. Isso é alcançado por meio de uma abordagem que considera o filme como o resultado de uma série de relações e restrições que influenciaram sua produção e realização, incluindo seu contexto social, cultural, político, econômico, estético e tecnológico. Além disso, essa análise nos permite compreender como o realizador idealiza o cinema e como o cinema nos capacita a refletir e olhar o mundo sob novas perspectivas (Penafria, 2009).

Nesse sentido, esse capítulo analisa a convergência entre cinema, tecnologia, sociedade e educação, a partir da narrativa cinematográfica como objeto sociocultural e recurso didático-pedagógico, capaz de estimular a imaginação, promover a compreensão das dinâmicas sociais, dos dilemas éticos, a fim de fomentar debates significativos sobre temas relevantes no mundo contemporâneo e inspirar reflexões inovadoras e interdisciplinares.

Convergência e Novas Tecnologias na Sala de Aula

O conceito de convergência, num cenário contemporâneo, vem sendo trabalhado por Jenkins (2022), desde o início do século XXI, a partir de uma discussão que envolve a relação da sociedade com a mídia e com a tecnologia. Apesar do apelo em relação à tecnologia ser o que mais encanta os teóricos

anteriores a ele, a ênfase colocada por Jenkins não está nos aparelhos, mas no cérebro dos consumidores individuais e em suas interações sociais com outros indivíduos. Segundo o autor, cada um de nós constrói o que ele chama de sua própria mitologia pessoal, montada a partir de fragmentos de informações que circulam no fluxo midiático e que se transformam em recursos, por meio dos quais compreendemos nossa vida cotidiana (Jenkins, 2022).

Outro paradigma desconstruído por Jenkins em *Cultura da Convergência*, diz respeito a uma retórica segundo a qual a revolução digital continha uma suposição implícita: a de que os novos meios de comunicação colocariam um ponto final nos antigos e que a internet substituiria os meios tradicionais de radiodifusão e imprensa. A possibilidade de os consumidores acessarem mais facilmente tudo que os interessasse foi largamente difundida por um grupo de teóricos no final do milênio passado e a sobreposição da mídia seria uma etapa natural na linha do tempo das tecnologias humanas.

Para refutar essa ideia, Jenkins usa como exemplo o livro *A Vida Digital*, de Nicholas Negroponte, que apresentava um contraste entre as mídias tradicionais, classificadas por este último como “os velhos meios de comunicação passivos”, e a nova mídia, identificada como “os novos meios interativos”. Jenkins argumenta que nem os chamados meios tradicionais de comunicação no estilo *broadcasting* (sistema de transmissão em massa) são totalmente passivos, nem existe uma suposta interatividade plena nos meios digitais que surgem a partir da revolução da internet.

Nesse contexto, Jenkins questiona a expectativa de que a produção de conteúdo de nicho (*narrowcasting*) engoliria o sistema de distribuição convencional representado pela TV aberta, por exemplo. Sobre isso, ele lembra do estouro da bolha “ponto com” no início dos anos de 2000, o que “jogou água fria nessa conversa sobre revolução digital” (Jenkins, 2022, p. 33). A convergência, termo largamente utilizado pelo autor para marcar um ponto de inflexão entre a mídia, a tecnologia e os consumidores de informação, ressurge como um marco teórico importante nas discussões sobre o tema.

Segundo o autor, à medida que empresas antigas e novas se esforçam para vislumbrar o futuro da indústria do entretenimento, o antigo paradigma da revolução digital, que pressupunha que as novas mídias substituiriam as antigas, vem sendo substituído pelo emergente paradigma da convergência. Este último presume que as mídias antigas e novas irão interagir de maneiras cada vez mais complexas e que, numa sociedade cada vez mais midiaticizada, seus reflexos poderão ser sentidos de maneira contundente em outras áreas, como a educação.

No que diz respeito à educação, as novas mídias adentram na sala de aula sob o aspecto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Valente (2014) lembra que essas duas áreas do conhecimento estão em constante evolução e atualização, adaptando-se às oportunidades proporcionadas pelas mais diversas inovações tecnológicas. Portanto, as crises não afetam os campos educacionais ou comunicacionais. Não se trata de uma crise na educação ou na comunicação. Pelo contrário, ambas estão vivenciando um período de grande atividade e desenvolvimento, o que sempre gera possibilidades de novas convergências.

Para Baccega (2009), a escola não pode mais ficar alheia ao contexto de socialização das novas tecnologias vivido pela sociedade. Segundo ela, as novas formas de relacionamento e de interação mediadas pelas novas tecnologias e pelos meios de comunicação alteraram a maneira como os atores escolares interagem. Segundo a autora, é por meio das novas tecnologias que os alunos entram em contato com o mundo, para além das formas tradicionais de socialização. Diz Baccega:

As tradicionais agências de socialização – escola e família – vêm se confrontando, nos últimos tempos, com os meios de comunicação, que se constituem em outra agência de socialização. Há entre elas um embate permanente pela hegemonia na formação dos valores dos sujeitos, buscando destacar-se na configuração dos sentidos sociais. Essa disputa constitui o campo comunicação/educação (educomunicação), que propõe, justifica e procura pistas para o diálogo entre as agências (Baccega, 2009, p. 19).

A autora amplia essa visão, quando reflete sobre os principais desafios enfrentados pela absorção das tecnologias no contexto escolar. Para ela, a maior dificuldade se trata de abordar a complexidade da construção do campo comunicação/educação como um novo domínio teórico capaz de sustentar práticas para formar indivíduos conscientes. Para alcançar esse objetivo, é essencial reconhecer os meios de comunicação como um espaço adicional de conhecimento, colaborando com a escola e outras instituições de socialização. Superar essa barreira é um desafio crucial (Baccega, 2009).

Ela questiona, inclusive, a visão simplista que fragmenta as potencialidades de uma educação para as mídias. Segundo ela, o aparato tecnológico está à disposição de todas as escolas, assim como está plenamente internalizado no corpo social, nas famílias e nas demais esferas sociais. A observação mais criteriosa deveria recair sobre como se dá a circulação de informações em relação à mudança dos conceitos de tempo/espaço, à modificação na produção e sua influência sobre o consumo e sobre o mercado de trabalho (Baccega, 2009).

Cinema e Educação

O cinema, consolidado como arte e entretenimento, ocupa também outros espaços significativos na nossa sociedade. Conforme destaca Duarte (2002), para a formação cultural e educacional, o cinema é tão importante quanto as obras literárias, filosóficas, sociológicas e outras fontes de conhecimento.

Fantin (2007) argumenta que a atividade de contar histórias por meio da experiência estética possui um importante papel na construção de significados e pode atuar tanto no âmbito da consciência do sujeito, como no âmbito socio-político-cultural, configurando-se num excelente instrumento de intervenção, de pesquisa, de comunicação, de educação e de fruição.

Duarte (2002) admite que a transmissão/produção de saberes e conhecimentos não deve ser prerrogativa exclusiva da escola, pois o cinema, ao possibilitar a interação dos atores sociais com experiências culturais diversas, permi-

te a construção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo diferentes, além de explorar questões existenciais, sociais e filosóficas. Pois ao analisar filmes e refletir sobre suas mensagens e simbolismos, é possível desenvolver uma compreensão mais profunda do mundo e das complexidades da experiência humana. Assim como destaca Almeida (2017), existem várias maneiras de relacionar o cinema com a educação, desde perspectivas mais conservadoras, que consideram o cinema como uma ferramenta didática com potencial uso em sala de aula, até abordagens mais amplas, que reconhecem o cinema como um produtor de significados.

Nesse mesmo contexto, Bona (2021) afirma que o cinema, como recurso midiático, tem o poder de apresentar maneiras diferentes de comunicar, informar e discutir temas importantes e atingir pessoas em todo o mundo. A partir do momento em que o professor se apropria desse recurso e utiliza-o para ilustrar e discutir o conteúdo de suas aulas, torna-o uma importante ferramenta educativa.

No entanto, para que a utilização do recurso cinematográfico se transforme em uma atividade pedagógica eficaz, é essencial dispor de instrumentos e critérios para planejar, avaliar, criticar e reconhecer os elementos de reflexão e suas implicações no contexto de vida e sociedade atuais. Além disso, o professor deve elaborar as etapas necessárias do processo educativo, incluindo assistir ao filme antes de exibi-lo aos estudantes; reunir informações sobre o filme e outros do mesmo gênero; elaborar um roteiro de discussão destacando os elementos de interesse e possibilitar que os estudantes considerem que uma mesma situação pode ser vista e compreendida de formas profundamente diferentes (Duarte, 2002).

Em complemento, Almeida (2017) apresenta sete fundamentos educativos do cinema, sob diferentes aspectos que contribuem para a compreensão e análise da relação entre cinema e educação. Esses fundamentos incluem a dimensão cognitiva, que destaca a participação ativa do espectador na construção

da narrativa fílmica; o viés filosófico, que explora questões existenciais e reflexões sobre a condição humana; o enfoque estético, que analisa os elementos visuais e sonoros dos filmes; a investigação dos mitos e arquétipos presentes nas narrativas cinematográficas; a abordagem existencial, que promove reflexões sobre a busca por significado e identidade; a perspectiva antropológica, que explora as representações culturais e sociais no cinema; e a dimensão poética, que transcende a mera representação realística, estimulando a imaginação e a criatividade dos espectadores. Esses sete fundamentos se complementam, contribuindo para a compreensão dos diversos modos de produção e interpretação das imagens cinematográficas, bem como seu potencial de aplicação no contexto educativo.

Dessa forma, é possível compreender que as interfaces entre cinema e educação se revelam como oportunidade para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, estimulando a criatividade, a reflexão crítica e a integração de diferentes aspectos, perspectivas e saberes.

Procedimentos e Métodos

Nesse estudo de natureza qualitativa, a proposta é sugerir uma sequência didática para aplicação em sala de aula, com estudantes de ensino superior, devido à classificação indicativa dos filmes escolhidos. Para os procedimentos de análise documental dos filmes *Metrópolis* (1927), de Fritz Lang, e *Pobres Criaturas* (2023), de Yorgos Lanthimos, a técnica a ser utilizada é a da análise fílmica, de Penafria (2009).

O uso do cinema para fins educacionais tem sido praticado desde os seus primórdios, confundindo-se inclusive com o aparecimento dessa arte, no ano de 1895. Ou seja, há mais de um século, o cinema colabora no campo educacional, mesmo que não diretamente com essa finalidade, mas sempre emprestando sua arte para esse fim. Nesse sentido, Penafria (2009, p. 4) afirma que “Lembramos, por exemplo, os escritos de Ricciotto Canudo (1877-1923) que foi quem

primeiro designou o cinema como a sétima arte, uma arte que surgia como a síntese das artes do espaço e das artes do ritmo”, fortalecendo, dessa forma, a sua ligação com a educação.

No que diz respeito à análise fílmica, Penafria, apresenta a seguinte ponderação:

Aparentemente, a análise de filmes está presente em vários discursos sobre os filmes, sejam eles de caráter mais publicitário, um mero comentário, um discurso monográfico ou mesmo um estudo acadêmico. À partida, um qualquer discurso sobre um determinado filme fará algum tipo de análise. E o discurso mais visível é o da crítica de cinema, diariamente publicada em jornais e revistas (Penafria, 2009, p. 1).

Embora seja mais popularmente utilizada a análise fílmica por parte da crítica do cinema, essa técnica também tem sido utilizada como recurso educacional, a partir da decomposição de uma cena, da análise puramente textual, até mesmo da parte sonográfica do filme e o que se deseja obter de informações a respeito dele.

Penafria (2009) apresenta cinco indicações de modelos a serem auxiliares na análise de filmes, como podemos ver na ilustração a seguir:

Figura 1 – Modelos para análise fílmica

ANÁLISE DE FILME: CINCO MODELOS AUXILIARES	
1. INFORMAÇÕES	
	• Título em português • Título original • Ano • País • Gênero • Duração • Ficha Técnica • Sinopse • Tema do filme
2. DINÂMICA DA NARRATIVA	
3. PONTOS DE VISTAS	
4. CENA PRINCIPAL DO FILME	
5. CONCLUSÕES	

Fonte: Adaptação dos autores, a partir de Penafria (2009).

Para a autora, essa análise é fundamental e urgente para que se tenha um amplo entendimento não somente da obra cinematográfica, mas como se faz um filme. Para ela, nunca isso se fez tão necessário, principalmente frente ao *boom* tecnológico que estamos vivendo em relação à possibilidade de se produzirem obras audiovisuais mediante aos recursos tecnológicos disponíveis. Isso também se aplica no que diz respeito à capacidade de captação e edição por meio de dispositivos móveis como *smartphones*.

Proposta de Sequência Didática

Para embasar a proposta educativa, é essencial que o professor analise a classificação indicativa e justifique cuidadosamente a escolha do filme, levando em consideração o nível de ensino, seja infantil, fundamental, médio ou superior, uma vez que há uma vasta seleção de filmes disponíveis, recomendados de acordo com a faixa de idade dos estudantes e os objetivos pedagógicos.

Após realizada a cuidadosa seleção, é importante que o professor assista à produção escolhida em sua íntegra, para fazer uso somente de alguns fragmentos, principalmente por se tratar de uma proposta pedagógica. Isso é de fundamental importância para que o projeto tenha êxito, assim como o entendimento de linguagens técnicas para que a análise fílmica possa se aproximar o mais possível do cenário social representado no filme.

Considera-se uma sequência didática na visão proposta por Cosson (2012). Segundo o autor, a sequência básica de letramento literário é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Para a realização de análises, a proposta de passos metodológicos da sequência didática se desdobraria de acordo com a sistematização da figura a seguir:

Figura 2 – Proposta de Sequência Didática

SEQUÊNCIA DIDÁTICA
1. Indicação aos alunos que assistam o filme fora do horário escolar.
2. Exibição em sala de aula de trechos previamente selecionados do filme <i>Metrópolis</i> .
3. Exibição em sala de aula de trechos previamente selecionados do filme <i>Pobres Criaturas</i> .
4. Mesa redonda com os alunos dialogando a respeito de suas percepções dos filmes.
5. Divisão dos grupos.
6. Decomposição de partes dos filmes.
7. Socialização das análises dos trechos escolhidos por cada grupo.

Fonte: Adaptação dos autores.

É relevante que os estudantes sejam divididos em grupos para analisar trechos selecionados dos diferentes filmes. Isso permitirá avaliar a percepção de cada grupo ao decompor as obras, mesmo que os trechos sejam apenas fragmentos dos filmes completos. Assim, todos os alunos participam ativamente da atividade, atuando como protagonistas em vez de meros espectadores. Ao realizar essa decomposição das imagens, eles compreenderão por que essas escolhas foram feitas e que tipo de mensagem as obras buscam transmitir ao público. Dessa forma, a atividade se torna significativa não apenas do ponto de vista educacional, mas também na formação de cidadãos críticos, valorizados em seu processo de aprendizagem.

Para além da análise fílmica, há que se considerar que ambos os filmes podem ser tratados de forma interdisciplinar, podendo essa proposta ser adaptada de acordo com os componentes curriculares, sempre respeitando a intencionalidade pedagógica da proposta.

Análise Fílmica: Metrópolis (1927) e Pobres Criaturas (2023)

Metrópolis é um filme mudo de ficção científica, dirigido por Fritz Lang e lançado em 1927. A história se desenrola em uma cidade futurista na qual existem duas classes sociais: os ricos que vivem na superfície e se aproveitam das comodidades luxuosas; e os trabalhadores operários, que vivem nas profundezas da cidade, trabalhando em condições deploráveis. O filho do governante da cidade, Freder, se apaixona por Maria, uma ativista dos operários, e descobre a terrível exploração e desigualdade que permeiam a sociedade.

O governante da cidade fica preocupado com a crescente insatisfação dos funcionários e decide fazer um robô com a aparência de Maria, para semear a divisão e manter seu controle sobre a população. Temas como desigualdade social, exploração do trabalho e a busca de redenção e reconciliação entre as classes sociais são abordados na narrativa. A visão distópica, por meio de uma arrojada direção de arte, é considerada um marco do cinema expressionista alemão e uma obra-prima do cinema mundial (Santos, 2016).

Pobres Criaturas (2023) é baseado no livro homônimo de Alasdair Gray, com a direção do cineasta grego Yorgos Lanthimos, a história começa com o suicídio da grávida Bella, interpretada por Emma Stone, que salta de uma ponte para escapar de um casamento abusivo. Dr. Baxter (Willem Dafoe), um cientista excêntrico, traz Bella de volta à vida colocando o cérebro de seu filho não nascido, o que lhe confere uma inocência infantil, curiosa e peculiar, que se mistura com momentos de inteligência e perspicácia adulta. O cenário da história se desenrola na era vitoriana, com a mistura de características futuristas e retrô, com alguns elementos surreais, bizarros e absurdos.

Na companhia de um advogado de caráter duvidoso, Sr. Duncan Wedderburn (Mark Ruffalo), Bella embarca em uma jornada para explorar o mundo. Na descoberta do “eu” e construção da sua identidade, ela frequentemente questiona as normas sociais, a moralidade das pessoas ao seu redor, busca a

igualdade, empoderamento, libertação e enfrenta os desafios de ser vista como um objeto ou uma criatura de laboratório. De acordo com a premissa rousseauniana (referência a Jean Jacques Rousseau), que diz que os humanos são naturalmente bons, esse pensamento levanta a questão importante de como o mundo ao nosso redor pode corromper essa natureza original. Ao nos apresentar um mundo no qual os personagens são submetidos a leis e regras absurdas, nos faz pensar sobre quais convenções sociais também seguimos sem questionar (Pinheiro, 2024).

Ambas as obras cinematográficas fazem referência à obra icônica e clássica de Frankenstein, e utilizam a tecnologia não apenas como pano de fundo, mas como um catalisador para discutir estruturas sociais, direitos, questões éticas, opressões e desigualdades, refletindo sobre como a tecnologia pode influenciar nossa forma de perceber o mundo, as relações sociais e os valores humanos.

O filme *Metrópolis*, com sua representação futurística de uma sociedade dividida entre a elite opulenta e os trabalhadores oprimidos, antecipa em 1927 as discussões sobre a tecnologia como uma ferramenta que gera desigualdade social, mas que também tem o potencial de unificação e convergência, o que corrobora com os apontamentos de Jenkins (2022). A criação do robô com a aparência da ativista Maria simboliza o ápice da manipulação tecnológica, com o uso da tecnologia para controlar e iludir, uma temática que ressoa profundamente em discussões contemporâneas, como por exemplo a ética no uso da inteligência artificial na educação e a automação como potencial substituição do trabalho humano.

Em contrapartida, *Pobres Criaturas* explora a tecnologia, por meio da reanimação de Bella, com uma abordagem que desafia as concepções sociais de moralidade, vida e morte. Nesta obra fílmica, o uso da tecnologia ultrapassa os limites da ciência médica e adentra nas questões da criação de identidade e consciência humana, levantando assuntos sobre direito, autonomia e aceitação.

A obra de Lanthimos, influenciada pela narrativa de Frankenstein, utiliza a tecnologia não apenas como tema, mas como um meio de explorar a construção da identidade em um contexto socialmente repressivo, no qual a educação e o desenvolvimento individual são constantemente adaptados e limitados por pressões externas.

Considerações Finais

Esse estudo explora a importância do cinema como uma ferramenta educacional para analisar criticamente a interseção entre tecnologia, sociedade e educação. A análise comparativa dos filmes “Metrópolis” (1927) e “Pobres Criaturas” (2023) demonstra pontos fundamentais sobre os impactos das tecnologias na construção da identidade individual e coletiva, bem como nas dinâmicas sociais e educacionais.

As obras cinematográficas analisadas abordam a tecnologia como um elemento central de suas narrativas, destacando questões como desigualdade social, controle tecnológico, ética na intervenção tecnológica e convergência entre diferentes aspectos da vida contemporânea. “Metrópolis” antecipa discussões sobre a influência da tecnologia na estrutura social, enquanto “Pobres Criaturas” desafia concepções sobre identidade e ética diante da intervenção tecnológica na vida humana.

A proposta metodológica apresentada sugere uma abordagem interdisciplinar e participativa para explorar os filmes em sala de aula. A proposta de sequência didática envolve a divisão da turma em grupos, a análise de trechos selecionados, a utilização da técnica de análise fílmica de Penafria (2009) e a promoção da participação ativa dos alunos como protagonistas no processo ensino-aprendizagem.

Como destaca Duarte (2002), a experiência de assistir a filmes é tão essencial para a formação cultural, social e educativa, quanto a leitura de obras literárias e outras fontes de conhecimento. Portanto, é importante ressaltar a

relevância do cinema como ferramenta didático-pedagógica para promover a conscientização, a reflexão crítica e o diálogo sobre as complexas relações entre tecnologia, sociedade e educação. Ao integrar esses temas de forma interdisciplinar, é possível compreender as dinâmicas contemporâneas, os desafios éticos e morais que permeiam a sociedade da convergência, cada vez mais tecnológica e interconectada.

Referências

ALMEIDA, Rogério de. CINEMA E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS. **Educação em Revista (UFMG)**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-27, e153836, 2017.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica**. *Comunicação & Educação*, n. 3, p. 19-28, set.-dez. 2009.

BONA, Rafael José. **Comunicação e educação: intertextos, reflexões e propostas**. Curitiba: Appris, 2021.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FANTIN, Mônica. MÍDIA-EDUCAÇÃO E CINEMA NA ESCOLA. **Revista Teias**, [S. l.], v. 8, n. 15-16, p. 13, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24008>. Acesso em: 19 abril 2024.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 3ª ed. São Paulo: Aleph, 2022.

PENAFRIA, Manuela. **Análise de filmes – conceitos e metodologias**. VI Congresso SOPCOM, abril de 2009.

PINHEIRO, Gabriel. **Crítica | Pobres Criaturas (2023), Yorgos Lanthimos**. 2024. Disponível em: <https://www.rua.ufscar.br/critica-pobres-criaturas-2023-yorgos-lanthimos/>. Acesso em 14 de abril de 2024.

SANTOS, Jaqueline Oliveira dos. Cinema e o Ensino de História - Metropolis, Fritz Lang, 1927. In: **LABEDUC/LABCH**, São Paulo, maio de 2016, p. 1-7. Disponível em: http://www.labeduc.fe.usp.br/wp-content/uploads/Metropolis_Texto-Completo.pdf. Acesso em: 14 de abril de 2024.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97. Editora UFPR 85. Disponível em: www.scielo.br/j/er/a/GLd4P7sVN8McLBcbdQVyZyG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 07 de junho de 2024.

CAPÍTULO 7

PRODUÇÃO DE VIDEOCAST COMO FERRAMENTA EDUCATIVA: INTEGRAÇÃO DE MÍDIA, RACISMO, LITERATURA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Amanda Vieira

Kelly Ayanna Peters Barros

Maeles Carla Geisler

Rafael José Bona

Doi: 10.48209/978-65-5417-416-6

Introdução

Cenas de racismo são presenciadas no cotidiano de qualquer pessoa negra (pretos e pardos); essa é uma das consequências do processo de colonização das Américas. Quijano (2009) afirma que é quando a ideia de “raça” é criada – com intuito de legitimar as relações de dominação impostas aos povos que viriam a se tornar indígenas e africanos.

O racismo está enraizado na estrutura da nossa sociedade brasileira, construída sobre trezentos anos de escravidão. Almeida (2019, p. 32) explica que somente a representatividade não é o suficiente para combater o racismo, ainda que essencial, o autor afirma: “a mera presença de pessoas negras e outras minorias em espaços de poder e decisão não significa que a instituição deixará de atuar de forma racista”. Almeida (2019, p. 32-33) argumenta que a ação dos

indivíduos é orientada, e muitas vezes “só é possível por meio das instituições, sempre tendo como pano de fundo os princípios estruturais da sociedade, como as questões de ordem política, econômica e jurídica”.

O conceito de racismo transcende “o âmbito da ação individual” e a dimensão do poder é um “elemento constitutivo das relações raciais”; não é só “o poder” de um indivíduo de uma raça sobre outro, “mas de um grupo sobre outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional” (Almeida, 2019, p. 31).

Nesse sentido, na urgência de sermos antirracistas como clama Davis (2016), este capítulo relata uma experiência de prática educativa com o uso da mídia *videocast*, que discute a relevância da leitura de obras de mulheres negras africanas. Com intuito de opor-se contra atitudes racistas, este trabalho relata a produção de um *videocast* que objetiva incentivar a leitura das obras das escritoras Paulina Chiziane, Chimamanda Ngozi Adichie e Tzitzzi Dangarembga.

Foi produzido um *videocast* no qual discute-se sobre literaturas africanas (de autoras negras) e a importância destas para o enfrentamento ao racismo, por meio da disseminação de conhecimento, neste caso, com indicações de livros.

O objetivo deste capítulo é relatar essa experiência e apresentar a prática da produção de um *videocast* ocorrida numa disciplina de pós-graduação em Educação, relacionando teorias de autores que conversam sobre mídia, racismo e educação. Além disso, incentivar “a produção e emissão” de conteúdo educativo para estes meios e não apenas para sua recepção (Galarça, 2019, p. 12). Essa proposta tem o intuito de incentivar os educadores da educação básica a aplicar produções de *podcasts* e *videocasts* em suas aulas; compartilhando-os nas redes sociais ou em outras mídias para efeitos educativos, a fim de disseminar conteúdos relevantes na sociedade.

Este relato de experiência descreve uma estratégia pedagógica pautada na educação antirracista, que visa sensibilizar as pessoas ao sofrimento causado pelo racismo cotidiano “apelidos depreciativos, brincadeiras e piadas de

mau gosto, que sugerem incapacidade e ridicularizam traços físicos, a textura de seus cabelos” e diversas formas de depreciar pessoas negras (Brasil, 2004, p. 12), pois há urgência em “corrigir certas posturas, atitudes e palavras preconceituosas”, conforme sugerem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004, p. 17).

Este estudo é descritivo e de abordagem qualitativa que, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 18), “é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Na gravação do *videocast*, para introduzir a temática, refletiu-se sobre uma matéria publicada no Jornal *online* ND+, de 11 de outubro de 2022, sobre blumenauenses negros que sofreram ataques racistas após postarem vídeo com traje típico alemão.

Após breve discussão, foram indicados três romances africanos de autoria feminina, entre eles: *Hibisco Roxo*, de Chimamanda Ngozi Adichie (Editora Companhia das Letras, 2011), *Niketche: uma história de poligamia* de Paulina Chiziane (Editora Companhia das Letras, 2021) e *Condições Nervosas*, de Tsitsi Dangarembga (Editora Kapulana, 2019). O *videocast* foi gravado em um laboratório profissional de áudio e, posteriormente, editado por um técnico e divulgado nas redes sociais.

Videocast e Educação Antirracista

De acordo com Leite *et al.* (2010 *apud* Miranda, 2021, p. 49), o *podcast* em vídeo é designado de *videocast*, o qual se destaca “na qualidade tecnológica educacional, por ser muito útil em salas de aula, reforçando o tema abordado, sendo usado também como elemento motivador”. Os vídeos para serem produzidos passam por todas as etapas de produção que vão desde o seu planejamento, iniciado pelo roteiro, até a sua produção e finalização (Kellison, 2007; Musburger, 2008; Montañó, 2015).

A produção de *videocasts* educativos possibilitam diversas aprendizagens tanto durante a produção com o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao se comunicar diante de uma câmera como quando é realizado o estudo e levantamento sobre o assunto abordado, ao buscar questões relevantes para a elaboração do roteiro. De acordo com a pesquisa de Miranda (2021, p. 51), a produção de *videocast* na escola possui um grande potencial educativo e a autora destaca alguns pontos:

- a) O maior interesse na aprendizagem dos conteúdos devido a uma nova modalidade de ensino introduzida na sala de aula; b) É um recurso que ajuda nos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos visto que os mesmos podem escutar inúmeras vezes um mesmo episódio a fim de melhor compreenderem o conteúdo abordado; c) A possibilidade da aprendizagem tanto dentro como fora da escola; d) Se os alunos forem estimulados a gravar episódios aprendem muito mais, pois terão maior preocupação em preparar um bom texto e disponibilizar um material correto e coerente para os colegas; e) Falar e ouvir constitui uma atividade de aprendizagem muito mais significativa do que o simples ato de ler.

Na produção do *videocast* da pesquisa de Miranda (2021), utilizou-se uma câmera de celular, o aplicativo *My talking pad*, um microfone profissional, lapela, o aplicativo Sony Vegas para a edição de áudio e o aplicativo *Adobe Premium* para a edição de vídeo. Com poucos recursos disponíveis é possível fazer a gravação do vídeo e do áudio para o *videocast*.

A experiência da gravação do *videocast* e de sua posterior publicação na plataforma do Youtube com o vídeo completo de 15:34 minutos e divulgação nas redes sociais Facebook e Instagram do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Furb) não visa apenas o “uso instrumental dos meios ou das tecnologias”, como alerta Martín-Barbero (2023, p. 66) ao descrever sobre a introdução das tecnologias nas escolas como apenas “amenizadora” da “relação escolar” e para “amenizar o tédio da rotina cotidiana”. Para isso, é necessário a escolha de pautas relevantes, o que exige do educador um conhecimento prévio das demandas sociais de forma crítica e atenção aos problemas que de alguma forma afetam os estudantes. Todo o processo para a produção de *videocast*

abrange engajamento no tema selecionado, inclusive uma pesquisa prévia e discussão.

A publicação de *videocasts* educativos na plataforma do Youtube e divulgação nas redes sociais Facebook e Instagram do Programa de Pós-Graduação em Educação, ampliam a abrangência de público, democratizando o acesso ao conhecimento para mais pessoas. A cultura participativa em rede permite que a cultura popular assuma novas responsabilidades na esfera política e social. “Prontos ou não já estamos vivendo numa cultura da convergência”, afirma Jenkins (2022, p. 44).

As práticas sociais se relacionam a todo o tempo com os espaços digitais; com maior frequência, os estudantes acessam os aparelhos celulares e permanecem interagindo simultaneamente no espaço físico e no espaço digital. Isso está influenciando as práticas pedagógicas dos educadores e a forma de aprendizagem dos estudantes. Jenkins (2022, p. 44) ressalta que “a convergência das mídias é mais do que apenas uma mudança tecnológica” e saber como ela ocorre e sua participação nas mudanças da sociedade traz compreensão da forma como consumimos e produzimos mídia e de que maneira nosso comportamento está condicionado a interpretações das informações.

Para Jenkins (2022, p. 349), o YouTube emergiu como “um site fundamental para a produção e distribuição da mídia alternativa [...], da ruptura nas operações das mídias de massa comerciais, causada pelo surgimento de novas formas de cultura participativa”. Diversas comunidades alternativas produzem mídia independente o que agora é compartilhado nesse portal com mais visibilidade do que se fossem distribuídas por portais isolados. É necessário que educadores se apropriem desse espaço para estender a aprendizagem para além dos muros da escola, fazendo dessa mídia um lugar de conhecimento e de participação social e política.

A comunicação relaciona e compartilha “a significação” e a participação compartilha “a ação” (Martín-Barbero, 2023, p. 78); ambos são relevantes para

a disseminação e desenvolvimento de ideias. Segundo Jenkins (2022, p. 369):

O advento de novas ferramentas de produção e canais de distribuição derrubou barreiras de entrada no mercado de ideias. Essas mudanças colocam recursos para o ativismo e a crítica social nas mãos de cidadãos comuns, recursos que já foram de domínio exclusivo dos candidatos, dos partidos e dos meios de comunicação de massa.

O autor se debruça sobre o impacto da cultura popular e de como manter o potencial da cultura participativa nas mídias e, de acordo com suas estimativas, “as forças combinadas da tecnologia e da natureza humana acabarão por impor a pluralidade com muito mais rigor do que quaisquer leis que o congresso possa inventar” (Jenkins, 2022, p. 34). Essas forças podem ter igualmente um poder de destruição, no sentido de irem contra a democracia e os direitos humanos.

É preciso cautela, “devemos estar atentos às dimensões éticas pelas quais estamos gerando conhecimento” (Jenkins, 2022, p. 370). Freire (2021a) atribui como saberes necessários à prática educativa o assumir-se como sujeito ético - o que se estende a todos os indivíduos; ele argumenta que só podemos ser agentes transformadores se formos éticos. A transgressão dos princípios éticos é possível, mas não é uma virtude e não deve ser aceita.

A mídia digital, segundo Bona e Schlögl (2021, p. 49), “facilitou a comunicação e a produção de material audiovisual que tem sido cada vez mais acessível e fácil para os atores sociais”. Hoje, o lugar para se aprender “pode ser qualquer um” (Martín-Barbero, 2023, p. 10). Essas práticas, segundo Jenkins (2022, p. 53), “não permanecerão inalteradas à medida que ampliarmos o acesso e a participação” e a “ampliação da participação necessariamente desencadeará mais transformações”. Esse ambiente, com a participação ampliada de indivíduos comprometidos com a luta contra preconceitos por meio da divulgação de conteúdos antirracistas, promoverá uma legitimação dessas práticas que são pautadas nos direitos humanos.

Não podemos aceitar posturas racistas nas escolas, nas mídias, em nosso cotidiano sem se posicionar contra, sem termos atitudes antirracistas. E isso

“requer mudança nos discursos, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras” (Brasil, 2004, p. 11). Implica igualmente em “desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira [...] que os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros” porque há “falta de competência ou de interesse” não considerando as “desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros” (Brasil, 2004, p. 12).

A educação antirracista, sob o olhar de França (2022, p. 1), diz que uma educação antirracista deve acontecer de uma maneira que transforma, “promovendo uma livre expressão, tencionando a prática da liberdade”. Essa ideia vai de encontro com os ensinamentos de Freire e hooks.

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos (hooks, 2021, p. 25).

Os estudantes, nesse contexto, devem ser vistos como participantes ativos e não consumidores passivos, no sentido de desafiar o sistema da educação bancária (Freire, 2021b). Conforme hooks (2021), na obra de Freire, ele explica que a educação só pode ser libertadora quando “todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar” (hooks, 2021, p. 26).

Portanto, a ideia de práxis de Freire, que é o “agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo” (hooks, 2021, p. 26), é essencial para o professor. A sala de aula ganha importância quando os alunos e professores encaram uns aos outros como “seres humanos ‘integrais’, buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo” (hooks, 2021, p. 27).

Compreender os sujeitos como seres integrais, desafia a lógica colonial e capitalista de objetificação dos corpos; a autora afirma que ao torná-los em objeto, depreciando a noção de integridade, sustenta a “ideia de uma cisão en-

tre mente e corpo, uma ideia que promove e apoia a compartimentalização” (hooks, 2021, p. 29), da qual a autora discorda.

Almeida (2019, p. 32) afirma que o racismo não é “criado” por indivíduos nem por instituições, mas são reproduzidos por eles. De acordo com o autor, “o racismo está presente na vida cotidiana; as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade”. O autor enfatiza que é o que “geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais [...]”.

Nesse caso, as instituições são propensas a reproduzirem práticas sociais “corriqueiras”, dentre elas o racismo na forma “de violência explícita ou de micro agressões – piadas, silenciamento, isolamento etc.” (Almeida, 2019, p. 32). Não podemos deixar que somente negros lutem contra o racismo, pois exige da responsabilidade de “lutar pela transformação e transgressão das injustiças históricas” os responsáveis por criarem a ideia de raça (Miranda, 2022, p. 31). Almeida discute:

Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo (Almeida, 2019, p. 34).

É necessário reconhecer que vivemos em uma sociedade estruturalmente racista e que nossas relações são permeadas pela colonialidade do poder. É preciso reconhecer, também, que a literatura normaliza e propaga relações coloniais de poder e, conseqüentemente, o racismo (Rodrigues, 2021).

As literaturas africanas são pouco discutidas diariamente, pouco midiáticas; apesar de sua riqueza e importância, não recebe a mesma atenção e visibilidade na mídia em comparação com outras literaturas (Gomes, 2019). É

possível começar a criar um imaginário mais fiel desses sujeitos subalternos e enxergá-los como seres humanos também por meio da literatura.

Rodrigues (2021) relata que a literatura pode reforçar e disseminar preconceitos, o que não favorece uma educação antirracista. Além de a presença negra muitas vezes aparecer como personagens vinculadas à escravidão, carregadas de sofrimento, mantendo a marca da inferiorização naturalizada, também enfatiza uma dominação social por parte dos brancos. De acordo com Lima (2005), o modelo de representação de personagens negros frequentemente se concentra em situações de submissão e estereótipos, reforçando a imagem de uma população marginalizada e associada a noções de atraso.

Segundo Rodrigues (2021), a literatura ensinada nas escolas tem grande relevância para a sociedade, pois além de oferecer prazer e conhecimento, também permite a transmissão de valores e conceitos, contribuindo para o desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-Raciais.

No entanto, a literatura também pode contribuir para “a perpetuação de estereótipos reforçando o imaginário social racista. De acordo com Rodrigues (2021, p. 48), “a literatura deve ser vista como um instrumento de empoderamento intelectual e afetivo, formador da personalidade e humanizador do sujeito”.

Destaca-se a importância de se divulgar literaturas africanas, a fim de possibilitar aos sujeitos um novo olhar sobre a cultura e a história “do povo negro escrito pelos seus legítimos representantes literários, ou seja, uma visão sem caricaturização ou adaptação preconceituosa da literatura produzida em países africanos de colonização portuguesa” (Dias; Silveira; Blank, 2021, p. 236).

Nascimento (2018, p. 8) coloca que esses movimentos de “valorização das raízes africanas entre os afrodescendentes brasileiros”, neste caso por meio da literatura, é um “processo de resistência e de superação das limitações impostas pela dominação”; pois possibilita “redescobrir suas raízes, entrar em

contato com uma realidade nunca imaginada de ricos aspectos culturais [...] que ultrapassam o tráfico de negros escravizados”.

Resulta-se disso a viabilidade dos negros brasileiros de sentirem orgulho de si, “assumindo a responsabilidade social e política conferida por essa identidade e, assim, será capaz de unir-se a uma comunidade que trabalha para construir uma sociedade mais justa e igualitária”. Além de partilhar “um legado de memórias, tradições e de profunda herança cultural, artística e linguística” (Nascimento, 2018, p. 08).

Relato de Experiência

O contexto da prática a ser relatada se dá em uma disciplina optativa, Comunicação e Educação: Interfaces e Processos, de um Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Regional de Blumenau, de Blumenau, SC. A disciplina foi ministrada por dois professores, em 2024/1, e dividida em duas partes: teoria e prática. Na parte de teoria, foram abordadas as principais correntes teóricas sobre o tema Comunicação Social e produção de mídia; na segunda parte, foram elaborados roteiros e gravados os episódios de *videocast* pelos alunos da disciplina, com auxílio dos professores.

Inicialmente, foi solicitado que os estudantes formassem grupos de três a quatro integrantes e que cada grupo selecionasse um tema para abordar no *videocast*; considerando questões relevantes, impacto social e pertinência com o tema de suas próprias pesquisas. Os estudantes tiveram um período de duas aulas de quatro horas para elaborar o roteiro do *videocast*. Este roteiro precisava contemplar: apresentação do tema, discussões pertinentes. Em seguida, a equipe precisou se reunir para definir o que cada um iria falar, qual a ordem.

Nesse segundo momento, após a escolha do tema e a elaboração do roteiro do episódio, foram elencados pontos essenciais para a discussão com o público, trazendo informações significativas para o assunto abordado. Neste caso, o tema escolhido foi literatura africana de autoria negra e feminina, no qual fo-

ram escolhidas três autoras e uma de suas obras para cada integrante comentar a respeito. Além disso, para fazer a abertura deste episódio, decidiu-se trazer uma notícia local sobre um caso de racismo cotidiano para justificar a necessidade de abordar esse tema. Posteriormente, enviou-se o roteiro em arquivo Word para os professores da disciplina avaliarem antes da gravação do *videocast*.

Quadro 1: roteiro do *videocast*

Título	Literaturas africanas de autoras negras.
Descrição	Conversa sobre Literaturas Africanas (de autoras negras) e a importância delas para o enfrentamento ao racismo, com indicações de livros.
Vinhete de abertura	Padrão da universidade.
Apresentação do tema e das participantes	Olá, sejam bem-vindos(as) a este episódio. Meu nome é ***, eu sou a *** e eu me chamo ***; e somos estudantes do mestrado em Educação da ***. Neste episódio, vamos conversar sobre literatura africana e como conhecer essas histórias pode auxiliar a desenvolver empatia por meio do conhecimento sobre pessoas negras. Moramos, vivemos e circulamos por Blumenau e região e sabemos que o Sul do país é conhecido Brasil afora por notícias horríveis de racismo. Acreditamos que a educação e a literatura podem nos ajudar a criar uma consciência sobre assuntos sensíveis como esse e despertar a humanidade dentro de nós. Vamos ler uma notícia para termos noção da gravidade que pessoas negras enfrentam aqui em Blumenau, em seguida, vamos conversar e indicar leituras literárias.
Leitura da notícia	“VÍDEO: Blumenauenses negros sofrem ataques racistas após postarem vídeo usando traje alemão”. Disponível em: https://ndmais.com.br/seguranca/video-blumenauenses-negros-sofrem-ataques-racistas-apos-postarem-video-usando-traje-alemao/ . Acesso em: 19 jul. 2024.
Debate principal	Ler a notícia, comentar brevemente sobre ela, comentar sobre o papel da educação e da literatura; cada uma explica por que escolheu cada obra e fala um pouco da sinopse e dos seus sentimentos ao realizar a leitura e, por fim, cada uma comenta sobre a leitura da outra. Para terminar, comentários finais sobre essas obras na educação e comentários finais pertinentes. Despedida.
Vinheta final	Padrão da universidade.

Fonte: os autores.

No terceiro momento, cada integrante fez sua pesquisa acerca da autora e obra selecionadas para elaborar sua fala com os pontos pertinentes (biografia, resumo das obras etc.). O quarto momento foi a gravação do *videocast* no laboratório de áudio da universidade, o qual dispõe de profissionais especializados para fazerem as edições de áudio e vídeo.

Uma câmera, que gravava tanto o vídeo quanto o áudio, estava presente nesse espaço; posteriormente, o material foi editado no laboratório, começando pela edição do vídeo e depois do áudio. A equipe técnica da universidade foi responsável por fazer o upload do *videocast* no canal do YouTube de um projeto de extensão da instituição, o *Comunica Furb*, enquanto nas redes sociais Instagram e Facebook ele foi apenas divulgado no perfil do programa de pós-graduação.

Considerações Finais

É inaceitável que indivíduos façam comentários racistas em redes sociais e não sejam punidos conforme a lei. A impunidade só legitima a injustiça. O ambiente virtual desmascara ideologias que se pautam em pensamentos racistas, o que ocorre frequentemente na sociedade de diversas formas e é encoberto pelo “mito da democracia racial”.

Não existem fórmulas e receitas antirracistas prontas, é necessário inventá-las. Promover uma educação antirracista é assumir compromisso com a sociedade. A educação, nesse sentido, é compreendida a partir de Paulo Freire (2021a), como algo maior que somente o processo de aprendizagem. Educação como a liberdade do saber e de ser, que exige a ação e reflexão crítica constante, pois é a partir disso que transformamos o mundo.

A mídia *videocast* viabiliza o acesso do público em geral a conteúdos descentralizados e contempla a diversidade de vozes; além de possibilitar que pessoas negras se orgulhem de sua descendência africana e de pessoas brancas identificarem as contribuições e as influências dessas histórias.

Como limitações deste estudo e sugestão para novos, relata-se que não foram convidadas a participar deste *videocast* as vítimas citadas na notícia que é lida e discutida no início do episódio. Tendo em vista atitudes antirracistas, dar voz aos silenciados é de extrema importância, se não se acaba por discutir racismo somente pela perspectiva de pessoas brancas.

Compreende-se a importância de as vítimas de racismo relatarem as agressões sofridas, suas experiências e repercussão pós denúncia. Outro ponto a destacar, como forma de enriquecer o debate, indica-se também o convite a professores e pesquisadores que estudam literatura africana e afro-brasileira (se possível, negras). Por fim, o respeito ao próximo deve ser algo latente em nós, pois vivemos em sociedade. O combate ao que é danoso ao ser humano deve ser constante. Usar as redes sociais para suscitar e dissipar o ódio são atitudes que acentuam o preconceito em massa.

Saber usar os meios de comunicação com respeito e dignidade minimizam muitas mazelas causadas pela ausência de reciprocidade. A cor não define o valor do ser humano, por isso, pensou-se em indicar a obra de autoras africanas negras, mulheres que com sabedoria escreveram obras tão importantes e impactantes para a civilização.

Esperamos que este relato nos leve a refletir sobre a ideia de Santos (2023), que defende que, ao nos conectarmos com os outros, não deixamos de ser quem somos, mas nos tornamos uma versão ampliada de nós mesmos, enriquecida pela interação com os demais. Para Santos, a confluência é uma força que potencializa, expande e fortalece. Com essa perspectiva, almejamos a erradicação do racismo e a soberania do respeito.

Referências

- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BONA, R. J.; SCHLÖGL, L. Interdisciplinaridade e produção de vídeo para a universidade: práticas educativas de extensão na área de publicidade e propaganda no município de Blumenau. **Revista Anhanguera**, Goiânia, ano 21, v. 22, jan./jun., 2021.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 12 maio 2024.
- DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DIAS, A. L.; SILVEIRA, N. N.; BLANK, S. C. Literatura africana e regional: conhecendo autores e obras em tempo de pandemia. **Revista Multidebates**, Palmas, v. 5, n. 3, 2021.
- FRANÇA, N. D. A necessidade de uma educação antirracista. **Portal Geledés**, [s. l.], 06 ago. 2022. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-necessidade-de-uma-educacao-antirracista>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. ed. esp. São Paulo: Paz e Terra, 2021a.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. ed. esp. São Paulo: Paz e Terra, 2021b.
- GALARÇA, S. L. S. Jornalismo e educação: interfaces possíveis. **ECCOM - Educação, Cultura e Comunicação**, v. 10, p. 191-204, 2019.
- GOMES, N. L. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. São Paulo: Autêntica Editora, 2019.
- hooks, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: MEDIAFashion, 2021. (Os Pensadores, v. 3).

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. 3. ed. São Paulo: Aleph, 2022.

KELLISON, C. **Produção e direção para TV e vídeo: uma abordagem prática**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

LIMA, H. P. Personagens negros: Um breve perfil da literatura infanto-juvenil. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. Tradução: Maria Immacolata Vassalo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2023.

MIRANDA, A. R. **O uso do videocast como ferramenta para o letramento literário na disciplina de Língua Portuguesa no 1º ano do Ensino Médio**. 2021. 76 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Uberlândia, Minas Gerais, 2021.

MIRANDA, E. O. Epistemologias do ODUS e decolonialidade afro-brasileira. **Revista Estudos Libertários**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, jul. 2022.

MONTAÑO, S. **Plataformas de vídeo: apontamentos para uma ecologia do audiovisual da web na contemporaneidade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MUSBURGER, R. B. **Roteiro para mídia eletrônica: TV, rádio, animação e treinamento corporativo**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

NASCIMENTO, C. M. A literatura africana de expressão portuguesa e a construção da identidade afro-brasileira. **Revista do ISAT**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 1-10, 2018.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

RODRIGUES, L. A. M. S. **Formação docente e as relações étnico-raciais: a literatura como instrumento de implementação da lei nº 10.639/03 nas escolas públicas estaduais na cidade de Pires do Rio - GO**. 2021. 211 p. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Ensino para Educação Básica) - Instituto Federal Goiano, Urutaí, 2021.

SANTOS, A. B. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu, 2023.

EDUCOMUNICAÇÃO EM FOCO

CAMINHOS INTERDISCIPLINARES ENTRE A MÍDIA E A EDUCAÇÃO

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

