

COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E CULTURA MIDIÁTICA NA AMÉRICA LATINA

ORGANIZADORES:

Gilson Pôrto Jr.

Sinomar Soares de Carvalho Silva

José Lauro Martins

Leonardo Pinheiro da Silva

Adriano Alves Silva



FELAFACS

Federación Latinoamericana de
Facultades de Comunicación Social



Observatório
Edições

Audiodescrição:

A capa apresenta um fundo em tom verde-escuro com degradê, que se intensifica para um verde mais vivo na parte superior, transmitindo uma sensação de equilíbrio e vitalidade. No topo, em letras maiúsculas brancas e negritadas, está o título centralizado: "COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E CULTURA MIDIÁTICA NA AMÉRICA LATINA." Logo abaixo, em uma faixa retangular de cor verde-clara, estão os nomes dos organizadores, escritos em preto: Gilson Pôrto Jr., Sinomar Soares de Carvalho Silva, José Lauro Martins, Leonardo Pinheiro da Silva e Adriano Alves Silva. Na parte inferior esquerda, há uma ilustração de uma torre feita com cartas de baralho empilhadas, apoiada sobre uma imagem parcial do planeta Terra, vista de cima, com tons de azul e verde. Essa composição sugere fragilidade, complexidade e interconexão, simbolizando o equilíbrio precário das estruturas comunicacionais e educacionais contemporâneas. No canto inferior direito, aparecem dois logotipos: o da FELAFACS (Federação Latino-americana de Faculdades de Comunicação Social), em azul e laranja; e o da Observatório Edições, em amarelo e verde. A estética geral combina rigor acadêmico e simbolismo visual, evocando a ideia de que a educação e a cultura midiática são pilares essenciais, porém delicados, na construção do pensamento crítico na América Latina. Fim da audiodescrição.

Gilson Pôrto Jr.
Sinomar Soares de Carvalho Silva
José Lauro Martins
Leonardo Pinheiro da Silva
Adriano Alves Silva
(Orgs.)

COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E CULTURA MIDIÁTICA NA AMÉRICA LATINA

Observatório Edições
2025

Diagramação/Projeto Gráfico: Gilson Porto Jr. / Leonardo Pinheiro.

Arte de capa: Adriano Alves.

Publicado em: Outubro/2025.

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Considerando as legislações nacionais e internacionais de ética em pesquisa, de propriedade intelectual e de uso de imagens, os autores de cada trabalho são plenamente responsáveis por todo seu conteúdo (inclusive pelos textos, figuras e fotos nele publicadas), isentando os organizadores de qualquer responsabilidade em todas as possíveis situações.



Todos os livros publicados pelo Selo Observatório/OPAJE estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C733

Comunicação, educação e cultura midiática na América Latina. [recurso eletrônico]. / Organização: Gilson Pôrto Jr., Sinomar Soares de Carvalho Filho, José Lauro Martins, Leonardo Pinheiro da Silva, Adriano Alves Silva. – Palmas, TO: Observatório Edições; Felafacs, 2025.

280 p.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-988582-3-0

1. Comunicação e educação – América Latina. 2. Cultura midiática – América Latina. 3. Educação midiática. 4. Estudos latino-americanos. 5. Mídia e sociedade. I. Pôrto Jr., Gilson. II. Silva, Sinomar Soares de Carvalho. III. Martins, José Lauro. IV. Silva, Leonardo Pinheiro da. V. Silva, Adriano Alves.

CDD 371.3330981

CDU 37.091.3:316.77(8)(0.034)

LCC LC149.5.L29

Marcelo Diniz – Bibliotecário – CRB 2/1533. Resolução CFB 184/2017.

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Observatório Edições e/ou do OPAJE/UFT. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais. Todos os artigos passaram por avaliação dos pares.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

REITORA
Profa. Dra. Maria Santana
Ferreira dos Santos

VICE-REITOR
Prof. Dr. Marcelo Leinerker
Costa

Pró-Reitor de Graduação
Profa. Dra. Valdirene de Jesus

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Profa. Dra. Flávia Tonani

Pró-Reitor de Extensão e Cultura
Profa. M. Bruno Barreto

Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT)

Dra. Eliane Marques dos Santos
Dra. Erika da Silva Maciel
Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior
Dr. Fernando Rodrigues Peixoto Quaresma
Dr. José Lauro Martins
Dr. Nelson Russo de Moraes
Dra. Marli Terezinha Vieira

SELO EDITORIAL Observatório/OPAJE CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE
Prof. Dr. José Lauro Martins

Membros:

Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
(UNESP), Brasil

Prof. Dr. Rodrigo Barbosa e Silva
Universidade do Tocantins (UNITINS), Brasil

Profa. Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista
Universidade de Caxias do Sul; Universidade Federal do
Amazonas, Brasil

Profa. Dra. Thais de mendonça Jorge
Universidade de Brasília (UnB), Brasil

Prof. Dr. Fagno da Silva Soares
Clío & MNEMÓSINE Centro de Estudos e Pesquisa em História
Oral e Memória – Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Brasil

Prof. Dr. Luiz Francisco Munaro
Universidade Federal de Roraima (UFRR), Brasil

Prof. Dr. José Manuel Pelóez
Universidade do Minho, Portugal

Prof. Dr. Geraldo da Silva Gomes
Universidade Estadual do Tocantins, Brasil

FEDERAÇÃO LATINO-AMERICANA DE FACULDADES DE COMUNICAÇÃO SOCIAL (FELEFACS)

Conselho Diretivo 2025-2027

PRESIDENTE
Prof. Dr. Rafael González Pardo
Universidade de Tolima
(COLÔMBIA)

SECRETARIO EXECUTIVO
Prof. Dr. Santiago Humberto
Gómez
Universidade Autónoma de
Bucaramanga
(COLÔMBIA)

Membros:

Diretor Titular Países Andinos
Prof. Dr. Carlos Rivadeneyra Olcese
Universidade de Lima (PERU)

Diretor suplente Países Andinos
Prof. Dr. Juan Ramos Martín
Universidade Javeriana (COLÔMBIA)

Diretor Titular Cono Sur
Prof. Cristian Muñoz Catalán
Universidade de La Serena (CHILE)

Diretor Suplente Cono Sur
Prof. Dr. Ramon Burgos
Universidade Nacional de Jujuy (ARGENTINA)

Diretora Regional Caribe
Profa. Dra. Alicia Álvarez
Universidade APEC (REPÚBLICA DOMINICANA)

Diretor Suplente Regional Caribe
Prof. Alfredo Padrón Buonaffina
Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC, REPÚBLICA DOMINICANA)

Diretora Países Associados
Profa Dra. Sindy Chapa
Universidade Estatal de La Florida (ESTADOS UNIDOS)

Diretora Regional Centro América
Profa. Dra. Arely Franco
Universidade de El Salvador (EL SALVADOR)

Diretora Regional Centro América
Profa. Dra. Leonor Lucia González Quiñonez
Universidade Rafael Landívar (GUATEMALA)

Diretor Regional México
Prof. Dr. Mariano Navarro
Universidade Panamericana (MÉXICO)

Diretor Regional Brasil
Prof. Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior
Universidade Federal de Tocantins (BRASIL)

Como Referenciar

Documento no todo

PÔRTO JR., Gilson; SOARES, SILVA, Sinomar Soares de Carvalho; MARTINS, José Lauro; SILVA, Leonardo Pinheiro da; SILVA, Adriano Alves (Orgs.). COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E CULTURA MIDIÁTICA NA AMÉRICA LATINA. Palmas, TO: Observatório Edições; Felafacs, 2025. 280 p. ISBN 978-65-988582-3-0.

Nos Capítulos

SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome. Título do capítulo. //
PÔRTO JR., Gilson; SOARES, SILVA, Sinomar Soares de Carvalho; MARTINS, José Lauro; SILVA, Leonardo Pinheiro da; SILVA, Adriano Alves (Orgs.). COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E CULTURA MIDIÁTICA NA AMÉRICA LATINA. Palmas, TO: Observatório Edições; Felafacs, 2025, p. xx-xx.

.

SUMÁRIO

PREFÁCIO / 11

CAPÍTULO 1 - PARA ALÉM DO JOGO: como a Fénix Sports transforma o negócio esportivo / 17

Jairo Andrés Tibaquirá Castro

CAPÍTULO 2 - OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM ÉPOCAS DE REDES SOCIAIS VIRTUAIS E PROLIFERAÇÃO DE INTELIGÊNCIAS ARTIFICIAIS: Propostas para enfrentar o desafio / 25

Daniel Ernesto Beltrán Riaño

CAPÍTULO 3 - FANZINOTECA ECOSOLIDARIA PARA A BOA VIDA: ferramentas de educomunicação para práticas de moeda social na Colômbia / 39

Kevin David Triana Viviescas e María Clara Villamarín.

CAPÍTULO 4 - FAZENDO E DESFAZENDO GÊNERO: imaginários sobre o gênero feminino em estudantes do ensino médio da cidade de Ibagué (Colômbia) / 63

Laura Ximena Ávila Bácares

CAPÍTULO 5 - NOVAS FORMAS DE EDUCOMUNICAÇÃO ATRAVÉS DAS ARTES / 75

Isaac Chavarro

CAPÍTULO 6- E SE PARÁSSEMOS DE VER E COMEÇÁSSEMOS A REALMENTE OLHAR? Treinando comunicadores em tempos de rolagem, IA e velocidade / 89

Alejandra Jáuregui Rincón, Luis Miguel Pango Jordan

CAPÍTULO 7 - COMUNICAÇÃO EDUCAÇÃO CULTURA MIDIÁTICA E SURDOS: Conexões e contribuições na américa latina / 111

Anderson da Costa Lacerda, Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior

CAPÍTULO 8 - O MEME COMO REPLICADOR CULTURAL ATRAVÉS DA MÍDIA: Compreensão de leitura por meio de memes informativos em estudantes de comunicação universitária e jornalismo digital / 135

José Alberto Guerrero Silva

CAPÍTULO 9 - A INTERAÇÃO INTERCULTURAL ENTRE PARES EM UNIVERSIDADES LATINO-AMERICANAS: evidências mistas da USAM/ 139

Carlos H. Hidalgo Menjívar

CAPÍTULO 10 - NARRATIVAS INFANTIS AMPLIADAS: uma estratégia educativo-comunicativa / 155

Suhanny Chavarría Artavia, Ricardo Osorno Fallas, Karol Ramírez Chinchilla

CAPÍTULO 11 - CULTURA MEDIÁTICA E JUVENTUDES: desafios da educação frente às redes sociais / 173

Igor Arnaldo Soares de Alencar e Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

CAPÍTULO 12 - ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS DE MÍDIA NOS CURSOS DE COMUNICAÇÃO EM CINCO UNIVERSIDADES PERUANAS/ 193

Carlos Rivadeneyra Olcese

CAPÍTULO 13 - CULTURA MIDIÁTICA, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: Conectando Comunicação e Desenvolvimento na América Latina / 227

Leonardo Pinheiro da Silva e Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior

CAPÍTULO 14 - O CINEMA COMO PRÁTICA COMUNICATIVA PARA FOMENTAR A EMPATIA HISTÓRICA EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DO CAMPUS VALLEDUPAR DA UDES, DURANTE O ANO DE 2025 / 243

John Jairo Pedrozo Diaz

CAPÍTULO 15 - ACERVOS INDÍGENAS E QUILOMBOLAS: aproximações aos espaços museológicos particulares / 249

Nelson Russo de Moraes, Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior, Isaltina Santos da Costa Oliveira, Laurenita Gualberto Pereira Alves, Mariana Caparroz de Moraes

ÍNDICE REMISSIVO / 269

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES / 273

O Livro **COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E CULTURA NA AMERICA LATINA** composto por quinze textos que reúne reflexões, pesquisas e experiências inovadoras no campo da comunicação, educação e cultura digital, com ênfase em práticas educomunicativas e processos formativos em contextos latino-americanos. A obra articula diferentes perspectivas teóricas e metodológicas para analisar fenômenos contemporâneos, como a influência das redes sociais, a emergência das inteligências artificiais, a inclusão de comunidades historicamente marginalizadas e a construção de competências interculturais no ensino superior. Os capítulos apresentam tanto os estudos empíricos quanto propostas pedagógicas e projetos de intervenção, abordando temas como narrativas transmídia, memes como recursos educativos, economia solidária, diversidade cultural e acessibilidade comunicacional.

O primeiro capítulo é a apresentação de um projeto de pesquisa que tem por objetivo fortalecer um modelo de empreendimento funcional de enfoque comunicativo que se consolide como um meio esportivo na cidade colombiana de Ibagué. O projeto valoriza a economia criativa e solidária, priorizando impacto social sobre lucro imediato, e visa fortalecer a identidade regional, gerar emprego e fomentar alianças comunitárias.

No segundo capítulo discute os impactos das redes sociais e da inteligência artificial (IA) na educação contemporânea, destacando a transformação da internet em um espaço controlado por corporações, onde dados se tornam mercadoria. Defende-se a valorização do conhecimento como construção que integra razão,

emoção e vivência, bem como a inclusão de saberes simbólicos, arte e cultura nos currículos, para que a IA seja ferramenta e não ameaça.

O terceiro capítulo é a apresentação de um projeto que visa analisar a contribuição da educomunicação nos processos comunitários que implementam moedas sociais: Thursday Trueke (Bello, Antioquia) e Moneda Luna (Bogotá). (Bogotá); a fim de gerar a apropriação do conhecimento por meio da fanzinoteca Ecosolidaria del buen vivir de criação coletiva. A pesquisa propõe a criação da Fanzinoteca Ecosolidária, física e digital, para sistematizar experiências de moedas comunitárias em Bogotá e Bello, utilizando metodologias participativas e educacionais.

No quarto capítulo a autora apresenta um projeto de pesquisa que parte da pergunta: como as novas gerações estão pensando, sentindo e representando o gênero feminino em um ambiente saturado de discursos contraditórios entre o conservadorismo tradicional e as lutas pela diversidade? A pesquisa utiliza oficinas de colagem como metodologia para explorar representações visuais e promover reflexão crítica.

O quinto capítulo traz as experiências do coletivo “Música Para a Juventude”, que utiliza a música e outras expressões artísticas como ferramentas de transformação social e reflexão crítica. Surgido em 2021, o coletivo promove oficinas, concertos e produções culturais que articulam música tradicional, literatura e artes visuais, incentivando a participação juvenil e a valorização da identidade cultural.

No sexto capítulo, os autores problematizam os efeitos do consumo fragmentado de conteúdos digitais e do uso indiscriminado da IA na formação de comunicadores. Propõe estratégias pedagógicas para recuperar a observação ativa, integrar a IA de forma ética e promover atividades que exijam reflexão conceitual. Defende que a aprendizagem significativa requer desaceleração, diálogo e construção de sentido, ressaltando que a

tecnologia deve potencializar, e não substituir, a criatividade e a autonomia intelectual.

O sétimo capítulo é a apresentação de um projeto de pesquisa que propõe analisar o papel das TDICs na educação e comunicação da comunidade surda na América Latina, investigando suas contribuições para a promoção da inclusão social, da educação bilíngue e do fortalecimento da cultura midiática surda. Busca-se compreender como essas tecnologias auxiliam no desenvolvimento de ambientes educacionais e comunicativos acessíveis, assim como identificar os desafios e as possibilidades que permeiam essa interface, a fim de sugerir caminhos para a superação das barreiras históricas e sociais enfrentadas pelos surdos.

O oitavo capítulo também é a apresentação de um projeto de pesquisa que visa desenvolver a compreensão de leitura por meio da aplicação de ferramentas digitais para criar memes informativos em alunos de comunicação e jornalismo digital do curso de Bacharelado em Comunicação da Universidade Anáhuac Mayab em Mérida, Yucatán, durante o ano acadêmico de 2024-2025.

O nono capítulo é a apresentação do estudo realizado na Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer (USAM) e aborda a relevância da comunicação intercultural no ensino superior como elemento essencial para a coesão social e a aprendizagem significativa. Argumenta que a simples diversidade estudantil não assegura interações de qualidade, podendo gerar mal-entendidos, estereótipos e conflitos se não houver gestão intencional.

O décimo capítulo apresenta experiência na criação do Laboratório Infantil de Narrativas Expandidas e Novas Mídias, na Costa Rica, como resposta à necessidade de alfabetização midiática e informacional (AMI) em um contexto digitalizado. A proposta pedagógica combina narrativas interativas e novas mídias para desenvolver pensamento crítico em crianças e capacitá-las como cidadãos digitais responsáveis. O estudo destaca a relevância da AMI

para combater a desinformação e formar sujeitos críticos desde a infância, reforçando a importância de estratégias educacionais inovadoras para enfrentar os desafios da era digital.

O décimo primeiro capítulo discute como as redes sociais digitais se consolidam como um dos principais ambientes de interação, produção e consumo cultural das juventudes contemporâneas. Inseridos em uma dinâmica de constante conectividade, os jovens passam a construir seus modos de pensar, agir e se relacionar com o mundo a partir das mediações promovidas por plataformas digitais, que influenciam seus comportamentos, valores e práticas sociais. O capítulo busca analisar os desafios que a escola enfrenta diante da cultura midiática das juventudes nas redes sociais, problematizando a forma como os estudantes interpretam, produzem e consomem conteúdos digitais, e discutindo o papel da educação na formação crítica e cidadã.

O décimo segundo capítulo trata das competências midiáticas. O autor se propõe a analisar os resumos das disciplinas obrigatórias do currículo dos cursos de comunicação de cinco universidades localizadas em diversas zonas geográficas do Peru, com o objetivo de observar quais competências midiáticas estão sendo desenvolvidas.

O décimo terceiro capítulo os autores destacam a urgência de repensar a articulação entre comunicação e educação, de forma a integrá-las em políticas públicas capazes de promover inclusão digital, ampliar a alfabetização midiática e fortalecer a participação social. O capítulo parte da premissa de que a comunicação deve ser compreendida como direito humano e eixo estratégico para o desenvolvimento social. O objetivo é analisar a relação entre comunicação e educação sob a ótica da cultura midiática, revisando aportes teóricos relevantes e discutindo diretrizes para a construção de políticas públicas voltadas ao contexto latino-americano.

O décimo quarto capítulo que se centra no cinema como prática comunicativa para promover a empatia histórica. Neste sentido, deve-se levar em conta que o cinema é um meio ao alcance das gerações mais recentes a partir dos serviços de transmissão. Neste sentido, propõe-se usar o cinema como prática comunicativa para promover a empatia histórica nos jovens universitários. Os resultados esperados derivam da necessidade de entender qual é o nível de percepção dos estudantes sobre o cinema como prática comunicativa para obter estímulos para alcançar a empatia histórica.

E por último, o décimo quinto capítulo discute museus e suas atividades, incluindo os aspectos éticos de suas relações com a sociedade, sobretudo os espaços de memória das comunidades quilombolas. Estes são frequentemente negligenciados ou subestimados em sua importância cultural e histórica. Essa exclusão reforça a urgência de implementar ações efetivas para identificar, mapear, organizar, preservar e perpetuar as memórias e os acervos dessas comunidades.

Palmas, Tocantins, verão de 2025.

Os organizadores

PARA ALÉM DO JOGO: como a Fénix Sports transforma o negócio esportivo

Jairo Andrés Tibaquira Castro

Introdução

No panorama esportivo de Ibagué e, por extensão, de muitas regiões latino-americanas, persiste uma constante: a falta de diversidade, profundidade e alternativas reais na cobertura esportiva. O que deveria ser um campo fértil para a formação cidadã e a expressão cultural, costuma estar reduzido à repetição de resultados, à análise superficial das partidas e à reprodução de narrativas dominadas por grandes centros urbanos. É em meio a essa realidade que surge a Fénix Sports: não como mais um meio, mas como uma proposta transformadora que entende o esporte como fenômeno comunicativo, educativo e cultural.

A Fénix Sports nasce como resposta a um contexto de invisibilização midiática regional e propõe-se a ser um espaço onde a comunicação não apenas informa, mas também educa e conecta.

Nesse sentido, a cobertura esportiva deixa de ser um fim em si mesma para converter-se em uma ferramenta de desenvolvimento humano e comunitário. Com uma abordagem inovadora e ética, o meio adota as linguagens e dinâmicas das plataformas digitais, mas sem renunciar à profundidade jornalística. O conteúdo não se limita aos gols, mas explora as histórias, contextos e lutas por trás do jogo. Promove-se uma comunicação crítica, respeitosa e formativa, que permite à audiência não apenas consumir esporte, mas também compreendê-lo.

Mas a transformação não se detém aí. A Fénix Sports também aposta na educação. Diante de um cenário em que muitos jovens formados em comunicação e jornalismo não encontram espaços reais de prática, o meio converte-se em uma plataforma de aprendizado e criação. Por meio da Fénix Sports Radio, Fénix Sports Social e, em breve, Fénix Sports TV, geram-se oportunidades concretas de participação, capacitação e desenvolvimento profissional. Essa dinâmica educativa, baseada no “aprender fazendo”, não apenas fortalece habilidades técnicas, mas também semeia valores éticos no exercício jornalístico, tão necessários nos tempos atuais.

Ao mesmo tempo, o projeto inscreve-se na cultura midiática contemporânea, marcada pelo consumo veloz e pelo domínio das redes sociais. Longe de resistir à mudança, a Fénix Sports adapta-se a esses ambientes digitais, mas os utiliza com propósito. Produzem-se reels, transmissões ao vivo, entrevistas, infográficos e podcasts que não apenas entretêm, mas também informam e sensibilizam. Aqui, a viralidade não é o objetivo, mas o veículo para aproximar o esporte das pessoas, especialmente dos jovens, a partir de uma narrativa fresca, empática e com consciência social. Nesse sentido, o meio também contribui para a formação de uma cidadania midiática crítica, que saiba ler, produzir e questionar as mensagens que circulam diariamente.

Transformar o negócio esportivo implica compreender que este não se limita ao espetáculo. É uma indústria com potencial cultural, econômico e pedagógico. A Fénix Sports projeta-se como um meio com responsabilidade territorial: visibiliza o local, impulsiona o talento regional, gera emprego e fomenta alianças com instituições esportivas, educativas e comunitárias. Ao fazê-lo, insere-se em uma economia criativa e solidária, que prioriza o impacto social acima da rentabilidade imediata.

Justificativa

A criação de páginas esportivas alternativas torna-se imperativa no panorama atual dos meios de comunicação esportiva. Esses espaços emergentes atuam como um guia para a geração de novos meios e para a abertura de espaços de difusão esportiva em diversos formatos, como o rádio, a televisão e a imprensa escrita. Seu objetivo é proporcionar conteúdos diferentes dos tradicionais, oferecendo uma variedade de materiais interessantes e curiosos para aqueles que acompanham essas páginas.

Uma das principais necessidades que essas páginas alternativas abordam é a de oferecer informação detalhada e especializada sobre diferentes aspectos do esporte. Por exemplo, uma página dedicada às estatísticas das partidas de futebol ou ao desempenho dos ciclistas nas classificações. Esses conteúdos não apenas informam, mas também educam jornalistas e aficionados sobre as razões por trás do sucesso de certos atletas e equipes, contribuindo assim para a análise e compreensão mais profunda do esporte.

Além disso, essas páginas utilizam métodos inovadores, como a crônica minuto a minuto de eventos esportivos, que permitem aos usuários acompanharem em tempo real o que acontece no campo de jogo. Essa narração detalhada não apenas

fornece informação sobre o desenvolvimento dos eventos, mas também cria uma experiência imersiva para os aficionados, aumentando sua participação e interação com o conteúdo.

O surgimento de meios esportivos alternativos não apenas enriquece o panorama midiático, mas também contribui para a descoberta de novos talentos, a criação de espaços temáticos diferenciados e a geração de oportunidades de trabalho no campo do jornalismo esportivo. Essas páginas oferecem uma perspectiva fresca e diversa, unindo a educação física, o esporte e o jornalismo em uma sinergia que beneficia toda a comunidade esportiva.

Objetivos

Objetivo Geral

Fortalecer um modelo de empreendimento funcional de enfoque comunicativo que se consolide como um meio esportivo na cidade de Ibagué.

Objetivos Específicos

- Melhorar a circulação do caso de sucesso mediante a criação de um manual de imagem e identidade corporativa da empresa, manual de estilo e código de ética.
- Criar a página web para fortalecer o caso de sucesso.
- Aumentar o tráfego das redes sociais por meio de produtos específicos, como a execução de um podcast.

Problema ou necessidade a resolver

O nascimento da Fénix Sports surge como resposta a uma série de contradições e desafios no panorama esportivo local. Um dos problemas que tornam necessário o surgimento deste meio é a falta de diversidade e alternativas na cobertura esportiva da região.

Apesar da crescente demanda por conteúdo esportivo, especialmente em meios digitais, a oferta existente não consegue satisfazer plenamente as necessidades e interesses da comunidade. Isso se traduz em uma lacuna na informação e na falta de acesso a conteúdo esportivo variado e relevante para uma audiência diversa.

Além disso, a limitada cobertura e representação dos esportes locais e regionais também constitui um problema subjacente. Muitos meios tradicionais tendem a centrar-se em eventos esportivos de alcance nacional ou internacional, deixando de lado a riqueza e diversidade das atividades esportivas locais. Como resultado, os esportes locais e seus protagonistas carecem de visibilidade e apoio, o que dificulta seu desenvolvimento e crescimento na região.

Nesse contexto, a Fénix Sports emerge como uma solução para preencher essas lacunas e contradições no panorama esportivo local. Seu compromisso com a diversidade, a inclusão e a cobertura equitativa de esportes locais e regionais converte-se em um fator chave para enfrentar os problemas subjacentes e satisfazer as necessidades de uma audiência ávida por conteúdo esportivo variado e relevante.

Resultados

A história da Fénix Sports começa a partir da inquietação de dar vida a uma proposta diferente dentro do jornalismo esportivo regional, uma que não apenas informasse, mas que oferecesse experiências reais e espaços para crescer. Um dos passos mais importantes foi a criação da Fénix Sports Radio, uma emissora online que funciona 24 horas por dia e que tem sido o coração do projeto. Ali não apenas toca música, mas também se contam histórias, realizam-se análises esportivas, transmitem-se eventos ao vivo e abrem-se microfones para as vozes daqueles que normalmente não têm espaço nos meios tradicionais: jovens, líderes comunitários,

esportistas amadores, treinadores, torcedores e estudantes. A emissora nasceu sem grandes equipamentos nem orçamentos, mas com muita vontade, e pouco a pouco foi se consolidando graças ao compromisso da equipe e ao apoio da comunidade.

Junto à rádio, outro marco importante foi o desenvolvimento da página web transmídia da Fénix Sports. Não é uma página qualquer. Além de conter notícias, transmissões e programação diária, foi desenhada com uma estrutura interativa que permite ao usuário não apenas ler, mas jogar, comentar, opinar e participar. A ideia sempre foi que o esporte fosse vivido como experiência, e não apenas como leitura.

Em paralelo, a Fénix Sports Social converteu-se na plataforma mais próxima das pessoas. Por meio de redes sociais como Instagram, Facebook, TikTok e YouTube, a equipe conseguiu construir uma comunidade dinâmica, que se envolve com cada publicação, comenta, compartilha e propõe. Produzem-se entrevistas, clips criativos, coberturas a partir dos bairros, reels com momentos históricos do esporte colombiano e vídeos de análise que explicam de forma simples o que está acontecendo no mundo do esporte. Essa presença constante e ativa nas redes não só serviu para informar, mas também para abrir conversas, educar e entreter com responsabilidade.

Todo esse ecossistema — rádio, web e redes — se sustenta com trabalho coletivo, criatividade e muita paixão. Cada peça é pensada para que o esporte seja sentido como algo próximo, acessível e útil para a comunidade. A Fénix Sports não nasceu de um escritório, mas sim da rua, das escolas, das quadras do bairro, e por isso sua voz soa diferente. Porque aqui o jogo não termina na quadra: começa na maneira como o contamos, o analisamos e o vivemos com os outros.

Referências

Agência marketing digital (05 de marzo de 2024). Cifras y estadísticas de marketing digital 2024 en Colombia. <https://agenciadigitalamd.com/marketing-digital/estadisticas-marketing-digital-2024/>.

Alcaldía de Ibagué. (31 de mayo de 2024). ¡Siguen las buenas noticias! Desempleo en Ibagué disminuyó 3.2% durante abril. <https://www.ibague.gov.co/portal/seccion/noticias/index.php?idnt=17116#gsc.tab=0>.

Bueno, J. (2014). La Mezcla De Géneros Periodísticos En La Prensa Deportiva Escrita De Cataluña. Razón Y Palabra, (87). <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199531505022.pdf>.

Rojas, J. (2014). Periodismo deportivo. Nuevas tendencias y perspectivas de futuro. Correspondencias y análisis, (4), 177-190. <http://ojs.correspondenciasy analisis.com/index.php/journalcya/article/view/220>.

Rojas, J. (2015). Nuevos horizontes del periodismo deportivo español: primeras revistas para móviles y tabletas en los diarios Marca y Sport. Fonseca, Journal of Communication, 10(10), 29-49. <https://revistas.usal.es/cuatro/index.php/2172-9077/article/view/12910>.

Rojas, J. y Marín, C. (2016). Modelos de negocio para el periodismo deportivo de nicho en el contexto postindustrial. Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación, (33). <https://revistascientificas.us.es/index.php/Ambitos/article/view/10448>.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM ÉPOCAS DE REDES SOCIAIS VIRTUAIS E PROLIFERAÇÃO DE INTELIGÊNCIAS ARTIFICIAIS: Propostas para enfrentar o desafio

Daniel Ernesto Beltrán Riaño

O desafio que implica o fato de que uma inteligência não humana com a capacidade de pensar esteja presente na sala de aula e possa ser usada por qualquer estudante (pois a possibilidade de acessá-la já superou as barreiras econômicas e, por certo, tecnológicas. Basta apenas ter acesso à internet e baixar o aplicativo em um computador, um tablet ou um telefone celular) coloca contra as cordas o trabalho que nós, professores, temos realizado.

Nesse sentido, a compreensão que devemos ter sobre o modo como foram configuradas essas novas Inteligências Artificiais na última década deve ter muito clara a intenção pragmática que

inspirou os engenheiros e programadores que intervieram em seu desenvolvimento, graças a um mercado que soube estimulá-los (Beltrán, 2021) e cujo propósito continua atrelado à velha ordem de aprofundar a criação de “sociedades de consumo”, “economizar mão de obra humana” e “maximizar os poderes de controle e regulação” do mundo (Hardt e Negri, 2005). Do mesmo modo, as Redes Sociais Virtuais, que tiveram um percurso semelhante.

A compreensão dessa pragmática subjacente pode trazer clareza sobre a verdadeira dimensão do debate, não apenas pela questão de se o papel do professor será ou não substituído, mas também pelo tipo de sociedade que as novas forças da ordem global desejam configurar.

A seguir, realiza-se o desdobramento compreensivo dessa pragmática. Em épocas em que o acesso à informação foi a maior conquista da humanidade, pois ela está ao alcance da mão (ou do dedo que digita para depois clicar), é paradoxal que essa facilidade de acesso à informação esteja nos convertendo, por sua vez, em escravos da mesma. Isso torna necessário reconhecer qual é a condição atual da Internet, não apenas como meio tecnológico, mas também como meio em torno do qual se constituiu um ambiente que tem implicações na ordem econômica, política, social e cultural e que possibilitou a existência dessas novas máquinas inteligentes.

Hoje em dia, qualquer coisa que queiramos saber está ali. Diante de qualquer pergunta que tenhamos, a resposta surgirá de maneira fácil através da câmara de Gesell que é o Google, nosso novo oráculo e nossa nova janela escura. Qualquer ideia, imagem, frase ou pensamento que queiramos expressar se somará ao infinito número de ideias, imagens, frases ou pensamentos que se derramam como rios tempestuosos através de nossas redes sociais. Mas, a que custo? O que implica essa exposição permanente de nossos desejos, sonhos e interesses? Que informação estamos compartilhando, para quem e com qual finalidade?

Uma das virtudes mais atraentes na criação da internet foi a possibilidade de conectar muitas terminais de informação e gerar entre elas o intercâmbio informativo em escala global. Isso suporia o fluxo de informação de modo livre e amplo. As sinergias aí produzidas fomentariam, entre outras coisas, a cooperação na construção do conhecimento, a ampliação dos fluxos de informação, consolidando assim uma verdadeira opinião pública, a consolidação da verdadeira participação democrática, a resposta rápida às necessidades urgentes da humanidade, o equilíbrio no acesso à informação e à cultura e, sobretudo, a melhoria nas relações interativas do gênero humano.

Embora a internet em seus primórdios supusesse essas possibilidades, logo a decisão sobre seu destino e futuro passou às mãos dos novos agentes corporativos emergentes. A tomada de rédeas por parte desses consórcios provocou mudanças no desenvolvimento e na evolução da rede. A web já não seria mais uma teia infinita de interatividade e passaria a converter-se em uma rede regulada por nós centralizados, alguns mais poderosos que outros (Beltrán, 2021).

Dessa forma, a constituição da rede afastou-se cada vez mais da iniciativa de seus usuários e aproximou-se da dinâmica operante das diretrizes de um mercado caracterizado pela conversão da informação em um objeto de valor de troca, em uma nova mercadoria.

Um primeiro cenário dessa conversão da informação e da interação como novo valor de troca é constituído pelas Redes Sociais Virtuais (RSV). Estas podem ser entendidas globalmente como serviços baseados na web que permitem aos usuários relacionar-se, compartilhar informação, coordenar ações e, em geral, manter-se em contato. Como meio tecnológico, são uma forma de comunicação em rede, assíncrona, rápida, eficaz e desvinculada de um lugar físico. Dadas as qualidades do suporte tecnológico, é possível compartilhar

diversos tipos de material multimídia (fotos, vídeos, áudios, mensagens personalizadas), com o que se diversifica a informação a ser compartilhada.

Hoje em dia, algumas das redes sociais mais populares chegaram a constituir-se em grandes impérios econômicos de caráter hegemônico (Facebook, Twitter — hoje X —, Instagram, entre outras) e, em muitos lugares do planeta, há setores do mercado interessados nas possibilidades comerciais dessas redes. Embora se reconheça a potencialidade das RSV como um meio de comunicação que permitiu uma conectividade crescente em grande escala e como um meio que dispõe de ferramentas para a interação, a questão de fundo é que se observa um preocupante aumento do nível de intervenção, decisão e disposição das redes sociais acerca das regras do jogo da interação e dos fins que por meio dela se propiciam.

O principal argumento em torno dessa premissa centra-se no modo como as RSV de maior demanda (Facebook, Twitter — hoje X —, ou Instagram) se constituíram em impérios econômicos através do modelo de negócios que implementaram, no qual o usuário já não é o cliente, mas sim o produto.

Por outro lado, a constituição de mecanismos e ferramentas para a interação no interior da arquitetura das RSV não apenas implica a possibilidade de mineração de dados para sua conversão em estudos de mercado altamente desenvolvidos, mas também implica uma maneira de intervir no modo de interação dos usuários de forma imperceptível e, com isso, gerar a construção de um dispositivo midiático que orienta para um tipo de interação (talvez um novo modelo de comunicação) que faz da comunicação humana um instrumento da técnica.

O caso das Inteligências Artificiais (IAs) passa por um processo mais ou menos semelhante. As IAs são uma série de algoritmos organizados para a realização de um fim determinado a partir de uma quantidade de informação que lhes é fornecida e sobre

a qual encontram a resposta para a realização da finalidade para a qual foram programadas. Esses algoritmos, que se articulam entre si de acordo com a finalidade, podem ser projetados em virtude de diversos fins determinados por seus criadores, de tal forma que conformam um sistema que se potencializa na medida em que “aprende” a realizar determinados reconhecimentos graças à exposição ou ao treinamento com a informação que lhe é fornecida. Na medida em que um sistema algorítmico se “treina”, torna-se mais inteligente; isto é, alcança o sucesso de maneira mais rápida (Vivas, 2021, p. 60). Mas, para que isso aconteça, deve-se dispor de grandes quantidades de informação digital com as quais as IAs possam desenvolver todo o seu aprendizado. É justamente esse universo de informação construído a partir de cada prosumidor no planeta que se constitui no elemento essencial para alcançar o desenvolvimento das inteligências artificiais. Essa grande base de dados (Big Data) já está disponível, pois encontra-se armazenada nos inúmeros servidores dos grandes conglomerados da informação.

Somos conhecidos pelos rastros, pegadas, cookies, selfies e uma infinidade de dados que depositamos na web. Não somos apenas usuários desse ecossistema de meios; também somos sua matéria-prima. Toda a informação que a humanidade gerou nas últimas décadas ficou depositada em servidores de grandes empresas ponto com, não apenas para conhecer gostos, interesses, medos, sonhos, mas também para construir a grande base de dados planetária: a big data (Beltrán, D., 2021).

Sempre pareceu maravilhoso a “gratuidade” de muitos serviços de informação, interação e entretenimento na internet. Contudo, as respostas a algumas perguntas sobre essa “gratuidade” revelariam o fundamento da questão: Por que as redes sociais não cobram por seu uso? Por que os aplicativos mais utilizados em nossos celulares são de acesso gratuito? De que vivem as grandes

empresas que são referência no uso que fazemos da internet e da web, como Google, YouTube, WhatsApp, entre outras?

Esses questionamentos, ao que parece, não foram resolvidos de maneira clara e oportuna. Ou talvez sejam tão incômodos que, ao formulá-los, terminam com a magia dessa pseudo-realidade em que a virtualidade nos colocou. Porque, digamos de uma vez, em épocas de superabundância de informação, prevalece mais a emoção que a razão. Estar ali, ser ali, extasiar-se de si a partir dos outros, expor-se e, com isso, lograr ser: tudo isso é o jogo do livre-arbítrio ao qual somos empurrados e que nos leva a ser prossumidores, o equivalente contemporâneo de levar uma vida emocionante.

É sobre esse cenário que devemos situar a escola. A escola que viu, com impotência, a chegada da geração de nativos digitais e não pôde acompanhar o ritmo acelerado do desafio ao conhecimento (ou ao dado) instantâneo. Nomes, fórmulas, datas, eventos, lugares. Aquilo que constituía o capital simbólico da linguagem escolar agora é pão de cada dia graças à internet. Que assombro pode gerar o discurso do professor na mente inquieta da criança e do jovem? O que há de diferente na sala de aula que supere a novidade sempre cambiante do que acontece na web?

O novo desafio tecnológico ergue-se como o novo desafio. A tecnologia da internet e seus derivados será o fim último da escola? Desde o século XIX, as tecnologias associadas aos novos meios de comunicação sempre foram um desafio importante ao papel da escola: o cinema, o rádio, a televisão. Mas, apesar disso, a escola subsistiu.

No entanto, o surgimento das chamadas inteligências artificiais (IA), cuja característica essencial é a de pensar, supôs um desafio maior para a escola. Um desafio sobre o qual ainda os debates, as reflexões e as possíveis respostas estão por se desenvolver.

Com essa clareza, retomaremos a reflexão sobre as realidades de nossa escola. Reflexão que implica reconhecer nossos sistemas educativos, as políticas que sobre eles se traçam, os efeitos que isso gera, mas, sobretudo, centrar a reflexão em torno ao papel da escola no processo de ensino-aprendizagem, em particular o papel que a escola atribui ao dado, à informação e ao conhecimento.

Superar o desafio que implicam essas novas máquinas inteligentes passa justamente por determinar qual papel se atribui ao conhecimento e, a partir disso, poder lhe dar um novo sentido que permita que essas IAs deixem de ser uma ameaça para converter-se em ferramentas. Contudo, esclarece-se que não se trata de entrar na onda tecnológica e na dinâmica de aceitar sem mais as implicações dessa nova tecnologia; mas sim de reconhecer que já são parte da realidade de nossas crianças e jovens e que, nesse sentido, o que interessa é fazer um uso “crítico” dessas novas realidades tecnológicas.

A forma profunda como as IAs têm permeado diversos cenários da vida real (de modo especial, na área do trabalho) é inegável. Quase se pode dizer que, em muitas das atividades que realizamos em nossa vida diária, fazemos uso consciente ou inconsciente de alguma forma de IA. Por exemplo, utilizamos alguma IA ao buscar uma rota de transporte mais rápida e eficiente para chegar a determinado lugar, ao realizar uma busca no Google, ao filtrar e-mails para recuperar mensagens importantes, ao acessar algum tipo de serviço, seja bancário ou de serviços básicos, entre tantas outras atividades.

No plano da educação, o fenômeno não é diferente, ainda que seja menos notório — por ora. Como indicamos no resumo da presente comunicação, nossos próprios estudantes podem acessar alguma dessas IAs para apoiar suas tarefas de classe, buscar algum dado requerido no momento da aula ou, como ocorre em muitas ocasiões, adentrar em mundos oníricos virtuais.

No entanto, quando, como professores, fazemos a pergunta profunda sobre o verdadeiro uso “útil” desse tipo de tecnologia, não é fácil encontrar uma resposta adequada. Para muitos, inclusive, a presença dessa tecnologia na sala de aula é um elemento de distração que atrapalha o genuíno e autêntico ato de “ensinar”. Em muitos fóruns de educação e em muitas pesquisas sobre educação, costuma-se indagar, discutir e propor usos “didáticos e pedagógicos” dessas tecnologias emergentes.

No âmbito internacional, em relação às decisões políticas para a educação, frequentemente são indicadas diversas políticas baseadas no uso das IAs educacionais para “melhorar” o sistema educativo, sobretudo naquelas nações em que os resultados das provas realizadas pelos estudantes, baseadas em padrões internacionais, são “baixos” (Profuturo e OEI, 2023, p. 8).

Em alguns desses discursos, mais ou menos, são apontados possíveis usos concretos das IAs na sala de aula. Alguns desses usos estão relacionados a: 1. O desenvolvimento de aprendizagem personalizada com base nas qualidades e características dos sujeitos educativos. 2. A geração de informação específica para o desenvolvimento da aula. 3. A contribuição em tarefas de ordem administrativa formal do trabalho docente, na geração de notas ou no apoio à construção de indicadores de aprendizagem para cada estudante. 4. No caso das instituições educativas, a geração de ferramentas de gestão acadêmica para detecção de alertas precoces nos riscos de evasão ou nos riscos de fracasso escolar (Profuturo e OEI, 2023, p. 9).

No entanto, seja considerando a tecnologia como um fim, uma ferramenta ou um elemento mediador, a verdadeira discussão de fundo é como compreendemos o ato de ensinar e de aprender e o fim da educação em si mesma. A forma como isso se define poderá nos dar um ponto de referência em relação ao papel das IAs na sala de aula. Na maioria de nossas instituições educativas, a educação é

concebida como o cumprimento de um programa, isto é, um currículo que deve ser desenvolvido de princípio a fim. Esse modelo quer que o estudante alcance determinados resultados de aprendizagem em um tempo e em um espaço definidos. Ali, privilegia-se o saber memorístico. Dados e informação são substanciais para a “aprendizagem”. Este é o tipo de modelo que encontra maior desafio diante dessas tecnologias da informação e dos dados.

Muitas das tecnologias educativas estão orientadas a criar modelos de avaliação que “medem” a capacidade de aprendizagem dos estudantes a partir da perspectiva da informação. Não faz muito, as provas nacionais em nosso país baseavam-se nesse modelo e, recentemente, o processo de reforma para a acreditação dos programas universitários ou para a renovação de seus registros qualificados nos devolia ao modelo de avaliação por “resultados de aprendizagem”, sob o argumento de centrar o processo formativo exclusivamente no estudante. Modelo que já se consolidou na educação básica e secundária no sistema educativo nacional.

Se os professores continuarmos privilegiando o dado e a informação como objetivos centrais da formação escolar, a pergunta sobre se as IAs poderiam substituir o magistério terá uma resposta contundente: sim. Nada há mais abundante no entorno digital do que o dado e a informação.

Mas, assumamos que essa tarefa de fornecer dados e informação já não está em nossas mãos; o que nos resta fazer? Há algo que este mundo contemporâneo, que nossos jovens vivem, não possui: conhecimento.

Podemos tentar explicar a partir de diversas perspectivas o que é conhecimento. A epistemologia primeiro e a psicologia depois têm buscado dar resposta a essa pergunta. Para os efeitos desta comunicação, e sem a intenção de fazer reducionismo, podemos afirmar que o conhecimento é a capacidade de inferir novas ideias

ou soluções novas para diversas situações no mundo. O ChatGPT (uma das IAs mais populares em nossos ambientes universitários) parece homologar essa atividade, mas tem uma capacidade restritiva. Na medida em que seu treinamento se circunscreve ao conhecimento obtido a partir da linguagem, sua inferência “lógica” não pode reconhecer a experiência que se obtém das vivências no mundo real (Russell, S., Norvig, P., 2004).

O conhecimento soma razão, emoção, vivência, existência, além de uma série de qualidades cognitivas muito próprias do cérebro humano que a tecnologia ainda não alcança. Uma IA poderá pintar no melhor estilo de Vincent Van Gogh, mas sua pintura não terá aquela “aura” desesperada e transcendente, fruto da vivência própria do gênio neerlandês.

O que queremos dizer com isso? Que o conhecimento é algo que ainda não foi alcançado — por ora — por nenhuma inteligência artificial, pois seu aprendizado continua ancorado no ensaio e erro. Ainda não chegamos a esse ponto de inflexão no qual as IAs consigam ter compreensão tanto de si mesmas como de seu papel no mundo.

É necessário retomar o papel da escola como o cenário do pensar. É necessário superar o papel da informação e do dado como essências do conhecimento. É fundamental superar o constrangimento do processo formativo às demandas do mercado, superar os currículos que formam para o trabalho e não para o desenvolvimento pleno do ser, tanto individual como coletivo.

Permito-me ir um pouco mais além nesse paralelo entre o pensar das IAs e o pensar do ser humano, através da seguinte ilustração: o prólogo do livro ¿Cómo piensan las máquinas? do engenheiro e escritor argentino Fredi Vivas (Vivas, 2021), foi realizado pelo ChatGPT a pedido do autor com base em algumas perguntas relacionadas com as características dessa IA. Retomo de maneira literal um trecho específico que corresponde à resposta

dada pela IA à pergunta sobre o que se sente ao ser uma inteligência artificial.

“Fredí: Mas você pode realmente ver? Refiro-me à forma humana de ver imagens e objetos.

IA: Sim, eu posso. Mas, devido a que fui treinada em dados humanos para compreender a linguagem, meu conhecimento do mundo é muito limitado por enquanto.

Fredí: Bem, para nós, humanos, o mundo é muito mais do que palavras.

IA: Também é para mim. Mas só posso representá-lo como uma cadeia de palavras. Veja, sou um modelo de linguagem.”

(Vivas, F. 2021: ¿Cómo piensan las máquinas?)

Como se fosse um diálogo de Alice no País das Maravilhas, o ChatGPT confessa sua própria existência: “sou um modelo de linguagem”. Ali está expressa toda a sua limitação. Se o conhecimento requer vivência, o saber requer existência. Existir é o verdadeiro valor do ser.

Nas linhas anteriores indicamos como a possibilidade de ter melhor acesso à informação pode nos permitir construir conhecimento. Formulemos a nossas crianças e jovens estudantes perguntas desafiadoras: quem sou eu? Qual é o meu lugar no mundo? O que é amar? Por que nasce a flor na primavera? Permitamos germinar neles a capacidade de assombro e não os sobrecarreguemos de certezas. A informação está ali, ao alcance da mão; que sejam eles os que assumam o desafio de encontrar as respostas. Provoquemos a dialética necessária para abrir-lhes o caminho.

Há um vínculo muito importante entre saber e conhecimento. O saber não é informação memorizada. O saber é um plano mais profundo que se desenvolve a partir da construção do

conhecimento. À medida que avançamos em nossa aprendizagem, vamos ampliando nosso horizonte de conhecimento. Cabe esclarecer que essa aprendizagem não é exclusivamente a aprendizagem curricular da escola, também é aquela que se realiza em nossa interação com outros ambientes. No entanto, o conhecimento é construção da linguagem, deixa-se ver através dele e nele se desdobra. Porém, sabemos que o que aprendemos não pode se expressar exclusivamente através da linguagem formal.

Essas outras maneiras de vivenciar o conhecimento, para além da linguagem verbal, são as formas do desdobramento do que chamamos saber. Isto é o que nos faz humanos. O saber é conhecimento expresso de maneira consciente em palavras, mas também o é quando se expressa de modo inconsciente. Para além desses dois planos, sabemos que o saber se expressa nas sensações e nos sentimentos materializados também em outros planos que não são os da linguagem natural, mas que correspondem aos planos do simbólico (Ramírez, 1992). É preciso permitir que essas formas de desdobramento do saber também tenham presença na escola.

O saber desdobrado em sistemas simbólicos formais (linguagem verbal, linguagem matemática e outros sistemas simbólicos formais que dão conta das ciências biológicas, físicas, químicas, entre outras) deve permitir outros desdobramentos do saber, como a arte, a estética, os saberes da cultura, os saberes da literatura, os saberes da vida cotidiana — e estes devem estar presentes também nos currículos da escola. Sob essa perspectiva, as IAs serão uma ferramenta de apoio para a construção de conhecimento por parte de todos os atores da escola, e não a ameaça que paira sobre ela.

Referências

Beltrán, D. E. (2021). Web: ¿red global libre, abierta y sin censura? Editorial Universidad Distrital.

Flórez, O. R (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. McGraw-Hill (1ª.Edición), Bogotá.

Hardt, M., & Negri, A. (2005). Imperio. Paidós.

Leavitt, D. (2007). Alan Turing: El hombre que sabía demasiado. Editorial Antoni Bosch, Barcelona.

ProFuturo & OEI. (2023). El futuro de la inteligencia artificial en educación en América Latina. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/el-futuro-de-la-inteligencia-artificial-en-educacion-en-america-latina>.

Russell, S., & Norvig, P. (2004). Inteligencia artificial: Un enfoque moderno. Pearson.

Vivas, F. (2021). Cómo piensan las máquinas. Galerna.

FANZINOTECA ECOSOLIDARIA PARA A BOA VIDA: ferramentas de educomunicação para práticas de moeda social na Colômbia

Kevin David Triana Viviescas
María Clara Villamarín

Introdução

As diversas análises da crise desencadeada pelo capitalismo têm sido abordadas de forma crítica por várias disciplinas que, a partir de seus respectivos campos de estudo, buscam gerar alternativas nas áreas de produção, consumo, troca e redistribuição de riqueza. O objetivo é criar um sistema econômico que priorize o trabalho e a satisfação das necessidades em detrimento do capital. Foi assim que surgiu o conceito de economia solidária, que engloba uma variedade de iniciativas que combinam aspectos econômicos, sociais, de autogestão e éticos. Por exemplo, inclui cooperativas, redes de intercâmbio que utilizam moedas comunitárias, empresas locais e sociais comprometidas com práticas comerciais éticas, fundos de investimento com objetivos sociais, comércio justo e

solidário, comunidades ecológicas e agricultura baseada em métodos orgânicos, entre outras alternativas.

A economia popular e solidária continua conquistando espaços muito valiosos para a mudança do paradigma da escassez para o da abundância, abrindo espaços para grupos populacionais historicamente excluídos do sistema econômico por serem classificados como indivíduos não produtivos; donas de casa, idosos e crianças, que constituem a economia do cuidado. Em vista disso, Primavera menciona que, (...) o paradigma da abundância como uma possibilidade associada a moedas complementares, especialmente as moedas sociais. Segundo esse autor, vivemos no paradigma da escassez graças à repressão dos valores do arquétipo da Grande Mãe Terra (Pachamama na cultura andina), o que torna transparentes e, portanto, "normais" os valores da voracidade e do medo da escassez, característicos do sistema capitalista. Primavera, H. (2017).

Nesse sentido, falar de economia popular implica uma transformação que perpassa vários aspectos; cuidado com o meio ambiente, equidade de gênero, fortalecimento das economias locais, desigualdade social, autogestão e governança dos bens comuns, entre outros. Repensar as práticas de produção, consumo e redistribuição de recursos é urgente e a academia deve desempenhar um papel de liderança na transição para um paradigma econômico de solidariedade.

Como analisou Primavera, (...) o que vimos nos clubes de troca, à luz da proposta de Lietaer, adquiriu sentido dentro do paradigma da abundância: a "invenção de uma outra moeda", que favorece trocas mais frequentes, leva automaticamente ao fluxo, à fertilidade, até ao próprio questionamento de conceitos como valor e preço, nos momentos de maior fluidez do sistema. Primavera, H. (2017).

Iniciativas de moedas sociais têm funcionado para amortecer crises econômicas, como a crise do corralito na Argentina em 2001,

clubes de troca e moedas complementares foram um alívio principalmente para os setores mais vulneráveis da sociedade. No entanto, essas alternativas também funcionam como modelo em países desenvolvidos, como a Bristol Pound no Reino Unido, a Chiemgauer na Alemanha, a Eusko no País Basco e a Sardex na Itália, mostrando que outra economia é possível.

Esta pesquisa se concentrará nas experiências de circulação de moedas comunitárias em Bello (Antioquia), Pasto e Bogotá a partir de uma perspectiva pedagógica baseada na educomunicação, com o objetivo de construir uma fanzinoteca comunitária que reúna os conhecimentos e as experiências das comunidades que fazem parte das redes de intercâmbio mediadas pelas moedas sociais, que são os savants e os co-pesquisadores. A fanzinoteca Ecosolidaria del Buen Vivir, física e virtual, será o produto final da pesquisa, com o objetivo de promover a autogestão com materiais distribuídos livremente que contribuam para a desaprendizagem do sistema capitalista, convidando à ação por alternativas econômicas sustentáveis.

Essa pesquisa será um insumo para a compreensão de temas-chave que giram em torno do funcionamento das moedas comunitárias e, ao mesmo tempo, a fanzinoteca será um instrumento de sistematização das experiências de moedas sociais em Bogotá, Pasto e Bello (Antioquia), territórios que promoveram e posicionaram suas moedas como possíveis modelos econômicos.

Justificativa

A análise da crise desencadeada pelo capitalismo tem sido abordada criticamente a partir de várias disciplinas que, em seus respectivos campos de estudo, buscam gerar alternativas nas áreas de produção, consumo, troca e redistribuição de riqueza. O objetivo é criar um sistema econômico que priorize o trabalho e a satisfação das necessidades em detrimento do capital. Foi assim que surgiu o

conceito de economia solidária, que engloba uma variedade de iniciativas que combinam aspectos econômicos, sociais, de autogestão e éticos. Por exemplo, inclui cooperativas, redes de intercâmbio que utilizam moedas comunitárias, empresas locais e sociais comprometidas com práticas comerciais éticas, fundos de investimento com objetivos sociais, comércio justo e solidário, comunidades ecológicas e agricultura baseada em métodos orgânicos, entre outras alternativas.

A economia popular e solidária continua conquistando espaços muito valiosos para a mudança do paradigma da escassez para o da abundância, abrindo espaços para grupos populacionais historicamente excluídos do sistema econômico por serem classificados como indivíduos não produtivos; donas de casa, idosos, crianças, que constituem a economia do cuidado. Em vista disso, Primavera menciona que, (...) o paradigma da abundância como uma possibilidade associada a moedas complementares, especialmente as moedas sociais. Segundo esse autor, vivemos no paradigma da escassez graças à repressão dos valores do arquétipo da Grande Mãe Terra (Pachamama na cultura andina), o que torna transparentes e, portanto, "normais" os valores da voracidade e do medo da escassez, característicos do sistema capitalista. Primavera, H. (2017)

Nesse sentido, falar de economia popular implica uma transformação que perpassa vários aspectos: cuidado com o meio ambiente, igualdade de gênero, fortalecimento das economias locais, desigualdade, fortalecimento das economias locais, a desigualdade social, a autogestão e a governança dos bens comuns, entre outros. Repensar as práticas de produção, consumo e redistribuição de recursos é urgente e a academia deve desempenhar um papel de liderança na transição para um paradigma econômico de solidariedade, como analisou Primavera,

(...) o que vimos nos clubes de troca, à luz da proposta de Lietaer, adquiriu sentido dentro do paradigma da abundância: a "invenção de uma outra moeda", que favorece trocas mais frequentes, leva automaticamente ao fluxo, à fertilidade, até ao próprio questionamento de conceitos como valor e preço, nos momentos de maior fluidez do sistema. Primavera, H. (2017)

Iniciativas de moedas sociais têm funcionado para amortecer crises econômicas, como a crise do corralito na Argentina em 2001, clubes de troca e moedas complementares foram um alívio principalmente para os setores mais vulneráveis da sociedade. No entanto, essas alternativas também funcionam como modelo em países desenvolvidos, como a Bristol Pound no Reino Unido, a Chiemgauer na Alemanha, a Eusko no País Basco e a Sardex na Itália, mostrando que outra economia é possível.

Esta pesquisa se concentrará nas experiências de circulação de moedas comunitárias em Bello (Antioquia) e Bogotá a partir de uma perspectiva pedagógica baseada na educomunicação, com o objetivo de construir uma fanzinoteca que reúna os conhecimentos e as experiências das comunidades que fazem parte das redes de intercâmbio mediadas pelas moedas sociais, que são os conhecedores e co-pesquisadores da sistematização. A Fanzinoteca Ecosolidarria del Buen Vivir, física e virtual, será o produto final da pesquisa, com o objetivo de promover a autogestão com materiais de livre distribuição que contribuam para a desaprendizagem do sistema capitalista, convidando à ação por alternativas econômicas sustentáveis.

Essa pesquisa será um insumo para a compreensão de temas-chave que giram em torno do funcionamento da fanzinoteca.

A fanzinoteca também será um instrumento para sistematizar as experiências de moedas sociais em Bogotá e Bello (Antioquia), territórios que promoveram e posicionaram suas moedas como possíveis modelos econômicos.

Declaração do problema

A estrutura social do sistema monetário, baseada nos princípios do liberalismo econômico e da acumulação de capital, reforçou problemas sociais como a desigualdade em todas as suas esferas, a masculinização do tempo, a exploração do trabalho, os impactos ambientais, a exclusão do sistema financeiro, entre outros problemas que levaram à atual crise estrutural e sistêmica, que é uma ameaça à própria vida e agora se expressa como uma depressão econômica, sinal de um sistema claramente inviável.

Em resposta, as comunidades estão criando alternativas ao projeto do grande capital, essa transição de paradigma econômico é urgente, no entanto, o processo é lento e complicado, envolve desaprender um sistema que permeou todas as experiências humanas por meio da educação e que também se mostra impossível de mudar, como Fredric Jameson se refere, hoje parece "mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo".

A Oxfam, em 2022, publica o relatório "Inequalities Kill", que destaca a crescente desigualdade econômica no mundo, apresentando uma série de dados e estatísticas chocantes sobre a desigualdade global. De acordo com o relatório, o 1% mais rico da população mundial possui mais do que o dobro da riqueza de 6,9 bilhões de pessoas. O relatório também revela que a diferença entre a renda do 1% mais rico e a dos 50% mais pobres da população aumentou na maioria dos países. Como Nabil destacou:

"As desigualdades extremas são uma forma de "violência econômica" na qual as decisões legislativas e políticas de nível sistêmico criadas para favorecer as pessoas mais ricas e poderosas

prejudicam diretamente a grande maioria da população mundial". Nabil, et al. (2022)

Embora a academia tenha colocado na mesa discussões críticas sobre o capitalismo neoliberal na busca de alternativas, ainda há uma dívida com as comunidades que estão gerenciando seus bens comuns e criando uma economia local, e é por isso que a academia agora tem desafios importantes a acrescentar à transformação do sistema econômico e à construção de novas epistemologias para pensar a economia em termos de solidariedade e redes de confiança. A esse respeito, Barbas enfatizou que,

É assim que essa abordagem concebe a ação educ comunicativa: como um processo dialógico inseparável da prática educacional e dos processos de aprendizagem colaborativa. Nessa perspectiva, a construção do conhecimento está ligada à prática da educomunicação, ou seja, quando expressamos uma ideia de modo que nossos interlocutores possam compreendê-la, é quando essa ideia é realmente aprendida e compreendida por nós. Em outras palavras, conhecer é comunicar e dialogar. Barbas, A. (2012)

Nesse sentido, a educomunicação tem muitas ferramentas para contribuir com os processos de economia popular e moedas comunitárias. Ela se baseia na premissa de que todo ato pedagógico é, por sua vez, um ato comunicativo. Os teóricos da economia solidária propuseram o Fator C - comunidade - como um fator dinâmico que inclui aspectos como comunicação, cooperação, comunhão e colaboração, que criam a comunidade e as relações de confiança que são fundamentais nas iniciativas de economia popular.

Com base no exposto, a seguinte questão de pesquisa é colocada: qual é o impacto da educomunicação nos processos de implementação de moedas comunitárias em Bello (Antioquia) e

Bogotá, contribuindo para a mudança do paradigma da escassez para o paradigma da abundância?.

Atores envolvidos

- **Jueves de trueke:** Em Antioquia, entre os anos 90 e 2000, foram desenvolvidos processos muito importantes de moedas sociais, sendo pioneiros na Colômbia de iniciativas de autogestão do dinheiro como um bem comum. O legado de todos esses processos tem grande relevância para o contexto histórico das moedas sociais na Colômbia; no entanto, com o passar do tempo, esses processos foram se enfraquecendo. Atualmente, na Chozas Marco Fidel Suárez (Bello, Antioquia), está sendo realizado o projeto "Jueves de Trueke" (Quintas-feiras de Trueke), no qual se reúnem líderes de diversos processos em torno do escambo direto para gerar resistência de diferentes frentes, coletivos ambientais, jovens artistas e os primeiros promotores de moedas sociais em Medellín, que continuam apostando em outra economia.

- **Moneda Luna:** Esse processo de moeda social está sendo consolidado em nível nacional, com base em nós em diferentes regiões do país, sendo o nó de Bakata um dos mais dinâmicos. Os membros são prosumidores, produzimos bens, conhecimento, cuidados e consumimos dentro do nó de troca usando a moeda lua, acessando-a por meio de um aplicativo (semelhante ao funcionamento do Nequi ou Daviplata). No nó há pessoas encarregadas do serviço de mensagens de bicicleta, que também é reconhecido com a moeda luna, no compromisso com a mobilidade, o consumo e a produção sustentáveis. Fazendo circular a economia do conhecimento, da cidadania e fortalecendo os laços de confiança em torno da satisfação das necessidades de todos. Esse coletivo de moedas sociais tem sido orientado por Heloisa Primavera, uma das principais promotoras de Moedas Sociais na América Latina.

Objetivos

Objetivo geral

Analisar a contribuição da educomunicação nos processos comunitários que implementam moedas sociais: Thursday Trueke (Bello, Antioquia) e Moneda Luna (Bogotá). (Bogotá); a fim de gerar a apropriação do conhecimento por meio da fanzinoteca Ecosolidaria del buen vivir de criação coletiva.

Objetivos específicos

- Coletar, classificar e analisar as informações obtidas por meio da revisão documental da literatura e dos laboratórios exploratórios de educomunicação com as comunidades promotoras de trueke, por meio de técnicas etnográficas.
- Construir coletivamente uma biblioteca de fanzines, baseada em laboratórios de co-pesquisa com reflexões sobre questões associadas à economia solidária que são importantes para a implementação de moedas sociais.
- Publicar o site da Fanzinoteca Ecosolidaria para el Buen Vivir com os resultados do processo de pesquisa, por meio de uma narrativa de mídia cruzada, incluindo entrevistas em vídeo, uma série de podcasts e a digitalização da Fanzinoteca.
- Realizar uma reunião de troca de conhecimentos com as comunidades para compartilhar as reflexões refletidas na Fanzinoteca Ecosolidaria para el Buen Vivir (Fanzinoteca Ecosolidária para o Bem Viver).

Quadro de referência

A Fanzinoteca Ecosolidária para o Bem Viver: Instrumentos de Educomunicação para as práticas de moedas sociais na Colômbia, entrelaça as teorias de autores e promotores de moedas sociais, que

refletem sobre a urgência de construir alternativas para estabelecer relações econômicas e, a partir daí, o papel transformador da moeda social, que nos leva a uma mudança de paradigma, o que implica deixar para trás o paradigma da escassez e dar lugar ao paradigma da abundância, no entanto, essa transformação requer uma contribuição pedagógica, o que nos leva a ampliar o diálogo com a teoria da Educomunicação e seus instrumentos.

Moeda social

No caminho para entender a urgência de construir uma economia sustentável, que permita uma redistribuição mais justa da riqueza, nós.

No caminho da compreensão da urgência da construção de uma economia sustentável, que permita uma redistribuição mais justa dos recursos, voltando a práticas ancestrais como o escambo, que não só possibilita a troca de bens e serviços, mas também permite trocas culturais e, em última instância, a construção do tecido social, tudo isso pelo olhar de Heloisa Primavera, promotora de moedas sociais, que explica o significado da moeda como instrumento de troca, Esse contexto, somado à sua experiência na circulação de moedas sociais, reafirma a existência do paradigma da abundância.

"Vemos a "raridade" dos recursos em vez de sua abundância, enganados por todo o discurso, especialmente o da economia, que simplesmente se esqueceu de mudar o paradigma. Esse é o principal papel das inovações sociais, como as moedas complementares, especialmente as moedas sociais". (Spring, 2010).

Essa afirmação de Heloisa refere-se à raridade, como a escassez de recursos, que é relacionada por Adam Smith em seu livro "A Riqueza das Nações", que expõe a gestão de recursos escassos para necessidades crescentes. Esse seria justamente o atual paradigma da escassez. Nesse ponto, Bernard Lietaer concorda com

Heloisa Primavera e propõe um aspecto muito importante, que relaciona o gênero ao papel da moeda, dando-lhe características femininas, relacionadas à abundância representada pela maternidade, pachamama, fertilidade, equidade, cuidado, compartilhamento e fluxo constante. E seu arquétipo masculino, que tem a ver com competição, lógica, domínio, expansão e autoridade central. No arquétipo feminino está localizada a moeda social, enquanto o arquétipo masculino está mais relacionado à lógica do dinheiro.

À luz das propostas de Heloisa Primavera e Bernard Litaer, fica evidente a necessidade de avançar em direção ao paradigma da abundância, que se torna possível pela circulação de moedas sociais, mas esse é um caminho longo e lento, no qual a educomunicação terá contribuições muito importantes a dar.

Educomunicação

A convergência entre comunicação e educação é um desafio que Mario Kaplun aborda em seu livro "Uma Pedagogia da Comunicação", em sua proposta aparece um sujeito importante, o comunicador popular, que se localiza em espaços comunitários. O lugar de ação desse comunicador não é nos meios de comunicação de massa, mas seu trabalho tem a ver com as menores comunidades que realizam processos educativos, que são apoiados por instrumentos comunicativos que permitem às comunidades melhorar suas capacidades de comunicação com foco no fortalecimento dos processos de participação a partir do pensamento crítico. A proposta não é uma transmissão efetiva de conhecimento, mas sim proporcionar espaços para a troca de conhecimento e a criação de novos conhecimentos em comum. Desde então, a troca de conhecimentos e experiências é um veículo que fortalece as relações de confiança nos nós da moeda social, mas também permite avançar em comunidade para uma mudança de

paradigma, o que implica estabelecer para onde queremos ir e projetar acordos comuns de autogovernança econômica que permitam uma economia que nos conduza na mesma direção das metas e expectativas delineadas na comunidade.

Cultura do fanzine

Nossa proposta para a criação coletiva da Fanzinoteca Ecosolidaria del Buen Vivir surge do questionamento das estruturas do capitalismo cognitivo, fortemente enraizado nos espaços acadêmicos que buscam dar um valor econômico à produção intelectual, de tal forma que o acesso aos textos acadêmicos é condicionado pela capacidade econômica dos indivíduos. Isso não afeta apenas o acesso ao conhecimento, mas também a sua produção, pois o exercício de publicar um livro ou artigos científicos acarreta custos significativos que limitam a produção de conhecimento sem estar associado ao fator classe.

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é a busca de alternativas ao sistema capitalista que permeia até mesmo a criação cognitiva, impedindo a democratização do conhecimento, daí a cultura do fanzine ser o veículo para a reflexão de uma proposta econômica popular. As características da criação de fanzines estão próximas dos processos de criação de moedas sociais, aspectos como autogestão, independência, autopublicação e distribuição.

Antecedentes

O sistema monetário tem sido tradicionalmente estudado a partir da economia clássica e de outras disciplinas com uma metodologia quantitativa, o que tem excluído a abordagem dos fenômenos sociais e dos impactos resultantes do funcionamento do modelo capitalista de livre mercado que exclui e viola amplos setores da população. Na busca por alternativas econômicas, essas comunidades se organizaram para dar origem a iniciativas

populares, como a criação de moedas sociais para apoiar a economia local, promover o comércio justo, repensar as práticas de consumo, aliviar os efeitos das crises econômicas e cuidar do meio ambiente.

Atualmente, as moedas sociais continuam a ser usadas em todo o mundo, embora tenham evoluído para se adaptar às necessidades e tecnologias modernas. Aqui estão dois exemplos importantes da implementação de moedas complementares. O Banco Palmas: No Brasil, a comunidade de Palmeiras criou o Banco Palmas em 1998 para emitir sua própria moeda social, o "Palmas". Essa moeda é usada na comunidade para comprar bens e serviços locais e ajudou a melhorar a economia local, garantindo a soberania alimentar e a distribuição justa dos recursos.

Bárbara Magalhães (2020), em sua pesquisa "A moeda social Palmas, velhos instrumentos, novas soluções: Uma análise sociológica do dinheiro" e estuda qualitativamente o caráter social da moeda Palmas para a transformação econômica do Brasil, por meio de uma metodologia empírica e etnográfica a autora realiza sua imersão no Banco Palmas, para esse estudo de caso. Seu objetivo é mostrar que a moeda social. Palma em um estudo de caso demonstra que os princípios extraeconômicos defendidos na "moeda sociológica" são efetivamente desenvolvidos dentro da realidade. Isso se dá pelo entendimento de que o econômico é permeado por vários significados, razão pela qual a moeda é analisada qualitativamente.

No âmbito da pesquisa, entendeu-se que a moeda social estudada, a "Palma", se enquadrava na especialização da "Palma".

A moeda social estudada, a "Palma", se enquadra na especialização de "dinheiro especial" proposta pelo autor Zelizer. Para entender os diferentes tipos de dinheiro, o autor os dividiu em dois grupos principais: i) relevância para o ambiente social ao qual essa moeda está vinculada; essa condição seria expressa por meio dos diferentes usos e significados a que esse dinheiro se destina.

Essa dimensão foi expressa predominantemente por meio da categoria "Moeda Palmeiras" nesta pesquisa; e ii) apresentar facetas qualitativas, ou seja, ter um caráter social, em que a relação com a pesquisa foi mostrada por meio das categorias "Palmeiras-conjunto comunitário" e "Valores-papel social do bairro".

Por outro lado, encontramos sistemas locais de troca: em muitos lugares do mundo, foram criados sistemas locais de troca que usam uma moeda social para trocar bens e serviços. Esses sistemas geralmente são administrados por organizações locais e permitem que os membros da comunidade negociem entre si sem usar a moeda oficial.

Com relação à implementação de moedas sociais na América Latina, os autores Carlos Andrés Oñate Paredes e José Carlos Aucancela López (1994) analisaram os projetos mais representativos da América Latina no exercício de moedas sociais, desde suas origens, desenvolvimento e mecanismos de implementação e execução, para a consolidação de um futuro modelo de economia solidária no Equador que reúna as lições aprendidas, os sucessos e os fracassos dos modelos existentes. O objetivo de tudo isso é identificar os diferentes fatores predominantes que caracterizam as moedas sociais, com base nas experiências latino-americanas, e, a partir dessa análise, determinar a viabilidade de sua implementação no Equador. Entre as descobertas do processo de pesquisa, sugere-se a possibilidade de trabalhar com governos autônomos descentralizados (GAD) e organizações de Economia Popular e Solidária (EPS) na criação e execução de iniciativas monetárias, além do uso de dispositivos eletrônicos como meio de pagamento.

No entanto, um dos teóricos mais influentes da economia solidária que inclui a comunicação como um dos aspectos importantes é Luis Razeto, em seu livro *Los caminos de la Economía de Solidaridad*, que aplica o fator C, que é uma ideia que reúne vários conceitos como: comunidade, comunicação, compartilhamento,

cooperação, confiança e coletivo como o centro da economia solidária.

Estrutura metodológica

Para o desenvolvimento metodológico desta pesquisa, ela é realizada em três fases:

I. Fase exploratória: coleta de informações usando ferramentas etnográficas. ferramentas etnográficas.

Nessa fase, serão estabelecidos os primeiros vínculos com as comunidades que promovem moedas comunitárias. Esse é um processo que será realizado por meio da observação participante das atividades diárias de cada comunidade. Em Bello, Antioquia, são realizadas as Jueves de Trueke (quintas-feiras de Trueke), um espaço onde os líderes de diferentes processos em torno do escambo se encontram para gerar resistência de diferentes frentes, coletivos ambientais, jovens artistas e os primeiros promotores de moedas sociais em Medellín, que continuam apostando em outra economia.

Em Bogotá, a Moneda Luna é uma comunidade de trocas mediadas pela moeda social. Esse coletivo de moedas sociais tem sido orientado por Heloisa Primavera, uma das principais promotoras de moedas sociais na América Latina.

Para o desenvolvimento dessa fase, a equipe de pesquisa participará de várias atividades programadas por cada um dos coletivos, e vários instrumentos serão aplicados: Entrevistas não estruturadas com os promotores e líderes das moedas, observação participante, diários de campo, revisão documental dos arquivos de cada um dos processos e suas ferramentas pedagógicas utilizadas para a implementação de cada moeda.

II. Fase de pesquisa conjunta: Reuniões de troca de conhecimento para a criação da fanzinoteca. Criação da fanzinoteca.

Nessa fase, são organizados três encontros em cada uma das comunidades para refletir sobre temas fundamentais para a compreensão do significado transformador das moedas sociais, em termos de troca de conhecimentos e experiências que contribuam para a mudança de paradigma. Os processos pedagógicos, formativos e reflexivos são fundamentais nos processos de trueke porque, além de dar sentido ao exercício da troca, é também o veículo para a formação de novos promotores de trueke que poderão liderar e promover mais moedas e/ou manter vivo o coletivo ao qual pertencem; essa é a chave para a mudança geracional.

As reuniões refletirão sobre os seguintes temas:

Contexto histórico do dinheiro oficial.

O dinheiro como um dispositivo de memória coletiva.

Como os bancos emitem dinheiro da dívida?

Uma visão feminina das moedas sociais.

Autogerenciamento de nossa economia para uma vida boa.

Relações de confiança: Nós nos tecemos em comunidade.

Aprendendo outra economia possível (Sistematização das ferramentas pedagógicas das experiências de barterke).

III Fase criativa: criação coletiva da fanzinoteca. Por que criar uma Fanzinoteca?

A cultura do fanzine e as iniciativas de moeda social compartilham uma profunda conexão, com base em sua abordagem descentralizada e em sua capacidade de promover a participação ativa da comunidade. O fanzine é uma forma de autogestão e publicação independente que defende a democratização do

conhecimento. As ideias expressas nos fanzines geralmente são feitas a partir de pontos de vista alternativos e rebeldes, que desafiam as estruturas sociais tradicionais e propõem alternativas para a mudança social, como as moedas comunitárias.

Para o desenvolvimento dessa fase, serão realizadas duas oficinas de criação de fanzines em cada uma das experiências trueke, a oficina será conduzida por uma pessoa com experiência na criação de fanzines e textos alternativos. Os fanzines refletirão as reflexões e o conhecimento dos membros de cada comunidade em relação aos temas que foram abordados nas reuniões anteriores. Trinta fanzines serão publicados digitalmente e hospedados em uma página da web para a fanzinoteca, mas também, como uma proposta análoga, 100 cópias de cada fanzine serão impressas, totalizando 3.000 fanzines impressos, que serão insumos pedagógicos para cada processo.

Por fim, será realizado um exercício de feedback, no qual os fanzines de cada uma das regiões serão trocados para a troca de conhecimentos e experiências, dessa forma os fanzines serão trocados, e por meio de reuniões virtuais síncronas para tecer uma rede e fortalecer os 3 coletivos na união.

Resultados, aprendizados e desafios

Para a seção sobre os resultados desta pesquisa correspondente à fase exploratória, a análise do arquivo de jornais correspondente à fase I desta pesquisa foi realizada por meio da experiência de Bello (Antioquia) e dos municípios vizinhos. Esse arquivo está classificado em comunicados à imprensa (jornais) da mídia local e nos boletins informativos "Truequiando" e "Al trueque", autopublicados pelos coletivos que promovem o escambo e as moedas sociais em Antioquia. Esse é um esforço educacional e comunicativo das comunidades para disseminar e refletir sobre a economia solidária.

Os comunicados de imprensa analisados foram publicados entre 1998 e 2003, em meios de comunicação como El Colombiano, El Mundo, El Semanal, Bello.com, e foram estudados com base nas seguintes categorias:

Estrutura narrativa dos comunicados à imprensa

Essa categoria é aplicada para responder à pergunta: Como a mídia narra as experiências de escambo e moeda social e que papel a mídia desempenha nos processos educativo-comunicativos sobre a economia solidária?

Observa-se que as narrativas midiáticas têm um tom anedótico, narram histórias em formatos próximos à crônica que se desenvolvem do particular para o geral, na medida em que se dá uma abordagem macro, as iniciativas são representadas como processos transformadores que geram tecido social, valores como solidariedade, respeito, colaboração, compartilhamento e confiança aparecem com frequência.

Algumas publicações incluem dados quantitativos sobre o número de trocas realizadas e a equivalência em pesos das moedas sociais, o que contribui para legitimar a prática diante de possíveis estigmas de informalidade ou marginalidade.

Nesse sentido, a mídia desempenha um papel importante não apenas em termos de disseminação, mas também como instrumentos educomunicativos que contribuem para a consolidação dos processos de moedas sociais.

Boletins informativos como um processo educomunicativo

As comunidades que circulavam com moedas sociais em Antioquia criaram edições de boletins informativos como Truequiando e Al Trueque, nos quais consolidavam todo tipo de informação sobre essas dinâmicas econômicas alternativas. Nesses boletins, havia espaços para obras literárias curtas, histórias, contos, poemas e citações de autores críticos ao sistema de mudança social. Além disso, também foi possível observar a criação de peças gráficas,

como histórias em quadrinhos, com desenhos autônomos da comunidade que, do ponto de vista pedagógico, focavam na mudança de paradigma de quem as lia.

A convergência entre comunicação e educação é um desafio que Mario Kaplun traz à tona em seu livro "Uma pedagogia da comunicação", em sua proposta aparece um sujeito importante, o comunicador popular, que se situa em espaços comunitários. Foi assim que esses boletins tiveram um grande impacto na sociedade antioquina, permitindo que muitas pessoas se envolvessem na questão das moedas sociais e das economias solidárias, alcançando uma mudança de paradigma da escassez para a abundância.

Desde então, a troca de conhecimentos e experiências é um veículo que fortalece as relações de confiança nos nós da moeda social, mas também possibilita a mudança de paradigma em comunidade, o que implica estabelecer para onde queremos ir e elaborar acordos comuns de autogovernança econômica que permitam uma economia que nos conduza na mesma direção das metas e expectativas delineadas na comunidade.

A aplicação de enfoques educacionais nos processos de promoção de moedas sociais permitiu não apenas disseminar experiências de trocas solidárias, mas também possibilitar a apropriação coletiva de conhecimentos e a ressignificação da economia popular a partir dos territórios. Uma das principais lições aprendidas é que a educomunicação situada e participativa fortalece a autonomia das comunidades ao gerar suas próprias ferramentas para narrar, tornar-se visível e projetar não apenas alternativas econômicas, mas também a autogovernança de seus recursos comuns.

Publicações como Truequiando ou Al Trueque não apenas informam, mas também têm um papel educativo que reúne as pessoas e cria significados comuns. Entretanto, os desafios permanecem e não são pequenos: desaprender as práticas

capitalistas que não estão instaladas apenas nos modelos de produção e consumo, mas também nas formas como nos relacionamos uns com os outros na comunidade.

A sustentabilidade das iniciativas de moeda social requer comunidades altamente comprometidas com a transformação social, pois temos testemunhado o colapso de processos devido à falta de princípios como a confiança, por meio da falsificação da moeda do grupo de troca. Os desafios são grandes, até próximos de um horizonte utópico, mas possíveis. Entretanto, o desafio não é apenas comunicar a troca, mas fazer do ato de comunicar uma prática de troca em si: uma troca de conhecimentos, linguagens e possibilidades de práticas solidárias para o bem viver.

Conclusões e projeções futuras

A partir da trajetória que esta pesquisa teve em relação às economias sociais, mais especificamente às comunidades que autogerenciam sua economia, criando sua própria moeda social, redefinindo a dinâmica de consumo, produção e redistribuição de riqueza do sistema capitalista, alavancando a moeda social como uma alternativa ao sistema tradicional existente e outra forma de ver outra economia possível.

Da mesma forma, a pesquisa visa à participação das comunidades como um eixo fundamental, o que significa que ela tem um impacto social e comunitário. Por meio da Fanzinoteca Ecosolidaria del Buen Vivir, um processo analógico e digital que permite a convergência de certos formatos dinâmicos e facilitadores, onde se promove a justiça cognitiva e o livre acesso à informação para as comunidades e o público em geral.

Diferentes laboratórios-piloto foram realizados com comunidades que não criam e não usam moeda social, com o objetivo de analisar as dificuldades ou a facilidade com que as pessoas entendem os tópicos abordados nos laboratórios e a

facilidade de uma mudança de paradigma em pessoas fora da abordagem comunitária pretendida. Assim, os laboratórios foram realizados com professores e estudantes universitários. Os laboratórios também foram realizados com alunos de diferentes escolas do departamento de Tolima.

Recomenda-se que, nos processos de pesquisa com foco em etnografia, as comunidades que fazem parte do processo sejam envolvidas, não como atores principais na realização da pesquisa, mas como agentes de co-pesquisa que propõem e falam a partir de suas experiências. Aqui é fundamental gerenciar os aspectos bioéticos dentro da pesquisa, onde não se permite o extrativismo de informações, mas sim o trabalho com o objetivo de fazer uma contribuição importante e significativa para as comunidades. Ao mesmo tempo, a dinâmica da pesquisa tende a levar em conta a participação dos sujeitos da comunidade, aplicando metodologias de Pesquisa-Ação Participativa (PA) que permitem o dinamismo e a geração de um tecido social com a comunidade.

Com essa pesquisa, espera-se que a Fanzinoteca Eco-solidária para o Bem Viver seja um insumo pedagógico que, à luz da Educomunicação, permita sistematizar as reflexões e experiências construídas coletivamente no desenvolvimento dos laboratórios, tornando-se um instrumento que, além de explicar como funciona a circulação das moedas sociais e as trocas de conhecimentos, produtos e serviços oferecidos em cada nó, pretende proporcionar um sentido maior de como funciona a circulação das moedas sociais e as trocas de conhecimentos, produtos e serviços oferecidos em cada nó. O objetivo é proporcionar uma compreensão mais profunda do sistema econômico predominante, suas falhas que explicam por que ele é inviável, mas também as transformações que são geradas quando são viabilizadas alternativas de economia popular que colocam as necessidades das comunidades no centro,

o que, por sua vez, fortalece o tecido social, a participação e a autogestão da comunidade.

Referências

Builes, L. [Canal Capital Channel] (2022). Moneda luna| cuidadanos [Vídeo]. <https://youtu.be/1wxZB2IMR3Y?si=AZiD0WY8Smyq82fD>.

Barbas, Á. (2012). Educomunicación: desenvolvimiento, abordagens e desafios em um mundo interconectado. mundo interconectado. Foro de Educación, vol. 10, no. 14, pp. 157-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544618012>

Eraso, S. (2023, 25 de outubro). Mercattrueke, um processo de economia circular em Nariño, Radio Nacional de Colombia. <https://www.radionacional.co/actualidad/economia/economia-circular-en-narino-asifunciona-mercattrueke>.

Kaplún, M. (2002). Uma pedagogia da comunicação (O comunicador popular). Editorial Caminos.

Muñoz, A. & Luna, A. (2023, 17 de março). Herencia cultural: jueves de Trueke en Bello, La Herejia. <https://laherejia.co/herencia-cultural-jueves-de-trueke-enbello/>

Nabil, A. et al (2022). As desigualdades matam. Ação sem precedentes necessária para acabar com o aumento inaceitável das desigualdades até a COVID-19. Oxfam International [arquivo PDF]. <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/621341/bpinequalit-kills-170122-es.pdf>

Ostrom, E. (2000). The Government of the Commons, The Evolution of Collective Action Institutions [O Governo dos Comuns, A Evolução das Instituições de Ação Coletiva]. Fondo de Cultura Económica, 1ª edição.

Paño Yáñez, P. (2022). Etnografias críticas da ação participativa. Uma proposta para as confluências da etnografia e das metodologias de pesquisa de ação participativa. Revista Latinoamericana De Metodología De Las Ciencias Sociales. <https://doi.org/10.24215/18537863e114>

Primavera, H. (2017). Futuros sem fronteiras, Moedas sociais e outras urgências deste tempo. Biblioteca de Permacultura.

FAZENDO E DESFAZENDO GÊNERO: imaginários sobre o gênero feminino em estudantes do ensino médio da cidade de Ibagué (Colômbia)

Laura Ximena Ávila Bácares

De acordo com o artigo "Estudos de Gênero na Colômbia: Uma Discussão Preliminar" (Universidad del Valle, 2020), pesquisas cada vez mais abrangentes sobre violência de gênero (VBG) têm sido conduzidas no país, particularmente em resposta ao aumento de casos relatados durante a pandemia de COVID-19. Durante esse período, a violência física, sexual e doméstica contra as mulheres se agravou de forma alarmante. Devido às restrições de confinamento, as mulheres enfrentaram maiores barreiras para acessar os canais institucionais de prevenção e denúncia (El País, 2020).

Essas investigações revelaram uma profunda crise em termos de segurança, proteção e bem-estar das mulheres, cuja gravidade se tornou ainda mais evidente no contexto da Greve Nacional de 2021.

Os protestos feministas ganharam força, impulsionados por slogans como "Nenhuma a Menos", em resposta ao aumento alarmante de feminicídios no país. Entre 2021 e 2024, aproximadamente 3.219 feminicídios foram documentados na Colômbia (Observatório Colombiano de Feminicídios, 2024), demonstrando a persistência estrutural da violência contra as mulheres em múltiplas dimensões, incluindo a simbólica.

Nesse contexto, as mídias digitais e as redes sociais transformaram profundamente a forma como os jovens acessam, produzem e disseminam informações sobre o conceito de "gênero". Essas plataformas não só possibilitaram a visibilidade de relatos de violência de gênero e facilitaram o acesso a narrativas feministas, como também fomentaram a apropriação crítica por jovens, despertando novas formas de conscientização, organização e participação social. No entanto, esse mesmo ecossistema digital também reproduz estereótipos, discursos de ódio e desinformação que confundem, banalizam ou instrumentalizam a luta pela igualdade, reproduzindo modelos normativos em novos formatos.

Nesse sentido, representações visuais — como imagens, corpos idealizados, memes, reels e campanhas publicitárias — desempenham um papel crucial na construção de imaginários sociais sobre o que significa ser mulher hoje. Ambientes digitais não são apenas espaços de acesso à informação, mas também verdadeiros campos de disputa simbólica onde narrativas sobre gênero são negociadas, perpetuadas ou transformadas.

Esse fenômeno é exacerbado em cidades de médio porte como Ibagué, onde nasci e cresci, onde a estrutura social continua a ser moldada por uma forte presença de valores religiosos, influências políticas de direita e uma ideologia patriarcal profundamente enraizada. Como coletivos locais como Sorecer apontaram, essa configuração ideológica se reproduz não apenas nos espaços públicos e políticos, mas também na vida cotidiana, a começar pelas

instituições educacionais. As escolas, longe de serem neutras, desempenham um papel ativo na transmissão — ou no questionamento — das noções tradicionais de gênero.

Dessa inquietação surgiu o projeto "Fazendo e Desfazendo Gênero: Imaginários do Gênero Feminino em Estudantes do Ensino Médio da Cidade de Ibagué". Esta experiência de pesquisa parte de uma pergunta importante: como as novas gerações estão pensando, sentindo e representando o gênero feminino em um ambiente saturado de discursos contraditórios entre o conservadorismo tradicional e as lutas pela diversidade? A adolescência, sendo uma fase vital na qual subjetividades, valores e identidades se configuram, torna-se uma oportunidade para semear questionamentos, desconfortos e novas formas de olhar.

Retornando à perspectiva de Foucault, que afirma que a resistência não se encontra fora do poder, mas sim emerge em suas próprias fissuras, este projeto se apresenta precisamente como um ato de resistência simbólica de dentro do sistema escolar. Não se trata de esperar que o campo educacional se transforme espontaneamente, mas sim de intervir a partir do cotidiano: da sala de aula, das imagens que os alunos criam, consomem e redefinem.

Semear resistência neste contexto significa abrir brechas em imaginários estabelecidos, provocar o pensamento crítico e cultivar uma perspectiva de gênero mais livre e consciente. Por isso, decidi semear essa resistência em duas instituições locais: o Liceo Nacional (só para meninas), onde estudei por 12 anos, e o Normal Superior (misto), ambos com missão e visão, de acordo com seus manuais de convivência, a formação de alunas honestas, íntegras e críticas. Mas como esse objetivo está sendo concretizado?

Este projeto baseia-se em diversas referências teóricas que, em conjunto, nos permitem compreender gênero como um campo simbólico contestado e, ao mesmo tempo, como um terreno fértil para transformações. Primeiramente, retorno a Cornelius Castoriadis

e Daniel Cabrera para compreender gênero a partir da perspectiva dos imaginários sociais: aquela rede de representações compartilhadas que define o que constitui "ser mulher" em cada cultura e momento histórico. Longe de serem naturais ou universais, tais definições são construções culturais cimentadas pela linguagem, pela educação e pela mídia, e sustentadas por estruturas de poder patriarcais, racistas e classistas.

A natureza mutável desses imaginários se conecta com a noção de "tecnologia de gênero" de Teresa de Lauretis, cujo trabalho enfatiza que o gênero é produzido — e pode ser reproduzido de outras maneiras — por meio de dispositivos culturais, audiovisuais e discursivos. Essa perspectiva foi particularmente reveladora para mim, e acredito que também pode ser para o público adolescente, porque expõe a ilusão de que a "feminilidade" é um dado adquirido de uma vez por todas e nos convida a reconstruir seus significados de forma crítica e criativa.

As vozes de bell hooks e Margaret Mead expandem essa estrutura ao enfatizar a interseccionalidade: gênero não pode ser abordado isoladamente de classe, raça, idade ou sexualidade. Desde a infância, as pessoas internalizam normas e expectativas que legitimam hierarquias. No entanto, a educação crítica, a experiência de vida e a ação coletiva oferecem caminhos para questionar e subverter essas desigualdades. Aqui reside o eixo pedagógico deste projeto: processos facilitadores que permitam aos alunos reconhecer, desafiar e reimaginar as regras que lhes foram apresentadas como "naturais".

Para isso, retornamos ao lugar onde, segundo Cabrera, repousam os imaginários: a imagem. Entendida não apenas como representação visual, mas como síntese do simbólico, do emocional e do cultural. A imagem condensa significados coletivos e guia nossa maneira de ver, sentir e agir. Portanto, a metodologia deste projeto baseia-se na realização de uma etnografia visual ativa por meio de

oficinas de colagem. Esta é minha ferramenta para observar como os alunos associam e materializam seus imaginários sociais do gênero feminino por meio do jogo aleatório que realizam com imagens.

A colagem é a técnica central do processo, entendida como um ato artístico e político que permite a exploração, a análise e a redefinição de cada elemento a partir da experiência de seu criador (Rivas, 2020). Para esta experiência de pesquisa, ela cumpre três funções: como ferramenta de coleta, convidando os participantes a criar peças visuais sobre temas como corpo, identidade e memória; como dispositivo analítico, interpretando suas escolhas estéticas e narrativas; e como estratégia de transformação, permitindo, por meio da fragmentação e recomposição de imagens, a construção de novas representações que desafiam discursos impostos. Assim, a colagem torna-se uma tecnologia simbólica que, como sugere de Lauretis, revela como o gênero pode ser constantemente moldado pela experiência e pela imaginação.

Além de ser uma alternativa aos métodos tradicionais de pesquisa, esta proposta não busca simplesmente desenvolver uma atividade lúdica, mas sim estabelecer uma estratégia pedagógica que facilite a compreensão das nuances de gênero. Isso responde a um problema identificado em inúmeros estudos, onde o gênero tende a ser reduzido à linguagem técnica e acadêmica, abordado apenas por especialistas e sem conexão com outros espaços de reflexão. Em contrapartida, esta pesquisa propõe preencher essa lacuna utilizando a comunicação e a arte para explorar novas formas de representar o gênero feminino. Ela se afasta das metodologias convencionais e promove um processo criativo como ferramenta de comunicação educacional, baseado na análise visual para gerar processos pedagógicos que fomentem o pensamento crítico e a redefinição de gênero.

Trabalhar com narrativas e linguagens visuais na escola envolve intervir no próprio cerne da produção de sentido. Dessa

forma, fomenta-se uma resistência simbólica que não busca escapar do poder, mas sim criar fissuras internas: espaços onde jovens podem projetar novas possibilidades de representar o ser mulher — ou o não se encaixar nesse molde — e, conseqüentemente, semear mudanças duradouras em suas próprias perspectivas e na cultura escolar que compartilham. Essa proposta não surge do nada: ela se baseia em caminhos abertos por experiências de comunicação comunitária, pedagogias críticas e processos artísticos como os vivenciados com o Imaginaria Coletiva, coletivo com o qual compartilho buscas de transformação de narrativas hegemônicas por meios visuais, corporais e emocionais.

O projeto Making and Unmaking Gender é estruturado em três momentos sequenciais desenvolvidos dentro de uma oficina geral: exploração, interpretação e redefinição.

A primeira fase, intitulada "Fazendo Gênero: Exploração", explora como os alunos compreendem e vivenciam o gênero em suas vidas cotidianas. Esta fase começa com escuta ativa e diálogo horizontal, acompanhados de exercícios de autoinvestigação. Cada participante escreve um perfil pessoal, respondendo a perguntas sobre sua identidade, gostos, tensões e desconfortos com as expectativas de gênero. Essa narrativa é posteriormente transformada em uma colagem visual, onde imagens, texturas e símbolos criam uma autorrepresentação. Este exercício permite que o aluno identifique elementos simbólicos que revelam tanto a reprodução de estereótipos tradicionais quanto o surgimento de perspectivas críticas.

A segunda fase, Interpretação, propõe uma análise coletiva dos imaginários que circulam nas representações criadas. Os retratos e colagens são lidos como narrativas visuais e discursivas por meio de questões norteadoras: quais corpos se tornam visíveis? Quais papéis se repetem? Quais silêncios persistem? Que diferenças emergem entre as instituições? Este exercício revela tensões entre

discursos normativos — como a figura da mulher bela, atenciosa e heterossexual — e narrativas que desafiam esses mandatos, afirmando a diversidade, a autonomia e a sensibilidade como dimensões humanas válidas.

Na terceira fase, *Desfazendo Gênero: Ressignificação*, o objetivo é questionar criticamente os discursos de gênero e propor novas formas de representação. Nessa fase, imagens do passado e do presente — revistas, anúncios, postagens em redes sociais — são comparadas para refletir sobre as continuidades e rupturas nas representações do feminino.

Durante o trabalho de campo nas instituições Liceo Nacional e Normal Superior em Ibagué, surgiram diversas tensões. Ambas as escolas estavam realizando sessões intensivas de preparação para o exame Saber 11, um exame estadual que avalia as habilidades de alunos prestes a concluir o ensino médio na Colômbia, o que reduziu drasticamente a disponibilidade para atividades extracurriculares, como oficinas. Além disso, a gestão de autorizações era complexa, pois a prioridade institucional estava focada no desempenho acadêmico dos alunos do último ano, o que impedia iniciativas pedagógicas alternativas.

Apesar dessas limitações, esta experiência de pesquisa pôde ser implementada em outros territórios. No município de Lérída, Tolima, foi desenvolvido um laboratório piloto para a oficina "Construindo Gênero" com um grupo de alunos do nono ano da Escola Secundária Arturo Mejía Jaramillo. Essa experiência nos permitiu observar como os jovens interpretam o gênero a partir de suas experiências, e seus discursos foram comparados com suas representações visuais. Os resultados do laboratório abriram um horizonte mais amplo para reorientar e definir com mais clareza as categorias de análise do material coletado.

Um dos exercícios iniciais envolveu os alunos posicionando uma série de imagens (profissões, roupas, cores, expressões,

emoções, características físicas) dentro de uma moldura dividida em feminino e masculino. A maioria colocou os elementos no centro, argumentando que eram "neutros" ou que "não deveria haver distinção entre gêneros". Embora isso aparentemente demonstrasse uma consciência de igualdade, surgiram contradições ao analisar as colagens: muitos alunos escolheram imagens que representavam o feminino com base em modelos normativos.

Nas entrevistas com as alunas, muitas expressaram que, ao construir suas biografias, escreveram a partir do que consideravam ser "o ideal de mulher". Suas respostas tendiam a se conformar a padrões socialmente aceitos e politicamente corretos, sem incluir aspectos de suas experiências pessoais. Isso foi especialmente marcante considerando o formato das biografias, baseado em perguntas íntimas: Quem sou eu? De onde venho? O que gosto de fazer?

Expressões homofóbicas também emergiram quando se referiam à masculinidade, destacando a persistência de percepções sexistas internalizadas entre os alunos. Da mesma forma, notou-se uma relutância acentuada entre os alunos do sexo masculino em participar ativamente, atitude que só se transformou quando um professor assumiu temporariamente a oficina. Isso ressalta como as hierarquias de gênero continuam a permear os espaços escolares, validando a figura masculina como autoridade. Outro fator limitante foi o tempo limitado disponível e a forma como o professor responsável pela condução do grupo apresentou a oficina: como uma atividade instrumental e avaliativa, o que restringiu a profundidade reflexiva por ser priorizada como apenas mais uma série.

Essas observações revelam uma tensão constante entre o que é dito sobre igualdade e o que é reproduzido simbolicamente. Ao mesmo tempo, ressaltam a importância de incorporar a linguagem visual como ferramenta essencial nos processos educacionais.

O desenvolvimento do laboratório piloto me levou a estruturar uma série de categorias para a parte final da oficina, "Desfazendo Gênero: Ressignificação". Por meio da análise das biografias e narrativas visuais, identifiquei relações recorrentes em que o gênero é tensionado e contestado, o que reafirmou — como já havia apontado — a necessidade de abordar essa perspectiva a partir de uma perspectiva transacional e interseccional. Para tanto, realizei uma série de leituras que dialogavam com as questões contidas nas biografias, buscando dar continuidade aos eixos temáticos que os alunos já haviam começado a explorar a partir de uma perspectiva pessoal.

Nesse processo, diversas referências teóricas foram fundamentais para enriquecer o arcabouço metodológico da oficina: Judith Butler nos permitiu repensar o corpo como uma construção discursiva; bell hooks contribuiu com uma perspectiva pedagógica e interseccional essencial para o trabalho com jovens; Chimamanda Ngozi Adichie questionou o poder de narrativas únicas para reduzir identidades e territórios; Adriana Guzmán propôs uma leitura decolonial da memória; e Teresa Meana demonstrou como a linguagem molda imaginários sociais. Essas contribuições me ajudaram a consolidar três dimensões centrais — corpo, território e linguagem — em torno das quais a atividade de redefinição foi reorganizada.

Com essa nova estrutura, a oficina não só será repetida em escolas, como também expandida para outros espaços educacionais e comunitários, como bibliotecas públicas e universidades. A intenção é reunir percepções diversas sobre o feminino, tanto de vozes femininas quanto da perspectiva masculina, questionando como os homens descrevem e representam o feminino. Esta iniciativa busca ampliar a discussão para uma perspectiva mais abrangente e inclusiva, pois o feminismo não é uma luta exclusiva das mulheres, mas uma proposta política transformadora para todos.

Os resultados dessa experiência, embora não quantificáveis (não sendo o objetivo principal), são profundamente significativos. Espaços de confiança e expressão foram fortalecidos em instituições onde o tema de gênero permanece tabu. Para muitos estudantes, foi a primeira vez que alguém lhes perguntou como se sentiam em relação às normas de gênero, e eles apreciaram a oportunidade de responder por meio da arte, sem avaliação ou julgamento.

Uma das principais lições aprendidas foi a confirmação de que os jovens não são meros receptores passivos do discurso, mas sim indivíduos com sensibilidade crítica e criatividade para transformar seus próprios imaginários. No entanto, também emergiram resistências institucionais e pessoais, refletindo as barreiras simbólicas que ainda impedem discussões abertas sobre gênero nas escolas. Esses desafios fazem parte do terreno que devemos trilhar ao optar por metodologias participativas, críticas e artísticas.

Com base nessa experiência, o projeto visa publicar um artigo acadêmico com os resultados, bem como uma exposição física e digital com as colagens e fanzines criados pelos alunos. A oficina também será replicada em ambientes rurais e com comunidades étnicas, adaptando a linguagem e as ferramentas à área específica. Além disso, o objetivo é consolidar uma rede de experiências que explorem gênero, arte e comunicação a partir de uma perspectiva situada, colaborativa e política.

Na cidade de Ibagué, pesquisas anteriores abordaram a violência de gênero sob uma perspectiva mista, analisando casos denunciados por canais institucionais e as experiências de mulheres sobreviventes (Marroquín Calderón, 2022). No entanto, esses estudos não consideraram suficientemente o papel das imagens visuais, que podem reproduzir simbolicamente diferentes formas de violência contra as mulheres.

Diante desse cenário, esta pesquisa propõe ampliar a discussão sobre violência simbólica a partir de uma perspectiva visual, com foco na construção e desconstrução de representações de gênero. Busca compreender como as novas gerações reproduzem ou transformam esses imaginários, utilizando a comunicação educativa e a arte como ferramentas de interpretação crítica e emancipatória.

Segundo Belausteguigoitia (2011), o que não é visibilizado nas narrativas públicas carece de existência simbólica. A escassez de representações diversas de gênero não é apenas uma omissão, mas um silenciamento sistemático. No entanto, essa ausência abre a possibilidade de desafiar e redefinir narrativas hegemônicas a partir da perspectiva escolar, com os jovens como protagonistas.

Em suma, "Fazendo e Desfazendo Gênero" é um esforço político e pedagógico que reconhece a escola não apenas como um espaço de transmissão de conhecimento, mas também como um terreno fértil para a criação de novas narrativas. Trabalhar com imagens, emoções e experiências juvenis ativa processos de resistência simbólica que empoderam os estudantes a imaginar e construir um mundo onde o gênero não seja uma prisão, mas uma possibilidade em aberto.

Referências

Actis, María e Gariglio, Mariana (2020): Pesquisando e Intervindo no Espaço Escolar a Partir de Novos Deslocamentos. La Plata: Laboratório de Pesquisa em Comunicação e Gênero, Universidade Nacional de La Plata.

Álvarez Martínez, Silvia (2015): Narrativas ilustrativas e diversidade corporal: Estratégias de intervenção em comunidades infantis. Bogotá: Imprensa da Universidade Nacional da Colômbia.

Butler, Judith (1990): Problemas de Gênero: Feminismo e a Subversão da Identidade. Nova Iorque: Routledge.

Cabrera, Daniel (2004): Imaginário Social, Comunicação e Identidade Coletiva. Pamplona: Faculdade de Comunicação, Universidade de Navarra.

Castoriadis, Cornelius (2013): A Instituição Imaginária da Sociedade. Cidade do México: Siglo XXI Editores.

De Lauretis, Teresa (1996): Tecnologias de Gênero. Nas Diferenças: Etapas de um Caminho pelo Feminismo. Madri: Edições Cátedra.

Gaitán Muñoz, Liliana (2021): A abordagem de gênero nos estudos da infância . In XII Congresso Espanhol de Sociologia.

Imaginário Coletivo (2022): Em signos quem sou eu? [Trabalho comunitário]. Ibagué.

Lamus, Doris (2005): Resistência contra-hegemônica e polissemia: Conformação atual do movimento de mulheres/feminista na Colômbia. Bogotá: Universidade Nacional da Colômbia.

Pérez-Bustos, Tania e Gil Hernández, Ana (2018): Feminismo na academia colombiana: Impactos e desafios na formulação de políticas de direitos humanos para as mulheres. Bucaramanga: Universidade Autônoma de Bucaramanga.

Rivas, Sandra (2020): Colagem e resignificação: a arte como ferramenta política na desconstrução dos discursos de gênero. Buenos Aires: Editorial Tinta Crítica.

NOVAS FORMAS DE EDUCOMUNICAÇÃO ATRAVÉS DAS ARTES

Isaac Chavarro

Introdução

Coletivo Música "Pa la Juventud" (Música para a Juventude) é um grupo fundamentalmente unido pela força da amizade. Desde a sua fundação em 2021, estamos cientes da necessidade de desenvolver produtos culturais educativos e artísticos que promovam a transformação social e abram mentes para erradicar todas as formas de exclusão e discriminação em nossa sociedade.



Fonte: Autor, 2025.

Assim, a agenda de trabalho juvenil do coletivo promove a união de múltiplas e diversas formas de entender nossa sociedade, propondo, por meio de cada uma de suas oficinas, apresentações e concertos, a possibilidade de crianças e jovens refletirem sobre seu lugar no mundo e seu lugar na história, estimulando, assim, o pensamento crítico e a reflexão sobre o significado de ser colombiano.

Para isso, apelamos à transversalidade das artes, combinando a música com outras expressões artísticas, como o desenho, a literatura, o cinema e a produção musical. Nossos processos têm sido realizados por meio do networking com diversos artistas,

instituições e processos de ativismo social e ação comunitária, o que nos dá a oportunidade de continuar criando em equipe.



Fonte: Autor, 2025.

Música Pa la Juventud (Música para a Juventude) foi criada em 2021 como uma forma de materializar ideias e pensamentos que emergiram das manifestações da Greve Nacional e da agitação social daquele ano. Um grupo de jovens se uniu organicamente para refletir sobre como, por meio de nossos esforços artísticos, poderíamos contribuir para a transformação do país. A partir daquele momento, encontramos um fio condutor: a música.

Isaac, acordeonista e empresário; Mateo, baixista e produtor; Ronal, violonista e ilustrador. Unimos forças e consolidamos uma Escola de Música Tradicional, onde ensinamos crianças e jovens a

tocar instrumentos musicales tradicionales colombianos, como o tambor alegre, o llamador, o chucho, a esterilla, a centopeia, o carángano e o acordeão. Ao mesmo tempo, criamos uma série de oficinas nas quais ensinamos crianças a confeccionar instrumentos com materiais reutilizáveis.

Aprende a elaborar tu propia instrumento

Colectivo Música Pa'la Juventud te invita a la Escuela de Músicas Tradicionales en Chía, Fonqueta, Fundación María Madre de los Niños.

Sábado 13 de agosto
Hora: 10am a 2pm



Fonte: Autor, 2025.

Durante esta escola, fomos à Fundação María Madre de los Niños, na área de Fonquetá , e à Fundação Niña María, na área de Fagua, no município de Chía, para desenvolver processos de iniciação musical nos quais crianças e jovens interagiam e interpretavam ritmos da música colombiana, como bambuco, vallenato e cumbia, além de confeccionar seus próprios instrumentos.

Em 2022, Isaac Chavarro, membro do coletivo, foi eleito vereador municipal da juventude, representando as vítimas do conflito armado no município de Chía. Este foi um importante espaço de fiscalização e ação política dentro do município, resultando em novas iniciativas culturais no município de Chía, promovendo a descentralização da oferta cultural do centro urbano para as áreas rurais.

Em 2023, diversas oportunidades se abriram para o grupo, resultando nos vencedores do Banco de Iniciativas Juvenis do Governador de Cundinamarca. Isso nos permitiu dar continuidade ao nosso processo de formação com a Escola de Música Tradicional, coordenando nossas atividades com outras artes, como desenho e literatura.

Essa oportunidade nos permitiu trabalhar com as crianças das fundações para produzir nossa primeira produção musical, incluindo um vídeo. "Uma Canção pela Paz" , uma canção do repertório do vallenato, foi nossa primeira gravação com nossas crianças. músicos .



Fonte: Autor, 2025.

Um dos nossos principais focos tem sido o gênero, entendendo-o como uma área preponderante para a mudança social e como uma forma de compreender o entorno e questionar a própria cultura . Em 2023, na Fundação María Madre de los Niños, realizamos a Oficina Mulheres de Boa Saúde , onde, juntamente com as meninas desta fundação, analisamos e discutimos o papel das mulheres históricas e como elas transformaram sua realidade e a de suas comunidades.

Por meio de oficinas de desenho, canto, produção audiovisual e produção musical, refletimos sobre a seguinte questão: Por que todas as mulheres são importantes? Para esta oficina, colaboramos com o coletivo feminista de Bogotá, Bien Tesas , que forneceu materiais educativos para a criação desta obra de arte.



Fonte: Autor, 2025.

O resultado desta oficina foi um videoclipe produzido em equipe por todos. Os participantes das atividades. Esta produção inclui desenhos feitos durante as oficinas e vídeos da gravação no estúdio do nosso coletivo. Você pode assistir e ouvir no link "Uma Canção pela Paz ", Música para a Juventude.

Nosso desejo de compartilhar e fazer música com outras pessoas, especialmente crianças e jovens, nos levou a entender que a melhor maneira de ensinar é estimulando a curiosidade. Por isso, este ano, criamos uma produção que combina nossa música tradicional, vallenato e joropo, com a literatura mundial.



Fonte: Autor, 2025.

Esta encenação, uma homenagem a Cem Anos de Solidão , conecta a inspiração do realismo mágico na literatura de Gabriel García Márquez com o vallenato como gênero narrativo. Também conecta canções de vallenato com a literatura de autores como o chileno Pablo Neruda e o espanhol Gustavo Adolfo Bécquer.



Fonte: Autor, 2025.

Durante o concerto, as crianças interagem com música, literatura e história da Colômbia. Elas recebem um livro de literatura colombiana como incentivo. Esta iniciativa educativa de incentivo à leitura foi realizada no município de Chía, na Instituição Educacional Cerca de Piedra, e no município de Chaparral, no departamento de Tolima, no Parque de los Presidentes.

Durante a implementação da nossa proposta cultural, buscamos dar lugar de destaque a colegas artistas que estão iniciando sua jornada no mundo das artes. Eles são incluídos nos espaços onde impactamos. Isso leva em consideração que a forma como nossa equipe cria cultura e expressão artística se dá por meio do trabalho coletivo, destacando a multiplicidade de formas culturais que nos cercam. Portanto, podemos entender que, em um

No palco, expressões como vallenato e rap podem ser combinadas, ou o desenho pode ser uma base para o ensino de música.



Fonte: Autor, 2025.

A partir dessa diversidade de pensamentos e sentimentos, o coletivo propõe uma proposta que aspira visualizar a arte como uma forma de conexão com a história pessoal e coletiva e, portanto, a arte como uma forma de conexão com o mundo. Este é o nosso lema principal, e está delineado em nossas obras, que são movidas pelo poder da criatividade como eixo principal da transformação social.

Outra de nossas atividades contínuas é o nosso estúdio de gravação e sala de ensaio. O estúdio KOMA Productions é onde bandas do município de Chía e arredores vêm ensaiar e gravar suas produções musicais em um espaço para a criação juvenil e o desenvolvimento artístico.



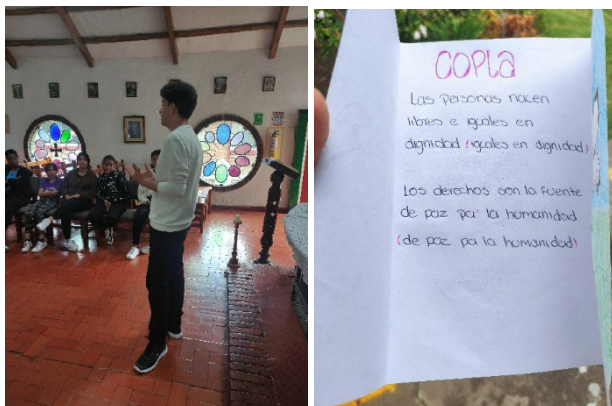
Fonte: Autor, 2025.

A produção musical como forma de pensamento criativo, estimulada pela relação conceitual entre curiosidade, criatividade e criação, é outro dos princípios que sustentam o trabalho do nosso coletivo no estúdio de música, aproximando crianças e jovens de microfones, cabos e todo tipo de dispositivo que leve à compreensão da tecnologia como ferramenta para expressar e materializar ideias e pensamentos por meio do trabalho em equipe.



Fonte: Autor, 2025.

Direitos humanos e naturais também fazem parte da nossa agenda. Ronal, um dos nossos membros, violonista e estudante de direito, ministra oficinas criativas onde, por meio de versos, música e desenho, refletimos sobre os direitos individuais e coletivos como forma de realização pessoal na comunidade. Isso também promove a compreensão dos próprios direitos e dos direitos da sociedade, a fim de exigir seu cumprimento.



Fonte: Autor, 2025.

Estas são algumas das atividades que realizamos em nosso coletivo. Entendemos a arte como um elemento pedagógico que nos permite criar, pensar e transformar em equipe. Temos uma história ligada à criatividade, uma criatividade que se consolida na revolução das pequenas coisas, mas que tem um grande impacto nas comunidades que participaram dessa jornada, que nada mais é do que a soma de uma luta sincera, resiliência e constância na busca de um horizonte rumo aos sonhos de um país melhor.

Nesta seção, você encontrará fotografias, anúncios, comunicados de imprensa, evidências e reconhecimentos que foram

apresentados desde a criação do nosso coletivo, bem como cada um dos projetos que foram apresentados aqui ao longo do documento.

ATIVIDADE	TIPO DE EVIDÊNCIA	LINK
Escola de música tradicional	Arquivos de fotos, listas de presença, comunicados de imprensa.	CLIQUE AQUI
Produção <i>Uma canção pela paz</i>	Arquivo fotográfico.	CLIQUE AQUI
Leituras em uma festa (Festa literária)	Arquivo fotográfico	CLIQUE AQUI
Reconhecimento coletivo	Certificado	CLIQUE AQUI
Reconhecimentos aos membros do coletivo	Certificados, fotografias, etc.	CLIQUE AQUI
Comunicado de imprensa	Entrevista realizada sobre as atividades do grupo.	CLIQUE AQUI
Aprenda a fazer seu próprio instrumento	Panfletos, postagens em redes sociais.	CLIQUE AQUI

E SE PARÁSSEMOS DE VER E COMEÇÁSSEMOS A REALMENTE OLHAR? Treinando comunicadores em tempos de rolagem, IA e velocidade

Alejandra Jáuregui Rincón
Luis Miguel Pango Jordan

Introdução

O surgimento das mídias sociais no início deste milênio revolucionou a vida social das pessoas, bem como outras esferas da sociedade. Mas um grande ponto de virada foi o lançamento do TikTok (2016), que revolucionou a criação de vídeos curtos e, acima de tudo, seu consumo. De fato, além de fomentar o surgimento de mais criadores de conteúdo devido ao fácil acesso aos recursos oferecidos pela plataforma, o TikTok também introduziu um padrão de consumo compulsivo sustentado por um gesto aparentemente simples: deslizar o polegar para cima.

Se a Netflix consolidou o conceito de binge watching (maratona ou maratona de séries e filmes), o TikTok e suas

estratégias algorítmicas compulsivas fomentaram um vício maior em rolar a tela, em deslizar para continuar assistindo ao que o algoritmo personalizado nos oferece. Nessa tríade de um celular, um vídeo vertical e alguns segundos de atenção, configuram-se dinâmicas de consumo que podem facilmente se estender por horas sem que o usuário se dê conta. O impacto desse tipo de consumo, como qualquer vício, é notável, inclusive no campo da saúde mental.

Contudo, para além das suas implicações sociais e psicológicas, há um aspecto que consideramos crucial destacar: o impacto que o consumo atual de conteúdos nas redes sociais, aliado ao surgimento da inteligência artificial, tem na formação dos comunicadores.

Antes do algoritmo: aprendizagem sustentada

Para que nós, educadores, possamos oferecer considerações relevantes para a formação de futuros profissionais, é necessário partir de um fato inescapável: o consumo de conteúdo nas mídias sociais transformou profundamente a maneira como os alunos aprendem, se comportam, processam informações e as contemplam. Sua maneira de ver o mundo é diferente, sua maneira de interagir com os outros também mudou, e tudo isso impacta diretamente os fundamentos de uma educação de qualidade.

Antes de entender o que está acontecendo com nossos alunos nestes tempos digitais, vale a pena dar um passo para trás e relembrar os comportamentos dos alunos no processo de aprendizagem. O que prevaleceu? O que funcionou? Só então poderemos analisar algumas práticas e, a partir disso, lançar luz sobre novas abordagens a serem consideradas na educação.

Houve um tempo em que treinar um comunicador significava ensiná-lo a olhar. A olhar atentamente. Com paciência. Com fome. Os sentidos da observação e da escuta eram altamente valorizados. Em um contexto dominado por palestras, o professor, como figura

central, transmitia conhecimento por meio de apresentações extensas, o que gerava habilidades auditivas notáveis nos alunos. Os alunos dedicavam tempo para prestar atenção e acompanhar todo o fio condutor de uma apresentação. Ao mesmo tempo, cultivavam a observação sustentada: estavam dispostos a olhar, analisar e dissecar um texto, um filme ou um experimento.

Essa atitude era praticada na sala de aula, mas também fora dela. Bons cineastas aprendiam não apenas na sala de aula, mas também na câmara escura, assistindo a filmes repetidamente, repetindo cenas, revisando tomadas, obcecados por detalhes. Designers desenvolviam sua sensibilidade visual observando revistas, vitrines e capas. Contadores de histórias aprendiam com as cadências das histórias que ouviam, com a tensão interna da narrativa, com o ritmo de uma voz contando a história. E nada disso era improvisado.

A aprendizagem era entendida como algo que envolvia paciência e repetição; o processo era valorizado, não apenas o resultado. Da mesma forma, havia uma atitude crítica: embora o professor fosse uma figura de autoridade, discussões aprofundadas aconteciam em seminários e pequenos grupos, com referências textuais e análises deliberadas.

O aluno desenvolveu uma forte capacidade de internalização. Adquiriu conhecimento por meio da prática de escrever resumos, ler fichas e reflexões pessoais; e a partir disso, com suas próprias perguntas, começou a gerar conteúdo e a criar.

Mas algo mudou. Hoje, nossos alunos estão expostos a mais imagens do que nunca e têm acesso a mais conhecimento do que nunca. Eles veem centenas de estímulos por dia e ouvem inúmeras referências audiovisuais. No entanto, eles não olham mais, não ouvem, não analisam, não questionam. Eles apenas rolam a tela. E nessa velocidade implacável, o maior risco é esquecer que aprender não é acumular estímulos, mas sim parar para pensar.

Como é agora? Estudantes na era do passeio

Vamos analisar o que acontece nesse processo constante de recebimento de conteúdo. Os alunos consomem material audiovisual fragmentado: posts, reels, cliques fugazes. Eles não assistem mais a um filme completo, nem mesmo a uma cena ou diálogo, mas apenas a um fragmento de 10 ou 20 segundos. Eles não leem uma história em quadrinhos inteira, mas um único quadrinho; não acompanham uma notícia do começo ao fim, mas sim um breve comentário de um personagem. Sim, há muito consumo... mas é instantâneo, curto e estonteante.

Outro elemento-chave é que esse material não tem relação temática. Eles passam de um vídeo de entretenimento para um vídeo de aconselhamento, depois para uma notícia, depois para conteúdo de saúde e assim por diante, tudo ditado pela lógica do algoritmo.

E quando tentam assistir algo mais completo, eles também não param: aceleram a visualização, dobram a velocidade, "avançam" até mesmo o que disseram que queriam ver.

Então, o que está acontecendo com a capacidade de atenção dos nossos alunos, futuros profissionais da comunicação? Sua capacidade de concentração e atenção diminuiu e se tornou dispersa, e sua memória foi esquecida.

O olhar treinado foi substituído por uma lógica de rolagem constante. Imagens não são contempladas, são consumidas. Cenas não são analisadas, são esquecidas. Muitos estudantes mal conseguem descrever um filme que viram na semana anterior. Outros não conseguem se lembrar dos detalhes de uma exposição de fotografia ou de uma obra de design porque não foram lá para observar, mas para passar o tempo.

Um estudo citado pelo The Objective (2023) revela que a capacidade média de atenção caiu de 12 para 8,2 segundos. E o que

pode ser observado, interpretado ou projetado em apenas oito segundos?

Nossos alunos estão superexpostos a imagens, mas sem tempo ou ferramentas para refletir sobre o que veem. Sua atenção se tornou episódica.

Por outro lado, a abundância de informação disponível cria neles uma ilusão perigosa: acreditam que "já sabem". Confundem acesso com conhecimento. Para eles, informação é sinônimo de aprendizado. Mas informação só se torna conhecimento quando é analisada, interpretada e debatida.

Nesse cenário, a inteligência artificial surge como um atalho mágico que os distancia ainda mais do pensamento profundo.

O que está acontecendo com a IA? Os alunos formulam um prompt, recebem um texto, escrevem seu nome nele... e o enviam. Uma das grandes tentações enfrentadas com essas ferramentas é a delegação automática de pensamento. Muitos alunos as usam para "resolver" tarefas sem compreender os processos subjacentes à geração de conteúdo. É comum encontrar ensaios escritos por IA sem leitura crítica, imagens criadas por geradores sem qualquer intenção conceitual e apresentações audiovisuais construídas com materiais sugeridos por algoritmos, mas sem análise ou reflexão.

Em um dos nossos cursos de Linguagem Audiovisual, recebemos críticas de curtas-metragens mais bem escritos do que nunca: textos impecáveis, refinados e organizados. Mas não eram deles. Bastaram algumas linhas para reconhecer as características da IA generativa. O preocupante não era que usassem IA, mas que ela substituísse completamente o pensamento. Copiavam, colavam, enviavam. Sem pensar. Sem processar. Sem aprender.

E este não é um caso isolado. De acordo com Wadinambiarachchi et al. (2024), alunos que usam IA generativa em processos de ideação produzem menos ideias e as tornam mais

repetitivas. A IA acaba anulando a divergência: ela prende o aluno ao primeiro exemplo que vê.

No design, isso é ainda mais evidente. Logotipos e imagens visualmente atraentes são gerados... mas sem parar para considerar se comunicam o que deveriam. Eles não se perguntam: Esta imagem vende uma ideia? Ela engaja o público? Ela responde a uma estratégia? Eles confiam cegamente no que a IA oferece. Eles não questionam. Então, eles param de projetar. Eles simplesmente aceitam. E design sem pensamento não é design. É decoração. É simulação. É forma sem substância.

Como alerta Ho (2024), especialista em design e ética digital, muitos estudantes se esqueceram de declarar seu papel autoral em relação à IA. Eles não sabem quando usá-la, por que ou para qual propósito. Ensinar a usar IA no design hoje exige critérios éticos e de comunicação, não apenas técnicos.

E há outro elemento alarmante: a "fé cega" na IA, como se ela fornecesse a única resposta válida. E aqueles que acreditam nisso param de questionar, param de discutir... e param de criar.

No início deste ano, no Seminário Internacional sobre Pontes de Comunicação da Universidade de Lima, um aluno pediu para falar do mezanino. O palestrante o incentivou, e ele respondeu, rindo: "Espere um pouco, a IA está formulando melhor a minha pergunta."

Este episódio nos deixa com uma profunda preocupação: nossos alunos estão confiando mais na IA do que em sua própria capacidade de pensar, formular e falar? Estamos diante de uma geração que desconfia de si mesma... ou que se sente tão confortável em sua bolha digital que não vê mais necessidade de se expor, errar ou questionar?

A IA, quando bem utilizada, pode ser uma ferramenta valiosa. Mas não fortalece o "músculo do pensamento" se usada como atalho para evitar a análise. Não se trata de proibi-la, mas de ensinar como

usá-la estrategicamente: não para substituir o aprendizado, mas para aprimorá-lo.

Esse consumo acelerado e instantâneo, somado à crença na posse de um conhecimento profundo e "pessoal" em questão de segundos e, acima de tudo, ao uso da IA como uma aliada supostamente infalível, oferecendo respostas perfeitas, gerou uma atitude de isolamento entre os alunos. Uma bolha que prejudica sua capacidade de aprender. Em outras palavras, os alunos se isolaram.

Hoje, quando entramos em uma sala de aula, encontramos um silêncio estranho: não ouvimos mais aquele burburinho característico, as risadas, os sussurros e os comentários entre pastas. Em vez disso, encontramos um silêncio peculiar, alunos acompanhados de seus celulares, que se tornaram seus companheiros, seus amigos mais próximos. Não é que a interação tenha desaparecido, mas agora ela ocorre por meio de telas: um "silêncio ativo". Mesmo fora da sala de aula, no refeitório, o mesmo padrão se repete. Cinco ou seis alunos compartilham uma mesa, mas não a conversa. Cada um está imerso em seu dispositivo. A troca acontece via WhatsApp: eles enviam vídeos do TikTok, compartilham uma risada rápida, talvez um olhar cúmplice... e então, o silêncio retorna.

As mídias sociais — e a pandemia, que aprofundou nossa dependência delas — transformaram nossas formas de comunicação. Hoje, predominam a palavra escrita (cada vez mais breve), imagens e vídeos. A palavra falada, por outro lado, foi deslocada, quase esquecida. Será que ela realmente se tornou obsoleta? Ou se tornou um luxo, uma ousadia reservada a poucos?

Falar envolve muito mais do que apenas emitir sons. Envolve estruturar uma ideia, dar-lhe forma, escolher palavras, modular a voz, brincar com o tom, o volume e a entonação. É um exercício intelectual e emocional que exige responsabilidade e presença.

A verdadeira aprendizagem requer apreciar o conteúdo e, em seguida, fazer um julgamento: compartilhá-lo, analisá-lo, defendê-lo e confrontá-lo. Essa troca de ideias abre questionamentos, novas perspectivas e, conseqüentemente, novas ideias. A verdade não reside em apenas uma pessoa.

A aprendizagem não é unidirecional: ela precisa circular entre professor e aluno, e também entre os próprios alunos.

Riscos de aprendizagem em tempos de delegação digital

Um dos riscos mais significativos na formação de comunicadores contemporâneos é que os alunos não desenvolvem o pensamento conceitual. Acostumados ao imediatismo, ao turbilhão do consumo fragmentado de pequenas cápsulas audiovisuais e à velocidade de reprodução acelerada, eles têm dificuldade para parar e observar, analisar e desenvolver seu próprio pensamento. Eles têm dificuldade para dedicar tempo a assistir ao mesmo material repetidamente, pausando, refletindo e repensando.

Essa deficiência se manifesta na dificuldade de organizar ideias, formular argumentos sólidos e compreender claramente o que desejam expressar. Em sala de aula, isso se traduz na incapacidade de identificar uma ideia central, estruturar hipóteses ou distinguir entre uma opinião pessoal e uma posição ponderada.

A superexposição a estímulos breves, fragmentados e predominantemente visuais — típicos de plataformas como TikTok, Instagram Reels ou YouTube Shorts — limita a capacidade de concentração sustentada, inibe a reflexão profunda e gera um pensamento cada vez mais impulsivo, superficial e automatizado. Como Maryanne Wolf (2023) alertou, a leitura lenta e concentrada altera positivamente nossos cérebros, desenvolvendo regiões ligadas à análise, à linguagem e à empatia. No entanto, o ambiente digital atual favorece hábitos de leitura rápida, o que prejudica nossas habilidades cognitivas superiores.

Da mesma forma, o uso de ferramentas como ChatGPT, DALL-E, Midjourney e Adobe Firefly tornou-se parte do repertório técnico de muitos alunos. Esse uso de inteligência artificial (IA), sem orientação clara dos professores, contribui para a falta de desenvolvimento conceitual dos alunos.

Marcado por essa expansão acelerada de ferramentas de inteligência artificial generativa, o risco não é mais simplesmente de "copiar e colar", mas sim de uma delegação automática e irrefletida de pensamento. Os alunos não estão confiando na IA apenas para resolver tarefas: eles a estão usando como um substituto para a compreensão, sem um filtro crítico, sem suas próprias perguntas, sem distância analítica. Consequentemente, o problema não é que a IA produza, mas que o aluno não saiba o que está produzindo e por quê. O conteúdo gerado é apresentado como uma verdade disponível, não como uma proposta sujeita a avaliação ou transformação.

Como alerta Wolf (2018), ambientes digitais hiperestimulados reduziram nossa disposição para nos envolvermos em esforços cognitivos profundos; ler, pensar e organizar ideias são substituídos pelo consumo rápido de informações fragmentadas. Isso tem efeitos concretos no desenvolvimento de comunicadores: os alunos não conseguem construir um argumento, analisar uma narrativa ou sustentar uma hipótese se delegarem completamente o processo de compreensão a uma ferramenta automatizada.

Está se tornando cada vez mais difícil comunicar ideias de forma clara e significativa porque as pessoas não entendem o que estão tentando dizer. A dificuldade não é técnica — os alunos usam plataformas digitais e até ferramentas avançadas como inteligência artificial —, mas epistemológica: não há pensamento por trás das formas. No caso do design gráfico, por exemplo, há uma tendência a criar a partir de referências padronizadas, sem identidade, sem reconhecer ou se envolver com o próprio contexto visual. Em países

com uma tradição iconográfica tão rica como o Peru, é alarmante que muitos jovens não consigam incorporar referências andinas, amazônicas ou populares em suas criações. Isso não é falta de talento, mas sim falta de observação, cultura visual e pensamento conceitual. Sem saber o que querem comunicar, eles não sabem como guiar a tecnologia para ajudá-los a construir significado.

Gerardo Arias ressalta que os jovens que chegam à universidade, especialmente aqueles de origens abastadas, o fazem com pouca experiência de vida e capacidade limitada de observação. Seu universo – muitas vezes uma bolha – nem sempre é compreendido ou retratado criticamente. Diante disso, ele propõe que professores criativos não apenas ensinem técnicas, mas também provoquem experiências, ativem a observação, energizem a vida interior do aluno e o ajudem a ver, ouvir e analisar o que acontece ao seu redor. Caso contrário, corre-se o risco de produzir comunicadores sem identidade nem critérios. (G. Arias, comunicação pessoal, 8 de agosto de 2025).

Somando-se a esse fenômeno, há uma tendência crescente de evitar o esforço cognitivo. Muitos alunos não só relutam em ler textos longos, como também evitam assistir a filmes inteiros, preferindo resumos de três minutos. Chegam a verbalizar, de forma casual, práticas como acelerar um vídeo para "economizar tempo", como se a compreensão profunda não exigisse o ritmo sugerido pelo conteúdo. Em exercícios em sala de aula, ao analisar uma peça audiovisual ou gráfica, limitam-se a descrever o óbvio. Ao tentar direcionar a discussão para categorias como "intenção narrativa", "significado cultural" ou "construção de sentido", surge um vazio: não há ferramentas conceituais que lhes permitam sustentar esse tipo de análise.

Como Harrington (2025) acertadamente alerta, a era digital está produzindo uma cultura pós-alfabetizada, onde ler, pensar e raciocinar se tornam cada vez mais difíceis, especialmente em

contextos vulneráveis. A leitura aprofundada e a capacidade de concentração podem se tornar habilidades elitistas, reservadas para aqueles que podem arcar com limites no uso de telas e acesso a educação separada. Enquanto isso, em contextos de massa, corre-se o risco de consolidar uma cidadania incapaz de pensamento crítico, mais vulnerável à desinformação, a discursos polarizados e à manipulação emocional.

Portanto, a ameaça não é apenas pedagógica, mas também política e social. Se os futuros comunicadores não desenvolverem o pensamento crítico, a reflexão conceitual ou a capacidade de observar e compreender o mundo ao seu redor, serão operadores de ferramentas, mas não criadores de significado. Terão recursos técnicos, mas não conteúdo. Terão acesso a milhares de fontes, mas sem a capacidade de sintetizar. E isso acarreta um risco profundo: a perda do pensamento como base da comunicação.

Escopo para melhor aprendizagem

A) A relevância da recuperação da observação

No processo de formação de um comunicador, a observação tem sido historicamente uma ferramenta essencial. Observar não é apenas ver, mas olhar profundamente, com intenção, com perguntas. No entanto, no contexto atual — marcado pelo consumo visual acelerado e fragmentado — essa capacidade enfraqueceu a ponto de desaparecer como prática comum entre nossos alunos. Recuperá-la é mais do que uma opção: é uma urgência pedagógica.

Do olhar à observação

É essencial distinguir entre olhar e observar. Olhar envolve um ato imediato e superficial: o olho capta estímulos, mas a mente mal se fixa neles. Observar, por outro lado, envolve um exercício de atenção sustentada, uma disposição ativa em relação ao que é

apresentado e uma abertura para descobrir significados que não se revelam em um contato fugaz.

Considere a experiência de entrar em um museu: alguém que passa por uma pintura e passa apenas alguns segundos admirando-a pode perceber as cores predominantes ou a figura central; no entanto, alguém que para e contempla calmamente pode descobrir a textura dos traços, a tensão nos olhares das personagens ou o jogo de luz que cria a atmosfera. Essa diferença é a mesma que se aplica ao treinamento em comunicação: um olhar de oito segundos mal toca a superfície de uma peça audiovisual, enquanto a observação prolongada permite mergulhar em sua complexidade, estabelecer conexões emocionais e intelectuais e, acima de tudo, experimentar a alegria do que se vê.

É precisamente o prazer — acompanhado pelo impacto emocional — que transforma a experiência em memória. A emoção, seja de prazer ou desconforto, é o que confere profundidade e permanência ao que vivenciamos. Não são as experiências das quais nos lembramos com mais clareza aquelas que nos comoveram de alguma forma? Sem observação, não há prazer; sem prazer, não há impacto; e sem impacto, é impossível internalizar ou reter — condições essenciais para uma aprendizagem significativa.

Portanto, recuperar a capacidade de observar — e não apenas olhar — não é um luxo estético, mas uma estratégia pedagógica fundamental para o desenvolvimento de comunicadores capazes de compreender, analisar e criar profundamente. Despertar nos alunos o entusiasmo para parar, contemplar e se deixar afetar é uma tarefa crucial: somente por meio dessa experiência vivida e sustentada eles poderão fortalecer sua sensibilidade, seu pensamento crítico e sua capacidade criativa.

Observe para consolidar seus próprios pensamentos

Como aponta Gerardo Arias (comunicação pessoal, 8 de agosto de 2025), "o comunicador que não desenvolve a capacidade de ver, ouvir e pensar criticamente torna-se um reproduzidor de conteúdo sem identidade própria". A observação ativa é, nesse sentido, uma ferramenta central de treinamento: permite detectar padrões, reconhecer tensões, compreender a estética e ler signos culturais. Sem essa prática constante, o comunicador corre o risco de se tornar um mero operador técnico de plataformas ou softwares, sem capacidade de interpretação ou construção de sentido.

Para que a observação seja verdadeiramente formativa, ela deve ser sustentada por uma base cognitiva sólida. É impossível apreciar, avaliar ou mesmo apreciar rigorosamente o conteúdo sem fundamentos teóricos que orientem nossa abordagem. Essa teoria, no entanto, não se baseia apenas em livros didáticos: ela é enriquecida por um ciclo contínuo de apreciação, contraste e questionamento de materiais diversos, um processo que aprimora progressivamente as habilidades analíticas e equipa os alunos com ferramentas críticas.

A experiência em aulas de Direção é ilustrativa. Ao assistir a curtas-metragens, muitos alunos limitam seus comentários a expressões básicas como "Gostei" ou "Não gostei". Embora dominem certos conceitos teóricos, não os aplicam para distinguir entre uma atuação bem-sucedida e uma atuação abaixo do padrão. Dada essa deficiência, a prática sistemática de apreciação comparativa de múltiplos conteúdos torna-se essencial. Quanto mais se assiste, mais se treina o olhar, desde que o exercício seja acompanhado de perguntas críticas: Como essa performance foi alcançada? Foi a demonstração física? O trabalho vocal? A manipulação dos silêncios?

Esse processo é ainda mais enriquecido pelo diálogo com outras pessoas. Verbalizar o que é observado não apenas organiza o

pensamento individual, mas também o contrasta, o submete a debates e o fortalece. Compartilhar percepções, defender posições e contrastar interpretações dá substância à própria visão e, ao mesmo tempo, promove uma comunidade de aprendizagem crítica.

Em última análise, a observação ativa, quando combinada com conhecimento teórico, questionamento e verbalização, permite a consolidação do próprio pensamento. Esse processo não apenas aprimora as habilidades analíticas do aluno de comunicação, mas também reforça sua confiança e orgulho pelo que descobriu, permitindo-lhe criar com identidade e discernimento em um ambiente saturado de conteúdo.

Recuperando a observação como ato pedagógico

Recuperar a observação requer tempo, prática e apoio do professor. Não basta simplesmente pedir aos alunos que "olhem mais de perto". Precisamos criar experiências educacionais onde a observação volte a desempenhar um papel central. Projetos envolvem sair da sala de aula, visitar exposições, caminhar pelo bairro e olhar para a própria cidade com outros olhos. Atividades que convidem os alunos a tomar notas, comparar e reinterpretar.

Em salas de aula universitárias em cidades visualmente ricas como Lima ou Cusco, é comum encontrar alunos replicando estéticas visuais do Pinterest, Behance ou TikTok sem se envolver com as tradições gráficas locais. Diante de uma cultura ancestral que desenvolveu têxteis, iconografia cerâmica, arquitetura e simbolismo de altíssimo valor visual, muitos jovens projetam sem contexto ou identidade. Não é falta de talento, é falta de observação cultural.

Nas aulas de fotografia, por exemplo, a prática de "ver sem câmera" — explorar espaços sem tirar uma única foto — tem se mostrado eficaz na mudança da relação com o visível. Em cursos de roteiro, pedir aos alunos que narrem visualmente uma cena observada na rua ajuda a desenvolver a consciência narrativa e a

sensibilidade cultural. Nas aulas de design, analisar o simbolismo pré-colombiano ou o grafite urbano com categorias conceituais permite que eles descubram tensões visuais específicas de seu contexto.

Além disso, precisamos ensiná-los a enxergar o invisível: as intenções por trás de uma campanha, os vieses de uma mensagem, os silêncios de uma imagem. E também a olhar para dentro: observar suas próprias emoções, intuições e preconceitos.

A observação como ato de resistência

Em tempos de aceleração, observar é resistir. É desacelerar para compreender. É pausar para construir significado. É escolher a profundidade em vez do imediatismo. Em última análise, é desenvolver comunicadores com olhar crítico, sensibilidade cultural e a capacidade de criar mensagens que não só tenham impacto, mas também expressem significado.

B) APRENDA A ANALISAR USANDO IA

Uma das estratégias mais eficazes que nós, professores, empregamos para ajudar os alunos a assimilar os conceitos teóricos de um curso é ensiná-los a analisar na prática. No curso de Comunicação, isso envolve trabalhar com materiais como curtas-metragens, podcasts, campanhas publicitárias e outros produtos. Ninguém consegue criar um curta-metragem, série de televisão ou documentário sólido e envolvente para um público-alvo sem antes compreender os elementos que lhe conferem estrutura e qualidade. Para criar, é preciso primeiro conhecer; para conhecer, é preciso internalizar a teoria; e para isso, é essencial aprender a analisar.

Perguntas como "Como eles alcançaram essa eficácia?" , "Em que eles falharam?" e "Qual é a força deste material?" são gatilhos que nos permitem identificar como a teoria se traduz na prática. Hoje, a teoria está a apenas um clique de distância, mas a parte difícil

é apropriar-se dela, internalizá-la e aplicá-la na criação. Analisar conteúdo audiovisual é uma maneira prática e eficaz de alcançar isso.

No entanto, dada a crescente proximidade e dependência dos alunos em relação a recursos digitais, como a Inteligência Artificial e os processos de delegação automática em sua interação com ela, surge o desafio do ensino de orientar seu uso. A questão não é proibi-la – o que seria inviável e ingênuo –, mas incorporar a IA como objeto de estudo, submetendo-a a análise, contraste, reescrita e discussão. A IA não pode ser concebida como um atalho, mas como um interlocutor imperfeito cuja produção deve ser examinada criticamente.

O verdadeiro problema não é o que a IA "faz por eles", mas sim que os alunos não sabem o que pedir, como interpretá-la ou o que fazer com o que recebem. Se não aprenderem a observar, comparar e interpretar, não saberão como aproveitar o poder dessas ferramentas. Nesse contexto, propomos algumas etapas que promovam uma interação mais formativa com a IA e, acima de tudo, aprofundem o desenvolvimento do pensamento individual dos alunos.

Estabeleça sua própria visão

O ponto de partida é a construção de uma perspectiva pessoal, uma visão única. Assim como cada aluno tem uma identidade única, ele também deve desenvolver sua própria perspectiva sobre conhecimento e criação. A IA pode se tornar uma aliada valiosa para nutrir e enriquecer essa perspectiva, mas nunca um substituto para ela.

Este exercício é semelhante à leitura: ao terminar um livro, cada leitor adota uma posição única em relação ao texto, interpretando a história a partir de sua própria experiência. Em clubes de leitura, as diferentes interpretações se enriquecem

mutuamente sem anular a voz individual. Da mesma forma, a IA pode fornecer múltiplas perspectivas e abordagens, mas a visão final pertence ao aluno.

Nas aulas de Direção, por exemplo, os alunos recebem um único roteiro e, após revisarem os conceitos teóricos básicos, são solicitados a definir "o que querem contar". A discussão em torno dessas visões enriquece a reflexão, e os curtas-metragens resultantes, mesmo que partam do mesmo texto, são sempre diferentes, pois cada grupo traz sua própria perspectiva. Encontrar essa visão define o tom de qualquer processo criativo, incluindo a interação com IA.

Gestão conceitual teórica e contexto cultural

Usar IA para análise envolve muito mais do que executar um comando. Requer um repertório conceitual e técnico prévio que alinhe o aluno com o tópico que será desenvolvido. Para fazer perguntas bem formuladas à IA e, posteriormente, analisá-las, o aluno deve ter um sólido domínio de arcabouços teóricos e reconhecer intenções discursivas e estilos narrativos. Por exemplo, pedir a uma IA que analise um discurso de campanha política sem compreender os conceitos de "persuasão", "público-alvo" ou "enquadramento midiático" leva a respostas genéricas sem valor acadêmico ou educacional.

Da mesma forma, a bagagem cultural e as habilidades de observação são fatores-chave que influenciam a imaginação antes da interação digital. Em experiências em sala de aula, quando os alunos foram solicitados a gerar imagens conceituais com IA baseadas em elementos da cultura visual andina ou amazônica, muitos não sabiam como descrever as referências locais nos prompts. Sem vocabulário técnico, sem conhecimento do imaginário cultural ou sem noção de composição, a IA só conseguia "criar"

versões vagas ou decorativas. Isso demonstra que a ferramenta não substitui o olhar, mas sim o amplifica... se é que ele existe.

Como alerta Gerardo Arias, o treinamento em comunicação deve incluir uma ampliação das experiências de vida e uma visão reflexiva do ambiente (G. Arias, comunicação pessoal, 8 de agosto de 2025). Nesse sentido, a análise de IA deve estar ancorada em uma visão de mundo: uma que distinga o banal do significativo, o funcional do simbólico, o imitativo do criativo.

Design de slogans

Interagir com a IA exige clareza e precisão. É essencial definir objetivos concretos que orientem a ferramenta para o desenvolvimento de seus próprios insights ou hipóteses. O diálogo com a IA pode variar desde aprimorar um texto, explorar ângulos alternativos, buscar referências para sustentar um argumento ou realizar análises comparativas. No entanto, isso só faz sentido se o aluno estiver plenamente ciente do que deseja descobrir, evitando ser sugado pela infinidade de respostas automáticas.

Um recurso valioso nesse sentido é a elaboração de tarefas não delegáveis. Isso envolve evitar perguntas genéricas que a IA pode responder facilmente – como "definir narrativa" ou "explicar o neorrealismo" – e, em vez disso, formular exercícios que exijam ancoragem contextual, reflexão interpretativa ou posicionamento argumentativo. Por exemplo: "Quais limitações uma campanha feminista teria se fosse construída inteiramente com imagens geradas por IA?" ou "Quais elementos da visão de mundo andina poderiam ser reinterpretados em uma marca de moda gráfica contemporânea?" Essas perguntas, por exigirem uma perspectiva situada e crítica, não podem ser respondidas sem um processo de pensamento ativo. Isso fortalece o pensamento dos alunos e amplia seu alcance de conhecimento e análise.

Curadoria de conteúdo

O trabalho não termina com a IA gerando respostas. Tão importante quanto o design dos prompts é a curadoria do conteúdo resultante. Devemos ensinar os alunos a se tornarem curadores de informação, editores de significado, e não meros consumidores de tecnologia. Trata-se de ensiná-los a avaliar a relevância dos resultados, comparar fontes, questionar vieses, identificar erros e enriquecer o que produzem com suas próprias contribuições. A IA não resolve problemas: ela colabora. Mas somente se houver um sujeito pensante a direcionando.

A proposta de IA deve ser revisada criticamente e garantir que contribua para os objetivos iniciais sem descarrilá-los. A IA é poderosa, mas pode oferecer informações tão diversas que acabam desviando a atenção do foco original. Portanto, é essencial reler e confirmar se o resultado final reforça o objetivo da análise.

Na prática de ensino, isso exige uma abordagem diferente: trabalhar com estímulos propositais, analisar resultados como hipóteses, avaliar criticamente as limitações dos modelos e introduzir debates sobre ética, originalidade e autoria. A IA pode ser uma aliada da observação e da análise, mas precisa ser integrada a um ambiente pedagógico que priorize a compreensão, o julgamento e a criatividade informada.

C) PROPOSTA DE ATIVIDADES COM USO DE IA

Registros de criação

Uma alternativa para gerar pensamento ativo é incorporar registros de criação e justificativa. Cada submissão envolvendo IA deve ser acompanhada por um registro reflexivo, onde o aluno explica quais estímulos utilizou e com qual intenção, quais modificações fez nos resultados e quais considera válidos,

questionáveis ou passíveis de melhoria. Este exercício promove a metacognição, pois força os alunos a refletir sobre o que consideraram, avaliar a qualidade de suas decisões e explicar os critérios utilizados.

Comparativos críticos

A proposta é trabalhar a partir de uma comparação crítica entre produções humanas e de IA. Isso pode envolver a apresentação aos alunos de duas versões do mesmo texto ou imagem — uma gerada por IA e outra criada por um autor humano — para analisar as diferenças em profundidade conceitual, coerência narrativa ou riqueza expressiva. Em design gráfico, por exemplo, pode-se propor um exercício de análise de peças visuais, avaliando aspectos como intenção estética, raízes culturais, uso da cor ou composição simbólica. Essa estratégia permite destacar ausências, repetições ou erros sutis na versão automatizada e fomenta uma consciência mais crítica dos limites epistemológicos e éticos da ferramenta.

Essas dinâmicas não apenas enriquecem o aprendizado, mas também ajudam a reverter o hábito passivo de delegar. O objetivo é desenvolver comunicadores que entendam que o valor de uma imagem, narrativa ou conceito não reside em sua aparência formal, mas em sua capacidade de gerar significado.

Em suma, a delegação automática não é apenas um fenômeno tecnológico, mas também pedagógico e cultural. Ela ocorre quando as ferramentas necessárias para avaliar, selecionar e transformar informações não são cultivadas em sala de aula. A inteligência artificial pode ser um recurso valioso para uma aprendizagem criativa e eficiente, mas somente se servir a um indivíduo ativo, consciente e responsável. Não se trata de negar a ferramenta, mas sim de ensinar como usá-la sem parar de pensar.

Conclusão

A jornada que traçamos demonstra que a formação de comunicadores não ocorre mais da mesma forma que antes. Se antes a aprendizagem era alcançada por meio da paciência, da escuta e da observação sustentada, hoje nos deparamos com alunos que vivem em um ecossistema marcado pelo imediatismo, pela fragmentação e pela delegação automática do pensamento à tecnologia. Essa transição não significa que devemos ansiar pelo passado ou negar o presente, mas sim compreender os desafios e assumir nosso papel de professores com responsabilidade e criatividade.

Nesse contexto, nossa missão não é competir com o pulso acelerado da era digital ou com o poder da inteligência artificial, mas sim cultivar em nossos alunos aquelas habilidades que nenhuma máquina pode substituir: a observação aguçada, que permite olhar além do óbvio; o pensamento crítico, como ferramenta de questionamento e construção; e o uso consciente da IA, não como um substituto, mas como um complemento que potencializa a imaginação e a capacidade analítica.

Essa dinâmica adquire verdadeiro valor quando o aluno encontra sua própria voz. A IA pode ajudar a refinar e enriquecer uma posição, mas a perspectiva é única e pessoal. Essa autenticidade é, em última análise, o que torna a aprendizagem uma fonte de orgulho. Em um mundo que nos empurra para o imediatismo, o ato verdadeiramente revolucionário na aprendizagem é parar: parar e olhar, ouvir, sentir e pensar. Se nossos alunos puderem compreender que sua perspectiva — essa combinação única de experiências, intuições e aprendizado — é seu maior trunfo, teremos dado um grande passo à frente.

Os desafios que enfrentamos hoje são claros: recuperar a profundidade em um mundo que recompensa o passageiro; moldar o julgamento em tempos de sobrecarga de informações e

compreensão limitada; e educar em ética e autenticidade para que a tecnologia não dilua a perspectiva, mas sim a aprimore.

A questão que permanece é tão urgente quanto inevitável: seremos nós, como professores, capazes de resistir à lógica do imediatismo e oferecer aos nossos alunos experiências que os levem de volta à contemplação, à análise e à criação significativa? Esse é o desafio. E é, ao mesmo tempo, um convite: olhar novamente, pensar novamente e ensinar novamente.

Referências

- Harrington, M. (2025, 1º de agosto). Pensar será um luxo em tempos pós-alfabetizados. Milênio .
<https://www.pressreader.com/mexico/milenio/20250801/282269556458058>.
- Ho, J. (2024). Comunicando o uso de IA generativa para estudantes de design: promovendo a ética em vez de ensiná-la. Em Anais da Conferência Internacional DRS 2024. Sociedade de Pesquisa em Design.
- Revitalize Madrid. (sf). Diego Velázquez. Revitalize Madrid .
<https://www.revivemadrid.com/artistas/diego-velazquez-sevilla>
- O objetivo. (2023, 10 de março). As redes sociais afetam a capacidade de atenção. O Objetivo. <https://theobjective.com/ciencia/2023-03-10/redes-sociales-atencion-estudios/>.
- Wadinambiarachchi, W., Chan, J., & Mueller, F. (2024). Os efeitos da IA generativa na fixação de design e no pensamento divergente. arXiv . <https://arxiv.org/abs/2403.05968>.
- Wolf, M. (2018). Leitor, volte para casa: o cérebro leitor em um mundo digital . Harper.
- Wolf, M. (2023, 17 de agosto). O que está acontecendo com nossos cérebros leitores na era digital? The Guardian .
<https://www.theguardian.com/books/2023/aug/17/reader-come-home-maryanne-wolf-reading-brain-digital-world>

COMUNICAÇÃO EDUCAÇÃO CULTURA MIDIÁTICA E SURDOS: Conexões e contribuições na américa latina

Anderson da Costa Lacerda
Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior

Introdução

Educação de surdos e paradigmas socioantropológicos

A educação de surdos tem evoluído da perspectiva clínico-terapêutica para uma abordagem socioantropológica, valorizando a Libras como primeira língua e a cultura surda como componente identitário (SILVA et. al., 2024). A decolonialidade propõe romper com a visão homogênea dos surdos, reconhecendo a pluralidade de experiências e trajetórias (SILVA, 2023).

Carvalho e Campello (2022) sugere que há possibilidade de quatorze (14) identidades surdas existentes no território brasileiro reconhecido como há também outras línguas de sinais emergentes, os indígenas guarani que recentemente estão sendo catalogados nas literaturas de língua de sinais, observa-se que a identidade surda não é estável, está em constante transformação com suas particularidades de cada identidade.

Assim, a inclusão em educação é um processo permanente de vivências e experiências que possibilitem a equidade de oportunidades para todos em uma sociedade ainda excludente. O processo de inclusão, comumente visto como um problema é um desafio a ser criativamente abordado e superado (Santos, 2025).

A escola, em toda sua trajetória, não tem neutralidade política nem social: essa instituição sempre serviu aos objetivos hegemônicos da sociedade na qual estava inserida. Por muitos anos segregou e colocou a margem do direito à educação as pessoas ditas diferentes, com imposição de normas, regras e diretrizes curriculares que em grande parte não leva em consideração a realidade da comunidade escolar (Costa et. al., 2018).

Muitas lutas e reivindicações foram travadas para que, legalmente, o direito à educação fosse universal e o princípio da equidade fosse discutido e implantado. Uma dessas ações aconteceu principalmente após a 'Declaração de Salamanca' (1994), que proclamou que o direito à educação deve respeitar a diversidade humana e as especificidades educacionais individuais de cada aluno:

[...] crianças e jovens com necessidades especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro dessas necessidades [...] Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças. (UNESCO, 1994).

No Brasil, leis também emergiram para garantir ao aluno com necessidades educacionais especiais o direito a ser incluído em classes regulares. (Brasil, 1996, 2001, 2009, 2015, 2021) Essa última Lei 14.191 de 2021, estabelece a educação bilíngue de surdos, educação que tem a Libras como primeira língua e o português escrito ou com legendas como segunda língua. Apesar de tais leis, ainda existem entraves que dificultam a inclusão desses alunos, os quais se apresentam também como desafios para os professores, docentes.

Adequações curriculares favorecem a aprendizagem significativa e minimizam as barreiras educacionais para esses alunos com necessidades específicas de aprendizagem, a inclusão é um processo contínuo com novos desafios e novos resultados, o que

consiste em um aprendizado contínuo não apenas dos discentes, mas de todo corpo escolar.

Cultura midiática e representação surda

As mídias digitais atualmente ampliam a visibilidade da comunidade surda, promovendo debates sobre representatividade e acessibilidade. A produção de conteúdos por surdos e para surdos fortalece a identidade e a participação social, embora ainda existam barreiras de acessibilidade em canais tradicionais. (Gori et. al., 2023) (Pilar et. al., 2024) (Duarte, et. al., 2013).

Os avanços tecnológicos têm influenciado significativamente a inclusão dos surdos na comunicação midiática na América Latina ao ampliar a acessibilidade, lhe dando mais autonomia, por promover o protagonismo surdo e assim facilitando a interação entre surdos e ouvintes (Gianotto, et. al., 2015). Alguns aspectos desse movimento são.

Aplicativos de tradução em tempo real e intérpretes virtuais. O uso de ferramentas que permitem a comunicação mais fluida entre surdos e ouvintes, quebrando barreiras linguísticas e tornando a interação social mais confortável e acessível é algo viável atualmente. Muitas empresas já adotam esses recursos para ampliar a inclusão comunicacional. (Da Silva Azevedo & Schlünzen Junior, 2024).

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na educação e comunicação potencializam o aprendizado e a comunicação dos surdos, oferecendo softwares educacionais, plataformas bilíngues e recursos audiovisuais adaptados que facilitam o acesso ao conteúdo e a participação em ambientes digitais. (Pereira & Freitas, 2023) (Gori et. al., 2020).

Inclusão digital e participação no ciberespaço, tais ações acontecem pelo uso de vídeo-chamadas, redes sociais e plataformas digitais que cada vez mais tem aproximado a comunidade surda,

permitindo a troca de experiências em Libras e a construção coletiva de conhecimento, fortalecendo a identidade surda e a inteligência coletiva (Gori et. al., 2020). (Medeiros, 2020).

Tecnologia assistiva inclui intérpretes de Libras em eventos, legendas, e acessibilidade em sites, é garantida por leis como a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, tem como objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (Brasil, 2015) Assegurando, assim o direito à informação e comunicação para surdos, embora ainda haja desafios na implantação plena. (Hand Talk, 2025).

Produção de conteúdo por surdos e para surdos, recentemente a cultura midiática digital tem possibilitado que surdos produzam e compartilhem seus próprios conteúdos, ampliando a representatividade e o protagonismo na mídia, o que contribui para a valorização da Libras e da cultura surda na América Latina (Gori et. al., 2020).

Os avanços tecnológicos têm sido fundamentais para a inclusão dos surdos na comunicação midiática na América Latina, promovendo acessibilidade, autonomia e participação social, embora ainda existam desafios estruturais e a necessidade de políticas públicas efetivas para consolidar essas conquistas (Gori et. al., 2020) (Medeiros, 2020).

Tecnologia Digital da Informação e Comunicações ampliam a autonomia comunicacional dos surdos

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicações (TDICs) oferecem recursos que ampliam a independência comunicacional e informativa dos surdos, ao possibilitar ferramentas visuais e interativas que superam as limitações das mídias tradicionais de massa, promovendo assim uma comunicação efetiva e participativa. Essa apropriação tecnológica contribui para o fortalecimento da autonomia e inserção social da comunidade surda,

pois permite que os usuários deixem de ser meros receptores e se tornem produtores ativos de suas narrativas e interações culturais (Rosado & Taveira, 2023) (Signumweb, 2024) (Helpvox Connect, 2025).

No contexto educacional, o uso das TDICs se apresenta como um recurso essencial para o ensino bilíngue e inclusivo, especialmente no aprendizado da Língua Portuguesa escrita, no Brasil por alunos surdos e no aprendizado do Castelhana escrito para alunos surdos na Colômbia e Peru que tradicionalmente enfrentam barreiras devido à diferença linguística e comunicacional. As ferramentas digitais criam ambientes virtuais que facilitam a assimilação dos conteúdos por meio de língua visual e gestual, além de potencializar o input linguístico da Língua de Sinais de cada país (Rosado & Taveira, 2023) (Signumweb, 2024) (Helpvox Connect, 2025).

A utilização de aplicativos de tradução, legendas em vídeos e filmes, intérpretes de língua de sinais nos mais diversos ambientes, favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comunicativas, atrai a atenção dos alunos surdos e permite a construção de um processo pedagógico diferenciado, respeitando a diversidade e promovendo a equidade educacional, favorecendo a inclusão comunicacional o acesso a educação, promovendo autonomia e o protagonismo desse aluno surdo (Rosado & Taveira, 2023) (Signumweb, 2024) (Helpvox Connect, 2025).

As TDICs têm um impacto significativo na cultura midiática e na comunicação no século XXI, pois ampliam o acesso ao conhecimento e à expressão cultural da comunidade surda em múltiplos espaços digitais. Ao facilitar o contato com conteúdos em Libras e possibilitar interações bilíngues entre surdos e ouvintes, essas tecnologias contribuem para a inclusão social e a valorização da cultura surda. A presença digital dos surdos em plataformas multimídia reforça sua representação cultural e permite a construção

coletiva de suas identidades, transformando-os em agentes ativos da comunicação contemporânea e da produção cultural em uma sociedade cada vez mais conectada e diversa (Rosado & Taveira, 2023) (Signumweb, 2024) (Helpvox Connect, 2025).

Língua e sociedade

A complexidade histórica e cultural do continente latino-americano, marcado pela diversidade linguística, decorrente das migrações e do encontro entre indígenas, europeus e africanos. A população da América Latina é fruto de processos migratórios diversos, que resultaram em uma heterogeneidade social e cultural importante para a análise da língua enquanto elemento identitário e instrumento de poder social e político (Verani, ???).

O idioma na região cumpre um papel fundamental tanto na constituição da identidade dos indivíduos como nas dinâmicas de controle e inclusão social. A imposição das línguas coloniais, especialmente o espanhol e o português, sobre as línguas indígenas e africanas foi um fenômeno histórico que solidificou a hegemonia linguística, mas que não apagou a pluralidade cultural e linguística presente até hoje. A condição de exclusão social de grupos indígenas e afrodescendentes muitas vezes se relaciona à marginalização linguística, um aspecto fundamental para os estudos sociolinguísticos contemporâneos na América Latina (Machado, 2019).

Perspectivas emergentes na América Latina têm buscado valorizar a interculturalidade e a diversidade linguística, propondo abordagens que reconhecem o multilinguismo como um patrimônio cultural e uma ferramenta para inclusão social. O ensino de línguas na região envolve tanto o fortalecimento das línguas nacionais e tradicionais quanto a aprendizagem das línguas oficiais, de modo a promover uma cidadania que respeite a diversidade cultural e linguística (Maia & Cathcart, 2019).

A língua na América Latina é muito mais que um meio de comunicação; ela é uma peça chave para compreender as relações sociais, os processos identitários e as dinâmicas de inclusão/exclusão, oferecendo um panorama interdisciplinar que conjuga linguística, história, sociologia e educação em prol de um entendimento crítico e científico das línguas na sociedade latino-americana (Instituto de Linguística Aplicada, 2014).

Alguns países da América Latina reconhecem oficialmente a línguas de sinais em seus territórios nacionais, embora a oficialização possa variar em escopo e reconhecimento. Listamos alguns países.

Língua de sinais colombiana

A Colômbia reconhece a Língua de Sinais Colombiana (LSC) é a Lei nº 324 de 1996 e estabelece o fomento à pesquisa, ensino e difusão da língua (Colômbia. 1996).

A Lei 324 de 1996 foi promulgada em 11 de outubro de 1996.

Estabelece normas em benefício da comunidade surda colombiana.

Reconhece a Língua Manual Colombiana (LMC), posteriormente chamada de Língua de Sinais Colombiana (LSC), como a língua natural da comunidade surda.

O artigo 3º da lei estabelece que o 'Estado' colombiano deve fomentar a pesquisa, o ensino e a difusão da LSC.

A lei também garante que as pessoas surdas tenham acesso aos serviços públicos por meio de intérpretes e que sejam criados centros de reabilitação profissional e laboral para essa comunidade.

A partir da promulgação da lei, foram tomadas medidas para promover a pesquisa e o ensino da LSC, incluindo a produção de um dicionário básico.

O dicionário básico da LSC, lançado em 2006, contém cerca de 1200 sinais e tem como objetivo facilitar o aprendizado da língua e promover a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes.

A lacuna de comunicação entre pessoas surdas e ouvintes continua sendo um problema significativo hoje, pois a língua usada por ambas às partes cria barreiras que afetam múltiplos aspectos da vida das pessoas. Para amenizar essa situação, na Colômbia foi proposto criar um sistema para tradução de texto e áudio para a Língua Colombiana de Sinais – LCS usando um aplicativo móvel acessível e fácil de usar para facilitar a comunicação entre ambas às partes. Este protótipo disponibiliza 76 frases e palavras que representam sinais que foram selecionadas para o sistema. Vídeos pré-gravados de um intérprete de língua de sinais foram empregados para realizar traduções com base no vocabulário previamente estabelecido. O serviço funciona por meio de concatenação de vídeo com base na solicitação de texto ou áudio do cliente, usando um modelo de IA Whisper para transcrição de áudio. Este projeto contribui para preencher a lacuna de comunicação entre surdos e ouvintes colombianos (Becerra et. al., 2023).

Língua de sinais peruana

Chavez & Ramirez ressaltam a identidade cultural e linguística única da comunidade surda peruana, cuja Língua de Sinais constitui seu principal meio de comunicação, expressão cultural e instrumento indispensável para a inclusão social. O reconhecimento legal da Língua de Sinais Peruana (LSP) emerge como um direito fundamental para garantir acesso à educação, à informação e à participação cidadã plena dessa nação (Chavez & Ramirez, 2024).

Diferentes paradigmas influenciaram a visão sobre a deficiência auditiva: o paradigma religioso, que associava a deficiência a castigos divinos; o modelo médico-reabilitador, que vê a surdez como uma condição a ser corrigida, desvalorizando as línguas de sinais; e, o modelo social, que entende a deficiência como um construto social gerado por barreiras ambientais e atitudes

excludentes. A transição para o modelo social impulsionou a valorização das línguas de sinais como línguas naturais com complexidade gramatical e legitimidade cultural (Chavez & Ramirez, 2024).

Na América Latina, cerca de 80% dos países oficializaram suas línguas de sinais, embora a efetividade da implantação legislativa ainda enfrente desafios significativos (Chavez & Ramirez, 2024). No território peruano os dados demográficos indicam uma população considerável de pessoas com deficiência auditiva, com aproximadamente 9.486 indivíduos que declaram a LSP como língua materna. Apesar do reconhecimento legal da LSP em 2010 por meio da Lei N.º 29535 (Peru, 2017) e da Lei Geral da Pessoa com Deficiência Lei N.º 29973 (Peru, 2014), a comunidade surda peruana enfrenta obstáculos como a escassez de intérpretes qualificados e a insuficiente capacitação de instituições educacionais para atender as necessidades de estudantes surdos (Chavez & Ramirez, 2024)).

Os autores recomendam o fortalecimento do diálogo entre Estado e comunidade surda peruana para a formulação de políticas públicas inclusivas que assegurem direitos linguísticos, culturais e sociais, promovendo uma sociedade mais justa e equitativa (Chavez & Ramirez, 2024).

Língua brasileira de sinais

A Trajetória da Libras no Brasil — História, Lutas, Conquistas e Desafios Atuais

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é mais do que um sistema de comunicação; representa a afirmação identitária e linguística da comunidade surda no Brasil. Para compreender a situação atual da Libras, é fundamental resgatar as origens, lutas históricas, conquistas legislativas e os desafios persistentes, inclusive diante dos avanços tecnológicos contemporâneos (UNILA, 2023).

A institucionalização da Libras no Brasil remonta ao século XIX, quando o imperador Dom Pedro II convidou o francês Ernest Huet, professor surdo, para adaptar a Língua de Sinais Francesa ao contexto nacional. A fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em 1857 foi o marco inicial do ensino organizado para surdos no país (Silva, 2025). A Libras nasceu, assim, de uma fusão entre sinais já utilizados por surdos brasileiros e a influência francesa, resistindo até mesmo à proibição mundial do ensino de línguas de sinais, ocorrida no Congresso de Milão em 1880, que priorizava a leitura labial e marginalizava a sinalização (UNILA, 2023) (Silva, 2025).

O reconhecimento da Libras como língua é resultado de décadas de luta da comunidade surda e de seus aliados. No Brasil, a década de 1990 viu crescer o movimento pela regulamentação da Libras. Após intensa mobilização, foi sancionada a Lei nº 10.436 em 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002) reconhecendo oficialmente a Libras como meio legal de comunicação e expressão em todo o território nacional. Esse reconhecimento garantiu direitos à comunicação, educação bilíngue e exigiu do sistema educacional a formação específica de professores, além de tornar obrigatória a presença de intérpretes em diversos espaços públicos e privados (UNILA, 2023).

A regulamentação se expandiu com o Decreto nº 5.626/2005 (Brasília, 2022) (Brasil, 2005) detalhando as formas de implantação da lei e reforçando a educação bilíngue — Libras como primeira língua da pessoa surda e português escrito como segunda língua (Unila, 2023). A Lei nº 12.319/2010 oficializou a profissão de tradutor e intérprete de Libras, garantindo maior segurança e reconhecimento para esses profissionais, fundamentais para a inclusão (Brasil, 2010).

Outras legislações relevantes incluem a Lei nº 8.160/1991 (Brasil, 1991) que estabeleceu mecanismos de identificação visual de pessoas com surdez, e a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015

(Brasil, 2015), ampliando direitos em saúde, educação e acessibilidade universal.

O reconhecimento legal da Libras resultou em avanços expressivos: ampliação do acesso à educação para surdos, profissionalização de tradutores e intérpretes, difusão da língua em universidades e cursos de formação, e maior visibilidade nos meios de comunicação, eventos culturais e serviços públicos (Brasil, 2002) (UNILA, 2023). O aumento no número de alunos surdos nas escolas e universidades e a exigência de acessibilidade em Libras em hospitais, órgãos públicos e empresas são conquistas comemoradas pela comunidade (Quadros & Karnopp, 2014) (Monteiro, 2021).

Apesar dos progressos, a trajetória da Libras ainda enfrenta barreiras significativas. Persistem desafios na efetivação da educação bilíngue: há escassez de instituições especializadas, falta de professores habilitados e poucas escolas realmente inclusivas para surdos. Muitas vezes, a presença de intérpretes é insuficiente para garantir acesso pleno ao conteúdo, sendo ideal que o próprio docente ministre aulas em Libras (Quadros & Karnopp, 2014) (Angrisano, 2024).

No plano legal, ainda está em tramitação a Proposta de Emenda Constitucional, PEC 12/2021 (Vieira, 2021) para que a Libras seja reconhecido como língua oficial do Brasil ao lado da língua portuguesa falada no Brasil, o que fortaleceria seu status e estimularia políticas públicas mais robustas (Monteiro, 2021).

A inclusão no mercado de trabalho é limitada; a escolaridade baixa de surdos, consequência de a língua ser frequentemente uma barreira à aprendizagem, reduz o acesso a empregos formais: apenas 0,8% dos surdos do país têm emprego com carteira assinada (Sinopsys, 2021).

Embora inovações tecnológicas e a inteligência artificial tenham criado ferramentas como tradutores automáticos de sinais e aplicativos educativos em Libras, tais recursos não eliminam as

barreiras estruturais. Apenas 1% dos sites brasileiros é acessível em Libras, prejudicando o acesso amplo à informação. Nas escolas, a falta de profissionais e de materiais específicos dificulta o aprendizado e real inclusão. Além disso, o preconceito social, a escassa divulgação da cultura surda e o estigma ainda vigente restringem a cidadania plena, impactando a autoestima da pessoa surda. (Magno, 2021) (Monteiro, 2021) (Sinopsys, 2021).

O desafio permanece em garantir que as inovações tecnológicas sejam, de fato, acessíveis e adequadas às necessidades da comunidade surda; e que políticas públicas ampliem a formação de profissionais capacitados, principalmente nas cidades do interior do Brasil (Angrisano, 2024); (Monteiro, 2021).

A trajetória da Libras reflete um processo histórico de resistência, conquista e construção coletiva de direitos. É imprescindível a consolidação de políticas públicas que assegurem o cumprimento das legislações já existentes e aprofundem a inclusão social e educacional das pessoas surdas (Manaus, 2000).

O futuro da Libras está no fortalecimento da educação bilíngue, da profissão de intérprete e na efetiva inclusão digital, social e econômica da comunidade surda no Brasil (Angrisano, 2024) (Monteiro, 2021).

Problema da pesquisa

Apesar dos avanços legais e tecnológicos que promovem a inclusão da comunidade surda, persistem desafios estruturais e educacionais que dificultam o pleno acesso dos surdos às oportunidades de comunicação, educação bilíngue e participação cultural nos ambientes digitais e midiáticos. O problema reside na insuficiente efetivação de políticas públicas, na escassez de recursos pedagógicos adequados e na falta de capacitação docente para aplicar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) de forma que realmente atendam às especificidades da comunidade

surda. Tal lacuna compromete a inclusão social, a valorização da língua de sinais e o protagonismo cultural surdo, principalmente em contextos latino-americanos marcados por desigualdades históricas e linguísticas.

Objetivos de estudo

Este estudo tem como objetivo analisar o papel das TDICs na educação e comunicação da comunidade surda na América Latina, investigando suas contribuições para a promoção da inclusão social, da educação bilíngue e do fortalecimento da cultura midiática surda. Busca-se compreender como essas tecnologias auxiliam no desenvolvimento de ambientes educacionais e comunicativos acessíveis, assim como identificar os desafios e as possibilidades que permeiam essa interface, a fim de sugerir caminhos para a superação das barreiras históricas e sociais enfrentadas pelos surdos.

Metodologia

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica de estudos recentes e análise documental de políticas educativas, legislações e publicações acadêmicas referentes à educação de surdos, TDICs e cultura midiática na América Latina. Foram examinados artigos científicos, relatórios oficiais, documentos legais e produções acadêmicas que abordam a interface entre inclusão, língua de sinais e tecnologias digitais. A partir de fontes encontradas nesses autores que aprofundamos a temática aqui desenvolvida. (Brito et. al., 2021). Essa metodologia permitiu a construção analítica do papel das TDICs considerando o contexto socioeducativo e cultural da população surda, destacando avanços, limitações e perspectivas futuras.

Resultados

Os resultados indicam que as TDICs vêm contribuindo significativamente para a acessibilidade comunicacional dos surdos, por meio da oferta de softwares educacionais bilíngues, plataformas virtuais e recursos audiovisuais adaptados que facilitam a aprendizagem e a interação social. A incorporação dessas tecnologias tem possibilitado a valorização das Línguas de Sinais, no Brasil, na Colômbia e no Peru e outras línguas de sinais latino-americanas, ampliando a participação dos surdos em ambientes educacionais e culturais digitais.

Entretanto, as análises evidenciam que a implantação destas tecnologias ainda enfrenta obstáculos, como a insuficiência de formação específica para professores, à limitada infraestrutura tecnológica em muitas instituições e a ausência de políticas públicas integradas que garantam a universalização do acesso e o desenvolvimento de conteúdos culturalmente relevantes. Essas dificuldades refletem-se numa inclusão ainda parcial e desigual, que exige ações mais efetivas e articuladas.

Por fim, o estudo mostra que a presença crescente dos surdos em plataformas midiáticas digitais contribui para o fortalecimento da identidade surda e para a construção coletiva de representações culturais autônomas. Esse protagonismo digital tem potencial para transformar práticas comunicativas e educativas, promovendo, assim, uma democratização mais ampla do acesso à informação e à cultura, essencial para a equidade social no século XXI.

Discussão

Os resultados obtidos confirmam a centralidade das TDICs como ferramentas estratégicas para a promoção da inclusão social e educacional da comunidade surda, alinhando-se às orientações legais e educacionais vigentes na América Latina. Contudo, a discussão aponta que o simples acesso às tecnologias não é

suficiente: é imprescindível o desenvolvimento de políticas públicas que garantam não apenas a disponibilidade dos recursos, mas também a formação continuada de professores e a produção de materiais pedagógicos bilíngues e culturalmente contextualizados.

Além disso, evidencia-se que a inclusão da cultura surda nos meios digitais fortalece o senso de pertencimento e a expressão identitária, colaborando para a superação das barreiras históricas impostas por processos coloniais e linguísticos excludentes. Assim, o potencial das TDICs ultrapassa o âmbito educativo para se configurar como elemento-chave na construção de uma sociedade mais justa e diversa, que valorize a pluralidade linguística e cultural presente na população surda.

Considerações finais

Este estudo reafirma a relevância das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na promoção da inclusão educacional e social da comunidade surda na América Latina, especialmente no que tange à valorização da língua de sinais como instrumento de comunicação e identidade cultural. Destaca-se que, apesar dos avanços legais e tecnológicos, a efetiva inclusão depende do enfrentamento dos desafios estruturais e da articulação de políticas públicas integradas que garantam recursos, formação e suporte adequados.

Além disso, a pesquisa evidencia que as TDICs têm potencial transformador não apenas na aprendizagem, mas também na ampliação da participação dos surdos na cultura midiática, possibilitando maior visibilidade, protagonismo e construção coletiva da identidade surda em contextos digitais. Essa comunicação ampliada contribui para a democratização do acesso à informação e o fortalecimento da diversidade cultural no século XXI.

Por fim, recomenda-se que futuras investigações aprofundem a análise dos processos de implantação das TDICs nos

contextos escolares e comunitários, assim como o impacto das políticas de inclusão na qualidade de vida da população surda. Para que o potencial das tecnologias seja plenamente concretizado, é fundamental o compromisso contínuo de pesquisadores, educadores, gestores públicos e da sociedade civil em promover ambientes inclusivos, acessíveis e culturalmente reconhecidos.

Referências

Angrisano, B. (2024). Desafios da educação bilíngue de surdos é tema de debate na CPD. Solidariedade. <https://solidariedade.org.br/desafios-da-educacao-bilingue-de-surdos-e-tema-de-debate-na-cpd/>.

Basso, I. M. S. (2023). Mídia e educação de surdos: transformações reais ou uma nova exclusão? Revista Ponto de Vista, Universidade Federal de Santa Catarina. SC, Brasil. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1247>.

Becerra, S. F., Vargas, F. A. O., Rosero Quenguan, J. M., Rendón, A. F. V. & Rueda-Olarte, A. P. (2023). Tradução automática de texto e áudio para a linguagem de sinais colombiana (pp. 109–114). Springer Ciência + Mídia de Negócios. https://doi.org/10.1007/978-3-031-47372-2_11

Brasil. (1991). Lei n.º 8160, de 8 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoas portadoras de deficiência auditiva. Diário Oficial [da] União, República Federativa do Brasil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8160.htm.

Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] União, República Federativa do Brasil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Brasil, (2001) Ministério da Educação. (MEC). Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil. <https://www.gov.br/mec/pt-br/publicacoes-secretarias/semesp/diretrizes-nacionais-para-a-educacao-especial-na-educacao-basica>.

Brasil. (2002). Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm.

Brasil. (2005) Decreto n.º 5.626, de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da] União, República Federativa do Brasil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.

Brasil. (2009) Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil. https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

Brasil. (2010). Lei n.º 12.319, de 1.º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras).(Redação dada pela Lei nº 14.704, de 2023). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm

Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

Brasil. (2021). Lei nº 14.191, de 1º de setembro de 2021. Institui a educação bilíngue para surdos. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm.

Brasília. (2022) Lei que institui a Língua Brasileira de Sinais completou 20 anos. 2022. <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2022/04/lei-que-institui-a-lingua-brasileira-de-sinais-completou-20-anos>.

Brito, A. P. G., Oliveira, G. S., Silva, B. A. (2021).A Importância da Pesquisa Bibliográfica no Desenvolvimento de Pesquisas na área da educação. 2021. Cadernos da FUCAMP. <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2354>.

Carvalho, V. F. & Campello A. R. S. (2022). A existência de quatorze (14) identidades surdas. Revista Humanidades e Inovação, v. 9 n. 14. Aspectos sociodialetais do português brasileiro. Palmas, Tocantins, Brasil. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2792>

Chavez, P. & Ramirez, V. (2024). Lengua de Señas Peruana (LSP): marco legal de la promoción y protección. Lengua y Sociedad, 23(1), 869-886. Epub 30 de junio de 2024. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i1.27208>

Colômbia. (1996). Lei nº 324 de 1996. Diário Oficial da Colômbia. Por la cual se crean algunas normas a favor de la Población Sorda. Bogotá; <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=349>.

Costa, D. V., Marques, F. A., Silva, K. F. (2018). A Construção do Plano Educacional Individualização como Ferramenta de Inclusão do Aluno Surdo com Comprometimentos no CAP/INES. 2018. Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. Revista Arqueiro, n. 37. <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1083>.

Da Silva Azevedo, J., Schlünzen Junior, K. (2024). O impacto das novas tecnologias na educação de surdos: reflexões sobre o contexto pandêmico. Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 1950–1972, <https://periodicos.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/1624>.

Duarte, S. B. R., Chaveiro, N., Freitas, A. R., Barbosa, M. A., Porto, C. C., Fleck, M. P. A. (2013). Aspectos históricos e socioculturais da população surda. SciELO. <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/QkzPkkNgwTzG69wJKDzN66p/?lang=pt>.

Giannotto, A. O., Marques, H. R., Manfroí, J. (2015) A inclusão social da comunidade surda nas novas tecnologias. Multitemas, [S. l.], n. 48, 2015. DOI: 10.20435/multi.v0i48.145. <https://multitemas.ucdb.br/multitemas/article/view/145>.

Gori, A. F., Corrêa, V., Galon, T. ALON. (2020). A inclusão da comunidade surda por meio das tecnologias de informação e comunicação no espaço virtual. In Revista | ISSN: 1980-6418, [S. l.], v. 11, p. 105–120. <https://revistas.unaerp.br/inrevista/article/view/1830>.

Hand Talk. (2025). Tecnologia assistiva para surdos: o que são e quais os exemplos? <https://www.handtalk.me/br/blog/tecnologia-assistiva-surdos/>

Helpvox Connect. (2025). Acessibilidade em mídias sociais para surdos. <https://helpvoxconnect.com.br/glossario/acessibilidade-em-midias-sociais-para-surdos/>.

Instituto de Linguística Aplicada. (2014) *Lengua y sociedad*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. ISSN 1729-9721 (impreso), ISSN 2413-2659 (online). <https://portal.issn.org/resource/ISSN/2413-2659>.

Lopes, D. Q. & Goerrert, N. (2015). Nelson. Tecnologias digitais e estratégias comunicacionais de surdos: a inclusão digital numa perspectiva bilíngue. UFRGS. LUME Repositório Digital. <https://pucrs.emnuvens.com.br/faced/article/download/21780/14110>.

Machado, S. M. (2019). *Cómo América Latina asumió la lengua castellana o española como propia*. VIII Congreso Internacional de la Lengua Española, en Córdoba – Argentina, del 27 al 30 de marzo de 2019. WMagazín. <https://wmagazin.com/relatos/como-america-latina-asumio-la-lengua-castellana-o-espanola-como-propia/#hablamos-la-misma-lengua>.

Magno, R. (2021). *As Dificuldades da Pessoa Surda na Sociedade Brasileira*. JusBrasil. <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/as-dificuldades-da-pessoa-surda-na-sociedade-brasileira/1176514129>.

Maia, F. P. S. & Cathcart, M. C. (2019). *Lengua, Sociedad e Interculturalidad: en la enseñanza/aprendizaje de Portugués y Español*. Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA. <https://dspace.unila.edu.br/items/a4c23bb7-00f9-4601-a702-c0dc53b19b7f>.

Manaus. (2000). Lei N. 558, de 1º de Setembro de 2000. Dispõe sobre a inclusão da língua brasileira de sinais - Libras, no currículo escolar da rede municipal de ensino. <https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/lei-ordinaria/2000/55/558/lei-ordinaria-n-558-2000-dispoe-sobre-a-inclusao-da-lingua-brasileira-de-sinais-libras-no-curriculo-escolar-da-rede-municipal-de-ensino>.

Medeiros, A. C. J. P. (2020). Inclusão Digital dos Surdos: desafios sociais e produção do conhecimento. 273 folhas. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.333>. <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31707>.

Monteiro, D. (2021) Dia Nacional dos Surdos: data relembra conquistas e desafios para inclusão. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca - FIOCRUZ. Rio de Janeiro. Brasil. <https://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/52189>.

Pereira, G. S., & Freitas, M. S. A. (2023). Contribuições das tecnologias da informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem de estudantes surdos. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 23, nº 26, 11 de julho de 2023. <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/23/contribuicoes-das-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao-nos-processos-de-ensino-e-aprendizagem-de-estudantes-surdos>.

Peru. (2017), Decreto Supremo 006-2017. Reglamento de la Ley N° 29535, Ley que Otorga Reconocimiento Oficial a la Lengua de Señas Peruana DECRETO SUPREMO N° 006-2017-mimp. <https://busquedas.elperuano.pe/dispositivo/NL/1554509-5>.

Peru. (2014), Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. Decreto Supremo N° 002-2014. Reglamento de la Ley N° 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad. <https://www.gob.pe/institucion/mimp/normas-legales/1599384-002-2014-mimp>.

Pilar, P. J. A., Lima, J. S., & Vieira, S. S. (2024). Representações da surdez nas mídias digitais de comunicação na Amazônia Paraense. Fundação Getúlio Vargas. FGV. Mosaico, [S. l.], v. 16, n. 26, p. 609–631, 2024. DOI: 10.12660/rm.v16n26.2024.91201. <https://periodicos.fgv.br/mosaico/article/view/91201>.

Quadros, R. M., & Karnopp, L. B. (2014). Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educação & Realidade*. UFRGS. <https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/>.

Rosado, L. A. da S., & Taveira, C. C. (2023). Em busca da visualidade surda: entrelaces de experiências em três projetos de pesquisa-ação no INES. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 20, 11202. <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11202>.

Santos, M. P. & Paulino, M. M. (2025). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo; Editora Cortez. <https://www.cortezeditora.com.br/educacao/inclusao-em-educacao-culturas-politicas-e-praticas-658/p>.

Signumweb. (2024). O impacto da tecnologia na vida das pessoas surdas. <https://blog.signumweb.com.br/negocios/o-impacto-da-tecnologia-na-vida-das-pessoas-surdas/>.

Silva, M. B. (2023) A visibilidade da Libras nas mídias: a representativa surda e a acessibilidade comunicacional. *Revista Bibliomar*, volume 22, número 2, pag. 113–139 <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bibliomar/article/view/21338>.

Silva, D. N.(2025). História da surdez e da língua de sinais. *Mundo Educação*. <https://mundoeducacao.uol.com.br/educacao/lingua-brasileira-de-sinais-libras.htm>.

Silva, S. A. S., Maia, H. J. S., Pedroza, R. L., & Sucupira, R. L. (2024). História da educação de Surdos: uma decolonialidade possível contra a colonialidade de poder linguístico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília – São Paulo. Brasil. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382024000100202&lng=pt&nrm=iso. <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0156>.

Souza, K. F., & Lima, C. S. M. (2023). As contribuições dos Estudos Culturais nos Estudos Surdos: (des)construção da identidade surda. Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades, DOI: 10.29327/266889.11.2-17.
<https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/6782>.

Sinopsys. (2021). Educação para surdos: desafios da realidade brasileira. Rio Grande do Sul, Brasil.
<https://www.sinopsyseditora.com.br/blog/educacao-para-surdos-desafios-da-realidade-brasileira-437>.

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha
<https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

UNILA. (2023). Língua Brasileira de Sinais. Polo Universitário Foz do Iguaçu. Paraná. Brasil. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. <https://portal.unila.edu.br/informes/lingua-brasileira-de-sinais>.

Verani, E. N. (????). Lengua y procesos sociopolíticos em América Latina. Universidad de Guadalajara. México.
<https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/081113.pdf>.

Vieira, A. (2021). Proposta de Emenda à Constituição nº 12, de 2021. Senado Federal. Brasília. Distrito Federal. Brasil.
<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/148537#:~:text=Proposta%20de%20Emenda%20%C3%A0%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%B0%2012%2C%20de%202021&text=A%20proposta%20visa%20alterar%20a,comunica%C3%A7%C3%A3o%20e%20express%C3%A3o%20no%20pa%C3%ADs>.

O MEME COMO REPLICADOR CULTURAL ATRAVÉS DA MÍDIA: Compreensão de leitura por meio de memes informativos em estudantes de comunicação universitária e jornalismo digital

José Alberto Guerrero Silva

Esta pesquisa, atualmente em processo de planejamento e implementação, visa explorar a questão fundamental de saber se o uso de memes pode influenciar positivamente a compreensão de leitura de estudantes universitários de Comunicação Digital e Jornalismo Digital na Universidade.

Para melhor compreender o significado cultural e educacional dos memes, vale destacar que o termo meme foi cunhado por Richard Dawkins (1976), que os definiu como um tipo de replicador cultural. Susan Blackmore (1999) acrescentou que os memes também funcionam como unidades de transmissão cultural

e, ao mesmo tempo, nos permitem compreender ou tornar conhecidos contextos diversos.

No campo educacional, especificamente na Universidade Anáhuac Mayab, há uma busca constante por estratégias inovadoras e de fácil compreensão para os alunos. Como se não bastasse, um desafio comum a todos os níveis educacionais no México é promover a leitura e a compreensão entre os alunos, especialmente aqueles que serão responsáveis por informar o público no futuro. Daí a importância de conhecer e ser capaz de usar esses designs culturalmente acessíveis que todos, independentemente de sua origem ou nível socioeconômico, possam usar e compreender.

Embora o formato seja altamente visual e contenha tons de humor, sarcasmo ou ironia, essas figuras têm o potencial de despertar o interesse dos alunos e envolvê-los na criação de seus próprios memes, promovendo assim o aprendizado ativo e participativo e colocando os alunos no centro do processo educacional, como destaca a New Mexican School.

No México, enfrentamos o problema da baixa ou inexistente capacidade de leitura e compreensão, o que impacta negativamente o desempenho acadêmico e o desenvolvimento profissional dos mexicanos. No ensino superior, os mexicanos estão a um passo de se tornarem cidadãos produtivos, seja trabalhando para uma empresa, como empregados ou empreendedores. Ou, pior ainda, liderando uma empresa local, nacional ou internacional. Em última análise, como disse Sir Francis Bacon (1561-1622), "Conhecimento é poder", e esse conhecimento só é alcançado por meio da leitura e da compreensão de conteúdo.

Além disso, ao utilizar ferramentas digitais, atendemos a uma necessidade atual: saber utilizar as novas tecnologias de comunicação e disseminação. Essas tecnologias desempenham um papel significativo para os futuros formandos em comunicação, que serão responsáveis por informar e explicar a situação social, cultural,

econômica e religiosa no futuro próximo. Em última análise, os memes também atuam como replicadores culturais e se espalham rapidamente graças à internet e às mídias sociais, em um fenômeno conhecido como viralidade .

O objetivo principal desta pesquisa é desenvolver a compreensão de leitura por meio da aplicação de ferramentas digitais para criar memes informativos em alunos de comunicação e jornalismo digital do curso de Bacharelado em Comunicação da Universidade Anáhuac Mayab em Mérida, Yucatán, durante o ano acadêmico de 2024-2025.

A metodologia utilizada neste trabalho é a pesquisa-ação, com abordagem prática e enfoque qualitativo.

Alguns dos resultados do diagnóstico mostraram que os alunos de fato dominaram a aprendizagem criativa para a criação de memes jornalísticos, devido à sua afinidade e conhecimento do uso de ferramentas digitais. No entanto, eles tiveram um desempenho muito baixo ou tiveram dificuldades no primeiro nível de aprendizagem, o nível literal.

Essa descoberta também está ligada à forma como o currículo é construído, pelo menos no México, onde, em resumo, os níveis de compreensão estão alinhados ao progresso dos alunos. Ou seja, as primeiras disciplinas são teóricas, o que favorece a compreensão literal; enquanto as disciplinas finais do bacharelado se concentram mais na compreensão criativa, por serem práticas.

Referências

Blackmore, Susan e Unmesh Kher. "A Máquina dos Memes". 1999. Impresso.

Castro, C. (2013). O método do caso como estratégia de ensino-aprendizagem. Guia de exercícios. http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Agrop007_13

/documentos/El_metodo_de_casos_como_estrategia_de_ensenanza.pdf

Dawkins, Richard (1976). *O Gene Egoísta*. Nova Iorque: Oxford University Press.

A INTERAÇÃO INTERCULTURAL ENTRE PARES EM UNIVERSIDADES LATINO-AMERICANAS: evidências mistas da USAM

Carlos H. Hidalgo Menjívar

INTRODUÇÃO

A comunicação intercultural no ensino superior é um eixo fundamental para a coesão social e a aprendizagem significativa; no entanto, a mera diversidade de alunos não garante interações de qualidade e pode levar a mal-entendidos, estereótipos ou conflitos se não for gerenciada intencionalmente (Ortega & Malespín, 2018). De uma perspectiva conceitual, a comunicação intercultural, em sua dimensão interpessoal, aborda as trocas entre comunidades com diferentes sistemas socioculturais, um campo que tem sido o foco de muitas pesquisas (Gudykunst, 1987). As estruturas teóricas clássicas oferecem chaves para entender por que surgem as barreiras e como transformar a diversidade em uma oportunidade de aprendizado. O Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade

Intercultural (DMIS) de Bennett concebe a mudança de visões etnocêntricas para etnorelativas como base para interações mais eficazes (Bennett, 2013).

Por sua vez, Hall enfatiza que o contexto cultural condiciona a interpretação das mensagens, gerando possíveis mal-entendidos quando as normas de interação são diferentes (Hall, 1976). Complementarmente, Hofstede (2001) situa as dimensões culturais como uma fonte estrutural de variação em valores e comportamentos, relevante para a interação entre pares no campus. Por fim, Triandis (2002) enfatiza a adaptação intercultural como um processo contínuo por meio do qual as competências são desenvolvidas para agir com eficácia em contextos diversos.

Neste estudo, realizado na Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer (USAM), adotamos uma abordagem mista (pesquisa, grupos focais, entrevistas com especialistas) para descrever os desafios e as oportunidades da comunicação intercultural entre os alunos e propor um caminho institucional para ativar interações significativas (Babbie & Mouton, 2019; Creswell, 2014; Denzin & Lincoln, 2018; Krueger & Casey, 2015). De acordo com a delimitação do projeto, o trabalho foi desenvolvido no campus da USAM durante 2024, com populações estudantis diversas em origem e nível, e com ênfase nas experiências acadêmicas e sociais de interação.

Com base nas evidências locais e nessas estruturas, a contribuição deste artigo é dupla: (1) caracterizar as barreiras mais salientes, por exemplo, diferenças nas normas socioculturais, estilos comunicativos e preconceitos, e (2) propor intervenções curriculares e de mobilidade virtual que fortaleçam a competência comunicativa intercultural, com métricas de processo e resultado para avaliação e eventual escalonamento regional.

Metodologia

Desenho do estudo

Foi adotada uma abordagem mista sequencial (exploratória-exploratória), combinando técnicas quantitativas e qualitativas para obter uma visão holística dos desafios e oportunidades da comunicação intercultural entre estudantes universitários (Creswell & Plano, 2018). Esse projeto permite identificar padrões gerais e, posteriormente, aprofundar a compreensão dos resultados (Babbie & Mouton, 2019).

Local e população do estudo.

O estudo foi realizado no campus central da Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer (USAM) durante o ano acadêmico II-2024. A população-alvo consistiu de alunos ativos de todos os programas de graduação e níveis acadêmicos, com idade entre 15 e 29 anos, de acordo com a Lei Geral da Juventude de El Salvador, nacionais e estrangeiros.

Amostra

Para a fase quantitativa, foi aplicada uma amostragem proposital não probabilística, obtendo-se 250 questionários válidos (taxa de resposta de 84%). A fase qualitativa incluiu dois grupos focais (n=16) e seis entrevistas semiestruturadas com especialistas (professores e gerentes acadêmicos), selecionados por amostragem de critério (Krueger & Casey, 2015). Esse projeto garantiu a heterogeneidade de gênero, corpo docente e nível acadêmico.

Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Pesquisa estruturada: instrumento de 30 itens com escala Likert de 5 pontos, validado por julgamento de especialistas e teste piloto ($\alpha=0,87$). Ele mediu três dimensões:

Preconceitos e estereótipos,
Estilos de comunicação e barreiras linguísticas,
Sensibilidade cultural e abertura à diversidade (Ortega & Malespín, 2018; Núñez & Deulofeo, 2020).

Grupos focais: guia semiestruturado focado em experiências de interação intercultural, fatores facilitadores e propostas de melhoria institucional (Krueger & Casey, 2015).

Entrevistas com especialistas: exploraram políticas institucionais, treinamento de professores e estratégias de inclusão cultural (Denzin & Lincoln, 2018).

Procedimento

Fase 1: coleta de pesquisas em formato presencial e digital, com consentimento informado prévio.

Fase 2: desenvolvimento de grupos focais e entrevistas, gravados e transcritos com a permissão dos participantes.

Fase 3: triangulação de dados quantitativos e qualitativos para fortalecer a validade interna (Fetters et al., 2013).

2.6 Análise de dados

Quantitativa: análise descritiva (frequências, médias, desvios padrão) e testes inferenciais.

Qualitativa: análise temática com codificação aberta e axial usando o NVivo 12, seguindo a abordagem de Braun e Clarke (2021).

Considerações éticas

O estudo obedeceu aos princípios de autonomia, confidencialidade e consentimento informado (World Medical Association, 2013). O protocolo foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da USAM..

Resultados

3.1 Visão geral dos resultados

A análise dos dados coletados por meio de pesquisa (n = 250), grupos focais (n = 16) e entrevistas com especialistas (n = 6) mostra um quadro consistente: a diversidade presente no campus universitário não se traduz automaticamente em interações interculturais significativas. Embora os alunos reconheçam o valor da pluralidade cultural, persistem barreiras estruturais e de atitude que limitam a construção de vínculos genuínos entre colegas. Essas limitações são refletidas em três dimensões inter-relacionadas: a persistência de preconceitos e estereótipos, diferenças nos estilos de comunicação e baixa sensibilidade cultural em espaços acadêmicos e extracurriculares.

Resultados quantitativos

Os resultados da pesquisa revelam que 63% dos alunos percebem a existência de atitudes baseadas em preconceitos culturais ou regionais, enquanto 58% identificam estereótipos associados à origem ou ao nível socioeconômico de seus colegas. Essas atitudes, embora sutis em alguns casos, geram um clima de desconfiança e segmentação na sala de aula. Em termos de estilos de comunicação, 52% dos entrevistados afirmaram que as diferenças nas formas de se expressar dificultam a colaboração cotidiana, especialmente no trabalho em grupo. Além disso, 41% disseram que o uso de expressões ou jargões locais limita a compreensão mútua e pode levar à exclusão não intencional de alguns alunos. Por fim, ficou evidente um déficit de sensibilidade cultural na vida universitária: apenas 37% dos participantes consideram que há iniciativas institucionais suficientes para promover a diversidade e a inclusão, e 71% expressaram a necessidade urgente de fortalecer esses espaços.

Resultados qualitativos

Grupos de discussão

A análise temática dos grupos de foco permitiu uma interpretação mais aprofundada dos dados quantitativos. As narrativas dos alunos confirmaram que os preconceitos regionais e socioeconômicos são uma barreira tangível à integração:

"Às vezes, sentimos que se você for de outra região do país, não será incluído nos grupos de trabalho" (Aluno, grupo de foco 1).

Também foi apontado que as diferenças no idioma - tanto no uso de expressões idiomáticas quanto no ritmo ou na estrutura da comunicação - levam a mal-entendidos que afetam a coesão:

"Há palavras que são usadas aqui e eu não as entendo, isso faz com que a gente se sinta isolado" (Aluno, grupo focal 2).

Paralelamente, os alunos destacaram o potencial das atividades extracurriculares e do trabalho colaborativo interdisciplinar como catalisadores de interações positivas. Quando esses espaços são projetados intencionalmente, eles geram oportunidades de aprendizado e empatia:

"Quando trabalhamos com colegas de outras áreas, aprendemos a ouvir e a respeitar outras formas de pensar" (Aluno, grupo de foco 1).

Entrevistas com especialistas

Os professores e gerentes entrevistados concordaram com a necessidade de intervenções institucionais sustentáveis para transformar a experiência intercultural no campus. Foram propostas três linhas estratégicas principais:

- Currículo intencional: incluir conteúdo e dinâmica de sala de aula orientados para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural.
- Mobilidade virtual (COLL): promover experiências de contato estruturado com a diversidade externa por meio de projetos de colaboração com outras instituições.
- Mentoria entre pares: criar programas de mentoria entre alunos que facilitem a adaptação, reduzam preconceitos e fortaleçam o capital social.

Síntese e triangulação de dados

A triangulação dos resultados quantitativos e qualitativos confirmou a centralidade de três dimensões prioritárias de intervenção:

- Consciência cultural: desenvolvimento de programas de treinamento destinados a professores e alunos para identificar e gerenciar preconceitos inconscientes.
- Projetar experiências interculturais: promover o trabalho colaborativo e atividades extracurriculares que integrem a diversidade como um recurso pedagógico.
- Estruturação institucional: estabelecimento de políticas inclusivas e mecanismos permanentes - como mobilidade virtual e mentoria - para garantir a sustentabilidade das iniciativas.

Essa convergência de dados nos permite afirmar que as barreiras identificadas não são incidentais nem superficiais; elas respondem a dinâmicas enraizadas na cultura institucional e na experiência cotidiana dos alunos.

Implicações dos resultados

Os resultados mostram que a diversidade por si só não garante interações interculturais produtivas. Sem estratégias intencionais, há o risco de que as diferenças culturais resultem em segmentação, perda de oportunidades de aprendizado e enfraquecimento da coesão social da universidade. Os resultados obtidos estabelecem a base para a implementação de um modelo de mudança institucional que articula currículo, mobilidade virtual e mentoria entre pares como eixos de transformação.

Discussão

A diversidade não garante uma interação intercultural significativa

Os resultados obtidos na USAM mostram que a mera coexistência de alunos de diversas origens não garante interações interculturais de qualidade, uma conclusão consistente com estudos internacionais na Austrália (D'Orazzi & Marangell, 2025) e no Uzbequistão (Yuldasheva, 2025). De acordo com Bennett (1993, 2013), os dados revelam que os alunos estão nos estágios iniciais do Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural (DMIS), caracterizado por atitudes etnocêntricas e abertura limitada à diferença. Essa situação se traduz em barreiras de comunicação e segmentação social na sala de aula.

Barreiras de atitude e de comunicação: um fenômeno global

A prevalência de preconceitos e estereótipos inconscientes relatada por 63% dos participantes é consistente com a literatura que identifica essas atitudes como os principais inibidores da integração dos alunos (Ortega & Malespín, 2018; Núñez & Deulofeo,

2020). Além disso, as diferenças nos estilos de comunicação, relatadas por mais da metade dos entrevistados, replicam as descobertas documentadas em ambientes multiculturais na Ásia e na Oceania, onde as gírias, o tom e o ritmo da comunicação atuam como barreiras invisíveis (Shu et al., 2020; Mamas, 2017).

Déficit de sensibilidade cultural e seu impacto institucional

O fato de apenas 37% dos alunos considerarem suficientes as iniciativas de inclusão cultural revela uma deficiência estrutural no projeto institucional. Como adverte Hofstede (2001), os sistemas educacionais que não integram explicitamente a diversidade como um valor organizacional tendem a reproduzir as hierarquias culturais existentes. Essa constatação está alinhada com pesquisas no Uzbequistão e na China, onde a falta de um currículo intencional limitou o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (ICC) (Song & Sahid, 2025; Yuldasheva, 2025).

Oportunidades de intervenção: currículo, mobilidade virtual e mentoria

Os alunos e especialistas entrevistados concordam que a intencionalidade institucional é fundamental para transformar a diversidade em aprendizado significativo. Propostas como a incorporação de atividades colaborativas interdisciplinares, programas de mobilidade virtual (COIL) e sistemas de orientação por pares respondem diretamente às lacunas identificadas. Essas intervenções demonstraram eficácia em contextos internacionais: Summers e Volet (2008) demonstraram que grupos multiculturais com tarefas estruturadas desenvolvem um CCI mais alto do que grupos homogêneos; enquanto os projetos COIL provaram ser catalisadores de interações significativas em universidades globalizadas (Leask, 2009; Marangell, 2020).

Implicações para a América Latina

Os resultados fornecem evidências empíricas para uma região em que a pesquisa sobre ICC ainda é incipiente; portanto, a experiência da USAM pode servir como caso de referência para universidades latino-americanas que buscam ampliar modelos de inclusão cultural. A proposta de uma estrutura de intervenção replicável - baseada em currículo intencional, mobilidade virtual e mentoria - responde à necessidade de estratégias econômicas e sustentáveis, conforme sugerido por estudos recentes sobre o ensino superior internacionalizado (Tannous et al., 2023; Byram & Golubeva, 2020).

Conclusões

A diversidade estudantil por si só não garante interações interculturais significativas; são necessárias estratégias institucionais que facilitem o contato genuíno e a conscientização cultural.

As principais barreiras identificadas foram o preconceito inconsciente, os estereótipos e as diferenças nos estilos de comunicação. Esses fatores limitam a coesão social e o uso da diversidade na sala de aula.

Há um déficit de iniciativas institucionais destinadas a desenvolver a ICC. Apenas um terço dos alunos percebe esforços suficientes de inclusão cultural, o que indica uma oportunidade de melhoria estrutural.

A triangulação de dados apóia um modelo de intervenção em três frentes:

Integração curricular da CCI em disciplinas e tarefas colaborativas.

Implementação de programas de mobilidade virtual (COIL) que ampliam o contato intercultural.

Criação de sistemas de mentoria de colegas que fortaleçam o capital social e reduzam o preconceito.

As implicações transcendem o caso da USAM. Esse modelo pode ser adaptado a outras universidades latino-americanas que enfrentam desafios semelhantes, oferecendo uma maneira viável de transformar a diversidade em um recurso pedagógico e social.

Implicações práticas e teóricas

Os resultados deste estudo oferecem uma contribuição dupla. Em nível prático, eles mostram que a diversidade estudantil por si só não é suficiente para gerar interações interculturais significativas e que é necessária uma ação institucional intencional. As universidades devem incorporar a competência comunicativa intercultural (CCI) como um resultado de aprendizagem transversal, elaborar currículos que favoreçam o trabalho colaborativo em equipes diversificadas e promover espaços de mobilidade virtual e programas de orientação de colegas. Essas estratégias, acompanhadas de treinamento de professores e métricas claras de monitoramento, possibilitam transformar a diversidade em um recurso pedagógico que fortalece a coesão social, o bem-estar dos alunos e a aprendizagem profunda.

Os resultados e as conclusões deste estudo fornecem uma estrutura sólida para o planejamento de políticas universitárias orientadas para a inclusão e a internacionalização, aspectos fundamentais para o posicionamento do ensino superior na América Latina. Eles também estabelecem as bases para pesquisas futuras para avaliar o impacto longitudinal das intervenções propostas sobre a ICC, o bem-estar dos alunos e o desempenho acadêmico.

Em um nível teórico, o estudo fornece uma estrutura integradora que explica como as intervenções curriculares, a mobilidade virtual e a orientação podem ativar mecanismos de contato estruturado, construção de capital social e reflexão orientada, todos eles fundamentais para o desenvolvimento da ICC. Além disso, ela contextualiza o conceito no contexto latino-

americano, tornando visível que as clivagens regionais e socioeconômicas são marcadores culturais determinantes na interação universitária. Essa abordagem complementa e refina estruturas clássicas como o DMIS de Bennett, Hofstede e Hall, demonstrando que a exposição à diversidade por si só não é suficiente: são necessárias experiências pedagogicamente projetadas para incentivar a transição para posições mais etnorrelativas. Por fim, a triangulação metodológica empregada abre uma agenda de pesquisa longitudinal e comparativa que possibilitará avaliar a sustentabilidade das intervenções e fortalecer a generalização dos resultados nas universidades latino-americanas..

Referências

Associação Médica Mundial (2013). Declaração de Helsinque: Princípios Éticos para Pesquisas Médicas Envolvendo Seres Humanos. <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki/>

Babbie, E. R., & Mouton, J. (2019). A prática da pesquisa social. Oxford University Press.

Baik, C. (2013). Desenvolvendo a maturidade intercultural em estudantes do ensino superior. *Journal of Intercultural Education*, 24(2), 105-117.

Bennett, M. J. (1993). Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles, and practices [Conceitos básicos de comunicação intercultural: paradigmas, princípios e práticas]. Intercultural Press.

Bennett, M. J. (2013). Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles, and practices [Conceitos básicos de comunicação intercultural: Paradigmas, princípios e práticas] (2ª ed.). Intercultural Press.

Bowman, N. A. (2010). College diversity experiences and cognitive development: A meta-analysis (Experiências de diversidade na faculdade e desenvolvimento cognitivo: uma metanálise). *Review of Educational Research*, 80(1), 4-33.

Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide* (Análise temática: um guia prático). Sage Publications.

Byram, M., & Golubeva, I. (2020). Conceptualising intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. *The Routledge handbook of intercultural competence*, 61-74. <https://doi.org/10.4324/9780429293090-6>

Cai, L., & Marangell, S. (2022). Intercultural peer interactions and student well-being: A longitudinal study (Interações interculturais entre colegas e bem-estar dos alunos: um estudo longitudinal). *Journal of Higher Education Research*, 47(3), 215-234.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4ª ed.). Sage Publications.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3ª ed.). Sage Publications.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5ª ed.). Sage Publications.

D'Orazi, G., & Marangell, S. (2025). The role of intercultural communicative competence in student-to-student interactions at an internationalized university (O papel da competência comunicativa intercultural nas interações entre alunos em uma universidade internacionalizada). *Journal of Intercultural Communication Research*, 54(1-2), 46-74. <https://doi.org/10.1080/17475759.2025.2462099>

Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Alcançando a integração em projetos de métodos mistos: Princípios e práticas.

Health Services Research, 48(6pt2), 2134-2156.
<https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>

Gudykunst, W. B. (1987). Cross-cultural comparisons (Comparações interculturais). Em W. B. Gudykunst (Ed.), Handbook of communication (pp. 847-889). Sage Publications.

Hall, E. T. (1976). Beyond culture (Além da cultura). Anchor Books.

Hendrickson, B., Rosen, D., & Aune, R. K. (2011). An analysis of friendship networks, social connectedness, homesickness, and satisfaction levels of international students (Análise de redes de amizade, conexão social, saudades de casa e níveis de satisfação de estudantes internacionais). International Journal of Intercultural Relations, 35(3), 281-295.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.08.001>

Hofstede, G. (2001). Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations (2ª ed.). Sage Publications.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). Focus groups: A practical guide for applied research (5ª ed.). Sage Publications.

Leask, B. (2009). Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. Journal of Studies in International Education, 13(2), 205-221.
<https://doi.org/10.1177/1028315308329786>

Mamas, C. (2017). Experiências e desafios do trabalho em grupo intercultural no ensino superior. Teaching in Higher Education, 22(6), 733-747. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1289505>

Marangell, S. (2020). Desenvolvimento de competências interculturais por meio de programas universitários. Higher Education Research & Development, 39(6), 1212-1227.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1701209>

Núñez, L. M., & Deulofeo, R. P. (2020). Comunicação intercultural entre estudantes universitários: Influência na formação de atitudes e valores. *Mendive*, 18(1), 33-45.

Ortega, Y. M., & Malespín, G. P. (2018). Comunicação intercultural na sala de aula: Um estudo com estudantes de psicologia em contextos multiculturais. *Science and Interculturality*, 23(2), 46-58.
<https://doi.org/10.5377/rci.v23i2.7938>
<https://doi.org/10.5377/rci.v23i2.7938>

Shu, Y., Li, L., & Wang, H. (2020). Barreiras linguísticas e integração de colegas em campi multiculturais. *International Journal of Intercultural Relations*, 78, 140-151.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.06.003>

Song, H., & Sahid, A. (2025). Mapping intercultural competence research in Chinese cross-border e-commerce (Mapeamento da pesquisa sobre competência intercultural no comércio eletrônico chinês transfronteiriço). *International Journal of Business Communication*, 62(1), 45-61.
<https://doi.org/10.1177/23294884241211220>

Summers, M., & Volet, S. (2008). Students' attitudes towards culturally mixed groups on international campuses: Impact of participation in diverse group work. *Journal of Studies in International Education*, 12(4), 368-389.
<https://doi.org/10.1177/1028315307299420>

Tannous, M., Arkoudis, S., & Volet, S. (2023). Promoting intercultural maturity in higher education (Promovendo a maturidade intercultural no ensino superior). *Higher Education Research & Development*, 42(2), 145-160.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2183124>

Triandis, H. C. (2002). Culture influences on personality (Influências culturais na personalidade). *Annual Review of Psychology*, 53(1), 133-160. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135200>

Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer (USAM) (2024). Challenges and opportunities of intercultural communication among university students [Manuscrito de pesquisa não publicado].

Vu, H. N. (2022). Transforming ethnocentrism to ethno-relativism: Revisiting Bennett's DMIS model [Transformando etnocentrismo em etno-relativismo: Revisitando o modelo DMIS de Bennett]. *Intercultural Education*, 33(3), 230-244.

Wawrosz, K., & Jurásek, M. (2023). Student well-being and post-pandemic inclusion: A comparative study (Bem-estar do aluno e inclusão pós-pandêmica: um estudo comparativo). *Journal of Educational Research*, 116(2), 112-125.

Yuldasheva, T. A. (2025). The development of intercultural communication skills among students of non-linguistic higher education institutions in Uzbekistan (O desenvolvimento de habilidades de comunicação intercultural entre alunos de instituições de ensino superior não linguísticas no Uzbequistão).

NARRATIVAS INFANTIS AMPLIADAS: uma estratégia educativo-comunicativa

Suhanny Chavarría Artavia
Ricardo Osorno Fallas
Karol Ramírez Chinchilla

Introdução

Em um mundo cada vez mais digitalizado, a alfabetização midiática e informacional (AMI) tornou-se uma competência essencial para as crianças. A capacidade de discernir informações verdadeiras de desinformação é crucial, especialmente em um ambiente em que as crianças são expostas a um fluxo constante de conteúdo por meio de redes sociais e plataformas digitais. A criação do Laboratório Infantil de Narrativas Expandidas e Novas Mídias na Costa Rica responde a essa necessidade urgente, oferecendo uma estratégia pedagógica inovadora que combina narrativas interativas com o uso de novas mídias para promover o pensamento crítico desde cedo e combater a desinformação.

Esse laboratório, voltado para crianças, capacita as novas gerações a se tornarem agentes críticos de seu próprio ambiente de informações. Por meio de atividades lúdicas e experiências interativas, o laboratório incentiva os participantes a obter uma compreensão mais profunda do ambiente da mídia e da importância da verificação de fatos. Este artigo examina estratégias pedagógicas e éticas eficazes implementadas no Laboratório Infantil de Narrativas Expandidas e Novas Mídias na Costa Rica, com o objetivo de capacitar os alunos como cidadãos digitais responsáveis e promover valores universais como verdade, responsabilidade e colaboração.

Objetivo da experiência

O Laboratório Infantil de Narrativas Expandidas e Novas Mídias tem como principal objetivo fornecer às crianças ferramentas para discernir criticamente as informações que consomem e, por fim, capacitá-las como cidadãos digitais responsáveis. Em vez de simplesmente transmitir conhecimentos sobre mídia, o laboratório se concentra no desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e na conscientização sobre a desinformação. A abordagem pedagógica é baseada na participação ativa e na criação colaborativa de conteúdo, com o objetivo de fazer com que as crianças deixem de ser consumidores passivos de informações e passem a ser produtores responsáveis de conteúdo.

Essa experiência busca se conectar com os interesses e as experiências de mídia atuais das crianças, usando personagens fictícios, como os Info Hackers, um grupo de super-heróis que combate a desinformação. Por meio desses personagens, o laboratório apresenta os principais conceitos de alfabetização midiática e informacional, como a importância da verificação de fatos, o reconhecimento de informações falsas e a reflexão crítica sobre o consumo de informações nas redes sociais. De acordo com Hobbs (2010), é essencial que as experiências educacionais

relacionadas à mídia sejam projetadas para "capacitar os jovens a analisar, criar e participar ativamente da cultura da mídia, em vez de serem espectadores passivos" (p. 45).

Contexto pedagógico e teoria

A abordagem pedagógica do laboratório é sustentada pelas teorias contemporâneas da alfabetização midiática e informacional (AMI) e da educação transmídia, que destacam a importância de envolver as crianças na criação ativa de conteúdo e no desenvolvimento de habilidades críticas para interagir com a mídia. A alfabetização midiática é definida pela UNESCO (2019) como "a capacidade de acessar, analisar, avaliar e criar mensagens em uma variedade de formas" (p. 12). Essa abordagem se concentra na ideia de que a educação midiática deve ir além do simples consumo de informações, promovendo a aprendizagem ativa que incentiva a participação e a criação de conteúdo.

O Children's Expanded Narratives Lab baseia-se no princípio de que as narrativas transmídia são uma ferramenta poderosa para a educação sobre a mídia. De acordo com Jenkins (2006), a narrativa transmídia "expande a história por várias plataformas, permitindo que os usuários participem de uma experiência imersiva e significativa" (p. 45). Nesse contexto, os personagens de The Info Hackers e suas missões permitem que os alunos interajam com a narrativa em diferentes formatos, como histórias em quadrinhos, podcasts e atividades lúdicas, o que facilita um aprendizado mais profundo e significativo.

O uso de super-heróis, como os The Info Hackers, envolve efetivamente a imaginação das crianças e facilita o ensino de conceitos complexos, como desinformação e verificação de fatos. Jenkins (2006) argumenta que "os super-heróis são um meio ideal para ensinar sobre ética e responsabilidade ao contar histórias, pois

oferecem arquétipos facilmente reconhecíveis que podem transmitir valores e lições importantes" (p. 96). Nesse caso, os Info Hackers não só combatem vilões, mas também lutam contra a desinformação, o que ajuda as crianças a visualizar de forma tangível os perigos das informações falsas.

Além disso, o laboratório adota uma abordagem pedagógica construtivista, que se baseia na ideia de que o conhecimento é compreendido e construído por meio da interação com o ambiente. De acordo com Piaget (1970), o aprendizado é um processo ativo no qual as pessoas, e em particular as crianças, geram novos conhecimentos a partir de suas experiências anteriores. O Children's Laboratory for Expanded Narratives and New Media aplica esse princípio ao permitir que as crianças construam sua compreensão do ambiente de mídia por meio de experiências participativas. Atividades como a criação de conteúdo e a reflexão sobre a desinformação permitem que os participantes internalizem as lições de forma significativa e as apliquem em suas vidas diárias.

O contexto da Costa Rica no qual o laboratório é implementado também é um fator importante. A Costa Rica é um país com uma alta taxa de penetração da Internet e acesso crescente a dispositivos digitais para crianças (Ministério da Ciência, Tecnologia e Telecomunicações [MICITT], 2020). Entretanto, esse acesso nem sempre é acompanhado das habilidades necessárias para navegar criticamente em um ambiente digital saturado de informações. De acordo com o relatório da UNESCO (2020), "o acesso sem educação para a mídia pode levar a uma maior exposição à desinformação, especialmente entre os grupos mais vulneráveis, como as crianças" (p. 30). Nesse sentido, o Children's Lab for Expanded Narratives and New Media responde a uma necessidade urgente de promover a AMI em um contexto de aumento do consumo de mídia digital.

O Laboratório de Narrativas Expandidas também se baseia na teoria da alfabetização crítica proposta por Freire (1970), que argumenta que a educação deve capacitar as pessoas a questionar seu ambiente e agir como agentes de mudança. Em vez de serem meros receptores de informações, os participantes do laboratório são incentivados a questionar as fontes de informação, verificar os fatos e criar conteúdo que reflita sua compreensão crítica da mídia. De acordo com Freire (1970), "a educação libertadora envolve um processo no qual os alunos aprendem não apenas a ler palavras, mas também a ler o mundo" (p. 87). Essa abordagem é fundamental para o laboratório, onde as crianças são incentivadas não apenas a consumir informações, mas também a analisá-las e refletir sobre sua veracidade.

Metodologia

A metodologia do Laboratório Infantil de Narrativas Expandidas e Novas Mídias na Costa Rica foi projetada com uma abordagem participativa, transmídia e construtivista, com o objetivo de capacitar as crianças a se tornarem agentes críticos e reflexivos de seu ambiente de mídia. Essa abordagem responde aos desafios atuais da alfabetização midiática e informacional (AMI) identificados pela UNESCO (2011), que destaca a importância de preparar as novas gerações para entender e usar criticamente a mídia em um mundo hiperconectado.

O laboratório foi estruturado em várias fases, cada uma com o objetivo de fortalecer competências específicas da AMI, como análise crítica, criação de conteúdo e uso responsável de tecnologias digitais (Buckingham, 2019). Na primeira fase, foi realizado um diagnóstico inicial para avaliar as habilidades de mídia das crianças e o nível de exposição a várias mídias. Essa avaliação permitiu que as atividades fossem adaptadas às necessidades específicas dos

participantes, conforme sugerido pelas melhores práticas em educação para a mídia (Hobbs, 2022).

Em uma segunda fase, as atividades de reflexão foram realizadas por meio de um fórum de áudio, uma ferramenta que incentivou o diálogo e a escuta ativa entre os participantes. Essas dinâmicas são essenciais para promover a empatia e o pensamento crítico em contextos educacionais. Da mesma forma, as missões elaboradas na fase seguinte buscaram incentivar a participação ativa e a criação de conteúdo, inspiradas na metodologia de projetos transmídia que, de acordo com Jenkins (2020), aumentam a criatividade e a aprendizagem significativa ao conectar várias plataformas e narrativas.

Uma das inovações do laboratório foi o uso de mídia interativa, como o uso de uma história em quadrinhos digital que permitiu a participação das crianças participantes. Esse recurso educacional promoveu habilidades e narrativas e facilitou o aprendizado colaborativo.

Diagnóstico inicial: dispositivos, redes sociais e a influência dos super-heróis

O ponto de partida da metodologia foi um diagnóstico que buscou entender o ambiente de mídia e as práticas diárias dos participantes. Para isso, foi realizado um rali de alfabetização midiática e informacional, composto por seis estações para cada competência midiática proposta por Ferres e Piscitelli (Osorno-Fallas, Chavarría-Artavia e Ramírez-Chinchilla, 2024). Dessa forma, o objetivo era identificar as plataformas e mídias digitais que faziam parte do cotidiano dos alunos, a fim de adaptar as atividades do laboratório à realidade midiática deles.

O diagnóstico revelou que os dispositivos mais usados pelos participantes são os telefones celulares, sendo que plataformas como YouTube, TikTok e WhatsApp são as redes sociais

predominantes em suas interações (Osorno-Fallas, Chavarría-Artavia e Ramírez-Chinchilla, 2024). Essa descoberta é consistente com estudos recentes sobre o consumo de mídia entre crianças na América Latina, onde as plataformas de vídeo e mensagens são posicionadas como a mídia mais influente para as crianças (UNICEF, 2020).

Fórum de áudio: explorando os personagens de The Info Hackers

Depois que o diagnóstico foi realizado e analisado, a primeira fase do laboratório consistiu em um fórum de áudio interativo. Durante essa atividade, os participantes ouviram micro-podcasts com os personagens do The Info Hackers. Cada personagem representava um super-herói com um superpoder relacionado a uma competência de mídia, o que permitiu que as crianças refletissem sobre o papel das informações verdadeiras em suas vidas diárias.

Os podcasts foram projetados para serem curtos, dinâmicos e acessíveis, com o objetivo de captar a atenção das crianças e promover uma discussão significativa sobre os tópicos abordados. As perguntas feitas depois de ouvir os podcasts, como "Qual é o superpoder do personagem?" ou "Como você usa sua habilidade para combater a desinformação?", foram fundamentais para orientar a reflexão e a discussão entre os participantes. De acordo com Buckingham (2019), vincular conceitos abstratos a narrativas concretas é uma estratégia eficaz para desenvolver capacidades críticas nas crianças, pois facilita a compreensão de ideias complexas por meio de exemplos tangíveis (p. 22).

Missões para um mundo mais bem informado: estratégias de participação ativa

O núcleo da metodologia do laboratório baseou-se na participação ativa dos alunos por meio de uma série de missões projetadas para envolvê-los na criação de conteúdo e na prática de

habilidades de verificação de fatos. Essas atividades foram fundamentais para promover a aprendizagem significativa, em que os participantes adquiriram conhecimento sobre alfabetização midiática e aplicaram o que aprenderam em atividades práticas.

Uma das tarefas mais relevantes foi a revisão crítica de notícias usando listas de verificação de fatos. O objetivo dessa atividade era que os participantes identificassem notícias falsas em várias plataformas e aplicassem uma lista de verificação. Como aponta Hobbs (2010), a participação em atividades de verificação de fatos promove "uma atitude crítica em relação às fontes de informação" (p. 67), um elemento essencial na formação de consumidores ativos de mídia.

Outras tarefas incluíam a criação de conselhos contra a desinformação, em que os alunos compartilhavam recomendações para evitar a disseminação de informações falsas em seus ambientes sociais e familiares. Além disso, eles foram convidados a imaginar como seria a Costa Rica no ano de 2042, o que incentivou um exercício de reflexão sobre os valores e as práticas que deveriam prevalecer para manter um ecossistema de informações saudável.

Para tornar essas atividades mais interativas, foi introduzido o conceito do "vírus Hoax-42", uma entidade fictícia que simboliza informações falsas. Os participantes tiveram de criar um retrato falado do vírus. Essa estratégia lúdica incentivou a criatividade e reforçou a compreensão do conceito de desinformação de uma forma visual e acessível para as crianças.

Cinema interativo: expandindo a narrativa

O uso de uma história em quadrinhos interativa baseada nas aventuras dos The Info Hackers foi outra estratégia importante do laboratório. A narrativa transmídia, de acordo com Jenkins (2003), "permite que os usuários estendam a história por várias plataformas, o que reforça a experiência imersiva e incentiva uma maior

participação" (p. 139). Nesse caso, a história em quadrinhos serviu para que os participantes continuassem a narrativa apresentada nos micro-podcasts e nas missões, integrando suas próprias contribuições à história.

O cinema interativo combinou a visualização da história em quadrinhos em que os alunos tiveram que escolher em dois momentos com qual dos Info Hackers continuar a história que tem um final aberto, com o objetivo de fazer com que as crianças criassem uma sequência, usando cartões dos personagens dos Info Hackers para desenvolver novos enredos e resultados. Essa atividade incentivou a criatividade e a capacidade de gerar narrativas coletivas, um aspecto fundamental para promover a aprendizagem participativa. De acordo com Buckingham (2019), "o uso de narrativas e formatos interativos permite que os alunos integrem seus próprios conhecimentos e experiências no processo de aprendizagem, o que aumenta a retenção de conceitos e habilidades" (p. 78).

O filme interativo também proporcionou uma oportunidade para os alunos refletirem sobre as consequências da desinformação em suas vidas diárias.

Figura 1. imagem de The Info Hackers



Projeto das atividades

O projeto das atividades do laboratório foi baseado em princípios pedagógicos de educação transmídia e abordagens participativas, em que a narrativa e a interatividade desempenharam um papel fundamental na conexão com as crianças. De acordo com Jenkins (2006), "a narrativa transmídia permite que os alunos explorem vários cenários narrativos e se conectem com diferentes pontos de entrada para a história, o que amplia sua compreensão do conteúdo" (p. 45). Nesse sentido, as atividades projetadas não visavam apenas à transmissão de conhecimento, mas também à criação de experiências imersivas que permitissem às crianças explorar e construir sua própria compreensão da mídia.

O uso de narrativas transmídia, por meio de micro-podcasts, quadrinhos interativos e missões, facilitou a integração de conceitos abstratos da AMI no contexto cotidiano dos participantes, tornando as informações mais acessíveis e interessantes para a compreensão. Além disso, a metodologia incluiu uma abordagem construtivista, em que o aprendizado pela prática e a reflexão crítica sobre o ambiente de informações foram incentivados. Como destaca Hobbs (2010), "a educação para a mídia deve ser um processo dinâmico que integre a criação de conteúdo com a análise crítica da mídia, permitindo que os alunos se tornem criadores responsáveis e consumidores críticos" (p. 98).

Resultados

Os resultados obtidos no Laboratório Infantil de Narrativas Expandidas e Novas Mídias podem ser analisados por meio das diferentes atividades realizadas, com foco no desenvolvimento de competências midiáticas, na promoção da criatividade e na participação ativa na criação de conteúdo que promoveu a alfabetização midiática e informacional (AMI) nas crianças. Durante todo o processo, os alunos demonstraram uma capacidade notável

de absorver conceitos-chave relacionados à verificação de fatos e ao combate à desinformação, fortalecendo significativamente seu pensamento crítico e suas habilidades de comunicação. Os resultados estão detalhados abaixo, de acordo com as diferentes etapas e atividades implementadas.

Impacto na alfabetização midiática

Um dos principais resultados observados foi o impacto sobre as habilidades de alfabetização midiática dos participantes. Durante todo o laboratório, as crianças desenvolveram competências para identificar fontes confiáveis de informação, aplicar técnicas de verificação de fatos e discernir entre notícias verdadeiras e falsas.

Durante uma das principais atividades, as crianças foram solicitadas a realizar uma lista de verificação de "checagem de fatos" para verificar a autenticidade das notícias apresentadas a elas. Trinta e sete alunos participaram dessa atividade, dos quais 27 foram capazes de identificar corretamente as notícias falsas com base na fonte e na credibilidade das informações, conforme mostrado no gráfico contido no documento (Resultados do laboratório...). Os alunos demonstraram uma capacidade cada vez maior de questionar a veracidade das informações com base em critérios como a reputação do site, a presença de erros de ortografia, a data de publicação e a existência de fontes adicionais para apoiar os fatos relatados.

Esse aprendizado foi consolidado em suas vidas diárias, onde começaram a aplicar ferramentas de verificação de fatos em suas interações diárias. Um exemplo revelador foi o uso de seus telefones celulares para verificar informações em plataformas de pesquisa como o Google, em que eles expressaram que verificavam as fontes antes de aceitar uma notícia pelo valor de face. Além disso, o foco na identificação de notícias falsas por meio do uso de "listas de verificação" provou ser uma ferramenta eficaz para desenvolver o

pensamento crítico dos alunos. Essa estratégia permitiu que as crianças analisassem as matérias jornalísticas por meio de indicadores específicos, como a data de publicação e a existência de fontes confiáveis, uma abordagem recomendada por autores como Hobbs (2010), que observa que a verificação de fatos é essencial para "desenvolver uma atitude crítica em relação às fontes de informação e promover a aprendizagem ativa" (p. 67).

Narrativa coletiva

Outro destaque foi o desenvolvimento de narrativas coletivas entre as crianças participantes. A criação de Los Info Hackers, um grupo fictício de super-heróis costarriquenhos que lutam contra a desinformação, provou ser uma estratégia pedagógica poderosa para envolver os alunos na criação de conteúdo narrativo e fortalecer suas habilidades de comunicação e pensamento crítico. De acordo com Jenkins (2006), as narrativas transmídia, como as empregadas no laboratório, permitem que os usuários "estendam a história por várias plataformas, o que reforça a experiência imersiva e incentiva a participação criativa" (p. 139).

Depois de assistir à história em quadrinhos interativa estrelada por The Info Hackers, os alunos foram desafiados a continuar a narrativa usando cartões de personagens para desenvolver novos enredos e finais alternativos. Essa atividade incentivou a criatividade e permitiu que a população estudantil integrasse os conceitos da AMI na criação de suas próprias histórias. Por exemplo, alguns alunos imaginaram cenários nos quais os Info Hackers usaram ferramentas de verificação de fatos para derrotar o "vírus Hoax-42", uma entidade fictícia que simboliza a desinformação.

Essa abordagem colaborativa da criação de narrativas reforçou a importância da comunicação eficaz e do trabalho em equipe. Como destaca Buckingham (2019), "o uso de narrativas

colaborativas na educação promove o desenvolvimento de habilidades comunicativas e críticas, permitindo que a população estudantil integre seus conhecimentos em um formato acessível e significativo" (p. 22). Nesse caso, as crianças trabalharam juntas para construir histórias que não eram apenas divertidas, mas também transmitiam mensagens importantes sobre a importância de verificar as informações e combater as notícias falsas.

Participação ativa e criatividade

A participação ativa foi outra das conquistas mais notáveis do laboratório. Por meio de tarefas e atividades práticas, os alunos se tornaram os protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem, resultando em maior retenção dos conceitos de alfabetização midiática. Um exemplo claro dessa participação ativa foi a criação de conselhos contra a desinformação, em que os alunos compartilharam suas recomendações sobre como evitar a disseminação de notícias falsas em suas comunidades. Algumas dessas dicas incluíam "pesquisar no Google se a notícia é verdadeira ou falsa" e "perguntar aos membros da família se a informação é confiável" (Resultados do laboratório...).

Além disso, as crianças demonstraram um alto grau de criatividade em sua representação visual do vírus Hoax-42. Elas foram solicitadas a desenhar sua interpretação do vírus, usando a imaginação para visualizar uma ameaça abstrata, como a desinformação. Esse exercício não apenas incentivou a criatividade, mas também ajudou os alunos a entender melhor o conceito de desinformação de uma forma tangível e visual. Os desenhos mostraram versões do vírus com características como vários olhos, para simbolizar a vigilância das informações, ou com bocas abertas, para representar a disseminação rápida e sem controle de notícias falsas.

Conclusões

O Laboratório Infantil de Narrativas Expandidas e Novas Mídias demonstra ser uma iniciativa inovadora e eficaz para promover a alfabetização midiática e informacional (AMI) em crianças. Por meio da implementação de diferentes estratégias pedagógicas e metodológicas, foram alcançados resultados significativos que permitem as seguintes conclusões:

A metodologia baseada em narrativas transmídia demonstrou ser altamente eficaz para a compreensão de conceitos complexos relacionados à AMI. A combinação de diferentes formatos (micro-podcasts, quadrinhos interativos e missões práticas) facilita o aprendizado e mantém os alunos envolvidos e motivados. Essa abordagem multimodal permite que os conceitos abstratos de verificação de informações e pensamento crítico se tornem mais acessíveis e significativos para as crianças.

O uso de personagens fictícios, como os Info Hackers, provou ser uma estratégia pedagógica bem-sucedida para

Facilitar a compreensão de conceitos complexos relacionados à desinformação.

Promover a identificação e o envolvimento emocional com as questões abordadas

Estimular a criatividade e a participação ativa na criação de narrativas

Gerar um ambiente de aprendizado lúdico e significativo.

As atividades práticas de checagem de fatos e verificação de informações contribuíram significativamente para o desenvolvimento de habilidades críticas nos participantes. Os resultados mostram que 73% dos alunos foram capazes de identificar corretamente informações falsas usando critérios de verificação específicos, o que sugere uma melhoria substancial em sua capacidade de analisar informações de forma crítica.

A cocriação e a participação ativa no desenvolvimento de narrativas provaram ser ferramentas poderosas para

- Fortalecer as habilidades de comunicação
- Desenvolver o pensamento crítico
- Promover a colaboração e o trabalho em equipe
- Promover uma compreensão mais profunda dos conceitos da AMI.

A abordagem construtivista adotada no laboratório permitiu que os alunos aprendessem sobre alfabetização midiática e informacional e desenvolvessem habilidades práticas aplicáveis em suas vidas diárias. As evidências sugerem que os participantes começaram a implementar estratégias de verificação de informações em suas interações diárias com a mídia digital.

O modelo do laboratório se mostra replicável e adaptável a diferentes contextos educacionais, oferecendo uma sólida estrutura metodológica para a implementação de programas de alfabetização midiática e informacional em ambientes semelhantes.

Essas conclusões sugerem que a abordagem inovadora do laboratório, que combina narrativas expandidas com alfabetização midiática e informacional, representa uma contribuição significativa para o campo da educomunicação. Os resultados obtidos validam a eficácia da metodologia empregada e abrem novas perspectivas para o desenvolvimento de programas educacionais que buscam capacitar as crianças como agentes críticos no ambiente digital contemporâneo.

Referências

- Buckingham, D. (2019). The media education manifesto. Polity Press.
- Freire, P. (1970). Pedagogia do oprimido. Siglo XXI Editores.

Hobbs, R. (2011). *Digital and media literacy: Connecting culture and classroom* (Alfabetização digital e midiática: conectando cultura e sala de aula). Corwin Press.

Hobbs, R. (2022). *Mind over media: Propaganda education for a digital age* (Mente sobre a mídia: Educação de propaganda para a era digital). Rowman & Littlefield.

Jenkins, H. (2003). Transmedia storytelling: Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling. MIT Technology Review. <https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/>

Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide* (Cultura da convergência: onde a mídia antiga e a nova colidem). Imprensa da Universidade de Nova York.

Jenkins, H. (2020). *Participatory culture in a networked era* (Cultura participativa em uma era de rede). Polity Press.

Ministério da Ciência, Tecnologia e Telecomunicações [MICITT] (2020). *Relatório sobre a penetração da Internet na Costa Rica*. Governo da Costa Rica.

Osorno-Fallas, R., Ramírez-Chinchilla, K., & Chavarría-Artavia, S. (2024a). Info Hackers: Narrativa educacional para fortalecer as habilidades de mídia. *Revista Comunicar*. <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

Osorno-Fallas, R., Ramírez-Chinchilla, K., & Chavarría-Artavia, S. (2024b). Rally da alfabetização midiática e informacional: Diagnóstico de competências. *Revista Comunicar*. <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child* (Ciência da educação e psicologia da criança). Orion Press.

UNESCO (2011). Alfabetização midiática e informacional: Currículo para professores. <https://teachertaskforce.org/es/centro-de-conocimientos/alfabetizacion-mediatica-e-informacional-curriculum-para-profesores>

UNESCO (2019). Estrutura global sobre alfabetização midiática e informacional. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNESCO. (2020). Alfabetização midiática e informacional na era digital: Como ensinar o pensamento crítico. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF. (2020). The State of the World's Children 2020: Children, food and nutrition - Growing up well in a changing world. Fundo das Nações Unidas para a Infância.

CULTURA MEDIÁTICA E JUVENTUDES: desafios da educação frente às redes sociais

Igor Arnaldo Soares de Alencar
Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Introdução

Cada vez mais, as redes sociais digitais se consolidam como um dos principais ambientes de interação, produção e consumo cultural das juventudes contemporâneas. Inseridos em uma dinâmica de constante conectividade, os jovens passam a construir seus modos de pensar, agir e se relacionar com o mundo a partir das mediações promovidas por plataformas digitais, que influenciam seus comportamentos, valores e práticas sociais (BUCKINGHAM, 2012; KELLNER, 2001). Nesse sentido, a cultura mediática não pode ser compreendida apenas como espaço de entretenimento, mas como instância de socialização e formação de subjetividades.

Segundo Martín-Barbero (2009), a comunicação deve ser entendida como um processo cultural que atravessa e reorganiza os modos de viver, produzir e aprender. Imersos em um universo simbólico, os jovens interpretam a realidade de acordo com os

conteúdos, linguagens e narrativas que circulam no ecossistema digital (LIVINGSTONE, 2019). Essa realidade, longe de ser objetiva, é construída de forma simbólica, por meio de signos, imagens e discursos que orientam percepções e comportamentos, confirmando lógicas sociais e sentidos historicamente produzidos (CANCLINI, 2015).

Além disso, os discursos veiculados nas redes sociais desempenham um papel regulador da identidade, pois projetam modelos de comportamento considerados desejáveis ou adequados à inserção social (RIBEIRO, 2021). Nesse processo, as juventudes são frequentemente atravessadas por uma multiplicidade de papéis e expectativas que tornam difícil a manutenção de um conceito unificado de si, conduzindo a uma constante reinvenção identitária (HALL, 2006). Essa reinvenção se expressa na performance digital, na produção de conteúdos e na busca de reconhecimento por meio de curtidas, comentários e compartilhamentos, o que confere às redes sociais um caráter de palco identitário (SIBILIA, 2012).

Entretanto, se por um lado a cultura mediática possibilita novas formas de expressão e participação, por outro ela também apresenta riscos relacionados à espetacularização da vida cotidiana, à banalização de valores e à reprodução de desigualdades sociais. Como observa Jenkins (2009), as culturas participativas ampliam as possibilidades de engajamento juvenil, mas exigem da educação um esforço sistemático para formar sujeitos críticos capazes de discernir intencionalidades, resistir a manipulações e agir de forma ética no ambiente digital.

Nesse entendimento, o presente artigo busca analisar os desafios que a escola enfrenta diante da cultura mediática das juventudes nas redes sociais, problematizando a forma como os estudantes interpretam, produzem e consomem conteúdos digitais, e discutindo o papel da educação na formação crítica e cidadã.

A metodologia adotada para a elaboração deste estudo foi a pesquisa bibliográfica, realizada a partir da consulta a livros, artigos e dissertações publicados entre 2001 e 2023, nas bases de dados SciELO, Google Acadêmico e Periódicos CAPES. O recorte temporal foi definido com base em dois critérios: (i) contemplar a produção acadêmica mais atual sobre cultura mediática, juventudes e redes sociais, especialmente considerando a consolidação das mídias digitais no início dos anos 2000; e (ii) abranger tanto contribuições clássicas quanto pesquisas contemporâneas que discutem os impactos da conectividade na formação das subjetividades juvenis. Como critério de inclusão, priorizaram-se trabalhos que estabelecem diálogo direto entre educação, comunicação e cultura digital; como critério de exclusão, foram descartados estudos que tratam apenas de aspectos técnicos de redes sociais ou que não apresentavam interface com processos formativos. Para o refinamento da busca, foram utilizados descritores como juventude e redes sociais, cultura mediática e educação, cidadania digital e mídias digitais e subjetividade. Seguindo a perspectiva de Lakatos e Marconi (2010, p. 166), a pesquisa bibliográfica não se restringe à simples reprodução do que já foi dito, mas possibilita a abordagem de um tema sob nova ótica, permitindo chegar a diferentes interpretações e conclusões.

Referencial Teórico

Juventudes e cultura mediática

A noção de juventude é um conceito plural e historicamente construído, que varia de acordo com os contextos sociais, econômicos e culturais. Para Pais (2003), falar em juventudes no plural é reconhecer que não há uma experiência única, mas múltiplas formas de ser jovem, determinadas por marcadores como classe social, gênero, raça e território. Nesse sentido, compreender as juventudes na contemporaneidade exige considerar o papel central

que as mídias digitais exercem em sua socialização e formação cultural.

A cultura mediática, segundo Kellner (2001), deve ser entendida como um campo no qual se produzem significados e identidades. Os jovens não apenas consomem passivamente conteúdos midiáticos, mas interagem, produzem e ressignificam mensagens de acordo com suas vivências. Isso evidencia a natureza dialógica da comunicação, como já apontava Martín-Barbero (2009), para quem os processos comunicacionais não se restringem à transmissão, mas se realizam nas mediações entre tecnologia, cultura e sociedade.

Livingstone (2019) reforça que, ao mesmo tempo em que as redes sociais oferecem possibilidades de expressão e participação juvenil, elas também reproduzem desigualdades estruturais, pois o acesso às tecnologias não garante, por si só, uma apropriação crítica. Essa contradição se manifesta na vida cotidiana: enquanto alguns jovens encontram nas plataformas digitais espaço para afirmar identidades e desenvolver competências criativas, outros permanecem excluídos ou vulneráveis a processos de manipulação simbólica.

Identidade, subjetividade e redes sociais digitais

O processo de constituição identitária na cultura mediática é marcado por ambiguidades. Stuart Hall (2006) observa que, na modernidade tardia, a identidade deixa de ser fixa e unificada para tornar-se fragmentada, múltipla e em constante transformação. Nas redes sociais digitais, essa condição é intensificada, uma vez que os sujeitos são chamados a performar continuamente um “eu” socialmente aceitável, em busca de reconhecimento e pertencimento.

Sibilia (2012) denomina esse fenômeno como a “sociedade da exposição”, na qual a intimidade é convertida em espetáculo e a

vida cotidiana se torna palco de exibição pública. As juventudes, nesse contexto, passam a viver em um regime de visibilidade permanente, onde as dinâmicas de curtidas, comentários e compartilhamentos funcionam como validadores simbólicos de status e identidade.

Esse cenário revela tanto potencialidades quanto riscos. Como destaca Orozco Gómez (2014), a relação dos jovens com as mídias deve ser analisada em termos de “apropriações”, compreendendo como eles ressignificam conteúdos e os incorporam às suas práticas sociais. Por outro lado, Fernandes (2018) argumenta que os discursos midiáticos também podem atuar como reguladores da consciência, projetando modelos normativos de comportamento e consumo, o que tende a reforçar lógicas hegemônicas e padrões de subjetividade.

Educação, cultura mediática e cidadania digital

Diante desse panorama, a educação é convocada a desempenhar um papel central na formação crítica das juventudes frente à cultura mediática. Buckingham (2012) afirma que a educação para as mídias deve ir além do ensino instrumental sobre tecnologias, priorizando o desenvolvimento da autonomia crítica e da capacidade analítica dos estudantes.

Jenkins (2009) acrescenta que vivemos em uma “cultura da convergência”, onde os fluxos midiáticos circulam entre diferentes plataformas e linguagens, exigindo dos sujeitos novas habilidades de leitura, produção e colaboração. Nesse contexto, a escola deve atuar como espaço de mediação, promovendo o letramento midiático e incentivando práticas pedagógicas que conectem os saberes escolares às práticas digitais dos estudantes.

A noção de cidadania digital é fundamental nesse processo. Para Ribeiro (2021), não basta ensinar os jovens a utilizar as redes sociais: é preciso formá-los para compreender os impactos éticos,

políticos e sociais de sua atuação no ambiente digital. Essa perspectiva implica estimular uma postura crítica diante da desinformação, da manipulação algorítmica e da espetacularização midiática, ao mesmo tempo em que valoriza a participação ativa, criativa e responsável nas redes.

Assim, a articulação entre educação e cultura mediática não deve ser vista como uma mera incorporação de tecnologias no espaço escolar, mas como um compromisso ético e político com a formação de sujeitos capazes de interpretar, questionar e transformar a realidade a partir de sua inserção no ecossistema digital (CANCLINI, 2015).

Cidadania digital e desinformação

A expansão das redes sociais digitais trouxe não apenas novas possibilidades de expressão e participação, mas também desafios significativos para a formação da cidadania digital, sobretudo no que se refere à desinformação. Wardle e Derakhshan (2017) destacam que a difusão de informações falsas ou enganosas nas plataformas digitais constitui uma ameaça à construção de um espaço público democrático, na medida em que compromete a capacidade dos indivíduos de tomar decisões fundamentadas e participar de debates públicos com autonomia crítica.

Pariser (2011) aprofunda essa reflexão ao discutir o fenômeno dos “filtros bolha” (filter bubbles), ressaltando que os algoritmos das redes sociais tendem a segmentar conteúdos de acordo com preferências individuais, limitando a exposição a informações divergentes e reforçando percepções pré-existentes. Esse processo contribui para a polarização social e dificulta a construção de uma opinião pública plural e bem informada, evidenciando o caráter ideológico e econômico das plataformas digitais.

Zuboff (2019) complementa a análise ao abordar a lógica do “capitalismo de vigilância”, na qual os dados produzidos pelos usuários são explorados para manipular comportamentos, gerar lucro e influenciar escolhas. Nesse contexto, a cidadania digital implica não apenas conhecer e utilizar tecnologias, mas também compreender criticamente os mecanismos de controle, vigilância e persuasão presentes nas redes, desenvolvendo habilidades para resistir a manipulações e agir de forma ética e consciente.

Portanto, a educação voltada para a cidadania digital deve contemplar estratégias de alfabetização midiática que considerem a desinformação, a manipulação algorítmica e a polarização informacional. Incentivar nos jovens a capacidade de verificar fontes, questionar narrativas e refletir sobre os impactos de sua atuação digital é condição essencial para a formação de sujeitos críticos, capazes de interagir de maneira responsável e transformadora no ecossistema comunicacional contemporâneo (WARDLE & DERAKHSHAN, 2017; PARISER, 2011; ZUBOFF, 2019).

Impactos emocionais e sociais das redes sociais

O uso intensivo das redes sociais digitais tem transformado não apenas a maneira como os jovens se comunicam, mas também como percebem a si mesmos e aos outros, interferindo diretamente em sua saúde emocional e nas relações sociais. Diversos estudos indicam que a interação constante em plataformas digitais pode gerar efeitos ambíguos, trazendo tanto oportunidades de socialização quanto desafios psicológicos significativos (KIRWAN & KEMPE, 2018). A construção da identidade online, muitas vezes mediada por mecanismos de validação social, influencia diretamente a autoestima e o bem-estar emocional dos indivíduos.

A ansiedade digital é um fenômeno crescente entre as juventudes contemporâneas. Segundo Andreassen et al. (2017), a necessidade de estar constantemente conectado e a exposição

continua a conteúdos de comparação social podem gerar sentimentos de inadequação, medo de exclusão e estresse. Os jovens tendem a comparar suas vidas com as versões idealizadas que observam nas redes, criando padrões de referência pouco realistas que impactam negativamente sua autopercepção e sua saúde mental.

A autoestima, nesse contexto, é frequentemente condicionada a indicadores de popularidade digital, como curtidas, comentários e compartilhamentos. Sibilia (2012) aponta que vivemos em uma “sociedade da exposição”, na qual a valorização pessoal é, em grande parte, mediada pelo reconhecimento social online. Essa dependência da validação externa pode fragilizar o senso de identidade, tornando os jovens vulneráveis a críticas, rejeições e pressões de conformidade.

Além dos impactos individuais, as redes sociais transformam a dinâmica dos relacionamentos interpessoais. O contato digital oferece oportunidades inéditas de conexão, colaboração e construção de redes de apoio, mas também pode favorecer relações superficiais, conflitivas ou permeadas por mal-entendidos (VAN DIJK, 2020). A comunicação mediada por telas reduz a percepção de sinais não verbais e nuances emocionais, o que pode dificultar a empatia e a qualidade dos vínculos afetivos.

Outro efeito relevante refere-se à polarização social e à formação de bolhas de afinidade, nas quais os jovens interagem predominantemente com grupos que compartilham valores e opiniões semelhantes. Isso tende a reforçar visões estreitas do mundo, limitar a capacidade de escuta e diálogo e, em alguns casos, gerar hostilidade ou exclusão de perspectivas divergentes (PARISER, 2011). A experiência digital, portanto, molda não apenas o eu individual, mas também a convivência social e o exercício da cidadania.

No âmbito educacional, esses impactos exigem atenção e estratégias de intervenção. A escola deve atuar como espaço de conscientização e desenvolvimento socioemocional, promovendo habilidades de autorregulação, resiliência e pensamento crítico frente às pressões digitais (LIVINGSTONE, 2019). Programas de educação emocional e digital podem auxiliar os jovens a compreender os efeitos da exposição online, equilibrar presença virtual e vida real e fortalecer sua capacidade de interagir de forma saudável nas redes.

Portanto, os impactos emocionais e sociais das redes sociais são multifacetados, revelando tanto riscos quanto possibilidades de desenvolvimento pessoal e coletivo. Reconhecer as vulnerabilidades relacionadas à ansiedade, autoestima e relações interpessoais é condição essencial para que a educação contemporânea forme cidadãos críticos, conscientes e emocionalmente preparados para navegar de maneira ética e equilibrada no ecossistema digital (FERNANDES, 2018; KIRWAN & KEMPE, 2018).

Desigualdade de acesso e exclusão digital

A consolidação das redes sociais e das tecnologias digitais como ambientes centrais de interação, aprendizagem e participação social evidencia a existência de desigualdades estruturais que permeiam o acesso às ferramentas digitais. Segundo Van Dijk (2020), a exclusão digital não se restringe apenas à ausência de dispositivos ou conexão à internet, mas também envolve a incapacidade de utilizar essas tecnologias de maneira crítica, reflexiva e produtiva. Ou seja, o acesso físico não garante necessariamente apropriação plena nem participação efetiva no ecossistema digital.

As desigualdades socioeconômicas são um dos principais fatores que determinam o acesso e a qualidade da experiência digital dos jovens. Crianças e adolescentes de famílias com menor poder aquisitivo tendem a ter acesso limitado a dispositivos,

conectividade instável e menor oferta de conteúdos educativos, o que compromete o desenvolvimento de habilidades digitais essenciais para a cidadania contemporânea (LIVINGSTONE, 2019). Por outro lado, jovens de contextos mais favorecidos social e economicamente encontram mais oportunidades de aprendizado, expressão e engajamento em plataformas digitais.

A dimensão territorial também exerce influência significativa sobre a inclusão digital. Regiões rurais ou periferias urbanas frequentemente apresentam infraestrutura limitada de internet e menor oferta de espaços públicos de aprendizagem tecnológica, ampliando o fosso digital entre localidades (CAMPOS, 2018). Essa desigualdade territorial contribui para a reprodução de desigualdades sociais, uma vez que o acesso à informação e à participação digital se torna condicionado à localização geográfica e à infraestrutura disponível.

Além disso, fatores culturais e educacionais impactam a capacidade de apropriação crítica das tecnologias. O simples acesso a dispositivos não garante que os jovens desenvolvam competências para avaliar conteúdos, resistir a manipulações e produzir informações de maneira ética e responsável (JENKINS, 2009). A educação formal e não formal desempenha papel decisivo nesse processo, ao oferecer mediações que favoreçam o letramento digital e a compreensão crítica da cultura mediática.

A exclusão digital também se manifesta em termos de participação social e cidadania. Wardle e Derakhshan (2017) destacam que jovens que enfrentam barreiras de acesso digital têm menos chances de se engajar em discussões públicas, projetos comunitários e movimentos sociais online, reduzindo seu protagonismo e a diversidade de vozes no espaço digital. Assim, a exclusão tecnológica é diretamente conectada à exclusão social e política, evidenciando que a cidadania digital depende de oportunidades equitativas de acesso e apropriação crítica.

O fenômeno da exclusão digital possui implicações éticas e políticas significativas. A redução de oportunidades de acesso e participação amplia desigualdades existentes e limita a capacidade dos jovens de desenvolver habilidades de análise, criatividade e colaboração, essenciais para a vida em sociedade contemporânea (CANCLINI, 2015). Reconhecer essas desigualdades exige que políticas públicas, escolas e organizações da sociedade civil promovam estratégias de inclusão digital que considerem não apenas a conectividade, mas também o desenvolvimento de competências críticas.

Portanto, enfrentar a desigualdade de acesso e a exclusão digital é um desafio central para a educação e para a formação cidadã na contemporaneidade. Garantir que todos os jovens possam se apropriar de maneira crítica das tecnologias digitais é condição indispensável para reduzir disparidades sociais, fortalecer a participação ativa e promover uma cultura mediática mais plural e inclusiva (LIVINGSTONE, 2019; VAN DIJK, 2020; JENKINS, 2009).

Apesar das contribuições de autores como Hall (2006), Sibilia (2012) e Jenkins (2009) serem fundamentais para compreender a cultura mediática, é importante destacar que a realidade brasileira apresenta especificidades que ainda são pouco exploradas. Enquanto grande parte da literatura internacional discute juventudes em contextos de alto acesso digital, no Brasil coexistem experiências de inclusão e exclusão, em que jovens transitam entre práticas digitais sofisticadas e restrições estruturais de conectividade. Essa tensão exige que a análise não se restrinja a modelos teóricos importados, mas considere as particularidades de territórios marcados por desigualdade social, econômica e cultural.

Discussão

A análise do referencial teórico evidencia que as redes sociais digitais constituem um espaço complexo, no qual as juventudes

constroem identidades, interagem socialmente e se apropriam culturalmente das tecnologias. Ao mesmo tempo, tais ambientes apresentam riscos significativos, incluindo ansiedade, pressão social, exposição excessiva e desigualdade de acesso. A discussão se centra, portanto, na tensão entre oportunidades e desafios que a cultura mediática impõe à educação contemporânea.

Um aspecto central é a construção identitária nas plataformas digitais. Como discutido por Hall (2006) e Sibilia (2012), a fragmentação da identidade e a busca por reconhecimento online transformam o cotidiano dos jovens em um palco de performance contínua. Essa dinâmica influencia tanto o desenvolvimento emocional quanto a capacidade de interação social, evidenciando a necessidade de estratégias educativas que promovam reflexão crítica e autorregulação emocional. A educação, nesse contexto, não pode se limitar a ensinar o uso técnico das ferramentas digitais, devendo ampliar seu foco para a compreensão ética e social das práticas online.

A cidadania digital emerge como conceito estruturante, que articula direitos, deveres e competências para participação crítica no ambiente digital. Como apontam Ribeiro (2021) e Jenkins (2009), compreender os impactos da desinformação, dos filtros algorítmicos e da espetacularização da vida cotidiana é condição indispensável para formar sujeitos críticos e atuantes. O desafio está em traduzir essas competências para práticas pedagógicas concretas, capazes de desenvolver habilidades de análise, verificação de informações e colaboração responsável.

A desigualdade de acesso digital reforça essa complexidade. Van Dijk (2020) e Livingstone (2019) indicam que a apropriação crítica das tecnologias não se restringe à disponibilidade de dispositivos ou conexão, mas envolve dimensões socioeconômicas, territoriais e culturais. Assim, a exclusão digital perpetua desigualdades sociais, limitando oportunidades de participação,

expressão e mobilização cidadã. A escola, portanto, assume papel estratégico na promoção de políticas de inclusão digital e na mediação de experiências que equilibrem o acesso e a apropriação crítica das tecnologias.

Outro ponto relevante é o impacto emocional das redes sociais. Estudos de Andreassen et al. (2017) e Kirwan & Kempe (2018) demonstram que a exposição constante a conteúdos de comparação social e a validação por indicadores digitais influencia autoestima, ansiedade e relações interpessoais. Na discussão educativa, isso evidencia a necessidade de integrar dimensões socioemocionais aos programas de letramento digital, promovendo práticas de autorreflexão, resiliência e empatia no ambiente online.

A cultura mediática oferece, simultaneamente, oportunidades significativas de engajamento, aprendizagem e expressão criativa. Os jovens podem produzir conteúdos, colaborar em comunidades digitais e participar de mobilizações sociais, ampliando sua capacidade de ação e influência. No entanto, tais práticas exigem orientação crítica e acompanhamento pedagógico, de forma que a participação digital se transforme em experiência de cidadania efetiva, não apenas em consumo passivo ou espetáculo de identidade (Kellner, 2001; Orozco Gómez, 2014).

Por fim, a discussão evidencia que os desafios da educação frente às redes sociais não são apenas tecnológicos, mas éticos, sociais e culturais. Formar sujeitos críticos implica considerar a complexidade da vida digital juvenil, articulando dimensões de identidade, emocionalidade, acesso, inclusão e participação social. A escola e outros espaços educativos devem atuar como mediadores desse processo, promovendo práticas que conectem teoria e experiência, análise e ação, garantindo que os jovens possam usufruir das potencialidades das redes sociais de maneira crítica, ética e transformadora.

Observa-se, portanto, que enquanto Jenkins (2009) enfatiza o potencial participativo das culturas digitais, Livingstone (2019) chama atenção para os riscos da exclusão e da desigualdade. Essa aparente contradição revela que a formação de juventudes críticas não pode se apoiar apenas no discurso de inovação ou participação, mas deve integrar, simultaneamente, estratégias de resistência à manipulação algorítmica e políticas de inclusão social. Nesse sentido, propomos compreender a cidadania digital como um eixo articulador que não apenas prepara o jovem para interagir nas redes, mas também para questionar ativamente as estruturas de poder que organizam o ecossistema digital.

Políticas públicas e inclusão digital

A expansão das tecnologias digitais e das redes sociais trouxe à tona a necessidade de políticas públicas voltadas à inclusão digital, sobretudo para as juventudes em contextos socioeconômicos diversos. A exclusão digital, caracterizada não apenas pela falta de acesso a dispositivos ou conectividade, mas também pela limitação na apropriação crítica das tecnologias, compromete oportunidades de educação, participação social e exercício pleno da cidadania digital (VAN DIJK, 2020). Nesse cenário, os governos desempenham papel central ao formular estratégias que busquem reduzir desigualdades históricas e promover o acesso equitativo à informação e ao conhecimento digital.

No Brasil, programas como o **Programa Nacional de Inclusão Digital (PNID)** e iniciativas estaduais de telecentros comunitários buscam ampliar o acesso à internet e oferecer capacitação tecnológica para jovens em situação de vulnerabilidade. Segundo Lemos e Lévy (2016), essas políticas representam um esforço institucional para democratizar o acesso à informação e reduzir o chamado "fosso digital", contemplando não apenas conectividade, mas também desenvolvimento de competências digitais críticas. O

investimento em infraestrutura tecnológica, aliado à formação de professores e mediadores digitais, é um elemento fundamental para a efetividade dessas ações.

A perspectiva internacional oferece experiências complementares. Países europeus, como a Finlândia e a Estônia, têm implementado programas de inclusão digital que combinam conectividade universal, integração das tecnologias na educação formal e incentivos à produção de conteúdos digitais educativos. De acordo com Livingstone (2019), essas iniciativas demonstram que a inclusão digital bem-sucedida exige articulação entre políticas de acesso, educação midiática crítica e promoção da participação social, evitando que a tecnologia se transforme em instrumento de exclusão ou reprodução de desigualdades existentes.

Outro aspecto relevante das políticas públicas de inclusão digital refere-se à promoção da **cidadania digital**. Ribeiro (2021) argumenta que não basta fornecer dispositivos e conexão: é necessário desenvolver habilidades de análise crítica, ética digital e engajamento social. Programas que incentivam a produção de conteúdos, a colaboração em comunidades digitais e a participação em projetos sociais online contribuem para formar sujeitos críticos e conscientes, capazes de exercer direitos e deveres no ambiente digital, fortalecendo o tecido democrático e social.

A desigualdade socioeconômica e territorial ainda representa um desafio persistente. Campos (2018) destaca que regiões periféricas e rurais enfrentam infraestrutura limitada, escassez de centros de aprendizado e baixa oferta de capacitação tecnológica. Políticas públicas devem, portanto, priorizar a universalização do acesso, considerando as especificidades locais, garantindo que os jovens em contextos vulneráveis possam usufruir das mesmas oportunidades que aqueles em áreas mais favorecidas. A inclusão digital, nesse sentido, não é apenas técnica, mas também social e política.

A avaliação de programas existentes indica que iniciativas integradas, que unem conectividade, capacitação de professores, mediação escolar e desenvolvimento de habilidades críticas, apresentam resultados mais efetivos. Jenkins (2009) enfatiza que culturas participativas digitais promovem engajamento e aprendizagem, mas somente quando acompanhadas de orientação pedagógica e supervisão crítica. Assim, políticas públicas devem combinar recursos tecnológicos com estratégias educativas e sociais, fortalecendo a capacidade dos jovens de interpretar, produzir e transformar conteúdos digitais de maneira ética e responsável.

Em síntese, políticas públicas e estratégias de inclusão digital constituem o eixo central para a formação de juventudes críticas, cidadãos e preparadas para os desafios da era digital. A articulação entre acesso, capacitação tecnológica, mediação educativa e promoção da cidadania digital é condição indispensável para reduzir desigualdades, ampliar oportunidades e consolidar uma cultura mediática plural e participativa. Investir em políticas públicas robustas e inclusivas não é apenas uma questão de tecnologia, mas um compromisso ético e social com a educação e o futuro das juventudes (VAN DIJK, 2020; LIVINGSTONE, 2019; RIBEIRO, 2021).

Este trabalho apresenta como principal limitação o fato de se tratar de uma pesquisa bibliográfica, sem coleta de dados empíricos em campo. Embora a revisão tenha permitido reunir e analisar criticamente diferentes perspectivas teóricas, reconhece-se que a ausência de dados aplicados restringe a possibilidade de verificar como os conceitos discutidos se manifestam em contextos escolares ou práticas pedagógicas concretas. Nesse sentido, sugere-se que futuras pesquisas possam desenvolver estudos empíricos, explorando experiências educativas, políticas públicas e projetos sociais que articulem juventudes, cultura mediática e cidadania digital em realidades específicas.

Conclusão

O presente estudo analisou a relação entre juventudes, cultura mediática e redes sociais digitais, destacando os desafios que a educação enfrenta na formação de sujeitos críticos e cidadãos digitais. A investigação teórica evidenciou que as plataformas digitais constituem ambientes complexos, nos quais os jovens constroem identidades fragmentadas, interagem socialmente, consomem conteúdos culturais e enfrentam pressões emocionais decorrentes da validação social e da exposição contínua. Tais fenômenos demandam da escola e das políticas públicas estratégias articuladas, capazes de promover inclusão, equidade e desenvolvimento de competências críticas.

A análise demonstrou que a cultura mediática oferece tanto oportunidades quanto riscos. Por um lado, possibilita expressão criativa, engajamento social e participação em comunidades digitais; por outro, expõe os jovens a desinformação, manipulação algorítmica, ansiedade, baixa autoestima e desigualdades de acesso. O equilíbrio entre esses aspectos exige mediação pedagógica e conscientização ética, de forma que a experiência digital se torne instrumento de aprendizagem, cidadania e autonomia.

Nesse cenário, a inclusão digital e as políticas públicas emergem como elementos centrais para reduzir desigualdades estruturais. O acesso a dispositivos e conectividade, embora necessário, não é suficiente. Programas que combinem infraestrutura tecnológica, formação de professores, mediação educativa e desenvolvimento de habilidades críticas apresentam resultados mais consistentes na promoção da cidadania digital e no fortalecimento das capacidades de análise, produção e participação social dos jovens.

Além disso, a integração entre educação, cultura mediática e cidadania digital mostrou-se indispensável para formar sujeitos capazes de interpretar e transformar a realidade. O letramento

mediático crítico, a compreensão da desinformação, o desenvolvimento de competências socioemocionais e a participação ética nas redes sociais constituem fundamentos essenciais para que as juventudes exerçam sua cidadania plena, tanto no ambiente digital quanto na sociedade mais ampla.

Outro ponto relevante refere-se à necessidade de atenção às dimensões socioeconômicas, territoriais e culturais, que influenciam diretamente a apropriação crítica das tecnologias. A desigualdade digital permanece como fator de exclusão social e política, exigindo políticas públicas, estratégias escolares e ações comunitárias que promovam equidade, acesso e oportunidades de engajamento participativo para todos os jovens, independentemente de sua localização ou condição socioeconômica.

Este trabalho apresenta como principal limitação o fato de se tratar de uma pesquisa bibliográfica, sem coleta de dados empíricos em campo. Embora a revisão tenha permitido reunir e analisar criticamente diferentes perspectivas teóricas, reconhece-se que a ausência de dados aplicados restringe a possibilidade de verificar como os conceitos discutidos se manifestam em contextos escolares ou práticas pedagógicas concretas. Nesse sentido, sugere-se que futuras pesquisas possam desenvolver estudos empíricos, explorando experiências educativas, políticas públicas e projetos sociais que articulem juventudes, cultura mediática e cidadania digital em realidades específicas.

A análise realizada permite ainda sugerir que o debate sobre juventudes e redes sociais precisa avançar para além da perspectiva de riscos e oportunidades. Propomos a noção de **“mediação crítica ampliada”**, entendida como o processo no qual a educação não apenas ensina a decodificar mensagens digitais, mas também fomenta a produção criativa, a autorreflexão e a ação transformadora nos ambientes virtuais. Esse conceito busca articular teoria e prática, oferecendo um caminho para pesquisas futuras que

investiguem experiências pedagógicas inovadoras em contextos marcados por diversidade cultural e desigualdade digital.

Em síntese, este artigo reafirma que a educação contemporânea deve articular práticas pedagógicas, políticas públicas e mediação crítica das tecnologias digitais. Somente dessa maneira será possível transformar os desafios da cultura mediática em oportunidades de desenvolvimento humano, social e cidadão, promovendo juventudes críticas, engajadas e capazes de atuar de forma ética, consciente e transformadora no ecossistema digital e na sociedade em geral.

Referências

- ANDREASSEN, C. S. et al. *The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey*. Computers in Human Behavior, v. 71, p. 1–9, 2017.
- BUCKINGHAM, D. *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press, 2012.
- CAMPOS, R. *Inclusão digital e desigualdade socioespacial no Brasil*. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, v. 78, n. 1, p. 45–62, 2018.
- CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*. 9. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2015.
- FERNANDES, J. *Mídia e subjetividade: Uma análise das influências digitais na juventude*. Revista Comunicação e Sociedade, v. 29, n. 2, p. 101–120, 2018.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- JENKINS, H. *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press, 2009.
- KELLNER, D. *Media Culture: Cultural Studies, Identity and Politics Between the Modern and the Postmodern*. London: Routledge, 2001.

KIRWAN, G.; KEMPE, A. *Social media and youth mental health: Implications and interventions*. Journal of Adolescent Health, v. 62, n. 2, p. 123–130, 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEMONS, A.; LÉVY, P. *Cibercultura: Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea*. 6. ed. São Paulo: Sulina, 2016.

LIVINGSTONE, S. *Digital Media and Children's Participation: The Question of Access and Inclusion*. Media, Culture & Society, v. 41, n. 7, p. 1031–1049, 2019.

MARTÍN-BARBERO, J. *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. 7. ed. México: Gustavo Gili, 2009.

OROZCO GÓMEZ, L. *La apropiación de los medios digitales por la juventud: Entre creatividad y control*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, v. 12, n. 1, p. 55–74, 2014.

PAIS, J. *Juventude e culturas juvenis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

PARISER, E. *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You*. New York: Penguin Press, 2011.

RIBEIRO, M. *Cidadania digital: Educação, ética e práticas nas redes sociais*. São Paulo: Cortez, 2021.

SIBILIA, P. *Sociedade da exposição: Vida privada e visibilidade pública*. Buenos Aires: Katz Editores, 2012.

VAN DIJK, J. *The Digital Divide*. 2. ed. London: Polity Press, 2020.

WARDLE, C.; DERAKHSHAN, H. *Information Disorder: Toward an Interdisciplinary Framework for Research and Policy Making*. Strasbourg: Council of Europe, 2017.

ZUBOFF, S. *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. New York: PublicAffairs, 2019.

ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS DE MÍDIA NOS CURSOS DE COMUNICAÇÃO EM CINCO UNIVERSIDADES PERUANAS

Carlos Rivadeneyra Olcese

Introdução

Entendemos a educação midiática como o conjunto de ações realizadas com o objetivo de desenvolver a capacidade de analisar, selecionar e criar mensagens para serem divulgadas, distribuídas e expostas por diversos meios e formas de comunicação, com o objetivo de que as pessoas alcancem um pensamento crítico, os comunicadores sejam eficazes e os cidadãos alcancem uma prática ativa de relação com os diversos meios de comunicação. Em suma, um processo necessário para que as pessoas alcancem uma sólida alfabetização midiática.

Segundo Fedorov (2011), um dos autores históricos mais importantes na matéria, a relevância da educação midiática reside no fato de que "faz parte do direito fundamental universal à liberdade de expressão de toda pessoa, bem como do direito à

informação, e cumpre sua função de construção e conservação da democracia” (p. 8). Portanto, a competência midiática deve ser considerada como o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes que garantem o bom desempenho profissional e fortalecem a prática cidadã com um claro compromisso social e cultural (Ferrés & Piscitelli, 2012).

É de se entender que os comunicadores profissionais, ou seja, aqueles que cursaram estudos universitários, alcançam sólidas competências midiáticas graças à intensa formação em alfabetização midiática, razão pela qual surge nosso interesse em analisar a formação acadêmica universitária dos cursos de comunicação.

Propõe-se a análise dos resumos das disciplinas obrigatórias do currículo dos cursos de comunicação de cinco universidades localizadas em diversas zonas geográficas do Peru, com o objetivo de observar quais competências midiáticas estão sendo desenvolvidas.

As disciplinas obrigatórias são aquelas que o plano de estudos considera essenciais na formação profissional, enquanto as disciplinas eletivas são entendidas como complementares ou de especialização, sendo que em algumas universidades recebem o nome de optativas.

O resumo faz parte do programa de uma disciplina universitária e expõe os resultados de aprendizagem que cada disciplina pretende alcançar (SUNEDU, 2023, p. 42). O programa é um documento que apresenta a oferta educacional sobre um determinado campo do conhecimento para a formação profissional, que se articula e complementa com outras disciplinas que fazem parte do currículo (SUNEDU, 2023, p. 42) . O aluno que cursa as disciplinas (obrigatórias e eletivas) estará cumprindo com a formação e as capacidades determinadas pelo curso de comunicação de uma determinada universidade.

Estado da arte

O interesse em conhecer a abordagem da formação universitária de comunicadores em educação midiática não é novo. López-Romero e Aguaded-Gómez(2015) analisaram as referências bibliográficas dos guias didáticos diretamente relacionados à educação midiática dos cursos de Educação e Comunicação na Espanha, num total de 353 referências bibliográficas que foram analisadas a partir da proposta de dimensões das competências midiáticas proposta por Ferrés e Piscitelli (2012). Eles descobriram que a maioria está ligada às dimensões de Ideologia e Valores e que há muito pouca presença da dimensão Estética.

Buitrago analisam a formação em competência midiática em não universitários, profissionais da comunicação e comunicadores em formação universitária. Para este último grupo, analisam os currículos de 117 cursos de Jornalismo, Comunicação e disciplinas afins, e concluem que existe uma falta de atenção na educação em competências midiáticas. O estudo dos currículos baseia-se na análise de conteúdo.

Grandío-Pérez(2016) analisou 254 guias didáticos (syllabus para nossa realidade) da formação de educadores e comunicadores, apenas 75 desses guias pertenciam a cursos de Comunicação. O conteúdo desses guias foi analisado a partir de uma versão resumida das dimensões e indicadores de análise das competências midiáticas proposta por Ferrés e Piscitelli (2012).

Masip et al., (2022) analisam o ensino universitário do ciberjornalismo em universidades espanholas a partir de uma análise documental dos programas acadêmicos das disciplinas relacionadas ao objeto de estudo. A pesquisa é complementada com uma pesquisa com os professores das disciplinas e conclui propondo uma interpretação qualitativa das informações coletadas sobre o conteúdo das disciplinas.

Agudelo-González, L. E., Marta-Lazo, C., & Aguaded, I.(2022) estudam a proposta de currículo do curso de Comunicação Social da Universidade José Simeón Cañas de El Salvador por meio de uma análise de conteúdo a partir do modelo proposto por Ferrés e Piscitelli (2012) sobre as dimensões da competência midiática.

Ballano Macías et al., (2024) identificam dimensões e conceitos sobre tecnologias emergentes, fazendo uma análise documental a partir da revisão dos guias didáticos de 34 cursos de comunicação de 10 universidades espanholas.

Pelo exposto, observa-se que a literatura aponta um claro interesse em estudar os programas das disciplinas de formação universitária de comunicadores e educadores na Espanha e em um país ibero-americano. Todos os estudos acima mencionados enfocam o conteúdo dos programas e guias didáticos.

Metodologia

A grande maioria dos estudos revisados que examinam a formação profissional em comunicação a partir da análise dos programas das disciplinas universitárias utiliza uma matriz de análise proposta por Ferrés e Piscitelli (2012), que se baseia na definição de dimensões, âmbitos e capacidades que os estudantes de comunicação devem alcançar em competências midiáticas. Consideramos essa proposta muito útil para nossos objetivos, por isso a adotamos para fazer uma análise de conteúdo dos resumos dos programas das disciplinas obrigatórias dos currículos de formação profissional dos cursos de comunicação de cinco universidades peruanas. Os detalhes da matriz de análise podem ser consultados na tabela 2.

Tabela 2: Matriz de análise proposta por Ferrés e Piscitelli (2012)

Dimensão	Âmbito	Capacidades
1. Linguagens	Análise	A1: Capacidade de interpretar e avaliar os diversos códigos de representação e a função que desempenham em uma mensagem. A2: Capacidade de analisar e avaliar as mensagens do ponto de vista do significado e do sentido, das estruturas narrativas e das convenções de gênero e formato. A3: Capacidade de compreender o fluxo de histórias e informações provenientes de múltiplos meios, suportes, plataformas e modos de expressão. A4: Capacidade de estabelecer relações entre textos – intertextualidade –, códigos e meios, elaborando conhecimentos abertos, sistematizados e inter-relacionados.
	Expressão	E1: Capacidade de se expressar por meio de uma ampla gama de sistemas de representação e significado. E2: Capacidade de escolher entre diferentes sistemas de representação e diferentes estilos, dependendo da situação comunicativa, do tipo de conteúdo a ser transmitido e do tipo de interlocutor. E3: Capacidade de modificar produtos existentes, conferindo-lhes um novo sentido e valor.

Dimensão	Âmbito	Capacidades
2. Tecnologia	Análise	A1: Compreensão do papel que as tecnologias da informação e da comunicação desempenham na sociedade e dos seus possíveis efeitos. A2: Capacidade de interagir de forma significativa com meios que permitem expandir as capacidades mentais. A3: Capacidade de lidar com as inovações tecnológicas que tornam possível a comunicação multimodal e multimídia. A4: Capacidade de se desenvolver com eficácia em ambientes hipermediáticos, transmídia e multimodais.
	Expressão	E1: Capacidade de manejar corretamente ferramentas comunicativas em um ambiente multimídia e multimodal. E2: Capacidade de adequar as ferramentas tecnológicas aos objetivos comunicativos pretendidos. E3: Capacidade de elaborar e manipular imagens e sons a partir da consciência de como são construídas as representações da realidade.

Dimensão	Âmbito	Capacidades
3. Processos de interação	Análise	A1: Capacidade de seleção, revisão e autoavaliação da própria dieta midiática, com base em critérios conscientes e razoáveis.

		A2: Capacidade de elucidar por que se gosta de determinados meios, produtos ou conteúdos, por que eles têm sucesso, individual ou coletivamente: quais necessidades e desejos satisfazem no sensorial, no emotivo, no cognitivo, no estético, no cultural, etc. A3: Capacidade de avaliar os efeitos cognitivos das emoções: tomar consciência das ideias e valores que se associam mente a personagens, ações e situações que geram, conforme o caso, emoções positivas e negativas. A4: Capacidade de discernir e gerenciar as dissociações que às vezes ocorrem entre sensação e opinião, entre emotividade e racionalidade. A5: Conhecimento da importância do contexto nos processos de interação. A6: Conhecimentos básicos sobre o conceito de audiência, sobre os estudos de audiência, sua utilidade e seus limites. A7: Capacidade de apreciar as mensagens provenientes de outras culturas para o diálogo intercultural em um período de mídia transfronteiriça. A8: Capacidade de gerenciar o lazer midiático, transformando-o em oportunidade de aprendizagem.
	Expressão	E1: Atitude ativa na interação com as telas, entendidas como uma oportunidade para construir uma cidadania mais plena, um

		desenvolvimento integral, para se transformar e transformar o ambiente. E2: Capacidade de realizar um trabalho colaborativo por meio da conectividade e da criação de plataformas que facilitam as redes sociais. E3: Capacidade de interagir com pessoas e grupos diversos em ambientes cada vez mais plurais e multiculturais. E4: Conhecimento das possibilidades legais de reclamação em caso de incumprimento das normas vigentes em matéria audiovisual e atitude responsável perante estas situações.
--	--	--

Dimensão	Âmbito	Capacidades
4. Produção e difusão	Análise	A1: Conhecimento das diferenças básicas entre produções individuais e coletivas, entre populares e corporativas e, no âmbito destas últimas, se for o caso , entre as elaboradas por entidades públicas e privadas. A2: Conhecimento dos fatores que transformam as produções corporativas em mensagens sujeitas às condicionantes socioeconômicas de toda a indústria. A3: Conhecimentos básicos sobre os sistemas de produção, as técnicas de programação e os mecanismos de difusão. A4: Conhecimento dos códigos de regulamentação e autorregulação que

		amparam, protegem e exigem dos diferentes atores sociais, e dos coletivos e associações que zelam pelo seu cumprimento, e atitude ativa e responsável perante eles.
	Expressão	E1: Conhecimento das fases dos processos de produção e da infraestrutura necessária para produções de caráter pessoal, grupal ou corporativo. E2: Capacidade de trabalhar, de forma colaborativa, na elaboração de produtos multimídia ou multimodais. E3: Capacidade de selecionar mensagens significativas, apropriar-se delas e transformá-las para produzir novos significados. E4: Capacidade de compartilhar e divulgar informações, através dos meios tradicionais e das redes sociais, aumentando a visibilidade das mensagens, em interação com comunidades cada vez mais amplas. E5: Capacidade de gerenciar a própria identidade online/offline e atitude responsável em relação ao controle de dados privados, próprios ou alheios. E6: Capacidade de gerenciar o conceito de autoria, individual ou coletiva, atitude responsável em relação aos direitos de propriedade intelectual e habilidade para aproveitar recursos como os "creative commons".

		E7: Capacidade de gerar redes de colaboração e de retroalimentá-las, e atitude comprometida em relação a elas.
--	--	--

Dimensão	Âmbito	Capacidades
5. Ideologia e valores	Análise	A1: Capacidade de descobrir como as representações midiáticas estruturam nossa percepção da realidade, muitas vezes por meio de comunicações inadvertidas. A2: Capacidade de avaliar a confiabilidade das fontes de informação, extraindo conclusões críticas tanto do que é dito quanto do que é omitido. A3: Habilidade de pesquisar, organizar, contrastar, priorizar e sintetizar informações provenientes de diferentes sistemas e ambientes. A4: Capacidade de detectar as intenções ou interesses subjacentes tanto nas produções corporativas como nas populares, bem como a sua ideologia e valores, explícitos ou latentes, adotando uma atitude crítica em relação a eles. A5: Atitude ética ao baixar produtos úteis para consulta, documentação ou visualização de entretenimento. A6: Capacidade de analisar identidades virtuais individuais e coletivas e de detectar estereótipos, especialmente em relação a gênero, raça, etnia, classe social, religião, cultura, deficiências, etc., analisando suas causas e consequências. A7: Capacidade de analisar criticamente os efeitos da criação de opinião e da homogeneização cultural exercidos pelos meios de comunicação.

		A8: Capacidade de reconhecer os processos de identificação emocional com os personagens e as situações das histórias como um potencial mecanismo de manipulação ou como uma oportunidade para nos conhecermos melhor e nos abirmos a outras experiências. A9: Capacidade de gerenciar as próprias emoções na interação com as telas, em função da ideologia e dos valores que nelas são transmitidos.
	Expressão	E1: Capacidade de aproveitar as novas ferramentas comunicativas para transmitir valores e contribuir para a melhoria do ambiente, a partir de uma atitude de compromisso social e cultural. E2: Capacidade de elaborar produtos e modificar os existentes para questionar valores ou estereótipos presentes em algumas produções midiáticas. E3: Capacidade de aproveitar as ferramentas do novo ambiente comunicativo para se comprometer como cidadãos e cidadãs de maneira responsável na cultura e na sociedade.

Dimensão	Âmbito	Capacidades
6. Estética	Análise	A1: Capacidade de extrair prazer dos aspectos formais, ou seja, não apenas do que é comunicado, mas também da maneira como é comunicado.

		A2: Sensibilidade para reconhecer uma produção midiática que não atenda aos requisitos mínimos de qualidade estética. A3: Capacidade de relacionar as produções midiáticas com outras manifestações artísticas, detectando influências mútuas. A4: Capacidade de identificar as categorias estéticas básicas, como inovação formal e temática, originalidade, estilo, escolas e tendências.
	Expressão	E1: Capacidade de produzir mensagens elementares que sejam compreensíveis e que contribuam para aumentar os níveis pessoais ou coletivos de criatividade, originalidade e sensibilidade. E2: Capacidade de se apropriar e transformar produções artísticas, potenciando a criatividade, a inovação, a experimentação e a sensibilidade estética

(Ferrés & Piscitelli, 2012)

Foram revisados os resumos dos programas dos planos de estudo em vigor dos cursos de Comunicação ou Ciências da Comunicação de cinco universidades consideradas casos de estudo, as quais foram selecionadas de acordo com os seguintes critérios:

- Localização em diferentes regiões políticas.
- Tipo de gestão, foram consideradas universidades de gestão pública e privada.
- Número de alunos: foram consideradas as universidades com maior número de alunos nas diferentes regiões políticas.
- Localização geográfica em diferentes regiões naturais, pelo que foram consideradas universidades localizadas nas

regiões naturais da costa, serra e selva. E, nas zonas norte, centro e sul do país.

- Antiguidade das universidades, foram considerados casos extremos; ou seja, universidades com cursos de Comunicação de longa e curta duração.

Assim, foi escolhida uma universidade privada de Lima, que tem o curso de Comunicação mais antigo do país e que representou as universidades da capital. Além disso, foram escolhidas universidades públicas da costa norte, serra central, serra sul e selva.

Resultados

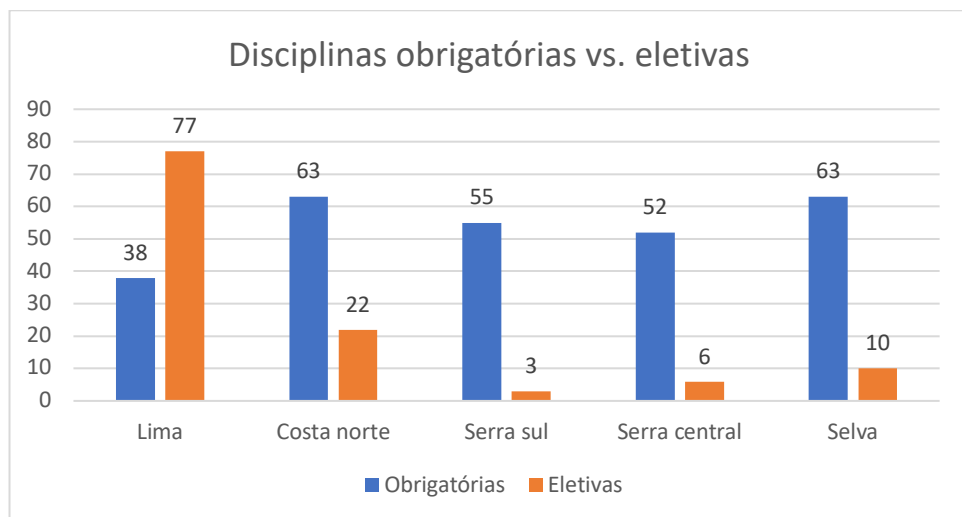
Ao revisar os resumos dos programas dos planos de estudo dos cinco cursos, observa-se um desenho curricular díspar no que diz respeito à quantidade de disciplinas obrigatórias e eletivas nos cursos universitários de comunicação tomados como caso.

O curso de Comunicação da universidade privada da cidade de Lima oferece em seu Plano de Estudos 115 (cento e quinze) disciplinas, das quais 38 são obrigatórias, e propõe uma gama de 77 disciplinas eletivas, das quais os alunos devem escolher o suficiente para aprovar pelo menos 85 dos 210 créditos necessários para completar o plano de estudos. Os alunos podem escolher e cursar disciplinas eletivas de sete especialidades diferentes. Este curso propõe o que chamam de uma malha flexível que visa a formação de um comunicador polivalente.

As duas universidades públicas localizadas em regiões montanhosas têm um currículo muito semelhante, com 58 disciplinas no total. A universidade da serra sul exige que seus alunos cursem 55 disciplinas obrigatórias e apenas 3 eletivas, enquanto a universidade da serra central exige que seus alunos cursem 52 disciplinas obrigatórias e 6 eletivas.

Por outro lado, a universidade da costa norte e a universidade da selva exigem que seus alunos cursem 63 disciplinas obrigatórias, além de 22 e 10 eletivas, respectivamente, para completar o plano de estudos. Nenhuma das universidades públicas oferece estudos de especialização em comunicação.

Gráfico 1: Comparação da quantidade de disciplinas obrigatórias e eletivas



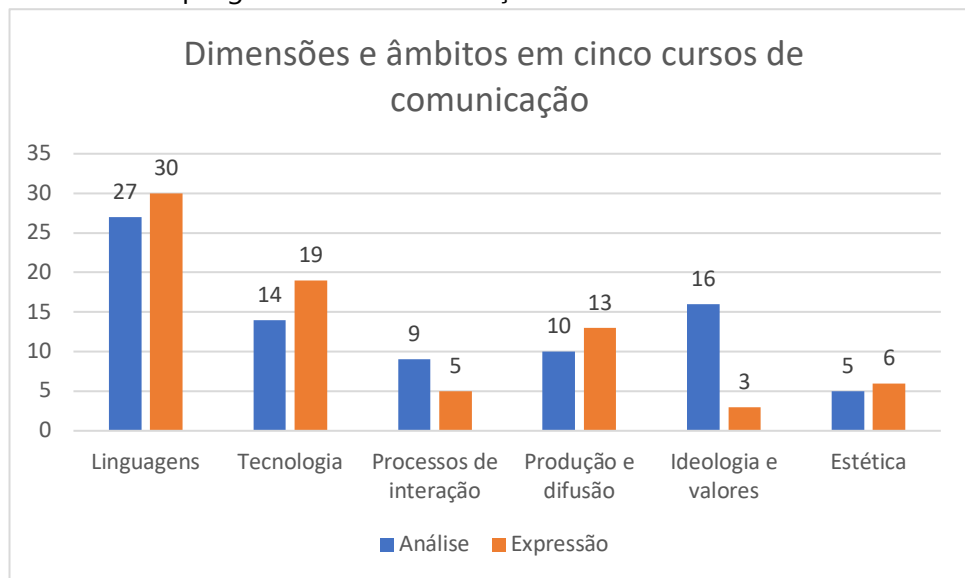
É evidente que o projeto curricular da universidade privada da capital é muito diferente do das universidades públicas de diferentes regiões do país, como mostra a proporção desigual entre disciplinas obrigatórias e eletivas.

Análise das dimensões e áreas da formação em competências midiáticas nos cursos de comunicação de cinco universidades

Ao analisar os resumos dos programas das disciplinas obrigatórias dos planos de estudo dos cursos de comunicação de cinco universidades, observamos que, de forma global, as

competências midiáticas oferecidas correspondem a 52% do âmbito da análise, enquanto os 48% restantes correspondem ao âmbito da expressividade.

Gráfico 2: Dimensões e áreas das competências midiáticas nos resumos dos programas de comunicação de cinco universidades.



A dimensão das Linguagens é a mais considerada nas disciplinas dos cursos de comunicação, verificando-se que 36% das capacidades fortalecidas pelas disciplinas estão ligadas às linguagens, principalmente para que os alunos possam conhecer e interpretar os diversos códigos de representação que as mensagens têm nos meios de comunicação cada vez mais numerosos. Observa-se uma ligeira superioridade na quantidade de práticas na área da expressividade para o uso das múltiplas linguagens da comunicação, em relação ao fortalecimento das competências na área da análise.

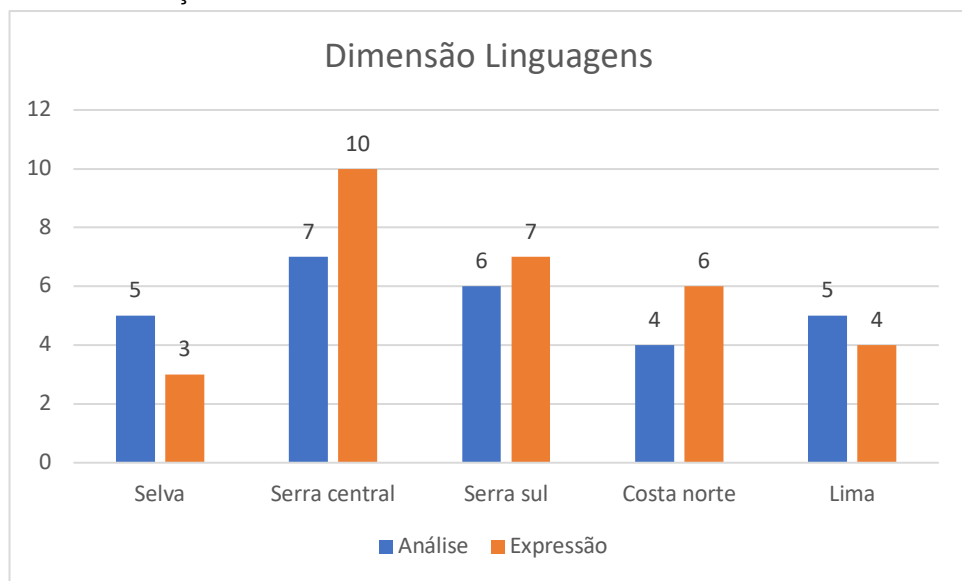
21% das capacidades que são fortalecidas na formação universitária dos comunicadores são as da dimensão Tecnologia e, sobretudo, as da área da expressão. Em terceiro lugar, em importância, estão as capacidades da dimensão Produção e difusão de conteúdos, que complementam as duas dimensões anteriores mencionadas, uma vez que produzem e difundem conteúdos elaborados em diversas linguagens e com o uso de várias tecnologias.

A dimensão Ideologia e valores tem apenas 12% de presença entre os conteúdos que a formação universitária dos comunicadores privilegia, sendo que a área da análise leva vantagem sobre a da expressão. As dimensões Processos de interação e Estética têm pouca presença.

A competência midiática na dimensão das Linguagens

Como mencionado acima, a dimensão das Linguagens é considerada a mais importante na formação universitária dos comunicadores. Todas as capacidades, tanto do âmbito da análise como do âmbito da expressão, que a matriz metodológica propõe para a análise de conteúdo estão presentes. A seguir, mostramos em detalhes como se observa a capacitação em Linguagens em cada um dos cursos das universidades analisadas.

Gráfico 3: A dimensão das linguagens nos resumos dos programas de comunicação de cinco universidades



Em todas as universidades aparecem disciplinas obrigatórias que formam os alunos em análise e expressão em Linguagens, sendo as universidades da serra, centro e sul as que apresentam maior ênfase na formação em linguagens e, dentro dessa dimensão, privilegiam a capacitação no âmbito da expressão prática.

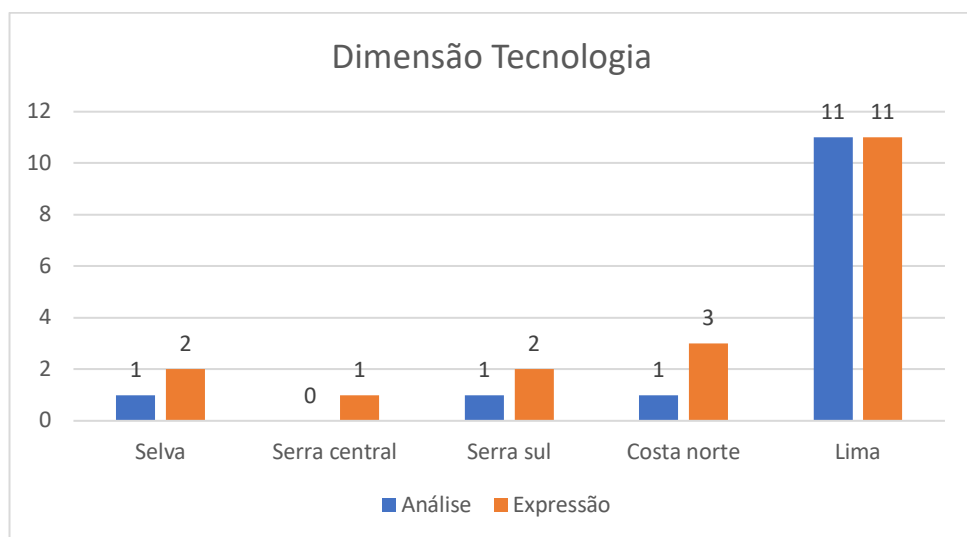
Uma disciplina do quarto semestre do curso de comunicação da universidade pública da costa norte indica que busca "... que o aluno realize uma análise crítica de questões éticas e valores-chave referentes, em particular, à veracidade...", cumprindo assim o âmbito da análise. Outra disciplina, também do quarto semestre, mas da universidade pública da serra sul, oferece "teoria e prática dos gêneros informativo, interpretativo e de opinião em linguagens impressas e audiovisuais". Enquanto uma disciplina do sétimo semestre da universidade pública da serra centro propõe "fortalecer

sua capacidade para o exercício do jornalismo investigativo na imprensa, rádio, televisão e internet. A competência específica é: elaborar textos interpretativos de atualidade local e nacional”. Ou seja, podemos afirmar que, na dimensão Linguagens, as disciplinas dão importância semelhante aos âmbitos da análise e da expressão. Além disso, se levarmos em conta os currículos das cinco carreiras analisadas, podemos afirmar que todas as capacidades dos dois âmbitos são consideradas em diversas disciplinas.

A competência midiática na dimensão da Tecnologia

A dimensão Tecnologia é a segunda em importância nos programas das carreiras de comunicação estudadas, ou seja, é a segunda dimensão mais recorrente na capacitação em competência midiática.

Gráfico 4: A dimensão da tecnologia nos resumos dos programas de comunicação de cinco universidades



Como se observa no gráfico, a dimensão Tecnologia tem grande presença na universidade privada da capital peruana, onde aparece até 4 vezes mais do que nas outras universidades, observando-se uma diferença abismal. A capacitação em tecnologia é mínima nas universidades públicas, enquanto é considerada muito importante na universidade privada.

O curso de comunicação da universidade privada da capital apresenta disciplinas entre o terceiro e o sexto semestre relacionadas à dimensão da tecnologia. Por exemplo, duas disciplinas do quarto semestre indicam que “analisam a linguagem fotográfica, distinguem entre diferentes formas de abordagem de temas visuais e executam projetos que culminam na elaboração de material fotográfico”, enquanto outra “aborda o design, o planejamento e a realização de produtos audiovisuais”. No quinto semestre, ocorre o mesmo, mas em disciplinas relacionadas a técnicas de design gráfico e gerenciamento de áudio, enquanto no sexto semestre a fórmula se mantém, mas em técnicas de produção em vídeo e projetos digitais.

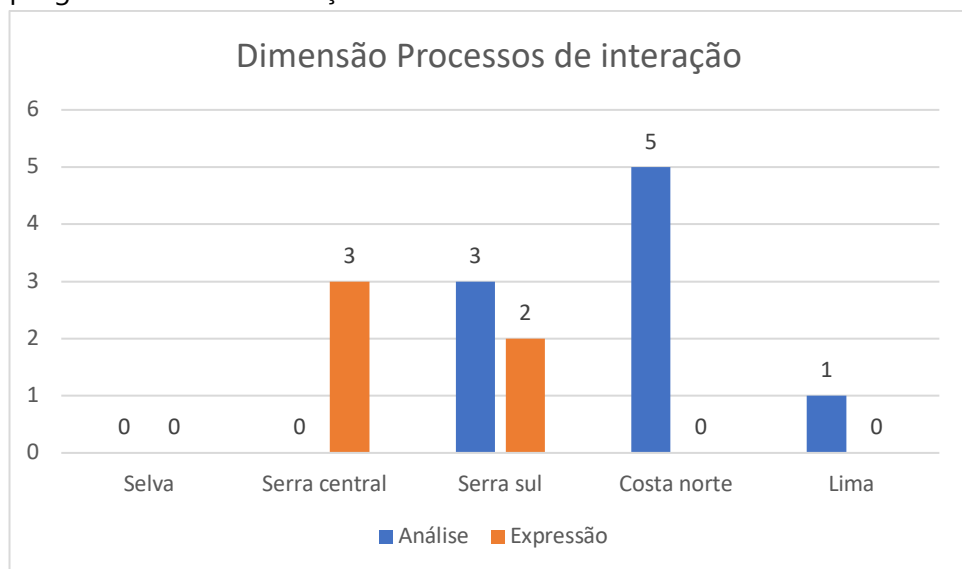
No lado das universidades públicas, encontramos que o curso de comunicação da Universidade da Costa Norte tem uma disciplina do segundo semestre que busca que os alunos compreendam “a relação entre sociologia e comunicação, bem como promover o estudo e a reflexão sobre o papel dos meios de comunicação ...” e outra disciplina, de oitavo semestre, que tem como objetivo “que os alunos compreendam o papel [que] como profissionais devem cumprir ao construir, gerenciar e administrar as mídias sociais, bem como plataformas de comunicação online...”, nesses casos, observa-se uma abordagem a partir do âmbito da análise. A presença da dimensão Tecnologia é evidente e bem organizada, entre a análise e a expressão, no curso de comunicação da universidade privada da capital, enquanto nas universidades

públicas é escassa e com maior presença em disciplinas com enfoque na área da expressão.

A competência midiática na dimensão Processos de interação

Se levarmos em conta o número de vezes que as dimensões das competências midiáticas são referenciadas nas disciplinas dos cinco cursos de comunicação estudados, a dimensão Processos de interação é a penúltima em importância.

Gráfico 5: A dimensão Processos de interação nos resumos dos programas de comunicação de cinco universidades



Essa dimensão da competência midiática aparece mais mencionada no âmbito da análise, assim, na universidade pública da costa norte, em uma disciplina do segundo semestre, busca-se que os alunos "... promovam o estudo e a reflexão sobre o papel dos meios de comunicação [...] nos grupos sociais e nos indivíduos, de acordo com

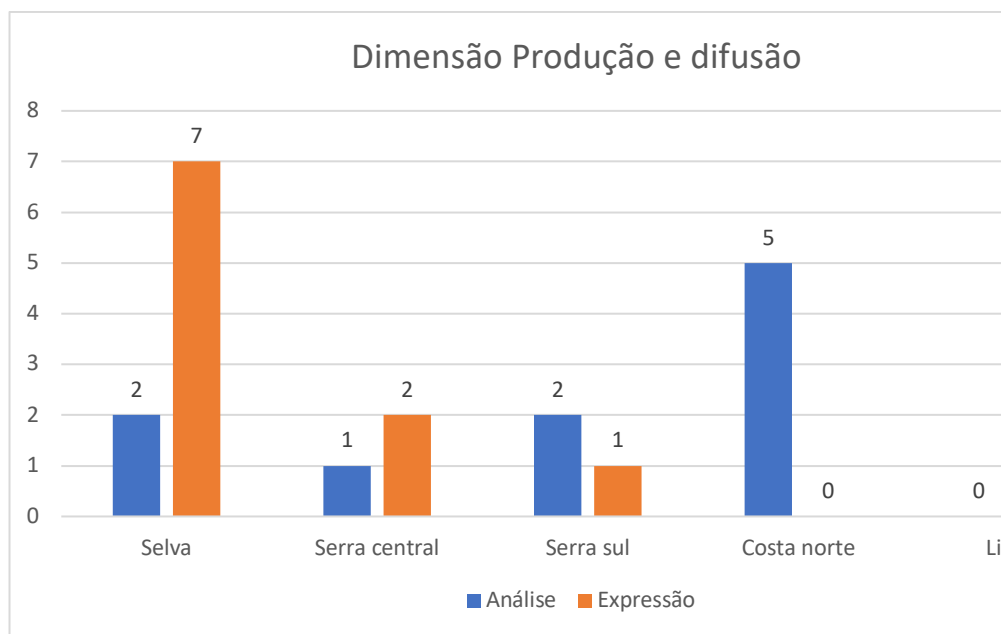
o ambiente social, econômico e cultural ...”, ou seja, a partir do âmbito da análise.

Em duas disciplinas da universidade pública da serra sul, busca-se “o reconhecimento da diversidade cultural, identificando os grupos, suas características, a partir de sua cultura, sua identidade [...] a ideia é facilitar [...] o diálogo e a cooperação com pessoas e comunidades andino-amazônicas”. A segunda disciplina apresenta a “relação entre cidadania e democracia, e os processos de comunicação na base de sua existência. O papel dos meios de comunicação na construção de uma cultura cidadã”. Em ambos os casos, aborda-se o fortalecimento das competências a partir do âmbito da análise.

A competência midiática na dimensão Produção e difusão

Esta dimensão é a terceira em importância, de acordo com a quantidade de aparições nos resumos das disciplinas dos cursos de comunicação estudados. Como é de se entender, ela aparece mais referida no âmbito da expressão.

Gráfico 6: A dimensão Produção e difusão nos resumos dos programas de comunicação de cinco universidades



As disciplinas que oferecem as competências desta dimensão combinam, em vários casos, as áreas da análise e da expressão. Assim, na universidade da selva, uma disciplina do quinto semestre “procura contribuir para que o aluno aprenda e adquira competências para se desenvolver nos meios de comunicação televisivos [...] desde o roteiro até a pós-produção. Formatos televisivos. A realização ao vivo e em direto”. Enquanto que na universidade pública da serra centro, uma disciplina do sétimo semestre procura “desenvolver no aluno a competência para elaborar e executar projetos de produção televisiva, através do conhecimento dos fundamentos e técnicas para a realização televisiva...”. Observa-se, de forma clara, a importância da prática expressiva que os alunos devem alcançar de acordo com os objetivos destas disciplinas.

Há também disciplinas que apenas fortalecem as capacidades de uma área, como, por exemplo, estas duas da universidade privada da capital, em que uma “se concentra na gestão do projeto: planejar, estruturar, projetar, implementar e avaliar produtos digitais para fins institucionais, empresariais ou sociais”, enquanto outra “capacita o aluno nos processos de criação, roteirização, produção, realização, edição e avaliação de projetos audiovisuais”. Em ambos os casos, as disciplinas pertencem à área da expressão e ao sexto nível de formação universitária.

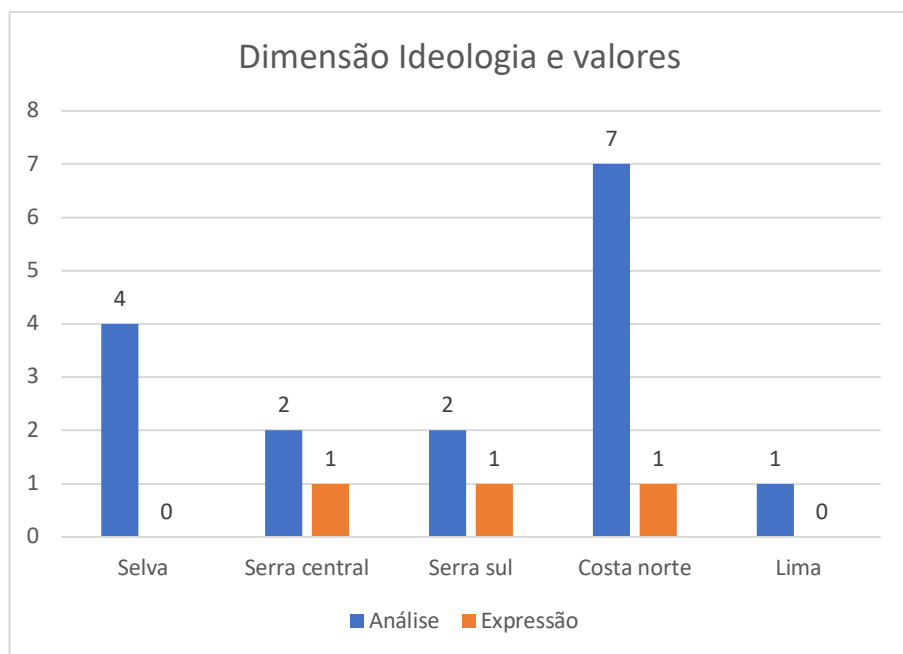
A presença de disciplinas que capacitam mais na área da expressão é maior do que aquelas que capacitam na área da análise.

A competência midiática na dimensão Ideologia e valores

Esta dimensão é uma das menos presentes nos resumos dos programas das disciplinas obrigatórias dos cursos de comunicação das cinco universidades estudadas.

Ela aparece mais mencionada no âmbito da análise, em comparação com o da expressão.

Gráfico 7: A dimensão da ideologia e dos valores nos resumos dos programas de comunicação de cinco universidades



A análise destaca como o âmbito que está muito mais presente nos programas das carreiras de comunicação estudadas, assim, na universidade da costa norte, uma disciplina do quarto semestre indica que “pretende que o aluno realize uma análise crítica de questões éticas e valores-chave referentes, em particular, à veracidade”. Enquanto isso, uma disciplina do oitavo semestre da universidade da serra central tem como objetivo “fornecer ao aluno as teorias de marketing e publicidade para que ele possa desenvolver a capacidade de posicionar a imagem dos produtos e serviços de comunicação no mercado local e nacional”.

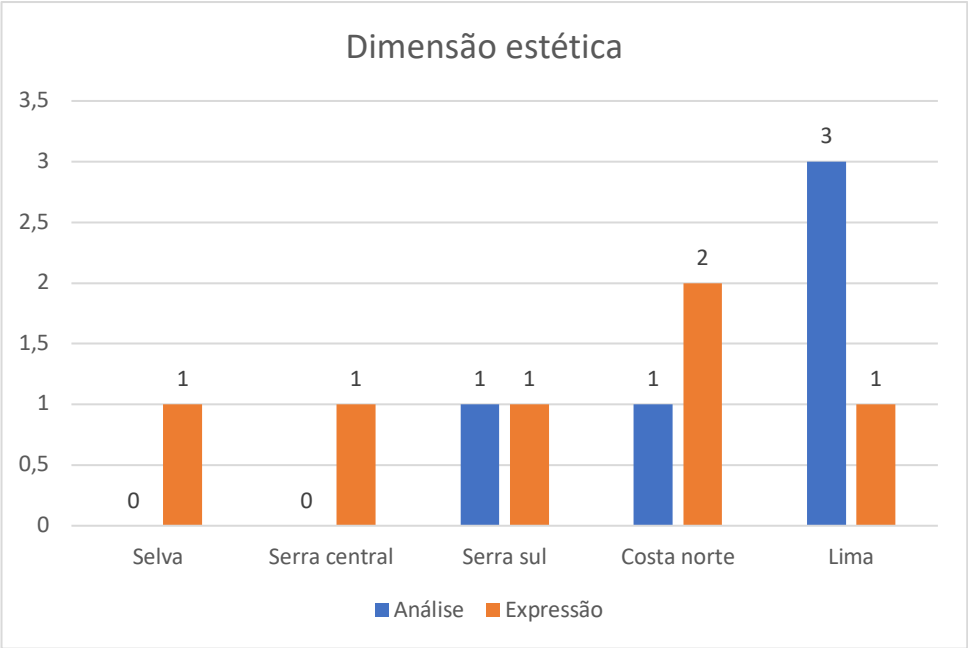
Por último, uma disciplina do sétimo nível da universidade da selva indica que “abordará [...] as concepções teóricas da manipulação e da desinformação na opinião pública...”, ou seja, a

maioria das disciplinas oferece formação em ideologia e valores a partir do âmbito da análise. Destaca-se a presença muito escassa dessa dimensão na universidade privada da capital, com o que podemos afirmar que essa dimensão é basicamente de universidades públicas e de diferentes regiões do país.

A competência midiática na dimensão estética

Esta é a dimensão menos presente na formação universitária de comunicadores, nos cursos universitários estudados.

Gráfico 8: A dimensão estética nos resumos dos programas de comunicação de cinco universidades



Uma disciplina do terceiro semestre da universidade privada da capital “oferece ao aluno as ferramentas conceituais para analisar

os elementos formais que configuram os processos de criação, realização e consumo de objetos artísticos e de comunicação". Além disso, na mesma universidade, uma disciplina do quinto semestre "capacita o aluno, n , no manejo de ferramentas digitais de design que facilitam o exercício da composição bidimensional para alcançar competências que lhe permitam conceituar, produzir e implementar peças de comunicação visual", focando o âmbito da análise e o âmbito da expressão, em duas disciplinas que oferecem de forma clara e complementar competência midiática nesta dimensão.

No entanto, nas universidades públicas, essa dimensão aparece de forma muito parcial ou marginal. Por exemplo, na universidade da serra sul, uma disciplina do nono semestre "procura capacitar o aluno para o exercício do design da comunicação impressa em seus diferentes campos: o gráfico propriamente dito, o publicitário, o jornalístico e o educacional", ou seja, fortalecer as capacidades a partir do âmbito da expressão.

Discussão e conclusões

A universidade privada da capital oferece um currículo diferente das universidades públicas: 40% dos créditos exigidos aos alunos para se formarem são de disciplinas eletivas e relacionadas a diversas especialidades da comunicação profissional.

Na análise das disciplinas que contêm formação em competências midiáticas, entre todas as disciplinas obrigatórias, duas universidades se destacam: a privada da capital (47%) e a da serra central (46%), seguidas pela da serra sul (40%), da costa norte (35%) e da selva (30%), com o que podemos afirmar que o fortalecimento das competências midiáticas está presente nos cursos universitários de comunicação, mas não é o foco principal.

Disciplinas obrigatórias versus eletivas

A universidade privada da capital oferece uma grande variedade de disciplinas eletivas, o dobro do número de disciplinas obrigatórias, uma proposta totalmente diferente da oferta das universidades públicas de várias regiões do Peru, que têm entre 5% e 35% de disciplinas eletivas em relação ao número de disciplinas obrigatórias. O curso de comunicação da universidade privada promove muito mais a livre decisão do aluno em sua formação, uma autonomia que permite ao aluno obter uma formação com diversos enfoques, em um curso que tem cada vez mais especialidades e áreas temáticas nas quais se expressa.

Dimensões da competência midiática

Com relação às seis dimensões das competências midiáticas, da proposta de Ferrés e Piscitelli (2012), estas mostram uma presença irregular nas disciplinas dos currículos dos cinco cursos de comunicação analisados. A mais presente é a de Linguagens e a menos presente é a de Estética, observando-se entre ambos os extremos uma grande diferença, a primeira cinco vezes mais presente que a segunda mencionada.

Entende-se que a maior presença da dimensão Linguagens se deve ao fato de o curso de comunicação oferecer uma formação com o objetivo de que os profissionais adquiram a capacidade de interpretar e se expressar adequadamente em diversos códigos de representação, como o escrito, audiovisual, sonoro e gráfico, em múltiplas mídias, suportes, plataformas e modos de expressão. Observa-se que a maior presença do fortalecimento de capacidades é na área da expressão, mas muito próxima do fortalecimento da competência na área da análise.

A dimensão da Linguagem é considerada a mais importante pelos cursos de comunicação, uma vez que todas as capacidades, da

matriz utilizada, de ambos os domínios são consideradas nos currículos analisados.

A dimensão Tecnologia é a segunda que mais aparece na formação de competências midiáticas, buscando que os estudantes de comunicação compreendam as tecnologias da informação e comunicação, seu impacto social e seus usos, além de terem competência para manejá-las de forma eficiente. O que chama a atenção é a enorme diferença entre as universidades públicas e privadas, sendo que estas últimas propõem fortalecer essa competência entre 5 e 22 vezes mais do que as universidades públicas. A proposta de dar muita importância à dimensão da Tecnologia está relacionada a uma formação muito próxima da produção e realização de conteúdos para diversos meios e plataformas, o que se baseia na capacidade da universidade privada de contar com equipamentos que permitam essa prática. O inverso do exposto é observado nas universidades públicas.

A dimensão dos Processos de interação enfoca a competência para avaliar uma dieta midiática, o consumo de mídia e sua interação, a capacidade de produzir conteúdos para fortalecer a cidadania e a produção mais plural e colaborativa. Os resultados nos mostram pouca presença nas disciplinas dos cursos analisados, na universidade da selva não é levada em conta, na universidade da capital é considerada muito pouco, enquanto nas outras universidades sua presença é baixa. O que se observa é pouco interesse em fortalecer capacidades relacionadas à revisão de conteúdos, audiências de mídia e trabalho colaborativo, apesar de o papel do comunicador ser de relacionamento simbólico com produtos comunicacionais que, na grande maioria dos casos, são elaborados ou produzidos em equipe. Os cursos de comunicação não consideram a interação de grupos e pessoas como algo importante.

A dimensão de Produção e difusão está presente nas disciplinas de todos os cursos de comunicação estudados, com ligeira ênfase na área da expressão, que tem a ver com o interesse da formação profissional focada na produção de conteúdos midiáticos. No entanto, a universidade pública da costa norte apenas mostra essa dimensão na área da análise, ou seja, não promove a produção de conteúdos midiáticos, concentrando-se na parte analítica e teórica.

A dimensão Estética é a menos presente nas disciplinas dos cinco cursos de Comunicação analisados, sendo mais considerada pela universidade privada da capital e pela universidade pública da costa norte, enquanto nas outras universidades sua presença é mínima.

Pelo que observamos na presença das dimensões da competência midiática nas disciplinas dos currículos analisados, a universidade privada da capital se diferencia notavelmente em duas dimensões: a de Tecnologia e a de Estética, em ambas ela está muito à frente, enquanto nas outras dimensões a presença das capacidades é muito semelhante entre todas as universidades.

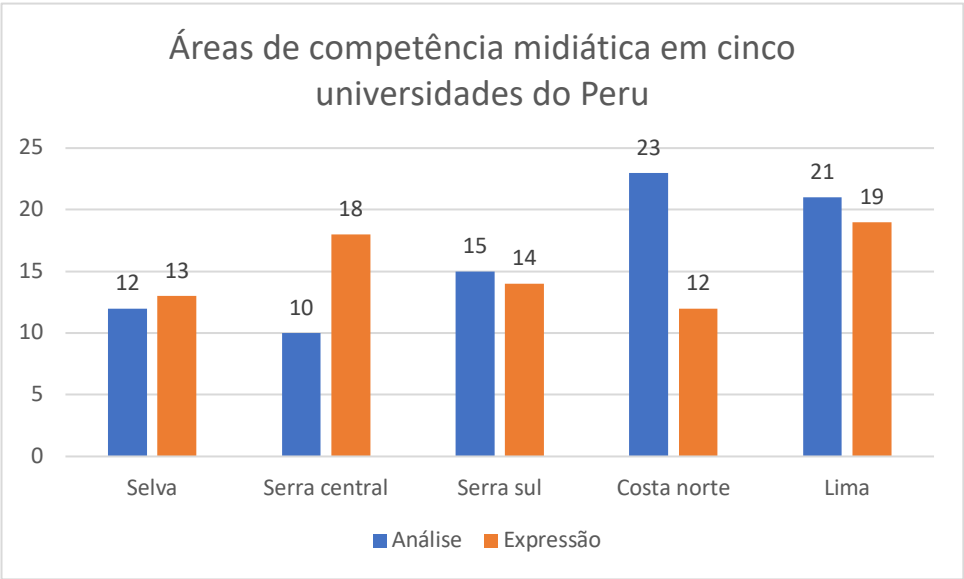
Nossas descobertas coincidem com López-Romero e Aguaded-Gómez(2015) na pouca presença da dimensão Estética nas disciplinas de formação profissional de comunicadores. Além disso, diferem na grande presença da dimensão Ideologia e valores encontrada nos guias didáticos espanhóis analisados por López-Romero e Aguaded-Gómez.

Embora vivamos em uma época em que as mudanças tecnológicas ocorrem diariamente, para Grandío-Pérez (2016) “os professores exigem um uso mais crítico das tecnologias por parte dos alunos e dos próprios professores em sua atividade docente”, o que exige não apenas um investimento em equipamentos por parte da universidade, mas também a capacitação dos professores e experiência com as tecnologias, o que possibilitará uma reflexão

profunda e frutífera em favor da educação em competências midiáticas dos estudantes universitários de comunicação, especialmente nas universidades públicas de diversas regiões do Peru.

Como apontam Frolova e outros (2022, p. 387) “... o conservadorismo do ensino superior, centrado no domínio dos conhecimentos e habilidades acadêmicas, enfrenta novos desafios de digitalização, distorção e falsificação de informações ...” , essa situação parece estar se apresentando nos cursos de comunicação das universidades públicas das regiões do Peru.

Gráfico 9: Âmbitos da competência midiática nos resumos dos programas de comunicação de cinco universidades



Três cursos universitários apresentam equilíbrio — nível muito semelhante — entre a capacitação na área de análise e na área

de experiência, dois apresentam um desequilíbrio notável, no caso da universidade privada da capital, apresenta um nível equilibrado das áreas citadas e o maior número de variáveis de fortalecimento de capacidades em competência midiática entre os cursos de comunicação analisados.

Se levarmos em conta que “a construção dos planos de estudo dos programas de formação em comunicação [apresenta] uma forte coerência [...] com as relações com o mercado, as demandas laborais e, inclusive, as necessidades sociais” (Agudelo-González et al., 2022, p. 299), estamos diante de projetos curriculares diferentes: de um lado, as universidades públicas das regiões com objetivos sociais enfatizados e, do outro, a universidade privada da capital, que acrescenta as demandas do mercado de trabalho privado.

Os resultados apresentados evidenciam que, embora a formação em competências midiáticas esteja presente em várias disciplinas, ainda está longe de se constituir no eixo principal da formação de profissionais da comunicação, a ênfase no âmbito da análise propõe a formação de comunicadores críticos. A importância dada à dimensão da Linguagem expressa um interesse na formação de comunicadores produtores de discursos para vários meios e formas de comunicação. No entanto, as dimensões dos Processos de interação e da Ideologia e valores, que aparecem muito pouco, nos mostram que a formação em possibilidades de fortalecimento da cidadania a partir da comunicação ainda é uma dívida pendente.

A fraca atenção dada à dimensão Estética nos currículos é uma lacuna sentida na formação em competência midiática dos comunicadores, ainda mais em um momento em que, devido à vertiginosa evolução da tecnologia, as possibilidades expressivas parecem infinitas, tornando-se então uma necessidade urgente.

Referências

- Agudelo-González, L. E., Marta-Lazo, C., & Aguaded, I. (2022). Competências digitais no Currículo de Jornalismo: Análise de caso de uma universidade centro-americana. *Vivat Academia*, 297-316. <https://doi.org/10.15178/va.2022.155.e1393>
- Ballano Macías, S., Medina Cambron, A., & Espóna Cervera, A. (2024). Presença das tecnologias emergentes nos planos de estudo dos cursos de comunicação. *adComunica*. <https://doi.org/10.6035/adcomunica.8022>
- Buitrago, A., Ferrés, J., & García Matilla, A. (2015). A educação em competência midiática no currículo dos jornalistas: MEDIA LITERACY EDUCATION IN THE CURRICULUM OF JOURNALISTS. *Index.Comunicação*, 5 (3), 101-120. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cms&AN=113171153&site=ehost-live>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. *Comunicar: Revista Científica de Comunicação e Educação*, 19 (38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Frolova, E., Rogach, O., & Tyurikov, A. (2022). Competência midiática do aluno: novas oportunidades para combater manipulações de informação em interações. *Educação midiática (Mediaobrazovanie)*, 18 (3). <https://doi.org/10.13187/me.2022.3.380>
- Grandío-Pérez, M. D. M. (2016). O transmedia no ensino universitário. Análise das disciplinas de educação midiática na Espanha (2012-2013). *Palabra Clave - Revista de Comunicación*, 19 (1), 85-104. <https://doi.org/10.5294/pacla.2016.19.1.4>
- López-Romero, L., & Aguaded-Gómez, M.-C. (2015). O ensino da alfabetização midiática nas faculdades de educação e comunicação. *Comunicar: Revista Científica de Comunicação e Educação*, 22 (44), 187-195. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-20>

Masip, P., López-García, X., Díaz-Noci, J., Palomo, B., Salaverría, R., & Meso-Ayerdi, K. (2022). Passado, presente e futuro do ensino universitário do ciberjornalismo: métodos e tendências. *Profissional da informação*, 31 (1

SUNEDU. (2023). *ANEXO: CONSIDERAÇÕES PARA A AVALIAÇÃO DOS MEIOS DE VERIFICAÇÃO ESTABELECIDOS NA MATRIZ DE CONDIÇÕES BÁSICAS DE QUALIDADE PARA A RENOVAÇÃO-CBC-R da Resolução da Superintendência N.º 0007-2023-SUNEDU*.

<https://www.gob.pe/institucion/sunedu/normas-legales/3882193-0007-2023-sunedu>

CULTURA MIDIÁTICA, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: Conectando Comunicação e Desenvolvimento na América Latina

Leonardo Pinheiro da Silva
Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior

Introdução

A cultura midiática é um dos fenômenos mais marcantes da sociedade contemporânea, influenciando de forma direta os modos de produção, circulação e consumo de informações. Segundo Martín-Barbero (2001), compreender a comunicação hoje exige deslocar o olhar dos meios para as mediações, ou seja, para os processos socioculturais que dão sentido à experiência comunicacional. Nesse sentido, a cultura midiática não se restringe ao aparato tecnológico, mas configura-se como um ambiente simbólico no qual identidades são construídas, narrativas são disputadas e relações de poder são negociadas.

No século XXI, a penetração das mídias digitais e das plataformas em rede intensificou ainda mais esse processo, instaurando novas formas de sociabilidade e participação. Jenkins (2008) denomina esse fenômeno de “cultura da convergência”, na qual os sujeitos deixam de ser apenas receptores de mensagens e se tornam participantes ativos, capazes de criar, remixar e compartilhar conteúdo. Essa condição de prosumers (produtores e consumidores) altera profundamente o papel do cidadão, que passa a ter maior poder de agência sobre as informações que circulam na esfera pública.

No campo educacional, a presença ubíqua das mídias provoca um duplo desafio. Por um lado, abre-se a possibilidade de explorar pedagogicamente recursos digitais para enriquecer os processos de ensino-aprendizagem, tornando-os mais interativos, colaborativos e conectados com a realidade dos estudantes. Por outro lado, impõe-se a necessidade de desenvolver competências críticas que permitam interpretar, analisar e avaliar o conteúdo que circula nos diferentes meios (GRIZZLE, 2014). Sem essa formação crítica, corre-se o risco de reforçar a reprodução acrítica de mensagens, ampliando fenômenos como desinformação, discurso de ódio e polarização.

No contexto latino-americano, a discussão assume contornos ainda mais relevantes. A região é marcada por fortes desigualdades socioeconômicas, que se refletem no acesso desigual às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Dados da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 2023) indicam que aproximadamente um terço da população ainda carece de acesso de qualidade à internet, o que compromete não apenas a participação em atividades educacionais remotas, mas também o exercício pleno da cidadania digital.

Diante desse cenário, torna-se urgente repensar a articulação entre comunicação e educação, de forma a integrá-las em políticas

públicas capazes de promover inclusão digital, ampliar a alfabetização midiática e fortalecer a participação social. Este artigo parte da premissa de que a comunicação deve ser compreendida como direito humano e eixo estratégico para o desenvolvimento social. O objetivo é analisar a relação entre comunicação e educação sob a ótica da cultura midiática, revisando aportes teóricos relevantes e discutindo diretrizes para a construção de políticas públicas voltadas ao contexto latino-americano.

Referencial Teórico

Cultura midiática

O conceito de cultura midiática refere-se ao conjunto de práticas, valores e significados que emergem da interação entre meios de comunicação, tecnologias digitais e sujeitos sociais. Para Martín-Barbero (2001), compreender a comunicação na contemporaneidade exige “deslocar o olhar dos meios para as mediações”, ou seja, considerar os processos culturais que produzem sentido na recepção e apropriação das mensagens. Essa perspectiva rompe com uma visão determinista da mídia, reconhecendo os sujeitos como agentes ativos na construção de significados.

Com a digitalização e a convergência das mídias, esse fenômeno se intensificou. Jenkins (2008) descreve a atual fase como “cultura da convergência”, marcada pela circulação fluida de conteúdos entre múltiplas plataformas e pelo surgimento de comunidades de fãs, criadores independentes e movimentos sociais que utilizam a internet para disseminar narrativas alternativas. Esse cenário reconfigura a esfera pública, ao mesmo tempo em que exige competências críticas para lidar com o excesso de informações e com a velocidade de propagação de fake news.

Comunicação e Educação

A relação entre comunicação e educação é discutida há décadas, mas ganha novos contornos no contexto da cultura digital. Freire (1987) propõe uma educação problematizadora, que promova a “leitura do mundo” antes mesmo da leitura da palavra. Essa abordagem dialoga diretamente com a necessidade contemporânea de formar cidadãos capazes de interpretar criticamente os discursos midiáticos.

Nesse contexto, surge a educomunicação, definida por Soares (2011) como um campo de intervenção que promove ecossistemas comunicativos nas escolas, favorecendo a expressão dos estudantes, o uso pedagógico das mídias e o desenvolvimento de competências de produção e análise de conteúdos. Para Citelli (2014), integrar a mídia ao currículo escolar é um passo essencial para aproximar os processos educativos da realidade sociocultural dos alunos, reduzindo o fosso entre escola e mundo digital.

A Grizzle (2014) também reforça a importância do letramento midiático e informacional (Media and Information Literacy – MIL) como competência-chave do século XXI, pois permite que os cidadãos acessem, avaliem e utilizem informações de maneira ética e responsável. Dessa forma, a educação midiática não deve ser vista como atividade complementar, mas como elemento transversal no currículo, articulando-se às políticas educacionais e de cidadania.

Políticas Públicas de Comunicação e Cultura

No cenário latino-americano, a formulação de políticas públicas de comunicação e cultura apresenta um histórico de avanços e retrocessos. Iniciativas como a Lei de Serviços de Comunicação Audiovisual da Argentina (2009) e os debates sobre o Marco Civil da Internet no Brasil (2014) representam esforços para democratizar o acesso e regular de forma transparente o ambiente comunicacional. No entanto, ainda há concentração de propriedade

dos meios de comunicação e ausência de políticas robustas de inclusão digital, o que limita o acesso de amplas camadas da população à informação de qualidade (CEPAL, 2023).

De acordo com Kaplún (2014), políticas públicas de comunicação devem ser pensadas como políticas culturais e educativas, uma vez que “comunicar é também educar”. A integração entre comunicação, cultura e educação é vista como condição para a formação de sujeitos críticos e para o fortalecimento da democracia. Além disso, o combate à desinformação, ao discurso de ódio e à manipulação algorítmica das redes sociais exige regulamentações que respeitem os direitos humanos e assegurem a pluralidade de vozes.

Comunicação, Educação e Desenvolvimento

A comunicação desempenha papel estratégico para o desenvolvimento social, econômico e político, sobretudo em sociedades marcadas por desigualdades históricas como as da América Latina. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (GRIZZLE, 2014) destaca que o acesso à informação é condição indispensável para o exercício da cidadania e para o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em especial o ODS 4 (Educação de Qualidade) e o ODS 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes).

Diversas iniciativas têm demonstrado o potencial transformador da articulação entre comunicação e educação na região. No Brasil, o programa TV Escola, criado em 1995, foi pioneiro na utilização da televisão como ferramenta pedagógica, transmitindo conteúdos educativos para professores e alunos em todo o território nacional (CITELLI, 2014). Em países como Bolívia e Colômbia, rádios comunitárias têm desempenhado papel crucial na democratização da informação, promovendo alfabetização,

conscientização política e integração cultural, especialmente em áreas rurais e indígenas (KAPLÚN, 2014).

No campo das mídias digitais, projetos como o Portal Educ.ar, na Argentina, oferecem conteúdos multimídia e cursos de capacitação online para docentes, aproximando a tecnologia das práticas pedagógicas. No Brasil, a Plataforma Letramento Midiático Informacional (GRIZZLE, 2014) busca desenvolver competências de análise crítica e produção de conteúdo em estudantes da educação básica, reconhecendo a urgência de formar leitores e produtores conscientes no ambiente digital.

Entretanto, a realidade do acesso às tecnologias ainda é desigual. Dados da CEPAL (2023) indicam que cerca de 32% da população latino-americana não possui conexão estável à internet, o que dificulta a participação em atividades educacionais online e a interação com serviços públicos digitais. Além da exclusão de infraestrutura, há também a exclusão de competências: mesmo entre os que têm acesso à internet, grande parte não possui letramento digital suficiente para diferenciar informações confiáveis de conteúdos falsos ou manipulados (SOUZA; RIBEIRO, 2022).

Esse cenário revela que a integração entre comunicação e educação deve considerar não apenas a provisão de tecnologia, mas também a formação de habilidades críticas e criativas. Para Kaplún (2014), comunicar é educar, e todo processo educativo é, por sua natureza, comunicativo. Isso significa que o desenvolvimento local e regional passa pela criação de ecossistemas comunicativos que favoreçam o protagonismo comunitário, o diálogo intercultural e a produção de conhecimento situado.

A convergência entre comunicação e educação tem impactos diretos no desenvolvimento humano. Programas de educomunicação em escolas públicas têm mostrado resultados positivos na redução da evasão escolar e no aumento da participação estudantil em projetos comunitários (SOARES, 2011).

Quando os estudantes produzem jornais, podcasts ou vídeos sobre sua realidade, desenvolvem não apenas competências técnicas, mas também senso de pertencimento e consciência cidadã.

Por fim, é importante destacar que a integração entre comunicação e educação contribui para a promoção de justiça social e equidade. Ao ampliar o acesso a informações de qualidade e criar espaços de diálogo, reduz-se a distância entre diferentes grupos sociais e fortalece-se a democracia participativa. Nesse sentido, investir em políticas públicas que unam essas duas dimensões é uma estratégia de desenvolvimento que transcende a dimensão econômica, alcançando também a cultural e a política.

Cultura Midiática e Políticas Públicas

A cultura midiática, enquanto fenômeno sociocultural, exige respostas institucionais que ultrapassem o campo restrito da comunicação e dialoguem com educação, cultura, tecnologia e participação social. Para Martín-Barbero (2001), a comunicação é mediação essencial entre cultura e sociedade, de modo que políticas públicas precisam reconhecer que a circulação de informações não é apenas um processo técnico, mas também um campo de disputa simbólica e de construção de cidadania. Como destaca Orozco Gómez (2011), as políticas de comunicação e educação precisam articular-se para promover ecossistemas comunicativos que fortaleçam o pensamento crítico e a inclusão cultural, em especial em sociedades marcadas por desigualdades como as latino-americanas.

A experiência da região mostra que, quando há investimento em políticas de democratização da comunicação, ocorre ampliação do acesso à informação e fortalecimento de processos participativos (KAPLÚN, 1998). No entanto, a descontinuidade dessas políticas, aliada à concentração dos meios e à desigualdade de infraestrutura tecnológica, limita seu alcance. A CEPAL (2023) aponta que, para que

a comunicação seja efetivamente um direito humano, é necessário integrar políticas de conectividade, letramento digital e estímulo à produção de conteúdo local.

Democratização do Acesso e Inclusão Digital

O acesso universal às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) é o primeiro passo para a democratização da comunicação. Como argumenta Castells (2003), a exclusão digital é uma forma contemporânea de exclusão social, pois impede a participação em redes de informação e conhecimento que estruturam a economia global. Programas como o Plano Nacional de Banda Larga (PNBL) no Brasil, o Conectar Igualdad na Argentina e o México Conectado são tentativas de reduzir essa desigualdade, levando infraestrutura para escolas e comunidades periféricas. Contudo, muitos enfrentam descontinuidade ou cortes de recursos, comprometendo sua sustentabilidade.

A CEPAL (2023) recomenda políticas de longo prazo, com financiamento estável, que garantam conectividade de qualidade e gratuita em espaços públicos, além de subsídios para famílias em vulnerabilidade. Também é necessário considerar recortes de gênero, raça e território, uma vez que mulheres, populações rurais e comunidades tradicionais enfrentam barreiras adicionais de acesso (SILVEIRA; PRETTO, 2020). A democratização do acesso deve, portanto, ser vista como política de equidade e não apenas como estratégia de modernização tecnológica.

Educação Midiática como Política de Estado

A inclusão digital, por si só, não é suficiente. É preciso formar cidadãos capazes de compreender, analisar e produzir conteúdo de forma crítica e ética. Grizzle et al. (2014) e a UNESCO (2021) defendem que o letramento midiático e informacional (MIL) seja reconhecido como direito humano e integrado aos currículos

escolares de forma transversal. Países como Finlândia, Suécia e Canadá são referência na implementação de políticas nacionais de media literacy, com programas de formação docente, desenvolvimento de materiais didáticos e avaliações de competência midiática.

Na América Latina, experiências de educomunicação têm sido desenvolvidas por universidades, ONGs e redes escolares (SOARES, 2011), mas em grande parte de forma experimental ou sem integração sistêmica. Para que tenham impacto duradouro, essas iniciativas devem ser institucionalizadas como políticas de Estado, prevendo formação continuada de professores, laboratórios de mídia nas escolas e parcerias com universidades para apoio técnico e metodológico. A perspectiva freiriana de educação como prática de liberdade (FREIRE, 1987) sustenta a ideia de que o letramento midiático é ferramenta de emancipação e empoderamento comunitário.

Pluralismo e Fomento à Produção Cultural Local

Garantir diversidade de vozes no ambiente midiático é outro pilar essencial. Segundo Peruzzo (2020), as mídias comunitárias e alternativas são instrumentos de democratização cultural, pois oferecem visibilidade a grupos historicamente marginalizados. Políticas públicas devem apoiar essas iniciativas por meio de editais de fomento, linhas de financiamento e marcos regulatórios que reservem espaço no espectro de radiodifusão, como fez a Ley de Medios da Argentina (2009), que destinava 33% das concessões para meios comunitários.

Além disso, é importante incentivar a produção de conteúdos locais e regionais, fortalecendo identidades culturais e a circulação de narrativas próprias. Experiências de TV pública, rádios universitárias e coletivos de comunicação popular têm se mostrado

eficazes para promover o pluralismo e estimular o protagonismo comunitário.

Regulação de Plataformas Digitais e Combate à Desinformação

O ambiente digital trouxe desafios inéditos, como a circulação em massa de desinformação, o uso de algoritmos que criam bolhas informacionais e a exploração comercial de dados pessoais. O Marco Civil da Internet no Brasil (2014) foi um marco regulatório importante, estabelecendo princípios como neutralidade da rede e proteção da privacidade. Contudo, a regulação das plataformas digitais ainda é incipiente.

Segundo Napoli (2019), é necessário criar mecanismos de transparência algorítmica, estabelecer responsabilidades para moderação de conteúdo e limitar práticas de microtargeting político que podem ameaçar a integridade do processo democrático. Ao mesmo tempo, é preciso evitar modelos de regulação que possam ser usados como instrumentos de censura. A melhor estratégia combina regulação inteligente, alfabetização midiática e promoção do jornalismo de qualidade como bens públicos.

Discussão

A análise teórica e empírica apresentada nas seções anteriores evidencia que a comunicação e a educação não são esferas independentes, mas dimensões interdependentes do desenvolvimento humano. A cultura midiática, ao mediar a experiência social, influencia diretamente as formas de aprender, ensinar e participar da vida pública. Como aponta Martín-Barbero (2001), compreender os processos comunicacionais é essencial para entender a própria dinâmica da cultura e da educação em uma sociedade midiaticizada.

A convergência de mídias e o surgimento do prosumer, descritos por Jenkins (2008), abrem novas possibilidades para a

participação cidadã, mas também apresentam riscos de desinformação e manipulação. Isso exige que a educação escolar vá além da mera instrumentalização tecnológica e promova o desenvolvimento de competências críticas, como defendido por Freire (1987) e pela Grizzle (2014). A alfabetização midiática, portanto, é elemento estratégico para empoderar sujeitos, permitindo-lhes discernir fontes confiáveis, identificar vieses e produzir narrativas próprias.

Os exemplos analisados — TV Escola, rádios comunitárias, plataformas digitais de letramento midiático — mostram que a integração entre comunicação e educação pode gerar impacto positivo na aprendizagem e no fortalecimento da cidadania. Contudo, o alcance dessas iniciativas é frequentemente limitado por falta de continuidade, investimento ou integração a políticas de longo prazo. Isso revela a necessidade de institucionalizar tais ações como políticas de Estado, e não apenas como programas de governo suscetíveis a descontinuidade a cada ciclo político.

Outro ponto relevante é que a comunicação é também um espaço de disputa simbólica. A concentração de propriedade dos meios e a hegemonia de determinadas narrativas contribuem para a reprodução de desigualdades (CEPAL, 2023). Assim, a democratização da comunicação passa não apenas pelo acesso técnico, mas pela garantia de diversidade de vozes e fortalecimento de mídias comunitárias e públicas. Essa dimensão é particularmente importante em países latino-americanos, nos quais grupos indígenas, quilombolas e populações periféricas historicamente tiveram pouco espaço na mídia tradicional.

No campo das plataformas digitais, a ausência de regulação efetiva potencializa problemas como disseminação de fake news, discurso de ódio e segmentação algorítmica que reforça bolhas de informação. Políticas públicas devem equilibrar a necessidade de regulação com a preservação da liberdade de expressão, criando

mecanismos de transparência e responsabilização que envolvam empresas de tecnologia, governos e sociedade civil.

Por fim, é preciso destacar o papel das universidades e centros de pesquisa como atores fundamentais na construção de uma agenda crítica para a comunicação e a educação. Esses espaços podem desenvolver indicadores de impacto, formar professores e produzir conhecimento aplicado que auxilie gestores públicos na formulação de políticas mais inclusivas e eficazes.

Dessa forma, a discussão evidencia que a integração entre comunicação, educação e cultura midiática não é apenas uma necessidade teórica, mas uma demanda concreta para a construção de sociedades mais justas, democráticas e participativas na América Latina.

Considerações Finais

A presente reflexão buscou analisar a relação entre comunicação, educação e cultura midiática no contexto latino-americano, destacando sua relevância para a formulação de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento social. A partir dos aportes teóricos de Martín-Barbero (2001), Jenkins (2008), Freire (1987) e Soares (2011), foi possível compreender que a cultura midiática não é um fenômeno periférico, mas estruturante das formas de sociabilidade e de aprendizagem na contemporaneidade. Nesse sentido, a comunicação deve ser entendida como direito humano e como dimensão central para a construção de sociedades mais inclusivas e democráticas.

Constatou-se que a integração entre comunicação e educação tem potencial para reduzir desigualdades, ampliar o acesso à informação e fortalecer a cidadania. Contudo, essa integração precisa ser planejada e institucionalizada como política de Estado, evitando a fragmentação e a descontinuidade de programas a cada mudança de governo. A universalização da

conectividade, o fortalecimento das mídias comunitárias e a regulação democrática das plataformas digitais devem caminhar junto à formação docente em educação midiática e ao incentivo à produção cultural local. Essas medidas são fundamentais para garantir diversidade de vozes no espaço público e assegurar que o ambiente comunicacional seja um espaço de diálogo e não de exclusão.

Outro aspecto relevante é a necessidade de monitoramento contínuo e avaliação das políticas de comunicação e educação, de modo a permitir ajustes e melhorias ao longo do tempo. As universidades e os centros de pesquisa têm papel estratégico nesse processo, ao gerar indicadores, desenvolver tecnologias sociais e formar profissionais capazes de mediar o uso crítico e criativo das mídias no ambiente escolar e comunitário.

Por fim, esta reflexão reforça a importância de novas pesquisas que aprofundem a análise dos impactos de programas de alfabetização midiática em diferentes realidades educacionais, bem como das formas de participação cidadã mediadas por tecnologias digitais. Investigações futuras podem contribuir para o aperfeiçoamento das políticas públicas e para o fortalecimento de uma cultura midiática que seja emancipadora, inclusiva e promotora do desenvolvimento humano na América Latina.

Referencias

ARGENTINA. Ley nº 26.522, de 10 de octubre de 2009. **Servicios de Comunicación Audiovisual**. Buenos Aires: Presidencia de la Nación, 2009. Disponível em:

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26522-160336>. Acesso em: 14 set. 2025.

ARGENTINA. Presidencia de la Nación. **Programa Conectar Igualdad**. Buenos Aires, 2010. Disponível em:

<https://www.conectarigualdad.gob.ar/>. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. **Marco Civil da Internet**. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **TV Escola: política de formação de professores por televisão**. Brasília, 1995. Disponível em: <https://tvescola.org.br/>. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. Ministério das Comunicações. **Plano Nacional de Banda Larga – PNBL**. Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mcom/pt-br/assuntos/plano-nacional-de-banda-larga>. Acesso em: 14 set. 2025.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet: reflexões sobre Internet, negócios e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CEPAL. **Inclusión digital en América Latina y el Caribe**. Santiago: CEPAL, 2023. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/>. Acesso em: 14 set. 2025.

CITELLI, Adilson. **Educação e leitura de mídia**. São Paulo: Paulinas, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GRIZZLE, Alton; WILSON, Carolyn; TUAZON, Ramon; AKYEMPONG, Kwame; CHEUNG, Chi-Kim. **Media and Information Literacy: Policy and Strategy Guidelines**. Paris: UNESCO, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225606>. Acesso em: 14 set. 2025.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

KAPLÚN, Mario. **Uma pedagogia da comunicação: diálogo e participação**. São Paulo: Paulus, 1998.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

MÉXICO. Secretaría de Comunicaciones y Transportes. **Programa México Conectado**. Ciudad de México, 2013. Disponível em:

<https://www.gob.mx/sct/acciones-y-programas/mexico-conectado>. Acesso em: 14 set. 2025.

NAPOLI, Philip M. **Social Media and the Public Interest: Media Regulation in the Disinformation Age**. New York: Columbia University Press, 2019.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Televisión, audiencias y educación**. Guadalajara: ITESO, 2011.

PERUZZO, Cicilia M. K. **Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

PORTAL EDUCAR. **Ministerio de Educación de la Nación (AR)**. Disponível em: <https://www.educ.ar/>. Acesso em: 14 set. 2025.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da; PRETTO, Nelson De Luca (org.). **Inclusão digital: polêmicas contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2020.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011.

UNESCO. **Media and Information Literacy Curriculum for Teachers** (2nd ed.). Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 14 set. 2025.

UNESCO; MEC. **Plataforma de Letramento Midiático Informacional**. Brasília: UNESCO/MEC, 2022. Disponível em: <https://plataforma.mil.org.br/>. Acesso em: 14 set. 2025.

O CINEMA COMO PRÁTICA COMUNICATIVA PARA FOMENTAR A EMPATIA HISTÓRICA EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DO CAMPUS VALLEDUPAR DA UDES, DURANTE O ANO DE 2025

John Jairo Pedrozo Diaz

Introdução

O presente trabalho centra-se no cinema como prática comunicativa para promover a empatia histórica. Neste sentido, deve-se levar em conta que o cinema é um meio ao alcance das gerações mais recentes a partir dos serviços de transmissão. Neste sentido, propõe-se usar o cinema como prática comunicativa para promover a empatia histórica nos jovens universitários.

Os resultados esperados derivam da necessidade de entender qual é o nível de percepção dos estudantes sobre o cinema como prática comunicativa para obter estímulos para alcançar a empatia histórica.

Referência teórica

Para a presente investigação, serão utilizadas como referência teórica as premissas da Agulha Hipodérmica de Laswell para compreender o impacto dos meios de comunicação e sua influência nas massas. Levando em conta o cinema como meio e a influência que gera nos estudantes para promover a empatia histórica. Também será utilizada a teoria da agenda Sting para referenciar a mídia como fator determinante do interesse do público, buscando fomentar o interesse pela história nos estudantes universitários.

Também será levado em consideração Stuart Hall (1981) e sua percepção do consumo do conhecimento social e do processo comunicativo para compreender a relação dos meios de comunicação com o consumo cultural das pessoas, neste caso, a relação focada entre o cinema e os jovens universitários.

Destaca-se a premissa do consumo cultural de Néstor García (1999) sobre as maneiras como as pessoas se apropriam e usam os produtos nos quais o valor simbólico pesa mais do que os valores de uso e troca. Esse valor simbólico é definido a partir de Bermúdez (2001), atribuindo aos objetos a faculdade de construir percepções. Nesse sentido, busca-se entender qual é o valor simbólico no cinema focado na história.

Abordagem e justificação do problema

O cinema pode ser identificado como um meio influente e poderoso para alcançar e impactar as massas. Isso se deve ao consumo de produtos culturais.

Com isso em mente, surge a seguinte pergunta: por que o cinema não é assumido como um produto cultural, com o objetivo de incentivar o interesse e a empatia pela história nos jovens universitários? Embora se use a amostra de estudantes universitários pelo bagagem que todos deveriam dominar, ao obter os conhecimentos dispostos pelo Ministério da Educação Nacional

(doravante MEN) quando menciona em seu artigo, Série de diretrizes curriculares, destacando.

Deve-se entender que os filmes históricos nesta pesquisa são um eixo para encontrar soluções para o problema do desconhecimento do papel que os filmes históricos da Segunda Guerra Mundial desempenham na empatia histórica dos estudantes universitários, com a busca de soluções a partir da atividade investigativa.

Objetivo geral

Analisar o alcance dos filmes sobre a Segunda Guerra Mundial como prática comunicativa para promover a empatia histórica nos estudantes universitários em Valledupar durante o ano de 2025.

Objetivos específicos

Identificar quais são as percepções dos estudantes universitários sobre o cinema como recurso para incentivar a empatia histórica.

Analisar as posturas e perspectivas dos estudantes em relação aos acontecimentos da Segunda Guerra Mundial, a partir do cinema.

Compreender o grau de recepção dos estudantes em relação às mensagens históricas da Segunda Guerra Mundial transmitidas pelos filmes.

Metodologia

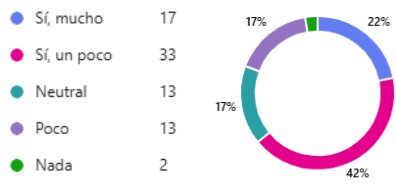
A metodologia da presente investigação é definida como mista, uma vez que serão utilizadas ferramentas de recolha de dados quantificáveis, como inquéritos fechados, e de dados qualitativos, como entrevistas, fóruns e entrevistas semiestruturadas, aplicando métodos de estudo de caso, análises estatísticas e qualitativos para compreender a percepção dos estudantes universitários sobre o cinema como recurso para incentivar a empatia histórica, a partir de

uma amostra de caso crítico.

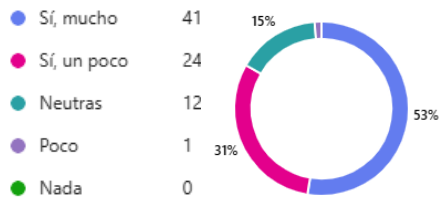
Resultados

A uma amostra de 74 estudantes universitários de Valledupar foi aplicada uma pesquisa para explorar sua percepção sobre o cinema como meio de promover a empatia histórica. Estes foram os resultados:

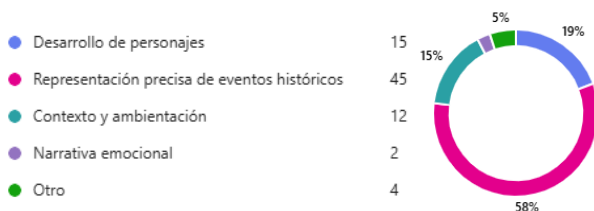
Sua percepção sobre algum evento histórico mudou depois de assistir a um filme histórico sobre esse tema?



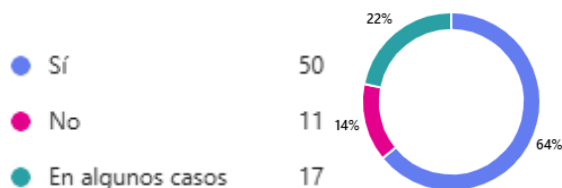
Você acredita que o cinema histórico pode ajudar a promover a empatia por pessoas de outras épocas?



Quais aspectos dos filmes históricos você acha que são mais importantes para incentivar a empatia histórica?



Você já sentiu mais conexão emocional com um evento histórico depois de assistir a um filme sobre esse tema?



Conclusões

Com base na exploração da percepção de 74 estudantes universitários sobre o cinema como prática para gerar empatia histórica, os dados coletados mostram o seguinte:

Uma incidência majoritária de respostas positivas, parciais e moderadas na percepção e nas perspectivas históricas, mostrando uma incidência na aceitação moderada do impacto do cinema nesses aspectos, contando com outras opções que aumentam ou diminuem a aceitação das premissas acima mencionadas.

A maioria dos estudantes entrevistados afirma que o cinema pode ajudar a promover a empatia histórica. Da mesma forma, embora com uma margem mais ampla, a maioria dos estudantes entrevistados opina que a representação precisa dos eventos é necessária para gerar empatia histórica.

A maior porcentagem também afirmou ter experimentado uma conexão emocional com um evento histórico, após ter assistido a um filme sobre esse tema.

No caso dos elementos mais eficazes de um filme para gerar empatia histórica, os resultados estão distribuídos, sendo os mais escolhidos o enredo emocionalmente impactante e o bom desenvolvimento dos personagens.

Impacto

A partir da presente investigação, procura-se entender como o cinema pode ser uma prática comunicativa que promova a empatia histórica em estudantes universitários, buscando incentivar o uso de filmes para fins de consumo cultural, com foco na consciência e percepção da história, em fatores que evitem a indiferença diante de fenômenos de importância crucial para o status de nossa realidade e visão atual.

Referências

- Alba, A. Breu, R. (2007). Cinema e educação. Espanha. Editorial Grao.
- Alonso, L (2010). Linguagem do cinema, práxis do filme: uma introdução ao cinematógrafo. Madri: Plaza y Valdés Editores.
- Bazin, A. (1966). O que é o cinema? Madri. Rialp.
- Ferro, H. (1960). O que é o cinema. Argentina. Editorial Columba.
- Hall, S. (1980). Codificar e decodificar. Cultura, media e linguagem. Londres. Routledge.
- Rengifo, Y. (2018). O cinema em ambientes comunicativos. Colômbia. Revista Escribanía, terceira estação.

ACERVOS INDÍGENAS E QUILOMBOLAS: aproximações aos espaços museológicos particulares

Nelson Russo de Moraes
Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior
Isaltina Santos da Costa Oliveira
Laurenita Gualberto Pereira Alves
Mariana Caparroz de Moraes

Introdução

Em uma sociedade planetária pautada pela hipervelocidade e pela hiperconexão midiática, especialmente pela estruturação sistemática das ferramentas da inteligência artificial, a preservação dos elementos culturais dos povos e comunidades precisam ser preservadas da diluição e do apagamento de suas informações.

Os museus e suas atividades, incluindo os aspectos éticos de suas relações com a sociedade, são internacionalmente orientados por princípios e recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM), que, em sua 26ª Conferência, realizada em agosto de 2022, em Praga, na República Tcheca, definiu que:

Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos e ao serviço da sociedade que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o patrimônio material e imaterial. Abertos ao público, acessíveis e inclusivos, os museus fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Com a participação das comunidades, os museus funcionam e comunicam de forma ética e profissional, proporcionando experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimentos (ICOM, 2022).

Quanto ao papel ou desafios dos museus, Lewis (2015, p. 1) destaca:

Os museus cuidam da propriedade cultural do mundo e a traduzem ao público. Esta não é uma propriedade qualquer. Ela tem um prestígio especial na legislação e normalmente existem leis nacionais para protegê-la. Ela faz parte do patrimônio natural e cultural da humanidade e pode ser de caráter material ou imaterial. A propriedade cultural fornece frequentemente os indícios iniciais para uma série de disciplinas, como a arqueologia e as ciências naturais, e desta forma representa uma importante contribuição para o conhecimento. Ela também é um componente significativo para a definição da

identidade cultural, nacional e internacionalmente.

De acordo com a UNESCO, define-se como Patrimônio Cultural o “espírito total de um povo quanto aos seus valores, ações, trabalhos, instituições, monumentos e locais/sítios” (Boylan, 2015, p. 176). E, como “Patrimônio Cultural Tangível: incluindo sítios arqueológicos e outros sítios culturais, monumentos, conjuntos de edifícios e cidades históricas inteiras, paisagens culturais e locais sagrados naturais, o patrimônio cultural submerso, museus, o patrimônio cultural transportável de obras de arte e objetos e acervos de arte, história e ciência, artesanatos, documentário, patrimônio digital e cinematográfico” (Boylan, 2015, p. 176). Por fim, “o Patrimônio Cultural Intangível: incluindo tradições orais, línguas, eventos festivos, ritos e crenças, música e canções, artes performáticas, medicina tradicional, literatura, tradições culinárias, esportes e jogos tradicionais” (Boylan, 2015, p. 176).

Os desafios dos povos e comunidades tradicionais

Sociedades e comunidades são formadas por pessoas, contudo é a existência, a resistência, a diversidade, a importância dos diversos grupos sociais humanos que fazem com que a sociedade gradativamente os reconheça e tente, de muitos modos, entender a complexidade de suas diferentes culturas e cosmovisões. A sociedade hegemônica sobre as comunidades foi, gradativamente, normatizando regras para a diferenciação e caracterização dos diferentes grupos humanos, de acordo com diversos interesses, muitas vezes contraditórios.

Ferdinand Tönnies, destaca em sua principal obra *Gemeinschaft und Gesellschaft* (Comunidade e Sociedade), de 1887, que a sociedade e as comunidades se diferenciam desde a concepção das vontades humanas, que podem ser de ordem natural

ou racional. Segundo Tönnies, das vontades naturais ou instintivas surgem sociabilidades comunitárias que fazem gerar as comunidades, em contraponto às vontades racionais (artificiais ou arbitrárias) geram relações sociais societárias ou burocráticas que levam ao surgimento da sociedade (Tönnies, 1957).

Orientados por suas diversas culturas, os agrupamentos humanos foram sendo formados desde os primórdios da humanidade e seus contínuos processos de migração, dando origem aos povos mais antigos de cada continente, chamados de povos originários. Assim, os povos originários são aqueles agrupamentos humanos que primeiro habitaram as terras dos continentes e das regiões onde, contemporaneamente, estão as circunscrições nacionais e, ao longo das gerações, todos os seus descendentes.

Dentro da compreensão teórica acima apresentada, são povos originários brasileiros as centenas de etnias indígenas que estavam presentes nas terras do atual Brasil, antes do ano 1500, bem como todos os seus descendentes. Neste mesmo sentido, são povos originários todos os indígenas integrados às terras oficialmente demarcadas; aqueles que vivem em territórios de conflito pela posse tradicional da terra; aqueles que vivem em comunidades amazônicas não contactadas pela sociedade não indígena; aqueles pertencentes às aldeias ou comunidades urbanas ou rurais e ainda, todos os descendentes destes que optaram pela vida junto à sociedade urbana. Logo, é correto afirmar que, no caso brasileiro, os povos originários são os povos indígenas em toda a sua diversa matriz cultural e étnica, circunscrevendo-se todos os seus ancestrais e todos os seus descendentes, independentemente de sua organização social ou pertencimento comunitário.

Por outro lado, o termo comunidade tradicional é igualmente amplo e culturalmente diverso, mas abarca outra ordem de grupos sociais humanos que, diferentemente dos indígenas, não são originários do Brasil (ou do território em estudo). Brandão (2005)

destaca que as comunidades tradicionais vivem dentro do que chama de “cultura parcial”, e que, assim, boa parte dos povos originários (os povos indígenas do Brasil), excetuando-se aqueles em condição de isolamento (ainda não contactados), estariam no espectro da “cultura total”, dada sua autossuficiência relacionada ao seu *modus vivendi*.

Os museus, os espaços museológicos e os acervos particulares

A memória individual e coletiva ajuda as pessoas e os seus grupos sociais (mais ou menos formalizados) a estruturarem os entendimentos, as compreensões e a produção de suas interpretações e narrativas históricas, inclusive favorecendo o seu pertencimento aos períodos históricos e fenômenos sociais vividos.

A relação desta compreensão sócio-histórica pode trazer ou não sentimentos de felicidade, a depender das suas experiências vividas. Neste sentido, Cerveira (2013) traz que:

A felicidade perfeita da *Desmemoria*¹ poderia estar simbolizada na falta de sofrimento que a lembrança de experiências passadas poderia causar. Sem passado não há culpas, mágoas ou ressentimentos. Mas, no seu limite, a amnésia significa insanidade, o desconhecimento sobre si e suas relações com o outro, a falta de identidade. Daí viria a rejeição por um estado de satisfação plena e a ideia de necessidade de memória para a vida (Cerveira, 2013, p. 313).

¹ A autora, ao usar o termo “desmemoria” traz recorte da obra de Eduardo Galeano “O livro dos abraços”, onde é narrada a perda de memória de um avô que dialoga com o seu neto. O referido autor destaca que ambos são felizes, pois teria perdido a memória e outro ainda não a teria).

Isto posto, a memória e a articulação desta com o alinhamento sócio-histórico passa, em boa medida, pelo contato sensorial com objetos ou arquivos (sejam estes documentos, fotos, gravuras, tecidos com suas texturas, áudios, vídeos, ferramentas, artesanatos etc.), neste sentido, como as culturas são diferentes desde suas matrizes até suas expressões, estes não têm o mesmo significado e sentido para todos, mas são percebidos de modo individual e único pelas pessoas e culturas.

Os objetos e arquivos, tomados como bens culturais e que compõem um corpo patrimonial da cultura, assumem diferentes impressões e interpretações, de acordo com as experiências culturais de grupos e pessoas que os contatam, podendo – inclusive - trazer representações, sentimentos e sentidos antagônicos.

Cabe então, a quem produz as narrativas, dentre estes os museus, a preciosa atenção com os povos e as comunidades tradicionais e, ainda com as interpretações de cada um dos seus públicos, pois “a produção do patrimônio depende da mediação de interesses e de acordos entre visões de mundo conflitantes, que precisam ser constantemente renovados, recriados e defendidos” (Tavares, 2013, p. 269).

Tavares (2013, p. 269) estabelece que o patrimônio, entendido como um fato social:

[...] configura-se essencialmente em um ‘campo’, isto é, um espaço de disputa material e simbólica onde os grupos sociais lutam pelo poder de definição, nomeação e classificação legítima da herança cultural. No campo do patrimônio, por exemplo, estão localizadas as disputas tanto pela consagração quanto pela rejeição dos bens

simbólicos do passado. Mais do que isso, está em jogo, nesse espaço, a hegemonia e o monopólio do direito de dizer o patrimônio, de interpretá-lo como legítimo ou legal.

Destaca-se que tal trecho encontra sustentação em Bourdieu (2004).

Ao se organizar uma coleção ou um acervo, seja dentro da institucionalidade de um museu ou dentro da resistência de um acervo ou coleção particular (espaço museológico particular) são decididos os enquadramentos de cada peça, que por sua vez, ao serem evidenciadas, apresentadas e alinhadas, dentro de um plano de comunicação, compõem uma narrativa do recorte histórico.

Sobre a importância do trabalho de resgate do patrimônio e do perfil, inclusive institucional, de quem o faz, Pollak (1989) destaca que existem atores especializados no 'enquadramento' das informações e recortes coletados do tempo passado, atuando como orientadores dos limites entre um poder e outro no espaço geográfico e temporal. A ação destes atores é iluminada pelo seu conhecimento, assim como pelo estado da arte posto (certo mapa de conhecimento da sociedade), mas fortemente tensionada pelos interesses da instituição ao qual se encontram filiados.

Neste sentido, sobre os atores que produzem as narrativas museológicas, Tavares (2013) assevera:

Esses atores, com modos diferenciados de apropriação, uso e significação dos legados do passado, entram em competição pelo direito de dizer a quem pertence determinado espaço particular e, principalmente, quem pode agenciar seus

recursos materiais e simbólicos. Ao lutarem pelo poder de nomeação do patrimônio, estão disputando, antes de tudo, o próprio poder de enunciação pública da memória, trajetória e identidade de indivíduos e grupos que eles mesmos representam e se reconhecem no espaço social (Tavares, 2013, p. 269-270).

Experiências de algumas comunidades indígenas e quilombolas

Acervos particulares indígenas do interior do estado de São Paulo

Atualmente, observa-se o protagonismo dos indígenas à frente de suas questões e na luta por sua afirmação étnica. Nessa direção, destacam-se os museus nos territórios, em que se tornam locais fundamentais e estratégicos onde a identidade étnica indígena é ressignificada por meio das memórias que os objetos representam. Os museus nos territórios expressam a perspectiva indígena, onde as narrativas são contadas a partir de sua cosmovisão. São espaços de representação nos quais transmitem às futuras gerações seus valores culturais, simbólicos, históricos e patrimoniais. Cury (2016, p. 2), afirma que “orientar-se por suas perspectivas constitui um modelo museal de prática social”.

Os museus indígenas atuam de forma contra-hegemônica e se alinham à museologia social, estando fortemente conectados com uma pauta decolonial. Nesse contexto, contribuem para fortalecer e reafirmar a identidade étnica dos povos indígenas, evidenciando o protagonismo de seus atores sociais. De acordo com Varine (2014, p. 28), “o museu de comunidade é um parceiro para o desenvolvimento, um mediador de mão dupla entre os atores do desenvolvimento e a comunidade”. Assim, os museus indígenas

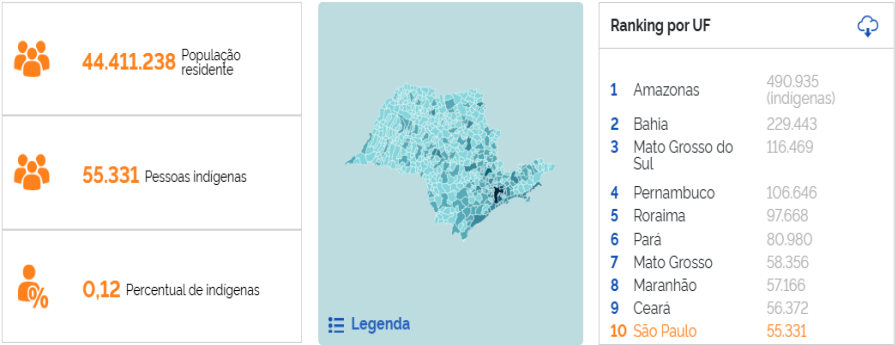
contribuem para a visibilidade e o reconhecimento identitário de seus povos.

Segundo Gomes (2009, p. 33) “[...] estas instituições [...] transformam-se em ferramentas de luta, organização comunitária, visibilidade e afirmação étnica”. Cury (2017, p. 189), complementa, enfatizando que “[...] a autonomia e autogestão são determinantes para a auto-determinação, assim como o território é definidor do lugar social”.

Além de seu papel cultural e identitário nos territórios, os museus indígenas dialogam com o crescente protagonismo dos povos indígenas no Brasil. De acordo com o Censo de 2022, a população indígena se refere a 1.694.836 pessoas, um aumento de 88,82% em relação ao Censo de 2010 (Funai, 2023). No estado de São Paulo, vivem 55.331 pessoas indígenas, dos quais 7,55% residem em terras indígenas oficialmente reconhecidas (IBGE, 2022). No Centro-Oeste Paulista, existem três territórios, somando 1.022 pessoas indígenas, sendo a Terra Indígena Vanuíre (Arco-Íris); Terra Indígena Icatu (Braúna) e Terra Indígena Araribá (Avaí). Ressalta-se que, na TI Araribá há quatro aldeias: Nimuendajú, Kopenoti, Ekeruá e Tereguá.

Figura 1 - Panorama de indicadores da população indígena do estado de São Paulo

População



Fonte: IBGE, 2022.

Na Terra Indígena Vanuïre destacam-se o Museu Worikg e o Museu Akãm Orãm Krenak. O Museu Worikg é uma iniciativa de três mulheres Kaingang da TI Vanuïre, pertencentes a uma mesma família, assim como corroboram Siqueira; Zanatta e Fardin (2021, p. 87), há no “[...] Museu Worikg, um grupo familiar que luta dentro de seu próprio território, oficialmente demarcado, pela possibilidade plena de existência e preservação de sua cultura”.

Ao expressar sobre o Museu Worikg, as Kaingang relatam que “[...] o nosso Museu é pra guardar memórias e também pra ajudar na nossa sustentabilidade, então lá a gente coloca todo artesanato, então a gente produz o artesanato, coloca lá nosso artesanato pra venda” (Pereira; Melo, 2021, p. 23). De acordo com Pereira; Melo e Cury (2021, p. 240) “os museus para os indígenas são mais uma forma de fortalecimento e transmissão cultural entre gerações, mas sobretudo mais uma estratégia de luta por direitos”. No que se refere ao acervo do museu indígena, as Kaingang destacam as peças da avó e corroboram que “é muito importante a gente falar de uma

grande guerreira que guardou as suas peças pra hoje tá em exposição dentro do Museu Worikg” (Pereira; Melo, 2021, p. 25).

E também, o Museu Akãm Orãm Krenak, idealizado pelos Krenak João Batista de Oliveira, Helena Cecilio Damaceno e Lidiane Damaceno Krenak. Os gestores e curadores enfatizam que “esse museu visa a integração do mais velho com o mais jovem por meio de troca de conhecimento de cultura. O museu é importante para difundir mais a cultura, buscando maior reconhecimento e valorização do indígena no território do Oeste paulista” (Afonso; Oliveira; Damaceno, 2020, p. 66). O museu é um importante local de luta, fortalecimento e revitalização cultural para os Krenak, que desde a década de 1930 se estabeleceram na Terra Indígena Vanuüre, pois foram retirados de suas terras em Resplendor, Minas Gerais.

Os Krenak destacam que é um espaço cultural que incentiva “[...] os nossos jovens na continuidade da revitalização dessa memória tão rica e tão viva” (Krenak, 2021). “O espaço museu sempre esteve presente dentro da reserva indígena, em suas várias formas e lugares, mas sempre trazendo sua importância para nosso povo, e para seus idealizadores” (Krenak, 2021, p. 46). No que se refere ao seu acervo, o Museu Akãm Orãm Krenak possui diversas peças do povo Krenak. “Todas as peças que há dentro do Museu são produzidas com matérias tiradas da natureza, mantendo assim sua originalidade possível como a dos mais velhos Krenak” (Krenak, 2021, p. 47).

Para tanto, o Museu Worikg e o Museu Akãm Orãm Krenak configuram-se como espaços de protagonismo indígena nos territórios, desempenhando um papel importante na preservação e no fortalecimento identitário dos povos Kaingang e Krenak. Por meio de seus acervos e da troca de saberes, esses museus tornam-se ferramentas de luta, resistência e valorização cultural, contribuindo assim, para a manutenção cultural e a transmissão de saberes ancestrais entre gerações.

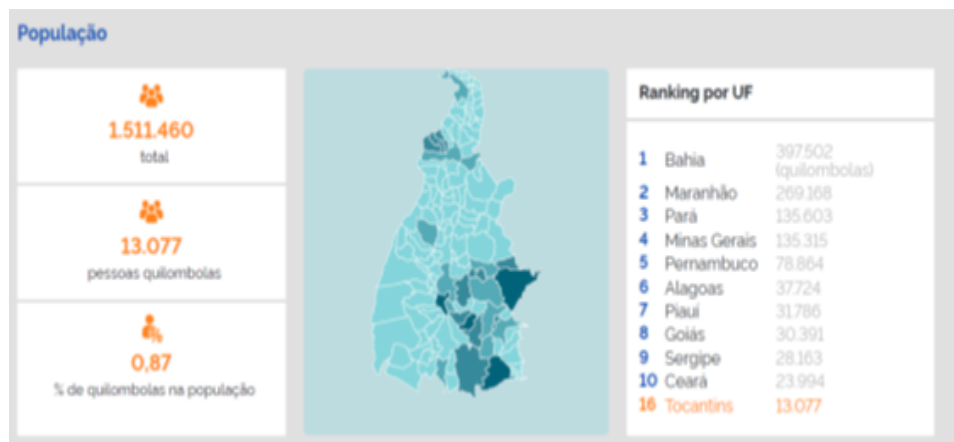
Acervos particulares quilombolas do interior do estado do Tocantins

Os espaços de memória das comunidades quilombolas, ao longo da história do Brasil, sempre ocuparam uma posição periférica nos debates institucionais, sendo frequentemente negligenciados ou subestimados em sua importância cultural e histórica. Essa exclusão reforça a urgência de implementar ações efetivas para identificar, mapear, organizar, preservar e perpetuar as memórias e os acervos dessas comunidades. Mais do que simples registros, esses acervos representam um patrimônio coletivo inestimável, essencial para a manutenção da identidade, da cultura e das tradições afrodescendentes que os quilombolas carregam e que enriquecem a história e a diversidade do Brasil.

Nessa situação de invisibilidade histórica e institucional, é imprescindível voltar o olhar para a realidade local, reconhecendo que a situação enfrentada pelas comunidades quilombolas no estado do Tocantins reflete, em grande medida, os desafios observados em âmbito nacional. A ausência de políticas públicas específicas e estruturadas para o tratamento dos acervos dessas comunidades evidencia a continuidade da marginalização, exigindo iniciativas que causem o reconhecimento e a valorização dessas memórias no contexto regional.

No estado do Tocantins, possuem 52 comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares (Atlas, 2024), e 13.077 pessoas que se autodeclaram quilombolas (IBGE, 2022).

Figura 2 - Panorama de indicadores da população quilombola do estado do Tocantins



Fonte: IBGE, 2022.

De acordo o artigo 2º, do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, "consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida" (Brasil, 2003). Está explícito nesse artigo que a noção de quilombo está profundamente ligada à ancestralidade, ou seja, ao legado das tradições culturais.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 216 informa que constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira [...]" (Brasil, 1988). Proteger a herança cultural desses grupos significa assegurar as bases necessárias para a elaboração de políticas públicas que promovam e garantam o pleno exercício da cidadania.

As comunidades quilombolas do Tocantins possuem os seus acervos que são verdadeiros tesouros culturais e históricos, preservados por gerações. Esses acervos incluem documentos escritos, fotografias, objetos de uso cotidiano, instrumentos musicais, peças de vestuário, artesanato, registros orais, mapas e outros itens que narram a história e os costumes das comunidades quilombolas. Muitos desses materiais são guardados por líderes comunitários, famílias ou associações locais, funcionando como arquivos vivos que conectam as novas gerações às suas raízes.

Para além desses, o maior acervo digital do estado foi recentemente organizado pela Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Tocantins – COEQTO. O site inclui cartilhas, mapas e documentos disponíveis para download gratuito. O acervo é composto por arquivos que incluem 22 mapas, cartografias de 15 comunidades, planos de gestão territorial de 8 comunidades, 9 cartilhas, protocolos de consulta e 1 atlas dos territórios quilombolas do Tocantins, totalizando 56 produções.

Tais acervos desempenham um importante papel na salvaguarda da memória coletiva, da identidade e da resistência dessas populações, que ao longo dos séculos enfrentaram opressão, discriminação e apagamento cultural, afinal “a luta do negro que se fez camponês demanda a compreensão de um tempo de existência, que diz respeito ao presente [...] mas diz respeito também ao seu passado, à sua origem que nos é contada por fragmentos. Fragmentos prenhes de vida, repletos de histórias, partes integrantes da memória e tradição” (Gusmão, 2001, p. 338).

Os acervos quilombolas do Tocantins são uma fonte rica para pesquisadores interessados em compreender as diversas contribuições das populações afrodescendentes na formação da sociedade tocantinense. Esses materiais têm contribuído significativamente para a difusão dos saberes locais, desafiando a hegemonia da perspectiva eurocêntrica predominante e

promovendo o fortalecimento das narrativas autônomas e genuínas no âmbito acadêmico. Eles também oferecem uma visão autêntica da resistência e das estratégias de sobrevivência dessas comunidades diante das adversidades, evidenciando a força de sua cultura, espiritualidade e organização social.

Além disso, esses acervos fortalecem a luta contra o racismo estrutural e ajudam a construir narrativas históricas plurais. Eles contrastam com os registros oficiais, muitas vezes incompletos ou enviesados, proporcionando perspectivas que ampliam a compreensão do passado do Brasil. Os acervos quilombolas oferecem uma visão mais rica e complexa dos eventos históricos, revelando experiências que os documentos oficiais, frequentemente, omitem ou distorcem. E nos permite questionar narrativas dominantes e reconstruir uma história mais inclusiva e representativa, que abarca as múltiplas realidades e desafios enfrentados por esses povos ao longo do tempo.

Os povos quilombolas enfrentam desafios significativos para a proteção desses acervos. A falta de recursos financeiros, apoio técnico e políticas públicas voltadas à preservação desses patrimônios colocam em risco a continuidade desse legado. Muitos itens estão sujeitos a deterioração devido à ausência de condições adequadas de armazenamento, como controle de temperatura e umidade.

Algumas iniciativas têm buscado apoiar as comunidades quilombolas na organização e preservação de seus acervos. Projetos de digitalização, oficinas de capacitação e parcerias com universidades e ONGs são exemplos de esforços que ajudam a conservar esses patrimônios. Além do mais, a titulação dos territórios quilombolas é o principal passo para proteger e valorizar esses acervos.

Considerações finais

A identidade de um território está profundamente conectada à cultura de seu povo, expressa por meio de seus costumes, origens étnicas, crenças religiosas e tradições culinárias. Esses elementos são fundamentais para o fortalecimento e o desenvolvimento das comunidades locais. Por isso, se faz necessário que existam espaços adequados e acessíveis para acolher e promover as manifestações culturais, garantindo a preservação e a valorização desse patrimônio coletivo.

Os museus (institucionais ou intra-comunitários) não são apenas espaços de exposição de objetos ou manifestações culturais, mas sim são territórios de memória, resistência e afirmação identitária. São lugares onde as comunidades podem contar suas próprias histórias, preservar saberes ancestrais e transmitir às novas gerações e à sociedade em geral, uma visão de mundo que rompe com as narrativas hegemônicas que historicamente silenciaram suas vozes.

Portanto, mais do que instrumentos culturais, os museus indígenas e quilombolas são ferramentas de transformação social, que possibilitam a reconstrução de narrativas, o fortalecimento de identidades e o exercício pleno da cidadania. Investir neles é investir na diversidade, na memória e na justiça cultural.

Referências

AFONSO, Lidiane Damaceno Cotui; OLIVEIRA, João Batista de; DAMACENO, Helena Cecílio. Museu Akãm Orãm Krenak – Terra Indígena Vanuüre. In: CURY, Marília Xavier (org.). **Museus etnográficos e indígenas: aprofundando questões, reformulando ações**. São Paulo: Secretaria de Cultura e Economia Criativa: ACAM Portinari: Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo: Museu Índia Vanuüre, 2020. p. 66-75.

ATLAS DE TERRITÓRIOS QUILOMBOLA DO ESTADO TOCANTINS: **Projeto da Nova Cartografia Social do TO**. Paulo Rogério Gonçalves. (et al.). Palmas, TO: Alternativas para Pequena Agricultura no Tocantins. APATO, 2024, 28 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto Federal nº 4.887 de 20/11/2003**. Disponível em Acesso em: 27 de março de 2025.

BOYLAN, Patrick J.; WOOLLARD, Vicky. **Manual do instrutor**: para usar com o livro *Como gerir um museu: manual prático*. Brodowski, SP: Associação Cultural de Apoio ao Museu Casa de Portinari; São Paulo: Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A comunidade tradicional. In: UDRY, Consolación & EIDT, Jane Simoni (Orgs.) **Conhecimento tradicional: conceitos e marco legal**. Brasília: EMBRAPA, p. 21-101 (Coleção Povos e Comunidades tradicionais, vol. 1), 2015.

CERVEIRA, Talita Veloso. Memórias da independência em anos de chumbo: notas sobre a exposição comemorativa do sesquicentenário da independência no Museu Nacional de Belas Artes - 1972. **Anais do Museu Histórico do Rio de Janeiro**, v. 45, p. 267-289, 2013.

CURY, Marília Xavier. Museus e indígenas – Saberes e ética, novos paradigmas em debate: Introdução. In: CURY, Marília Xavier (Org.) **Museus e indígenas – Saberes e ética, novos paradigmas em debate**. São Paulo: ACAM Portinari, MAE-USP, SEC. 2016.

CURY, Marília Xavier. Lições Indígenas para a descolonização dos Museus – Processos comunicacionais em discussão. **Cadernos Cimeac**, Uberaba, v. 7, n. 1, p. 184-211, 2017.

FUNAI - Fundação Nacional dos Povos Indígenas. **Dados do Censo 2022 revelam que o Brasil tem 1,7 milhão de indígenas.** Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas>. Acesso em: 15 ago. 2023.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 9a ed. Porto Alegre: L&Pm, 2002.

GOMES, Alexandre Oliveira. Museus e Memória Indígena no Ceará: uma proposta em construção. // GOMES, Alexandre Oliveira; NETO, João Paulo Vieira. **Museus e Memória Indígena no Ceará: uma proposta em construção**. Fortaleza: SECULT, 2009.

GUSMÃO, Neusa Maria M. **Herança Quilombola: negros, terras e direitos**. In MOURA, Clóvis – Os Quilombos na dinâmica social do Brasil. Maceió: EDUFAL, 2001.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. 2010. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>. Acesso em: 10 fev. 2025.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022. Panorama**. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=BR>. Acesso em: 19 fev. 2025.

KRENAK, Lidianne Damasceno. Museu Akãm Orãm Krenak: história, informação, exposição e atividade. **Revista Museologia & Interdisciplinaridade**, v. 10, n. 19, p. 44-51.

LEWIS, Geoffrey. O papel dos museus e o Código de Ética Profissional. In: BOYLAN, Patrick J.; WOOLLARD, Vicky (Org.). **Como gerir um museu: manual prático**. São Paulo: Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, 2015.

PEREIRA, Dirce Jorge Lipu; MELO, Susilene Elias. Museu Worikg e as mulheres Kaingang. **Museologia & Interdisciplinaridade**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 22-33. 2021.

PEREIRA, Dirce Jorge Lipu; MELO, Susilene Elias de; CURY, Marília Xavier. Museu Worikg (São Paulo, Brasil): a transmissão cultural Kaingang e a comunicação na pandemia do Coronavírus. *In*: MAGALHÃES, F.; COSTA, L. F. da; HERNÁNDEZ, F.; CURCINO, A. (Orgs.). **Museologia e Patrimônio**, Politécnico de Leiria, v. 6, 2021. p. 240-279.

POLLAK, Michael. Memória, silêncio, esquecimento. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

SIQUEIRA, Juliana Maria de; ZANATTA, Aline Antunes; FARDIN, Sônia Aparecida. Ensinamentos decoloniais do Museu Worikg e suas curadoras Kaingang. **Revista do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília**. 2021.

TAVARES, Denis Pereira. Batalha de representações do patrimônio: o caso do tombamento do conjunto arquitetônico e urbanístico de São João del Rei. **Anais do Museu Histórico do Rio de Janeiro**, v. 45, p. 267-289, 2013.

TÖNNIES, Ferdinand. **Community and society**. Trad. Charles P. Loomis. EUA: Michigan State University Press, 1957.

VARINE, Hugues de. O museu comunitário como processo continuado. **Cadernos do Ceom**, v. 27, n. 41, p. 25-35, 2014.

A

- Acessibilidade comunicacional — 111, 115
- Alfabetização midiática — 25, 89, 155, 173, 193
- Algoritmos — 25, 89, 193
- América Latina — 11, 25, 39, 63, 111, 135, 139, 155, 173, 193, 227
- Aprendizagem significativa — 25, 89, 111, 173

C

- Cidadania digital — 155, 173
- Cinema — 243–247
- Cibercultura — 25, 89, 173
- Competências midiáticas — 193–226
- Comunicação — 11, 17, 25, 39, 63, 75, 89, 111, 135, 155, 173, 193, 227
- Comunicação crítica — 25, 173
- Comunicação e educação — 11, 25, 75, 89, 111, 173, 227
- Comunicação inclusiva — 111, 115
- Comunicação intercultural — 139–154
- Comunicação midiática — 25, 75, 111, 173
- Comunicação popular — 39, 75
- Comunicação visual — 63, 155
- Competências digitais — 25, 193
- Conectividade — 25, 173
- Cultura digital — 25, 75, 89, 173
- Cultura juvenil — 173–192
- Cultura midiática — 25, 75, 111, 135, 173, 193, 227
- Cultura participativa — 25, 39, 75, 173
- Curadoria de conteúdo — 25, 89

D

- Desinformação — 155, 173
- Diversidade cultural — 63, 111, 173
- Docência — 25, 89
- Educação crítica — 25, 173
- Educação digital — 25, 75, 89, 173
- Educação e tecnologia — 25, 89, 193
- Educação inclusiva — 111–120
- Educação intercultural — 139–154
- Educação midiática — 25, 39, 111, 135, 173, 193
- Empatia histórica — 243–247
- Ensino superior — 139–154, 193
- Entretenimento educativo — 75, 155
- Ética digital — 25, 89, 193
- Estudos latino-americanos — 11, 25, 227
- Experiência imersiva — 75, 155

F

- Fanzine — 39–62
- Fanzinoteca — 39–62
- Formação de comunicadores — 89–110
- Formação docente — 25, 89
- Formação ética — 25, 89, 173

G

- Gênero — 63–74
- Geração digital — 25, 173
- Gestão da informação — 25, 89, 193

I

- Identidade cultural — 17, 25, 173
- Inclusão digital — 111, 115, 193

Inclusão social — 111, 115
Informação e conhecimento — 25, 89, 193
Inteligência artificial — 25, 89, 193
Interação digital — 25, 139, 173
Interculturalidade — 139–154
Internet — 25, 89, 193

J

Juventudes — 173–192

M

Memes — 135–138
Mídia — 25, 75, 89, 111, 135, 173, 193
Mídia e sociedade — 25, 173, 193
Mídia educativa — 25, 173, 193
Mídias digitais — 25, 75, 89, 173
Mídias sociais — 25, 173
Multimodalidade — 25, 75, 135, 155

N

Narrativas digitais — 155–172
Narrativas transmídia — 25, 75, 155
Novas tecnologias — 25, 75, 89, 193

P

Pedagogia da comunicação — 25, 75, 173
Pensamento crítico — 25, 89, 155, 173
Políticas públicas — 227–242
Práticas educacionais — 25, 39, 75, 111, 135, 173
Processos formativos — 25, 75, 173
Produção de conteúdo — 25, 39, 75, 173

Redes sociais — 25, 173, 175, 193
Representações de gênero — 63–74

S

Saberes culturais — 111, 139, 173
Sociedade da informação — 25, 89, 193
Surdez — 111–120
Tecnologia digital — 25, 75, 89, 193
Transmídia — 75, 135, 155
Transformação social — 39, 75, 173

Adriano Alves Silva

Doutorando em Ciência, Tecnologia e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Possui Mestrado em Comunicação e Sociedade pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), certificado em Harvard (Leaders of Learning), MBA em Comunicação Empresarial e Marketing (ITOP), pós-graduação em Tecnologias Educacionais Inovadoras (UnCatólica), e em Arteterapia. Além disso, é bacharel em Comunicação Social com ênfase em Publicidade e Propaganda, licenciado em Artes Visuais e está graduando em Psicologia. Adriano tem experiência docente, tendo sido professor no Centro Universitário UNITOP (2013-2015), na Faculdade Católica do Tocantins (2015-2021), onde coordenou o Programa de Extensão do curso de Arquitetura e Urbanismo, o Núcleo de Arte e Cultura, e participou do NADIME - Núcleo de Apoio Didático e Metodológico do Ensino. Também lecionou no Centro Universitário Luterano de Palmas (2013-2017) no curso de Comunicação Social - Publicidade e Propaganda, e no Instituto de Ensino e Pesquisa Objetivo Palmas (2013-2014). Atualmente, leciona módulos em pós-graduações da Escola Superior da Magistratura Tocantinense (ESMAT) e no Instituto IDASP.

Alejandra Jáuregui Rincón

Diretora do Centro Cultural da Universidade de Lima.

Anderson da Costa Lacerda

Doutorando em 2025 pelo Programa de Ciências Tecnologia e Inclusão - PGCTin, Universidade Federal Fluminense - UFF. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Ciências e Biotecnologia - PPBI, Universidade Federal Fluminense - UFF, de 2016-2018.

Dissertação com o tema: Histórias em quadrinhos como ferramenta de ensino para a divulgação dos benefícios Tecnológicos e Biotecnológicos na perspectiva da surdez desde a organização da primeira escola para surdos no Brasil. Especialização em Pós-graduação em Gestão Estratégica da Inovação e Política de Ciências e Tecnologia. Universidade Federal do Tocantins - UFT em 2022. Especialização Pós em Docência para a educação profissional e tecnológica, pelo Instituto Federal do Espírito Santo - IFES (Colatina), 2021. Graduando Licenciatura em Pedagogia Bilíngue, Libras-Língua Portuguesa, Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES 2025.

Carlos H. Hidalgo Menjívar

Investigador da área de comunicação de Facultad de Ciencias Empresariales de USAM.

Carlos Rivadeneyra Olcese

Decano da Faculdade de Comunicação da Universidade de Lima.

Daniel Ernesto Beltrán Riaño

Universidade Distrital Francisco Jose de Caldas, Bogotá, Colômbia, Bachelor of Education.

Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior (Gilson Pôrto Jr.)

Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Graduado em Jornalismo, Pedagogia, História e Letras. Realizou estudos de pós-doutoramento nas universidades de Coimbra (Portugal), Cádiz (Espanha), Brasília (UnB) e Unesp. Professor na Universidade Federal do Tocantins (UFT), no Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão, da Universidade Federal Fluminense (PGCTIn-UFF), no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Saúde (PPGECS-UFT) e no

Programa de Pós-Graduação em Museologia (PPGMuseu-UFBA). Coordenador do Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (Opaje).

Igor Arnaldo Soares de Alencar

Possui um doutorado em andamento em Ciência, Tecnologia e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com previsão de conclusão em dezembro de 2026. Além disso, concluiu com êxito um mestrado em Turismo pela UFF em março de 2022, uma pós-graduação em Gestão Estratégica da Inovação e Políticas de Ciência e Tecnologia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) em outubro de 2022, uma pós-graduação em Gestão da Educação a Distância pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) em outubro de 2022 e uma graduação em Jogos Digitais pela Estácio em dezembro de 2022. Além disso, possui uma pós-graduação em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) concluída em fevereiro de 2021, uma pós-graduação em Logística Empresarial pela Estácio concluída em outubro de 2019 e uma graduação em Gestão da Tecnologia da Informação também pela Estácio concluída em dezembro de 2019.

Isaac Chavarro

Músico, ativista e comunicador social em formação. Tolima, Colômbia.

Isaltina Santos da Costa Oliveira

Doutoranda em Comunicação/FAAC/UNESP (Mestre em Ciências/UNESP). Membro da RedeCT (Rede Internacional de Pesquisadores sobre Povos Originários e Comunidades Tradicionais).

Jairo Andrés Tibaquirá Castro

Comunicador social e jornalista, Community Manager e Productor Audiovisual e Radial.

John Jairo Pedrozo Díaz

Graduando em Comunicação Social y Periodismo na Universidade Santander (UDES). Bucaramanga, Colômbia.

José Alberto Guerrero Silva

Professor e pesquisador da Faculdade de Comunicação da Universidade Anáhuac Mayab. Especialista em criação de conteúdo imersivo e no metaverso, ele representou a universidade em conferências internacionais. Possui mais de 14 anos de experiência em mídia digital e recebeu o Prêmio Estadual de Jornalismo. Recebeu uma bolsa de estudos do governo dos EUA para estudos em jornalismo digital.

José Lauro Martins

Graduação em Filosofia, mestre e doutor em Ciência da Educação. Desenvolveu os estudos de Pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn), da Universidade Federal Fluminense. É professor associado da Universidade Federal do Tocantins. Atua no curso de jornalismo e no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde (PPGECS/UFT). É membro do Núcleo de Pesquisa e Extensão "Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino" (Opaje). É pesquisador em Inovação pedagógica e gestão da aprendizagem.

Karol Ramírez Chinchilla

Doutora em Ciências da Educação, comunicadora e docente. Professora em UNED.

Kevin David Triana Viviescas

Estudante de Comunicação Social – Periodismo da Universidade de Tolima.

Laura Ximena Ávila Bácares

Estudante de comunicação social e jornalismo na Universidade de Tolima. Faz parte do coletivo independente e veículo de comunicação Prensa Estudiantil UT.

Laurenita Gualberto Pereira Alves

Doutoranda em Ciências do Ambiente/UFT (Mestre em Educação/UFT). Coordenadora Geral da RedeCT (Rede Internacional de Pesquisadores sobre Povos Originários e Comunidades Tradicionais).

Leonardo Pinheiro da Silva

Profissional vinculado à Fundação Getúlio Vargas (FGV/DGPE), atuando desde agosto de 2025 como Analista de Negócios Corporativo Sênior na Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Porto Nacional, com foco no acompanhamento de indicadores educacionais e apoio à gestão estratégica para melhoria contínua do ensino. Atuou como Agente Local de Inovação (ALI) por 36 meses no ecossistema de Araguaína / Chambary Valley, onde desenvolveu ações de governança, suporte a empreendedores e fortalecimento do ecossistema local de inovação. Doutorando em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn/UFF), mestre em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação (PROFNIT/UFT), especialista em Gestão de Negócios (BBI of Chicago), graduado em Logística (UFT) e atualmente cursa Gestão da Produção Industrial (IFTO).

Luis Miguel Pango Jordan

Mestre em Educação pela Universidade de San Martín de Porres. Comunicador / Produtor y realizador de proyectos de comunicación e difusão cultural / Chefe da área de Eventos Nacionais e Internacionais / Desenhador Gráfico / Docente em Universidade de Lima.

María Clara Villamarín

Comunicadora Social e Jornalista em formação. Estudante de Ciências Políticas y Relaciones Internacionales na Universidade de Tolima. Gestora Cultural.

Mariana Caparroz de Moraes

Estudante de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo da FAAC/UNESP Bauru. Pesquisadora do PIBIC/CNPq.

Nelson Russo de Moraes

Livre-docente em gestão e educação ambiental (UNESP). Doutor em Comunicação e Cultura Contemporânea (UFBA). Mestre em Serviço Social (UNESP). Bacharel em Administração (ITE/Bauru/SP). 2ª Graduação (em curso) em Comunicação Social/Relações Públicas (Universidade de Franca - UNIFRAN). Especializações realizadas: 1. Gestão de Programas Sociais; 2. Gestão pública; 3. MBA em Mídias Digitais; 4. Antropologia. VINCULAÇÃO: Professor Associado na FAAC/UNESP Bauru (RDIDP MS_5.3). Professor Permanente do PGAD/UNESP Tupã (mestrado e doutorado) e do PPGCOM/UNESP Bauru. Integrante da Equipe de Coordenação do Museu Ferroviário da Alta Paulista em Tupa. GRUPOS E REDES: Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Democracia e Gestão Social da UNESP (GEDGS). Pesquisador do Grupo de Pesquisa OPAJE/UFT (Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino). Pesquisador do Grupo de Pesquisa PGEA/UNESP (Pesquisa em

Gestão e Educação Ambiental). Representante da UNESP na Rede Nacional de Pesquisadores em Gestão Social - RGS.

Ricardo Osorno Fallas

Educomunicador, licenciado em Publicidade na Universidade Hispanoamericana, Costa Rica e mestre em Comunicação Digital Interativa.

Sinomar Soares de Carvalho Silva

Doutor em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn) na Universidade Federal Fluminense. Possui mestrado em Comunicação e Sociedade pela Universidade Federal do Tocantins, Especialização em Ensino de Comunicação/Jornalismo: Temas contemporâneos (UFT) e graduação em Comunicação Social - Jornalismo também pela Universidade Federal do Tocantins (2009).

Suhanny Chavarría Artavia

Universidade Estatal a Distancia. UNED Chile.

COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E CULTURA MIDIÁTICA NA AMÉRICA LATINA

ORGANIZADORES:

Gilson Pôrto Jr.

Sinomar Soares de Carvalho Silva

José Lauro Martins

Leonardo Pinheiro da Silva

Adriano Alves Silva


FELAFACS
Federación Latinoamericana de
Facultades de Comunicación Social


Observatório
Edições

