



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**

FRANCISCO JOSÉ DAHER JUNIOR

**PEGADAS DA JUVENTUDE
NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO:
um estudo infocomunicacional da produção audiovisual e
de ações comunitárias de estudantes de escola pública do
Distrito de Rodrigo Silva (Ouro Preto/MG)**

Salvador
2022

FRANCISCO JOSÉ DAHER JUNIOR

**PEGADAS DA JUVENTUDE
NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO:
um estudo infocomunicacional da produção audiovisual e
de ações comunitárias de estudantes de escola pública do
Distrito de Rodrigo Silva (Ouro Preto/MG)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Instituto de Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Ciência da Informação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Jussara Borges

Salvador
2022

D129p

Daher Junior, Francisco José

Pegadas da juventude na construção do conhecimento: um estudo infocomunicacional da produção audiovisual e de ações comunitárias de estudantes de escola pública do Distrito de Rodrigo Silva (Ouro Preto/MG) / Francisco José Daher Junior. – 2022.

454 f. : il.: color.

Orientadora: Profa. Dra. Jussara Borges.

Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia, Instituto de Ciência da Informação, 2022.

1. Ciência da Informação. 2. Competências Infocomunicacionais. 3. Transdisciplinaridade. 4. Protagonismo Juvenil. 5. Ações comunitárias. I. Borges, Jussara. II. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Ciência da Informação. III. Título.

CDU 316.77

Bibliotecária responsável: Edna da Silva Angelo - CRB-6 2560


FRANCISCO JOSÉ DAHER JUNIOR

PEGADAS DA JUVENTUDE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: um estudo infocomunicacional da produção audiovisual e de ações comunitárias de estudantes de escola pública do Distrito de Rodrigo Silva (Ouro Preto/MG)

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Ciência da Informação do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito para obtenção de grau de Doutor em Ciência da Informação.

Aprovada em: 24/02/2022

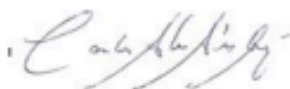
Banca Examinadora

 Documento assinado digitalmente
Jussara Borges de Lima
Data: 09/03/2022 20:41:31-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

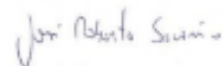
Profª. Dra. Jussara Borges de Lima - Orientadora – UFRGS



Prof. Dr. Arthur Coelho Bezerra - Membro Externo Titular – UFRJ



Prof. Dr. Carlos Alberto Ávila Araújo - Membro Externo Titular – UFMG



Prof. Dr. José Roberto Severino - Membro Externo Titular – UFBA



Profª. Dra. Henriette Ferreira Gomes - Membro Interno Titular – UFBA

Dedico este trabalho a Naiara, Samira e Raíssa, minha família nuclear; a Zé Buick
(*in memoriam*); a minha mãe, Marly; as minhas irmãs e irmãos,
Agenor, Ceiça, Nestor, Cláudia e Fabiano; e aos jovens do Grupo Audiovisual
Rodrigo Silva, que me fizeram chegar até aqui.

*"Eis, pois, que agora vos apresento a minha
especulação acerca do infinito, do universo e
dos mundos inumeráveis!"*

Giordano Bruno (1548-1600)

AGRADECIMENTOS

A todos que nos inspiram para mergulharmos nos mundos visíveis e invisíveis, materiais e etéreos.

Àquelas pessoas a quem dediquei diretamente este trabalho.

Aos meus professores e minhas professoras do PPGCI/UFBA, pelo carinho e paciência com meus devaneios.

Aos amigos de sala de aula, pelos ótimos momentos vividos em Salvador, sempre solidários, especialmente por me reconhecerem baiano.

Aos amigos presentes ou que passaram pelo Geppic e InfoCom e, sem gerar ciúmes, a Gleise, a Ana Paula, a Susie, a Keyla, Jaires, a Ederaldo e a Francisca.

A minha orientadora, professora Jussara Borges, pela confiança e compromisso.

Ao meu orientador do mestrado, professor Cláudio Magalhães, que muito me incentivou a continuar pesquisando, assim como à professora Adriana Omena, que me empurrou de volta à sala de aula rumo à pós-graduação.

Ao Paulinho Xavier, da Escola Municipal Dr. Alves de Brito, pelo grande apoio dispensado, sem o qual dificilmente conseguiria terminar a fase empírica da pesquisa em cenário de pandemia.

Igualmente, aos professores e técnicos da Escola Municipal Dr. Alves de Brito, em especial à diretora, Gleise Mara, à vice-diretora, Luciene Leal, à ex-diretora Eliane Quintão e à professora Valéria de Araújo, pelo apoio incondicional.

Um agradecimento especial ao amigo Geraldo Barreiro, que me acolheu em seu “palácio”, em Salvador, assim como ao arte-educador Railson Fidélis, que assumiu o projeto extensão quando do meu afastamento, realizando um ótimo trabalho.

Aos amigos Verônica Soares, Rodrigo, Edna Angelo, Rondon Marques, Carlos Rocha, Sérgio Nazaré, Patrícia Pereira, Ruleanderson do Carmo, Fernanda Lima, Gláucio Santos, Yura Neto, Danilo Nonato e Lígia Souza, entre outros, com quem discuto e compartilho vivências acadêmicas e profissionais.

A todos os colegas da Diretoria de Comunicação Institucional da UFOP – ACI, Administração, Núcleo Técnico, Rádio, TV, Gráfica, Editora e Revisão –, que continuam me ajudando a aprender sobre comunicação e educação.

Aos colegas do ICOSA

À Universidade Federal de Ouro Preto, pelo respeito e incentivo à qualificação de seus servidores.

RESUMO

Realizar um estudo infocomunicacional da produção audiovisual e de ações comunitárias de estudantes de escola pública do Distrito de Rodrigo Silva (Ouro Preto/MG) é o foco central desta investigação, que tem como objetivo principal, à luz da Ciência da Informação (CI), analisar as correlações das Competências Infocomunicacionais (Competências InfoCom) com o protagonismo juvenil de estudantes que pertencem ao grupo Audiovisual Rodrigo Silva (*Grupo ARS*), constituído naquela localidade, tendo em vista a linha de pesquisa Produção, Circulação e Mediação da Informação do PPGCI/UFBA. Do ponto de vista teórico, o trabalho busca prospectar uma CI potencialmente transdisciplinar, capaz de abarcar as Competências InfoCom e o protagonismo ancorados em questões relativas ao saber e ao fazer infocomunicacional. Uma CI que se coloca como uma ciência implexa, que se reinventa a partir de conhecimentos que se estabelecem nas fronteiras do próprio conhecimento, em ambientes de hiperinformação e de desenvolvimentos de novas mídias, na direção de uma construção cidadã embasada na autonomia e no empoderamento. Assim, por meio de uma triangulação entre a pesquisa bibliográfica, documental e empírica, optou-se por uma trajetória metodológica que apontasse para a complexidade, a partir de um possível diálogo entre a fenomenologia e a teoria crítica, utilizando-se um conjunto de procedimentos que perpassam a ação comunicativa, envolvendo técnicas de etnografia e netnografia. Efetivou-se um trabalho empírico de análise da *TV Alves de Brito*, mantida pelo *Grupo ARS* no *YouTube*, que detém mais de 23,5 milhões de visualizações, utilizando-se a netnografia. De igual maneira, procedeu-se uma investigação face a face das ações desses jovens em sua comunidade em atividades como oficinas e cineclube, entre outras atuações culturais. Entre análises de discurso e de conteúdo do arcabouço teórico, documental e empírico, buscou-se um alargamento teórico-metodológico da CI a partir de um conhecimento advindo de uma comunidade que se projeta globalmente a partir de um território singular, com baixa oferta de internet e limitações de acesso a tecnologias digitais de informação e comunicação, assim como de bens culturais simbólicos que ultrapassem aquele local. Concluiu-se, sob possibilidades discursivas acerca da lógica, haver um retrofortalecimento entre o protagonismo juvenil e as Competências InfoCom, estando nessa combinação um campo potencialmente frutífero para a construção de uma ainda utópica cidadania

participativa, podendo, assim, serem percebidos, para além do universo funcional-mercadológico e que, imbricados, interferem, alimentam e retroalimentam os processos socioculturais e cognitivos estudados no âmbito e nas interseções da própria CI, demonstrando, a partir dos resultados empíricos, o potencial de desenvolvimento de práticas comunitárias democrático-interativas.

Palavras-Chave: Ciência da Informação. Competências Infocomunicacionais. Transdisciplinaridade. Protagonismo Juvenil. Ações comunitárias.

ABSTRACT

Conduct an infocommunicational study of the audiovisual production and community actions of students from a public school located in Rodrigo Silva district (Ouro Preto/MG) is the central focus of this investigation. The main objective, from the perspective of Information Science (IS), is to analyze the correlations of Infocommunicational Competencies (InfoCom Competencies) with the youth protagonism of students who belong to the Rodrigo Silva Audiovisual group (ARS Group), constituted in that locality, considering the Production, Circulation and Mediation of Information research line at the PPGCI/UFBA. From a theoretical perspective, the research seeks to prospect a potentially transdisciplinary IS, capable of encompassing the InfoCom Competencies and the protagonism anchored in issues related to infocommunicational knowledge and practice. An IS that stands as an implicit science, which reinvents based on knowledge that is established at the frontiers of knowledge itself, in environments of hyperinformation and new media developments towards a citizen construction based on autonomy and empowerment. Through a triangulation between bibliographic, documentary and empirical research it was decided for a methodological trajectory that pointed to the complexity, from a possible dialogue between phenomenology and critical theory, through a set of procedures that permeate the communicative action, involving ethnography and netnography techniques. An empirical analysis of Alves de Brito TV was carried out, maintained by Grup ARS on YouTube, which has more than 23.5 million views, using netnography. Likewise, a face-to-face investigation of the actions of these young people in their community was carried out in activities such as workshops and a film club, among other cultural activities. Between speech and content analysis of the theoretical and empirical framework, a theoretical-methodological expansion of IS was sought based on knowledge arising from a community that projects itself globally from a singular territory, with low internet availability and access limitations to digital information and communication technologies, as well as symbolic cultural goods that go beyond that location. It was concluded, under discursive possibilities about logic, that there is a retro-strengthening between youth protagonism and InfoCom Competencies can be perceived beyond the functional-marketing universe and that, intertwined, interfere, feed and feedback on the sociocultural and cognitive processes studied in the scope

and at the intersections of the IS itself, demonstrating, from the empirical results, the potential for the development of democratic-participatory community of practices.

Keywords: Information Science. Infocommunication skills. Transdisciplinarity. Youth Protagonism. Community actions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Estrutura conceitual das Competências Infocomunicacionais.....	31
Figura 2 – Espiral autorreflexiva de Carr e Kemmis	48
Figura 3 – Visão estatística geral do canal <i>TV Alves de Brito</i> seis meses depois de sua criação.....	213
Figura 4 – Visão estatística geral do canal <i>TV Alves de Brito</i>	213
Figura 5 – Demonstrativo de distribuição de receita	214
Figura 6 – Demonstrativo de visualizações do vídeo <i>Pelas montanhas de Minas</i> ..	217
Figura 7 – <i>Lettering</i> que ressalta a competência “necessidade de informação”.....	219
Figura 8 – Imagem de vídeo capturada de propaganda de empresa de internet	223
Figura 9 – Demonstrativo dos dados gerais do canal no período da pesquisa	224
Figura 10 – Seleção de alguns comentários de incentivo	226
Figura 11 – Seleção de alguns comentários negativos	227
Figura 12 – Seleção de alguns comentários de admiração.....	228
Figura 13 – Seleção de alguns comentários relacionados a convites	229
Figura 14 – Seleção de comentário de apoio.....	231
Figura 15 – Seleção de respostas dadas pelo grupo	232
Figura 16 – Resposta explicando as características do vídeo	232
Figura 17 – Cartaz do filme exibido na segunda sessão.....	264
Figura 18 – Uma das peças utilizadas para divulgação do filme nas redes sociais	268
Figura 19 – Compartilhamento do lanche enquanto o novo espaço estava sendo organizado.....	269
Figura 20 – Realização da sessão na sala de aula	270
Figura 21 – Público presente participou ativamente da exibição do filme	271
Figura 22 – Público presente na primeira sessão do Cineminha realizada em novembro de 2016	272
Figura 23 – recorte de imagens do remix para ilustrar a descrição do vídeo	273
Figura 24 – Festa de São João no momento da apresentação da quadrilha dos alunos do infantil.....	278
Figura 25 – Momento de atuação de membro do <i>Grupo ARS</i> na cobertura da Festa Junina.....	279
Figura 26 – Mural ilustrativo sobre a temática em indígena na Primavera Cultural.	280
Figura 27 – Mural ilustrativo sobre a memória do <i>Grupo ARS</i>	281

Figura 28 – Oficina para trabalhar aspectos sensoriais	313
Figura 29 – Oficina de edição de vídeo	314
Figura 30 – Apresentação musical de membros do <i>Grupo ARS</i> na festa Primavera Cultural.....	319

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Planejamento metodológico da pesquisa	57
Quadro 2 – Objeto de estudo da Ciência da Informação	135
Quadro 3 – Quadro-Resumo das categorias contidas nas Competências InfoCom234	
Quadro 4 – Resumo da oficina 1	245
Quadro 5 – Resumo da oficina 2.....	246

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição da produção em Juventude, por temas.....	186
Tabela 2 – Frequência por tema nas três áreas.....	187
Tabela 3 – Visão geral estatística da <i>TV Alves de Brito</i>	222
Tabela 4 – Vídeos vs. comentários vs. visualizações vs. gosto	225
Tabela 5 – Taxas de rendimento escolar no ensino fundamental – Brasil – Todas as escolas vs. EM Dr. Alves de Brito	296
Tabela 6 – Taxas de rendimento escolar no ensino fundamental - Brasil – Escolas Municipais vs. EM Dr. Alves de Brito.....	297
Tabela 7 – Relação de alunos matriculados vs. série vs. ano.....	298
Tabela 8 – Histórico vs. entrada e saída vs transição EM vs. permanência	300
Tabela 9 – Desempenho global da escola a partir do 5º ano	302

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACLR	<i>Association of College and Research Libraries</i>
ALA	<i>American Library Association</i>
ARS	Audiovisual Rodrigo Silva
CCT	Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CI	Ciência da Informação
CNDE	Campanha Nacional pelo Direito à Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DOAJ	<i>Directory of Open Access Journals</i>
FMI	Fundo Monetário Internacional
Gepicc	Grupo de Estudos de Políticas de Informação, Comunicações e Conhecimento
IA	Inteligência Artificial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFLA	<i>International Federation of Library Associations</i>
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
InfoCom	Infocomunicacional (is)
Iphan	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
JPEG	<i>Joint Photographics Experts Group</i>
<i>Mass Media</i>	Meios de Comunicação de Massa
MIL	Alfabetização de Mídia e Informação
MIT	<i>Massachusetts Institute of Technology</i>
MPEG	<i>Moving Picture Expert Group</i>
ONU	Organização das Nações Unidas
OP	Ouro Preto
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
TCLC	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação

UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2 CONFORMAÇÃO DA PESQUISA.....	27
2.1 OBJETIVOS	35
2.1.1 Geral	35
2.1.2 Específicos	35
2.2 JUSTIFICATIVA	36
2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	38
2.3.1 Cenários da pesquisa	38
2.3.2 Sujeitos da pesquisa.....	39
2.3.3 Percurso metodológico	40
2.3.4 Métodos.....	43
2.3.5 Procedimentos e etapas da pesquisa.....	51
2.3.5.1 <i>Pesquisa bibliográfica.....</i>	51
2.3.5.2 <i>Pesquisa documental</i>	53
2.3.5.3 <i>Pesquisa empírica</i>	53
2.3.6 Instrumentos e técnicas para a coleta de dados	54
2.3.6.1 <i>Observação participante (técnica)</i>	54
2.3.6.2 <i>Observação participante virtual (netnografia) (técnica)</i>	55
2.3.6.3 <i>Questionários (instrumento)</i>	56
2.3.6.4 <i>Entrevistas coletivas (técnica)</i>	56
2.3.7 Planejamento metodológico.....	57
2.3.8 Processos de análise de dados	58
2.4 LIMITES DA PESQUISA	60
2.5 RISCOS E DESCONFORTOS AOS PARTICIPANTES	62
2.6 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO	63
3 ENTRANDO NA FLORESTA DO CONHECIMENTO	64
3.1 AS CRISES E OS MOVIMENTOS	65
3.1.1 O fim da hegemonia política europeia.....	75
3.2 UMA CIÊNCIA FORJADA NO CONFLITO	81
3.3 INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO EPICENTRO DO PROBLEMA	88

3.3.1 Da informação	89
3.3.2 Informação e comunicação	94
3.4 AFINAL, E AS INFLUÊNCIAS DOS MEIOS?	102
3.5 CONHECIMENTO: A LÓGICA PELA DIALÓGICA	108
3.6 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO	112
4 CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO: NA TRILHA UTÓPICA PARA A TRANSDISCIPLINARIDADE	114
4.1 CAMINHOS PARA ENTENDER A COMPLEXIDADE	115
4.2 DISCIPLINAR, MULTIDISCIPLINAR, INTERDISCIPLINAR: DESAFIOS NA TRILHA PARA A TRANSDISCIPLINARIDADE	123
4.3 CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO: FRONTEIRAS, SUJEITOS, OBJETOS E COMPLEXIDADE NO ÂMAGO TRANSDISCIPLINAR.....	127
4.3.1 A complexidade na constituição da CI	132
4.3.2 Sujeito e objeto: uma relação crucial para se entender o problema	135
4.3.3 Os níveis de realidade e a indissociabilidade entre sujeito e objeto.....	138
4.3.4 Possíveis Níveis de Realidade na CI e a sua razão polilógica	141
4.4 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO	145
5 COMPETÊNCIAS INFOCOMUNICACIONAIS	148
5.1 COMPREENDER PARA SUPERAR O ESTIGMA CONTIDO NA PALAVRA ...	149
5.2 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: UMA IDEOLOGIA PARA PERPETUAR O CONSUMO?.....	155
5.3 COMPETÊNCIAS INFOCOM: BRECHAS POSSÍVEIS E OS DESAFIOS PARA UMA ULTRAPASSAGEM LÓGICA	169
5.4 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO	181
6 JUVENTUDE E PROTAGONISMO NO PENSAMENTO INFOCOMUNICACIONAL	184
6.1 ALGUNS OLHARES DA LITERATURA SOBRE A JUVENTUDE	185
6.2 A JUVENTUDE NA PERSPECTIVA DA DUPLA COMPLEXIDADE	195
6.3 PROTAGONISMO JUVENIL	198
6.3.1 Protagonismo social: um contraponto necessário	201

6.4	COMPETÊNCIAS INFOCOM E PROTAGONISMO: UMA RELAÇÃO COMPLEXA COM OBJETIVOS DIFUSOS	204
6.5	CONCLUSÃO DO CAPÍTULO	207
7	OLHARES SOBRE UM MUNDO <i>ONLINE</i>.....	210
7.1	O CENÁRIO <i>ONLINE</i> : ASPECTOS DE UMA LEITURA NETNOGRÁFICA	210
7.2	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE GERAL DOS VÍDEOS	215
7.2.1	Dados comparativos e monetização.....	222
7.2.2	Comentários e interação com o público	224
7.2.3	Categorias analisadas à luz de alguns indicadores de competências InfoCom.....	234
7.3	CONCLUSÃO DO CAPÍTULO	241
8	UM OLHAR SOBRE O COTIDIANO	244
8.1	OFICINAS	245
8.2	EVENTOS	262
8.2.1	Cineminha do Distrito	263
8.2.2	Eventos comunitários festivos	277
8.3	CONCLUSÃO DO CAPÍTULO	291
9	ULTRAPASSANDO A SALA DE AULA.....	294
9.1	DESEMPENHO ESCOLAR.....	295
9.1.1	Aspectos quantitativos	296
9.1.2	Aspectos qualitativos	304
9.2	O QUE APRENDEMOS COM OS DADOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS?	307
9.2.1	Competência em informação	311
9.2.2	Competência em comunicação.....	318
9.2.3	<i>Metaliteracy</i>	324
9.3	CONCLUSÕES DO CAPÍTULO	328
10	CONCLUSÕES	332
	REFERÊNCIAS.....	340

APÊNDICE A – Estrutura do diário de campo.....	359
APÊNDICE B – Das rotinas – guia para o pesquisador	360
APÊNDICE C – Guia para avaliação conjunta das atividades	361
APÊNDICE D – Formulário para avaliação das oficinas	362
APÊNDICE E – Roteiro entrevista – pais de alunos	363
APÊNDICE F – Roteiro entrevista – professores.....	364
APÊNDICE G – Roteiro entrevista – técnicos	365
APÊNDICE H – Roteiro entrevistas coletivas – jovens	366
APÊNDICE I – Roteiro das oficinas.....	367
APÊNDICE J – Declaração de não início de atividades	368
APÊNDICE K – Termo de compromisso da Resolução n° 466/2012	369
APÊNDICE L – Termos de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido utilizados.....	370
APÊNDICE M – Transcrição da oficina sobre <i>fake news</i>	378
APÊNDICE N – Transcrição da oficina sobre pesquisa na internet.....	390
APÊNDICE O – Memória de cálculo após a conversão das notas do Anexo E397	397
APÊNDICE P – Memória de cálculo para desempenho comparativo	404
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP	405
ANEXO B – Transcrição da palestra do prof. Dr. Boaventura,.....	410
cedida pela professora Margareth Diniz, da UFOP	410
ANEXO C – Categorias e indicadores de competências infocomunicacionais	421
ANEXO D – Autorização para uso de imagem	427
ANEXO E – Tabela de notas dos alunos que participaram/participam do projeto de 2007 a 2019	428
ANEXO F – Tabela de residência e matrícula de alunos.....	433
ANEXO G – Tabela de residência e matrícula de alunos	438
ANEXO I – Relatório de extensão enviado à UFOP – 2018/2019	447

1 INTRODUÇÃO

A Ciência da Informação (CI), por nascer na transição do ambiente da razão clássica para a moderna, estabelece-se entre várias fronteiras do conhecimento. Daí a sua virtude em não carregar consigo a pretensão de um discurso epistêmico fechado, baseado nas certezas das poderosas escolas anglófonas e francófonas, mesmo portando um registro de nascimento funcional-positivista.

Nas fronteiras da CI, no entanto, estabelecem-se desafios que a remetem para além de si mesma, demonstrando a sua potencialidade transdisciplinar. A literatura tem fundamentado a discussão acerca da ultrapassagem e do rompimento dos limites que demarcam as ciências que nasceram nessa transição, situando a CI, conforme apontamentos de Albagli, (2013), Pinheiro (2013), Bicalho e Oliveira (2011) e Schneider (2013), entre outros.

Nesse lugar é que apresentamos esta investigação, procurando demonstrar que os temas aqui tratados buscam reforçar essa incompletude discursiva. Entendemos, assim, tratar-se de uma porta que não se fecha; ao contrário, desdobra-se em outras, arremessando-nos para um campo polilógico, implexo, no qual sujeito e objeto se apresentam indissociáveis em processos de leitura e tentativas de se compreender o mundo, fornecendo elementos que nos ajudem em suas tão necessárias transformações.

A proposta da transformação, se olharmos a história da própria humanidade, nunca deixou de ser urgente; e a Ciência, entre êxitos e fracassos, tem exercido papel preponderante na busca de responder às aflições que florescem a partir das diferenças e da diversidade. Por isso, de imediato, manifestamos como condição para avançarmos neste trabalho o nosso respeito a todos os princípios teórico-metodológicos, lembrando que as críticas aqui manifestadas são resultantes de questionamentos que devem mover qualquer pesquisador. De igual maneira, devemos estar preparados para sermos refutados, condição primeira para que o exercício do fazer científico se perpetue, em nome de seu próprio desenvolvimento, conforme sugere Bachelard (1932).

Estabelecidos estes pressupostos, apresentamos a tese *Pegadas da juventude na construção do conhecimento: um estudo infocomunicacional da produção audiovisual e de ações comunitárias de estudantes de escola pública do Distrito de Rodrigo Silva (Ouro Preto/MG)*, que busca estabelecer as correlações entre os atributos das Competências InfoCom – competência em informação, competência em comunicação e habilidades operacionais – com o protagonismo juvenil. Assim, construímos nove capítulos, contados a partir desta Introdução, concebendo o trabalho em duas vertentes, com a pretensão de que estas dialoguem entre si: a metodológica e teórico-epistemológica (capítulos 2, 3, 4, 5 e 6), e a empírica (capítulos 7, 8 e 9), mais a conclusão da tese.

Na primeira vertente, mostramos, primeiramente, a Conformação da Pesquisa, que tem como objetivo apresentar, de forma sumária, os temas protagonismo juvenil e Competências InfoCom, a partir do contexto e problematização que fizeram surgir a investigação, assim como os objetivos e os caminhos metodológicos utilizados para alcançá-los. Verificar os impactos das Competências InfoCom na formação do protagonismo juvenil de estudantes que pertencem ao grupo Audiovisual Rodrigo Silva (*Grupo ARS*), residentes no Distrito de Rodrigo Silva, interior de Minas Gerais, é objetivo geral que norteará esta caminhada. O Distrito, distante 18 quilômetros da cidade histórica de Ouro Preto (MG), tem na mineração sua principal atividade econômica – assim como ocorre em quase toda a chamada Região dos Inconfidentes – e uma única escola de Ensino Fundamental, abrigando alunos de vários estratos sociais, carregando e impondo, dessa maneira, a marca da diversidade como uma realidade local.

Nesse capítulo, traçamos também o percurso metodológico da pesquisa, que busca uma aproximação da fenomenologia com alguns aspectos da teoria crítica, visando ao entendimento dos problemas aqui levantados a partir da complexidade, um dos paradigmas da transdisciplinaridade. O método básico, por sua vez, estabelece-se na conjunção de análises de uma pesquisa-ação em curso naquele território, por meio de atividade extensionista, de algumas intervenções aplicadas para a constituição de duas oficinas direcionadas à tese, assim como da observação participante de ambientes *online* e tangíveis face a face, utilizando-se, para isso, técnicas mistas de etnografia e netnografia, lembrando que o pesquisador faz parte desse processo.

A justificativa quanto a essas duas técnicas se deve ao fato de a pesquisa ocupar as relações face a face que se estabelecem no local, a partir da dinâmica de seus sujeitos em ações comunitárias, assim como no campo da interpretação de comunidades virtuais. No caso, os aspectos virtuais, em especial, chamam atenção pela razão de os jovens terem criado a *TV Alves de Brito*, a partir de um território com pouco mais de mil habitantes, baixa oferta de internet e de recursos tecnológicos de informação e comunicação digitais, um canal no *YouTube* que registra mais de 23,5 milhões de visitas e 122 mil inscrições.

No capítulo seguinte – “Entrando na floresta do conhecimento” –, iniciamos as reflexões sobre os discursos epistêmicos, objetivando, a partir de uma análise das crises que envolvem o conhecimento, situar a CI e, por meio dela, encontrar os fundamentos para tratar dos temas prioritários desta pesquisa: as Competências InfoCom e a construção do Protagonismo Juvenil em um mundo complexo, de movimentos díspar.

Para esta jornada, elegemos o processo macroteórico – portanto factível de erros – como fio condutor de nossas reflexões, buscando extrair, a partir da Antiguidade, alguns aspectos relativos ao conhecimento, seus cursos de organização/desorganização, assim como aos desdobramentos da própria lógica, desde a concepção aristotélica, que vem a influenciar Descartes. Justificamos, por isso, que tais preceitos estão presentes na CI já nas suas primeiras concepções.

Avançamos, assim, para entender como o fim da hegemonia do pensamento e da política europeia se relaciona com as crises que geram as duas grandes guerras mundiais, e como a ciência se alia ao Estado para o esforço de dominação e ampliação das fronteiras dos países hegemônicos. Nesse momento é que situamos a CI que nasce em Vannevar Bush (1948)¹ e suas interconexões que ocorrem com a Ciência da Documentação, advinda, principalmente, do pensamento iluminista, fazendo emergir as influências anglófonas e francófonas, ainda fortemente presentes em seus discursos contemporâneos.

Buscamos, dessa forma, entender as discussões que têm ocorrido a partir da chamada explosão da informação e da própria comunicação – defendemos a

¹ Em 1948, Vannevar Bush apresentou suas ideias na *Royal Society Scientific Information Conference*, em Londres, nascendo ali a Ciência da Informação (BARRETO, 2007).

indissociabilidade dos campos –, para chegarmos às novas mídias, a partir do desenvolvimento dos algoritmos, das redes neurais e da inteligência artificial (IA), e das disputas hegemônicas e contra-hegemônicas que se estabelecem no mundo infocomunicacional, sustentadas por discursos epistêmicos distintos. Percebemos, a partir desses cenários, que conhecimento, informação e comunicação assumem papel estratégico no composto da CI, desde que esta abra suas fronteiras para outros saberes, conforme vem ocorrendo no campo.

A necessidade dessa abertura é um dos aspectos que nos leva ao Capítulo 4 – “Ciência da Informação: na trilha utópica para a transdisciplinaridade”. Nele, procuramos entender pontos que analisam as relações disciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares para tentar compreender as possibilidades sobre a questão da transdisciplinaridade. Partindo de princípios elencados no Capítulo 3, especialmente no que tange ao entendimento do desenvolvimento do conceito de “lógica” ao longo do percurso histórico de pensadores que se preocuparam com o tema, entramos um pouco mais nas discussões sobre a complexidade no Capítulo 4. Assim, a partir dos pressupostos de Nicolescu (1999), que adiciona o “nível de realidade” aos paradigmas anteriores como a terceira condição para se alcançar esse lugar, procuramos situar a CI e os seus centros de estudo.

A conclusão do referido capítulo aponta a CI com forte vocação transdisciplinar, entendendo que ela, ao carregar consigo os atributos da complexidade e da polilógica, atravessa especialmente, por meio de suas possibilidades de investigação, a pelo menos dois níveis de realidade advindos das correlações entre as linguagens humanas e não humanas no contexto do desenvolvimento das redes neurais e da IA artificiais. Concluímos, portanto, que a CI, nessa condição, encontra-se capaz de contribuir para desnudar a tecnologia como um epifenômeno.

Todo o arcabouço teórico trabalhado ao longo desta investigação serve de base para os dois capítulos subsequentes (5 e 6), também teóricos, que tratam, respectivamente, dos temas Competências InfoCom e Protagonismo Juvenil. No Capítulo 5, traçamos uma trajetória das Competências InfoCom como atributo da própria CI, para, fundamentalmente, cumprirmos o primeiro objetivo da tese, que reside no entendimento dessas correlações. Buscamos, assim, além de fortalecer as bases para as análises empíricas, retirar a centralidade da concepção de domínio que se estabelece nos discurso da própria competência, a partir da relação senhor vs.

escravo, ou, como sugere Chauí (2014), da relação entre o competente e o incompetente, consolidada no pós-fordismo. Analisada pelo princípio da dupla complexidade delineado por Morin (2011), concluímos que as Competências InfoCom conseguem traduzir a indissociabilidade entre a comunicação, a informação e as habilidades operacionais diante das TICs, dando-nos uma oportunidade real de escolhas sobre nossos caminhos como sujeitos infocomunicacionais híbridos, conceito também trabalhado no referido capítulo.

No Capítulo 6, conforme fizemos no anterior, contextualizamos a questão da juventude, do seu protagonismo e suas interseções com a produção midiática a partir de uma abertura lógica, propiciada pelo entendimento da dupla complexidade, procurando os entrecortes que se estabelecem com as Competências InfoCom. Tais conexões, sem necessariamente haver no processo algum tipo de hierarquização dos saberes aprendidos, leva-nos a uma conclusão geral sobre o possível constructo do que poderia ser uma cidadania participativa.

Em ambos os capítulos, apoiados pelos anteriores, buscamos entender como questões relativas às práticas e vivências infocomunicacionais, aliadas ao tema do protagonismo juvenil, interferem, alimentam e retroalimentam os processos socioculturais estudados no âmbito da própria CI, dialogando com os objetivos deste trabalho. Tal diálogo ocorre também com a linha de pesquisa 2 – Produção, circulação e mediação da informação – do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia (PPGCI/UFBA), especialmente por contemplar “[...] os ciclos, processos, fluxos, hábitos e comportamentos informacionais em diferentes meios e ambientes, incluindo leitura e escrita, com enfoque na circulação da informação, recepção e produção de sentidos” e, conseqüentemente, abranger “[...] estudos e pesquisas das redes sociais e humanas na produção, intercâmbio e uso de informação”, assim como envolver “[...] a análise de competências informacionais e de programas de letramento e inclusão digital, comportamentos e hábitos informacionais”²

Seguimos, finalmente, para a segunda vertente desta pesquisa, introduzindo algumas informações relativas aos capítulos 7, 8 e 9. Seus objetivos, em resumo, buscam alcançar fundamentalmente os objetivos específicos da tese, delineados no

² Citações retiradas da ementa do curso. Disponível em: <https://ppgci.ufba.br/linhas-de-pesquisa>. Acesso em: 15 jun. 2019.

Capítulo de Conformação. Por se tratar de capítulos que envolvem pessoas, destacamos que as abordagens de campo seguem os preceitos do Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (ANEXO A).

No âmbito geral, os resultados empíricos atenderam nossas expectativas, pois as ações práticas dos jovens do *Grupo ARS* analisadas nos deram importantes pistas para um melhor entendimento do que viria a ser a indissociabilidade entre informação, comunicação e habilidades operacionais. De igual maneira, os sujeitos da pesquisa demonstraram como o discurso protagonista pode nascer da própria juventude, reforçando laços de pertencimento social, autonomia e empoderamento para construções democrático-participativas, sem a perda de suas identidades individuais, levando-nos à conclusão de que o protagonismo juvenil fortalece e é fortalecido pelas Competências InfoCom, estando nessa combinação um campo potencialmente frutífero para a construção de uma ainda utópica cidadania igualmente participativa.

2 CONFORMAÇÃO DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é apresentar, tangencialmente, as temáticas que foram trabalhadas ao longo da investigação, assim como os caminhos teóricos e empíricos percorridos para suas abordagens. De igual maneira, faz considerações sobre a problematização da pesquisa para, então, sustentar os objetivos propostos, assim como as razões que nos levaram a essa jornada.

Desta feita, para iniciar a problematização desta tese, começamos por pensar a juventude da sociedade contemporânea brasileira como um importante aspecto a ser destacado em termos de pesquisa. Isso porque, estamos falando de um estrato social a ser considerado como estratégico para a sustentabilidade do país, e, ao mesmo tempo, muito negligenciado quando colocamos a questão em nível de políticas públicas e até mesmo a partir do imaginário de gerações como as alfabetizadas analogicamente, em função das dificuldades provenientes de diferenças comportamentais e sociais.

Essa dicotomia geracional – trabalhada com mais intensidade ao longo desta tese –, proporciona uma instabilidade conceitual acerca do que vem a ser juventude, devido à sua dinamicidade e por se tratar de um segmento, conforme Diógenes (2009, p. 274), “[...] que mais se define por suas práticas, por suas formas diversas de atuação e de experimentação do que mesmo por conceituações e referenciais estáveis e fixos”.

Em diversas áreas do conhecimento, especialmente nas Ciências Humanas e nas Ciências Sociais Aplicadas, muitas pesquisas emergem do tema “juventude”, buscando aspectos peculiares, principalmente ligados à exclusão social, educação, informação, comunicação, participação política e protagonismo, entre outros (BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009; ZANELLA *et al.*, 2013). Podemos interpretar essa produção destacada pelas autoras como um avanço importante perante os desafios que as novas gerações enfrentam no dia a dia de uma sociedade cada vez mais complexa e excludente.

Buscamos maior imersão nesse universo, a partir de uma pesquisa realizada em nível de mestrado (DAHER JUNIOR, 2016), e, posteriormente, no projeto de extensão *Oficina Luz, Câmera, Reação: jovens, identidades e a produção associativa em*

audiovisual, em curso na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)³. Agora, em nova investigação, procuramos trabalhar as correlações entre os temas protagonismo juvenil e Competências InfoCom, apresentados neste capítulo de conformação, a partir do contexto e problematização da pesquisa.

Antes dessas exposições, faz-se necessário apresentar, de forma resumida, princípios que direcionam nossos diálogos a alguns aspectos pertinentes aos conceitos de protagonismo juvenil e Competências InfoCom. Tais aspectos – também trabalhados no decorrer da tese, na argumentação teórica e na revisão da literatura – são inicialmente apresentados para melhor embasar este capítulo do trabalho.

Partimos do princípio do que vem a ser protagonismo social, a partir da perspectiva de um mundo globalizado, que tem na informação e na comunicação os fenômenos que constituem e interferem nos processos socioculturais, sendo, portanto, um tema de preocupação da CI. Isso nos coloca em uma direção de concordar com Gomes (2017, p. 41), na acepção de que “[...] o compartilhamento da diversidade do conhecimento e o estímulo ao debate e à construção do espaço crítico”, baseados na dialógica e na diversidade, são possibilidades que só se concretizam por meio do desenvolvimento do protagonismo social.

Considerando a utilização do termo também sob a perspectiva do sujeito que produz e consome a informação, o protagonismo social, segundo Araújo (2017), estabelece-se como uma

[...] categoria analítica capaz de abrir um novo campo, com o reforço da dimensão de sujeito, ativa, dos usuários, em oposição à lógica de ver apenas as determinações sociodemográficas ou cognitivistas (como fizeram os estudos de uso e de comportamento informacional, ou melhor, as abordagens tradicional e alternativa). (ARAÚJO, 2017, p. 142)

No caso, concordamos com Araújo (2017, p. 142) na sua interpretação de que, para a CI, “[...] a noção de protagonismo permite superar o divórcio histórico que o campo teve em relação às perspectivas críticas”. Sem desprezar as demais perspectivas, para efeito desta análise, pelo caminho indicado por Araújo (2017), somadas às considerações de Gomes (2017), conforme aprofundaremos,

³ Disponível em: <https://www.proex.ufop.br/projetos-isolados/oficina-luz-camera-reacao-jovens-identidades-e-producao-associativa-em-audiovisual>. Acesso em: 16 maio 2017.

especialmente nos Capítulos 5 e 6, encontramos uma importante direção para se interpretar, nas correlações que faremos entre Competências InfoCom e protagonismo juvenil, conceitos relativos à autonomia e ao empoderamento no âmbito da própria CI.

O conceito de autonomia, como uma condição para o empoderamento, face à polêmica discursiva quanto ao seu uso e até mesmo materialização, portanto, sustenta-se, aqui, na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (1992), conforme veremos ao longo desse trabalho. O autor se apoia em Kant (1980⁴, p. 141), que via nesse atributo “[...] o fundamento da dignidade da natureza humana e toda a natureza racional” como primordial para a constituição de uma vida em sociedade. Habermas (1992), mesmo respeitando o aspecto individual da autonomia em Kant (1980), via nesse lugar uma qualidade para o fortalecimento de espaços públicos, que constituem o que ele denomina de esfera pública, como condição para a constituição de uma ordem democrática participativa.

Destacamos, assim, que o protagonismo juvenil não está sendo tratado a partir de um discurso de acomodação social oriundo, principalmente, do mercado de trabalho ou de busca de resposta, conforme Souza (2006, p. 244), “[...] à ameaça de descontrole social, representada pela juventude pobre e excluída”. Ao contrário, adotamos o termo diante das possibilidades da autonomia e do empoderamento, como nos referimos, resultantes de práticas de gestão social, experimentadas pelos sujeitos da pesquisa desde 2015, quando se iniciou a pesquisa empírica do mestrado.

A perspectiva desse olhar se aplica também ao tema “Competências InfoCom”. As referidas competências, grosso modo, segundo Borges (2011; 2018) dizem respeito à capacidade de se manter informado (buscar, selecionar, avaliar e aplicar informações para resolver questões) e de se comunicar (manter diálogos, negociar e trabalhar colaborativamente) em ambientes de hiperinformação. As competências ainda abrangem a capacidade de refletir sobre os próprios conhecimentos, realidades, habilidades operacionais e atitudes.

Por entendermos que nesse contexto temos, além das competências da própria CI, uma interconexão com a questão do protagonismo, é que pretendemos ultrapassar a perspectiva do uso do termo apenas como um atributo necessário para atender às

⁴ Original publicado em 1785.

necessidades geradas pelo capitalismo cognitivo⁵, advindo do mundo do trabalho; ou seja, transcender o sentido sobre a necessidade de se formar construtores e/ou consumidores de informação numa perspectiva mercadológica. Trata-se, no entanto, de um tema sensível, devido à sua complexidade discursiva, que precisa, obviamente, ser mais investigado na perspectiva epistemológica da própria CI. Classificada como teoria de médio alcance por Marteleto e Saldanha (2016), os autores também chamam atenção para a necessidade de as discussões sobre “competências” passarem por um aprofundamento teórico-prático, justamente por apresentarem baixa ou nenhuma densidade teórica. Esse aprofundamento se daria a partir das “[...] condições sociais da prática, da circulação social e da apropriação das informações” (MARTELETO; SALDANHA, 2016, p. 82).

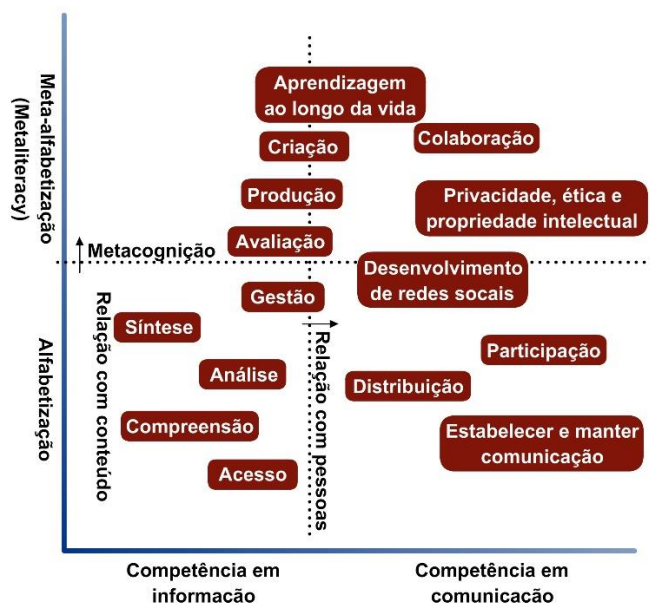
Considerando o alerta de Marteleto e Saldanha (2016) face às investigações que estão ocorrendo nesse campo, entendemos que este vem sendo fortalecido com a ampliação de pesquisas registradas especialmente nos últimos dez anos. Somando o nosso trabalho a esse movimento crescente, buscamos, agora, compreender a questão a partir do resultado de práticas sociais experimentadas pelos sujeitos da pesquisa, numa perspectiva das Competências InfoCom.

Para interpretar as “pegadas” infocomunicacionais dessa juventude, faz-se necessário também compreender os novos conceitos sobre o aprender, o aprender a aprender e o fazer em diferentes espaços e contextos complexos. A expressão “pegada” busca as representações referentes às práticas infocomunicacionais, a relação entre o consumo e a exploração da informação, assim como a capacidade de a juventude interpretar e editar seu próprio mundo a partir das tecnologias de informação e de comunicação disponíveis em seus universos. Nesse caminho, precisamos abrir nossos olhares para o processo metacognitivo da aprendizagem (BORGES, 2018), a ser explorado no Capítulo 5.

Nessa direção, também chegamos à *Metaliteracy*, tema que necessariamente passa a pertencer a esta investigação. A partir da representação feita por Borges (2018) (FIG. 1), justificamos esse caminho.

⁵ Também chamado de terceiro capitalismo, que surge depois do capitalismo industrial, seria, segundo Albagli (2013, p. 108), um estágio de mudança da natureza do trabalho, no qual “[...] Informação, comunicação e linguagem despontam como elementos produtivos [...]. Esses elementos constituem tanto matéria-prima quanto instrumentos de trabalho, sendo este investido de um caráter crescentemente comunicativo-relacional-linguístico”.

Figura 1 – Estrutura conceitual das Competências Infocomunicacionais



Fonte: Borges (2018, p. 127).

A *metaliteracy*, por sua vez, deve ser entendida como um modelo abrangente de alfabetização em informação, integrador de indivíduos e ideias em ambientes colaborativos, capaz de promover o pensamento crítico (JACOBSON; MACKAY, 2011; 2013). Nesse âmbito, também localizamos os sujeitos desta pesquisa, que experimentam, por meio da produção audiovisual colaborativa, uma troca de experiências sobre seus processos de aprendizagem e autoconhecimento.

Do ponto de vista pedagógico, devemos olhar a *metaliteracy* também como um atributo capaz de situar o aluno transcendendo a condição de consumidor para o de criador de informações, observando que, conforme O'Brien *et al.* (2017, p. 286, tradução nossa), “[...] as linhas entre consumidor e criador são, muitas vezes, turvas”⁶. O caráter obscuro, ainda presente nessa relação, é também fator relevante para a compreensão das competências no âmbito da juventude., a ser tratado em capítulo posterior.

Para melhor contextualização desses temas, devemos refletir sobre o tecido social que forma a juventude em nossa sociedade contemporânea, em nível nacional. Buscamos, assim, sustentar uma tese que busque – antes de responder a suas questões principais e de atingir os objetivos propostos, descritos mais adiante –

⁶ “[...] the lines between consumer and creator are often blurred”.

promover elementos que ajudem a compreender um problema geral que abarca vários trabalhos de investigação no campo das ciências: as desigualdades sociais e as assimetrias regionais, presentes em várias partes do planeta, inclusive no cenário de nossa pesquisa.

Quando analisamos os grandes investimentos nos aparatos de informação e comunicação, e seus impactos na sociedade, principalmente a partir da segunda metade do século XX (HALL, 1997; HOBBSAWM, 1995; BARRETO, 2007; SCHWAB, 2016; CASTELLS, 2002; entre outros), somos tentados a descrever a nossa sociedade como a da informação, do conhecimento, das redes, da educação e do saber, entre outras. Podemos admitir, sustentados pelo pensamento complexo, conforme Morin (2011), que a nossa sociedade é o conjunto de todas as representações citadas, acrescentando que todas estas, inclusive as excluídas de direitos básicos, estão presentes no mundo contemporâneo a partir de várias ordens e interesses hegemônicos e contra-hegemônicos que se estabelecem nas relações de poder que as constituem.

Quando refletimos sobre o fenômeno em nível nacional, lembramos que Pretto (2013) – o original foi escrito em 1996 –, ainda às vésperas da chegada do século XXI, já chamava atenção para o fato de o Brasil viver uma dualidade em termos de crise civilizatória:

Por um lado, não conseguiu resolver os problemas mínimos propostos pela sociedade antropocêntrica. O brasileiro ainda vive sem as condições mínimas de sobrevivência, o que lhe impede até mesmo de usufruir dos elementos básicos do saber que caracterizam a própria modernidade, ou seja, as luzes, a razão, a ciência e o progresso. Por outro lado, convive já [...] com novos valores, introduzidos pela presença dos meios tecnológicos. (PRETTO, 2013, p. 125)

Entendemos que apenas o contexto da juventude atualmente é suficiente para validar as premissas de Pretto (2013). Dados do Unicef (2018) e da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), publicados em 2018, a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD/IBGE) de 2015, demonstram que 61% das crianças e adolescentes do país vivem na pobreza. Desse total, 8,8 milhões não têm direito à educação e 6,8 milhões, à informação, entre outras graves privações.

Estar dentro da escola, por sua vez, diante dos índices de exclusão demonstrados pelo Unicef (2018), pode, talvez, representar um privilégio. Essa reticência se justifica devido ao paradoxo que se estabelece na vida daqueles que estão estudando. O desinteresse das crianças e adolescentes pela escola também é grave, refletido, por exemplo, nos altos índices de repetência e abandono, registrados principalmente entre os jovens pertencentes às populações mais pobres.

A partir de uma compilação de informações disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para o ano de 2019, somadas às oriundas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Unicef (2021) construiu relatório mostrando que o Brasil efetivou, naquele ano, 27,7 milhões de matrículas nas escolas da rede pública, na Educação Básica e no Ensino Médio. Desse total, cerca de 2,1 milhões de estudantes foram reprovados (8%), provocando uma distorção idade-série em mais de 6 milhões de jovens, e mais de 620 mil abandonaram a escola.

Refletindo sobre esse outro aspecto que envolve o jovem brasileiro, recorreremos a Mosé (2013), que traça um importante panorama da escola na transição entre os séculos XX e XXI. Segundo a autora, na metade do século XX, tanto no Brasil, quanto no exterior, a escola se apresentava como espaço das certezas, voltada à formação de elites, com capacidade de debater os relevantes temas da humanidade. Na segunda metade daquele mesmo século, esse espaço era a promessa à construção de um mundo melhor, capaz de resolver os grandes males do mundo. Isso não aconteceu e, como diz a educadora, esses jovens acabam sendo colocados, a partir de si mesmos, na condição “[...] de ‘vencedor’ ou de ‘perdedor’, de arrogância ou de revolta” (MOSÉ, 2013, p. 50).

Na investigação realizada, nossos olhos estiveram voltados principalmente para a juventude que se encontra na escola – sem perder a referência da condição de pobreza que atinge mais de 18 milhões de crianças e adolescentes do país (UNICEF, 2018) –, e, nessa condição, chegamos ao problema de nossa investigação. Contextualizando um pouco mais os sujeitos desta pesquisa – jovens participantes do *Grupo ARS*, que, desde 2015, desenvolvem atividades relativas à produção de vídeos, e, de 2017, promovem um cineclubes naquele distrito de Ouro Preto (MG), denominado *Cineminha do Distrito* –, constata-se, a partir dos resultados da pesquisa de mestrado,

seguida por um projeto de extensão, já referenciados anteriormente, uma importante inserção desse grupo na Escola Municipal Doutor Alves de Brito⁷ em horários extraclasse, motivados, principalmente, para atividades relativas ao audiovisual, assim como para o desenvolvimento de outras ações na comunidade, fora dos muros da escola.

Um dos resultados dessas atividades que mais chama atenção é a *TV Alves de Brito*, nome dado pelos jovens em homenagem à própria escola. A TV, criada no *YouTube*⁸ em 2016, já registrou cerca de 23,5 milhões de visualizações e inscrição de mais de 120 mil pessoas⁹. Destaca-se também o fato de todas essas atividades serem realizadas fora do eixo dos grandes centros, em ambiente de poucos recursos tecnológicos e de baixa oferta de internet. A escola, no ano de criação do canal, recebia menos de 2 megabyte – quantitativo que chega a 10 megabyte em 2021 – para desenvolver suas atividades didáticas e administrativas, limitando, sobremaneira, as atividades desse grupo em termos tecnológicos.

Diante do exposto, percebemos, com base em pesquisa de mestrado e nas atividades de extensão desenvolvidas naquela escola, que os sujeitos desta pesquisa experimentam o desenvolvimento de uma autonomia infocomunicacional e uma capacidade de editar o seu próprio mundo, a partir de produções associativas em audiovisual, ampliando também suas habilidades de comunicação. Agora, para esta investigação, no campo da CI, buscamos uma análise mais aprofundada, sob o olhar das Competências InfoCom, tentando também, a partir das práticas infocomunicacionais e sociais desses sujeitos, assim como de seus desempenhos em sala de aula, preencher outra importante lacuna deixada em aberto na pesquisa anterior: o protagonismo juvenil. Assim, chegamos à pergunta de nossa investigação: se e como o desenvolvimento de competências infocomunicacionais favorece o protagonismo juvenil?

Cabe ressaltar que, no mestrado, o estudo teve como objetivo principal analisar as transformações, por meio do audiovisual, nas identidades e nas habilidades de comunicação dos sujeitos que participaram da experiência, tendo em vista oferecer uma contribuição técnica na área de Desenvolvimento Local, com ênfase na

⁷ A referência à escola está no item 2.3.1 – Cenários da pesquisa.

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCdTs3AiJDGW4QzChuounDuQ/videos>. Acesso em: 19 jun. 2019.

⁹ Dados obtidos do dia 11 jun. 2019.

Educação, com características de inovação social. A partir da evolução das reflexões acerca do tema, novos objetivos se desenharam para esta investigação, incorporados à linha de pesquisa “Produção, circulação e mediação da informação”, do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), conforme veremos a seguir.

2.1 OBJETIVOS

2.1.1 Geral

O objetivo geral é verificar se, e como, as competências infocomunicacionais ocorrem na formação do protagonismo juvenil de estudantes que pertencem ao Grupo Audiovisual Rodrigo Silva (*Grupo ARS*).

2.1.2 Específicos

- a) Correlacionar as Competências InfoCom com as competências da CI;
- b) identificar as Competências InfoCom dos sujeitos da pesquisa, a partir de suas práticas de criação, edição e difusão de material audiovisual, assim como de organização social;
- c) correlacionar a influência das Competências InfoCom com o fortalecimento das identidades e do protagonismo de jovens que vivem fora do eixo dos grandes centros urbanos;
- d) verificar se as Competências InfoCom influenciam o desempenho escolar.

2.2 JUSTIFICATIVA

Independentemente dos conceitos sobre as sociedades que coexistem em nosso tempo, em termos globais, percebemos – com base nas discussões que problematizam essa pesquisa – que o Brasil comporta disparidades na relação juventude e direitos fundamentais, em especial no que diz respeito à educação e à informação. Nessa direção, buscando uma compreensão sobre os desafios que precisam ser vencidos como forma de se corrigir tais assimetrias, alinhamos, parcialmente, nosso pensamento ao de Jantsch (2017), na seguinte direção:

Em tempos em que o conhecimento passou a ser força produtiva centralmente voltada à valorização do valor no contexto da sociedade capitalista, ainda podemos cogitar uma universidade que se caracterize pelo caráter público como um espaço no qual a pesquisa possa ser realizada para além dos critérios meramente mercadológicos. É assim que ainda podemos falar em pesquisa na concepção emancipadora e não apenas em sociedade do conhecimento, conceito que incorpora a pesquisa como força produtiva voltada (quase que) exclusivamente à valorização do capital. (JANTSCH, 2017, p. 55)

A ressalva a esse princípio está na concepção de “sociedade do conhecimento”, considerando, conforme já colocado anteriormente, que esta, assim como as demais aqui citadas, faz parte do contexto da sociedade contemporânea. Isso não nos impede de reforçar o princípio do desenvolvimento de uma pesquisa emancipadora, conforme proposto por Jantsch (2017), como forte justificativa para se realizar esta investigação.

Ainda sobre essa questão, vale registrar que resgatamos o termo “conhecimento”, conforme pode ser visto em capítulo posterior, situando-o na sua complexidade genérica. Isso porque, apoiando-nos em Morin (2011, p. 22), não se trata “[...] apenas do conhecimento de um cérebro em um corpo e de um espírito em uma cultura: é o conhecimento que gera de maneira bioantropocultural um espírito/cérebro em um *hit et nunc*”. Isso implica dizer, ainda segundo o autor, que, nessa relação, não se estabelece apenas “[...] o conhecimento egocêntrico de um sujeito sobre um objeto, mas de um sujeito portador, igualmente, de genocentrismo, etnocentrismo, sociocentrismo, isto é, vários centros-sujeitos de referência” (MORIN, 2011, p. 22).

Outra justificativa se desdobra a partir do referido contexto acerca do conhecimento, levando-nos a tentar compreender uma possível condição transdisciplinar da CI, entendendo que, ao carregar consigo os atributos da complexidade e da polilógica, atravessa, especialmente por meio de suas possibilidades de investigação, a pelo menos dois níveis de realidade advindos das correlações entre as linguagens humanas e não humanas, oriundas da evolução das redes neurais artificiais, principalmente, associadas ao desenvolvimento da IA, conforme reflexões contidas no Capítulo 4. Assim, nessa condição, a CI se apresenta capaz de contribuir para desnudar a tecnologia como um epifenômeno.

Colocamos esta pesquisa justificada também como um processo de investigação sobre a geração de saberes – disponível para instituições, pesquisadores e educadores, especializados ou populares –, de forma a contribuir para a concepção de novas experiências dentro e fora das escolas. Respeitando-se as diferenças culturais, entre outras peculiaridades, reforçamos que essa justificativa favorece o compartilhamento de experiências que, quase sempre, estimula o avanço da Ciência.

A pesquisa se justifica também pelo fato de permitir melhor compreensão dos diálogos e conflitos entre grandes centros e periferias impostos pela globalização. O Programa Sociedade da Informação, preconizado pelo Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CCT) (2000), independentemente de sua implementação ou não à época, tinha como um dos princípios a própria globalização como força indutora das identidades locais, e que, “[...] ainda que pareça utópico, a sociedade da informação que estamos ajudando a construir pode dar espaço para culturas geograficamente isoladas” (MIRANDA, 2000, p. 82). Conhecer as “pegadas” infocomunicacionais da juventude de um distrito localizado no interior de Minas Gerais, por exemplo, dialoga com esse princípio, por nos ajudar a perceber como ocorrem os movimentos contra-hegemônicos nesses locais.

Somando-se a essas questões, a pesquisa se justifica por reforçar no âmbito da CI a discussão de temas relativos à complexidade, à transdisciplinaridade e às ações comunitárias sob a perspectiva da gestão social, entre outros, e, conseqüentemente, provocar-nos a pensar sua temática central não descolada das possibilidades lógicas que invadem cotidianamente nossas realidades.

Finalmente, em um aspecto mais pessoal, a pesquisa me motiva a continuar investigando a temática juventude, tema caro em minha trajetória profissional de

busca da inovação social sob a perspectiva da dialogia entre prática e teoria, por meio das conexões que se estabelecem entre os saberes populares e o conhecimento científico.

2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta subseção, faremos uma panorâmica sobre o ambiente a ser pesquisado, situando seus sujeitos e, mais especificamente, mostrando os caminhos metodológicos para se alcançar os objetivos delineados para esta tese. Como coloca Hissa (2012, p. 121), sobre os desafios metodológicos, “[...] não há como aprender com os manuais”. Apoiados por esse princípio, mesmo não desprezando os manuais, buscamos aprender com a vida que se apresentava em nossas rotinas de campo, ajustando métodos e procedimentos, especialmente diante das dificuldades que se impuseram com o advento da pandemia da covid-19, que limitou algumas ações não somente do pesquisador, mas da comunidade envolvida no processo.

2.3.1 Cenários da pesquisa

O desenvolvimento da pesquisa se deu no distrito de Rodrigo Silva, distante 18 quilômetros da sede Ouro Preto (MG), com população próxima de 1.080 habitantes¹⁰. Como em quase toda região, a principal atividade econômica do distrito é a mineração. A exploração do mineral Topázio Imperial movimentava a economia básica do local, seguida do calcário. Registra-se, assim, desde a sua criação até os dias de hoje, a constituição de uma “sociedade de lavra”, fundada a partir de uma ordem escravocrata, marcada, à luz de Amorin (2013), sobretudo, pela desconfiança, e com fortes impactos, ainda hoje, nos processos de construção das identidades de seus moradores. (DAHER JUNIOR, 2016)

Outro cenário importante é a Escola Municipal Doutor Alves de Brito, local onde estudam os jovens que participaram da investigação. Centenária, transformou-se em grupo escolar no ano de 1908, após ser remodelada no então governo de João

¹⁰ Disponível em: <https://turismo.ouropreto.mg.gov.br/distrito/41>. Acesso em: 14 maio 2019.

Pinheiro (SOARES, 2015). Trata-se da única escola do distrito, que abriga alunos de todos os estratos sociais da região para cursarem os ciclos do Infantil ao Fundamental II, o que a torna singular em termos de diversidade.

O canal da *TV Alves de Brito*, no *YouTube*, também faz parte dos cenários em discussão, assim como o grupo do *WhatsApp*, denominado de *Audiovisual*, que abriga os jovens sujeitos da pesquisa. Nessas redes sociais circulam informações a partir de diálogos, impressões, imagens e vídeos que contribuem para melhor entendimento do contexto e problematização da investigação, colaborando, dessa forma, para o alcance dos objetivos aqui propostos.

2.3.2 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa tem como sujeitos principais os jovens que constituem o Grupo Audiovisual Rodrigo Silva (*Grupo ARS*). Sua formação gira em torno de 15 pessoas, existindo, porém, momentos em que se registra uma variação quantitativa, para mais ou para menos. Por estar na única escola da região,

[...] é possível afirmar o caráter heterogêneo do grupo nos quesitos socioculturais, estruturação familiar – jovens criados com pais, avós, tios e/ou outros parentes – e acesso às tecnologias da informação em maior ou menor escala.” (DAHER JUNIOR, 2016, p. 82-83)

São considerados sujeitos também os jovens que participaram da primeira etapa do projeto em 2015 – cerca de quatro pessoas –, que, desde 2019, encontram-se cursando o ensino médio na cidade de Ouro Preto. O mesmo procedimento se aplica para a inclusão de mais três jovens que entraram e saíram do referido grupo ao longo desse período, sem terem, à época, terminado o ensino fundamental.

Participam também, como sujeitos, os pais dos alunos que estão em atividade no *Grupo ARS*. O mesmo acontece com professores, diretores e servidores da Escola, um universo de 26 profissionais, que acabam se envolvendo indiretamente não somente com as produções audiovisuais, mas com outras atividades que ocorrem dentro e fora da sala de aula, protagonizadas pelos referidos jovens.

Para esta pesquisa, nas análises netnográficas e etnográficas, participaram dez jovens, doravante denominados de A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A18 e A19. Foram considerados também, no processo de análises de dados dos históricos escolares (Capítulo 9). Os demais jovens que participaram em algum momento da experiência, a partir de 2015, estão designados como A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8 e A17. Para os pais ou responsáveis, tivemos depoimentos de cinco do total de dez (P1, P2, P3, P4, P5).

No meio dos professores, aplicamos questionários para seis, no universo de 11 que atuam no Fundamental II, estando aqui denominados de PR1, PR2, PR3, PR4, PR5, PR6. Quanto aos técnicos, dos oito profissionais que trabalham na Escola, quatro responderam aos questionários (T1, T2, T3, T4). Importante salientar que a definição dessas pessoas se deu de forma aleatória, tomando-se a preocupação para que o universo não fosse inferior a 50% entre as respectivas categorias. O processo de mobilização desse pessoal foi um pouco demorado em função da pandemia do novo coronavírus, pois nem todas as pessoas estavam no Distrito.

2.3.3 Percurso metodológico

As discussões que se estabeleceram há pouco mais de três séculos acerca do conhecimento científico se tornaram mais complexas à medida que a própria sociedade científica tem na informação e na comunicação procedimentos capazes de volatilizar potenciais paradigmas antes mesmo que estes se constituam. Esses processos, entretanto, ocorrem distante das sociedades em geral, e vão se estabelecendo, muitas vezes, de forma antropofágica entre os pesquisadores e seus pares.

A busca quase que insana pela novidade, associada a um produtivismo acadêmico sem fim, é também outro problema que se estabelece nesse contexto, direcionando o fazer científico para um abismo criado pela própria ciência. Em conferência na UFOP¹¹ (ANEXO B), durante solenidade na qual recebia da

¹¹ Conferência realizada durante solenidade de outorga do título de Professor *Honoris Causa* na UFOP, em Ouro Preto (MG), no dia 24/04/2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hp9KDeH1ErE&feature=youtu.be>. Acesso em: 10 jul. 2018. Transcrição do áudio no Anexo B (sem revisão da fonte), cedida pela professora Margareth Diniz (UFOP).

comunidade daquela instituição o título de “Professor *Honoris Causa*”, o sociólogo Boaventura Souza Santos (2017) fez a seguinte observação sobre a questão da “novidade”:

[...] acontece que as novidades ou aquilo que surge por vezes como novidades fazem parte de um fluxo que devia conhecer-se melhor como parte de uma herança; parte de um passado que contribuiu para o presente para ampliar o futuro, mas que partem de uma corrente forte que vai para muito tempo e vai certamente na nossa frente. [...] Vivemos desde o século XVII, século XVIII, sobretudo depois do Iluminismo, com essa necessidade da autoria, necessidade da originalidade; é algo muito romântico que ficou conosco e que foi levado da Europa por todo mundo e que naturalmente aqui se propagou e se sedimentou. (SANTOS, 2017, p. 1)

Soma-se a isso a questão do distanciamento de nossas universidades da própria sociedade, provocando uma espécie de isolamento do conhecimento, em que pese o extraordinário desenvolvimento científico e social dos últimos séculos. Para Santos (2017, p. 3-4), essa situação foi provocada, em parte, pelos próprios meios de comunicação, que “[...] tentaram isolar, e conseguiram [...] um conhecimento que não tem par”, e que a situação poderia ser diferente “[...] se o conhecimento se propagasse na mídia que temos hoje”.

A posição de Santos (2017) nos remete a pensar com mais profundidade sobre os caminhos epistemológicos e metodológicos a serem trilhados em uma determinada investigação, assim como sobre os problemas de diversas ordens encontrados nessa trajetória, advindos de possíveis estremecimentos de relações institucionais que cercam todo o processo acadêmico, a partir de seus “cânones” e “verdades”. Nesse lugar, concordamos quando Bourdieu (1983, p. 122), afirma que o “[...] que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência”.

O tempo passa, as disparidades sociais aumentam e a busca por respostas das ciências a tais questionamentos, surgidos notadamente a partir do final do século IX, continua no XXI. Isso nos leva ao exercício de buscar compreender e destacar tais aspectos em ambiente de complexidade – um desafio constante a ser trabalhado no campo epistemológico-metodológico – como forma de se evitar que importantes reflexões sejam levadas à marginalidade.

Falamos, assim, da evidência de um conservadorismo epistêmico que acaba influenciando, sobremaneira, a problemática da metodologia no que se refere à dificuldade de se ler o mundo a partir de sua complexidade. Morin (1996; 2001; 2003a; 2011) atribui esse conservadorismo ao fato de a epistemologia estar presa a paradigmas disciplinares ainda rígidos; por isso, há necessidade de uma revisão desses modelos, fundamentados em certezas, assim como de seus métodos, que tendem à vulgarização e a degradações tecnicistas, entre outros problemas, que podem nos levar a constituir um ambiente de unidimensionalização teórica.

Para esta pesquisa, nos sustentamos em alguns aspectos teórico-metodológicos na perspectiva de um diálogo possível entre a fenomenologia e a teoria crítica, consoante às possibilidades de aproximação com as escolas que recorrem à Teoria da Complexidade de Morin (1996; 2001; 2003a; 2011), a partir da dialógica. Nas discussões sobre o método, vamos aprofundar um pouco mais nessa questão.

Outras sustentações buscadas para compor o mosaico desse diálogo teórico-metodológico foram encontradas na Epistemografia Interativa (GARCIA GUTIERREZ, 2006) e nas Epistemologias do Sul, conforme Santos (2017) e Santos e Meneses (2014) – respeitando-se as diferenças entre elas –, no sentido de se tentar capturar o conhecimento oriundo da desordem e das ausências. Garcia Gutierrez (2006, p. 104) aponta a Epistemografia Interativa como uma via para uma releitura do contexto científico. Grosso modo, tal proposta consiste em lidar “[...] com conceitos conhecidos e mitificados pela Epistemologia moderna”, relativos à categorização, ordenamento, formalização, entre outros, e promover os questionamentos “[...] a partir de pegadas despercebidas e colaterais: em seus bueiros e esgotos, em seus despojos e contradições”.

Santos (2017), por sua vez, com o princípio de que a relação de poder entre metrópoles e colônias ainda se estabelece a partir de uma linha divisória, denominada por linha abissal – mesmo com o fim formal da era colonial –, propõe as Epistemologias do Sul como meio de se compreender e dar voz ao que ele denomina de “conhecimento das ausências”. Esses conhecimentos, segundo Santos (2017), devem estar articulados com o conhecimento científico, momento em que se constitui a “ecologia dos saberes”.

Não obstante, existem diferenças de abordagens entre essas duas linhas. A Epistemografia Interativa, de acordo com Garcia Gutierrez (2006, p. 105), “[...] não

propõe, como pode parecer, um mundo descolonizado utópico, e sim a integração política do conhecimento, uma redistribuição da presença e força dos conhecimentos e culturas na rede digital em igualdade de condições”. Segundo ele,

O grande desafio está na criação de ferramentas que auxiliem na organização dos “conhecimentos dominantes” e que ao mesmo tempo promovam a resistência dos conhecimentos considerados subalternos exercitando, assim, o pluralismo ético. Incorporar nas redes digitais os conhecimentos excluídos dos fluxos em que transitam os conhecimentos dominantes: essa seria, resumindo, uma função tecnopolítica da epistemografia interativa. (GUTIÉRREZ, 2006, p. 105)

Estabelecendo uma dialogia entre a Epistemografia Interativa (GARCIA GUTIERREZ, 2006) e as Epistemologias do Sul, em Santos (2017, 2018b) e Santos e Meneses (2014), mas preservando as lógicas e as diferenças de cada conceito, interpretamos que ambas dialogam com nossos objetivos. Isso porque, além de buscarmos compreender, em um grupo de jovens que se encontra fora do eixo dos grandes centros, em condições peculiares no que diz respeito a acesso a bens culturais e tecnológicos (de informação e comunicação), o que Santos (2017, 2018b) denomina de o conhecimento das ausências, assim como entender como esses conhecimentos transitam nas redes digitais, concomitantes aos conhecimentos dominantes, conforme destacado por Garcia Gutierrez (2006).

Assim, como veremos a seguir, estabelecemos os métodos para o alcance dos objetivos desta pesquisa, que, por sua natureza, seguem na busca de ações que garantam a voz dessa juventude em espaços diversos, na perspectiva de uma complexidade que emerge das várias sociedades que compõem a sociedade contemporânea.

2.3.4 Métodos

Nos apoiando em Hissa (2012) sobre as singularidades das pesquisas e suas correlações com as metodologias e métodos, reiteramos os desafios desse fazer, entendendo que os receituários prontos ajudam, mas não são capazes de vencê-los.

A cada pesquisa corresponde a um conjunto de alternativas metodológicas. Não há receitas nem caminhos prontos. A concepção teórica de um problema de pesquisa já mobiliza as alternativas de abordagem metodológica. Uma pergunta já sugere caminhos de pesquisa. Os objetivos de uma pesquisa, portanto, estão articulados às metodologias que, por sua vez, vão se fazendo, criativamente, enquanto se percorre a trajetória de pesquisa. (HISSA, 2012, p. 121)

Assim, temos um método básico que se estabelece na conjunção de fronteiras entre a pesquisa-ação em curso naquele território, por meio de atividade extensionista, e a pesquisa-intervenção, sendo esta realizada em 2015 com o advento do mestrado já aqui referenciado, assim como da observação participante de ambientes *online* e tangíveis face a face, utilizando-se, para isso, técnicas mistas de etnografia e netnografia. As triangulações poderiam nos remeter a um estudo de caso, pois o foco central da investigação é a experiência vivenciada pelo *Grupo ARS*, mas isso não ocorre de forma plena, uma vez que o pesquisador está inserido no universo prospectado desde 2015.

Mesmo não havendo um trato formal entre o pesquisador, a escola e a comunidade, existe uma institucionalização tácita no sentido de que ali se estabelece uma ação reconhecida e, de certa forma, até reivindicada pelos moradores do local para que ela permaneça. Isso se traduz em conversas informais e respostas aos questionários aplicados aos servidores das escolas, aos pais e responsáveis pelos alunos, e, principalmente, por meio de manifestações dos jovens protagonistas do *Grupo ARS*, capturadas nas entrevistas coletivas.

A formalização do projeto de extensão da UFOP, nesse sentido, não abarca essa dimensão, considerando que a ação foi apropriada como um processo local. O projeto de tese, quando apresentado para a referida comunidade, também foi aceito tacitamente como mais uma possibilidade de fortalecimento do que ali se desenvolve, não havendo, por exemplo, qualquer questionamento quanto às assinaturas dos TCLEs, em que pese a densidade textual de seus termos. Confiança foi a palavra que mais se ouviu no momento das assinaturas.

Assim, encontramos em Schimidt (2006) parte da justificativa para o nosso mapa metodológico, conjugando ação, intervenção, assim como a técnica mista de netnografia com a etnografia, tendo na observação participante as possibilidades para se promover tais aproximações.

Estes modos, parece, ajudam a identificar, por um lado, peculiaridades e diferenças atribuídas às chamadas pesquisa-ação e pesquisa-intervenção [...] e, por outro, a situar a pesquisa participante como pesquisa etnográfica. Mais ainda, ajudam a problematizar a dicotomia ruptura/continuidade, procurando mostrar que há continuidades na ruptura e rupturas na continuidade. (SCHMIDT, 2006, p. 14)

Ainda sobre o emaranhado de metodologias e métodos a qual nos encontramos, no que tange à pesquisa-ação, por exemplo, dentre as inúmeras trajetórias que a descrevem, firmamo-nos, especialmente, em uma vertente que surge a partir de André Morin (2004) e René Barbier (2002). Miranda e Resende (2006, p. 515) apontam que esses autores recorreram à teoria da complexidade de Edgar Morin (1996; 2011) “[...] para contrapor-se ao ‘ideal de simplicidade’ das ciências da natureza, por meio de discussões acerca da pesquisa-ação”.

As autoras aprofundam essa discussão, trazendo para o diálogo Carr e Kemmis (2004), a partir de um resgate que eles fazem da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (1992); isso pelo fato de, em que pese as diferenças entre eles, terem em comum uma crítica ao positivismo. Acrescentam Miranda e Resende (2006) que as ocorrências nessa direção se dão com a utilização de abordagens compreensivas como meio de possibilitar que o sujeito, o conhecimento e a própria ação deem significado à realidade.

Outras aproximações acerca das referidas abordagens, segundo Miranda e Resende (2006), ocorrem porque Carr e Kemmis (2004) têm, na pesquisa, a ideia de mudança da realidade social, priorizam o campo da prática e da ação social como agentes de solução de problemas, “[...] postulam uma noção de totalidade que se afirma à referida prática e diz respeito a tudo que nela se constitui, abrangendo a ação e a experiência do sujeito” (MIRANDA; RESENDE, 2006, p. 515-516).

Indo diretamente a Habermas (1992), podemos dizer, resumidamente, que o filósofo alemão buscou quebrar um paradigma criado por sua própria escola – a Escola de Frankfurt¹² –, notadamente a partir de releituras de Adorno e Horkheimer

¹² “[...] Nome genérico para designar um grupo de filósofos e pesquisadores alemães que, unidos por amizade no início dos anos 30, emigraram com o advento do nazismo, só retornando à Alemanha depois da guerra: Theodor *Adorno, Walter *Benjamin, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas etc. A pretensão básica do grupo foi a de elaborar uma teoria crítica do conhecimento, de um lado, aprofundando as origens hegelianas de Marx, e, de outro, introduzindo um questionamento no sistema de valores individualistas. Assim, a escola de Frankfurt elucidou o caráter contraditório de

suas críticas ao Iluminismo, responsável, segundo Adorno (1971), pela criação da chamada “sociedade administrada”. Essa sociedade produziria uma “cultura afirmativa”, sustentada ideologicamente pela “indústria cultural”.

Habermas (1992) busca quebrar esse paradigma usando uma referência do próprio Adorno acerca do conceito “racionalidade comunicativa”:

[...] no final, sendo um prisioneiro do encantamento do pensamento de Hegel, ele se limita a circunscrever em termos de dialética negativa, eles precisam de uma explicação; e essa explicação, como já dissemos, pode ser feita através do conceito da racionalidade comunicativa ao qual eles já se referem no próprio Adorno. Para tanto, parece necessário recorrer a uma teoria de ação como a de Mead¹³, que termina na projeção de uma comunidade ideal de comunicação. Essa utopia está, com efeito, a serviço da reconstrução de uma intersubjetividade não prejudicada que possibilita a mesma compreensão não-coercitiva dos indivíduos entre si como a identidade de um indivíduo capaz de se compreender sem nenhum tipo de coerção. (HABERMAS, 1992, p. 8, tradução nossa)¹⁴

Habermas (1992) adverte, assim, que a racionalidade comunicativa não é suficiente para esclarecer a sociedade em sua totalidade. Segundo ele, isso não se torna “[...] obstáculo para que, a partir dessas condições, a reprodução simbólica do mundo da vida dos grupos sociais possa ser estudada quando é iluminada a partir de sua própria perspectiva interna”. (HABERMAS, 1992, p. 8, tradução nossa)¹⁵

conquista racional do mundo, pois a racionalidade científica e técnica consegue o feito de converter o homem num escravo de sua própria técnica. Procedeu ainda, de modo mais ou menos radical, segundo os autores, a uma crítica da ‘massificação’ da indústria cultural, dos totalitarismos, da concepção positivista do mundo etc.” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 112)

¹³ George Herbert Mead (1863-1931) foi um filósofo e um teórico social norte-americano, considerado como grande expressão do pragmatismo americano clássico, também chamado de pai da escola do Interacionismo Simbólico na Sociologia e na Psicologia Social, de acordo com dados da *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/entries/mead/>. Acesso em: 18 out. 2018. Segundo Penitente (2013, p. 205), um dos principais pontos da teoria de Mead em que Habermas sustenta a sua Teoria da Ação Comunicativa “[...] é o processo de constituição do ‘eu’, sua identidade. Mead acredita ser a individuação representada como um processo que é linguisticamente mediador da socialização e da construção de uma história de vida, na qual os sujeitos são conscientes de si”. (A observação explicativa sobre o texto de Habermas é nossa).

¹⁴ “[...] al quedar a la postre prisionero del encantamiento del pensamiento de Hegel, se limita a circunscribir en términos de dialéctica negativa, necesitan de una explicación; y esta explicación, como hemos dicho, puede hacerse mediante el concepto de racionalidad comunicativa a que ya remiten en el propio Adorno. A tal fin parece puesto en razón recurrir a una teoría de la acción como es la de Mead que termina en la proyección de una comunidad ideal de comunicación. Esta utopía está, en efecto, al servicio de la reconstrucción de una intersubjetividad no menoscabada que posibilite lo mismo un entendimiento no coactivo de los individuos entre sí que la identidad de un individuo capaz de entenderse consigo mismo sin ningún tipo de coacción”.

¹⁵ “[...] óbice para que desde esas condiciones sí que pueda estudiarse la reproducción simbólica del mundo de la vida de los grupos sociales cuando se alumbra a éste desde su propia perspectiva interna”.

Por esse caminho, Habermas (1992) vai chegando a entendimentos sobre o papel de uma ciência social crítica, de caráter emancipatório, assim como a sua visão do que vem a ser conhecimento. Nesse lugar, Carr e Kemmis (2004) trazem para si esses conceitos, reiterando o princípio do conhecimento emancipatório, manifestando, ainda, o interesse ao conhecimento prático como capaz de oferecer as recompensas materiais para a sociedade. Isso significa dizer, segundo os autores, que “[...] ‘interesse prático’ gera conhecimento na forma de entendimento interpretativo que pode informar e orientar o julgamento prático”. (CARR; KEMMIS, 2004, p. 164-165, tradução nossa)¹⁶

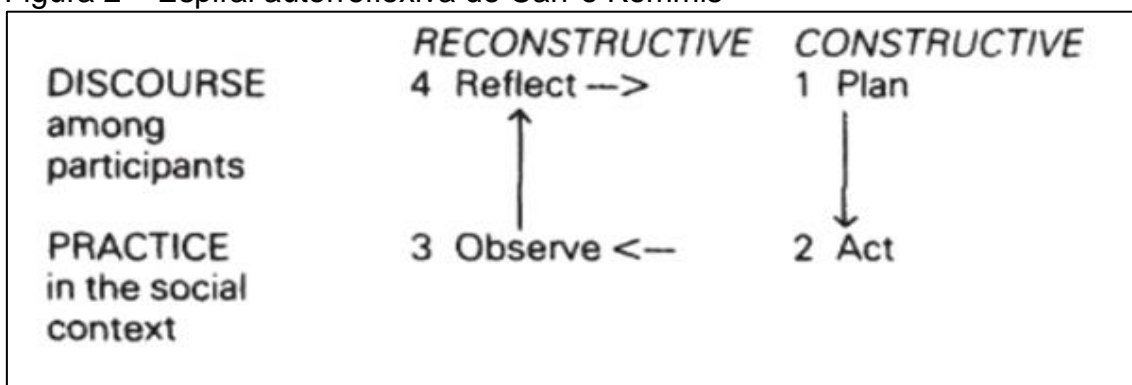
Estabelece-se, assim, uma relação entre subjetividade e praticidade ligada diretamente à questão emancipatória. Citando o próprio Habermas, Carr e Kemmis (2004) dizem que o interesse humano básico na autonomia emerge de uma demanda fomentada pelas condições intelectuais e materiais. Nesse lugar, segundo eles, o interesse emancipatório deve “[...] reconhecer que os significados subjetivos que caracterizam a vida social são, eles próprios, condicionados por um contexto objetivo que limita tanto o escopo das intenções dos indivíduos quanto a possibilidade de sua realização”. (CARR; KEMMIS, 2004, p. 165, tradução nossa)¹⁷

Essas são algumas das premissas que os autores canadenses utilizam para justificar o desenvolvimento de uma teoria e prática da pesquisa emancipatória e participativa, pautada na ação. Assim, eles buscam estabelecer uma relação dialética entre “compreensão” e “ações práticas”, sobretudo a partir da experiência do pesquisador. Propõem, para isso, a construção de modelos de projetos sustentados no que chamam de “espiral autorreflexiva”, na qual se estabelecem tensões entre o que denominam de compreensão reflexiva e ação prospectiva (CARR; KEMMIS, 2004, p. 221), conforme Figura 2.

¹⁶ “[...] ‘practical interest’ generates knowledge in the form of interpretive understanding which can inform and guide practical judgment”.

¹⁷ “[...] requires going beyond any narrow concern with subjective meanings in order to acquire an emancipatory knowledge of the objective framework within which communication and social action occur”.

Figura 2 – Espiral autorreflexiva de Carr e Kemmis



Fonte: Carr e Kemmis (2004, p. 222).

De acordo com a proposta de Carr e Kemmis (2004), o plano prospectivo para ação se dá de forma retrospectiva, baseado na reflexão, justamente por considerarem a ação como um atributo essencialmente arriscado. Estabelece-se, dessa forma, uma reflexão sobre o passado que vai guiar a ação, constituída a partir de um plano orientado para a observação, cujos efeitos serão analisados a partir de uma reflexão futura. Assim, a “[...] espiral autorreflexiva liga a reconstrução do passado à construção de um futuro concreto e imediato por meio da ação, ligando também o discurso dos envolvidos na ação com sua prática no contexto social”. (CARR; KEMMIS, 2004, p. 222, tradução nossa)¹⁸

A partir da perspectiva autorreflexiva proposta por Carr e Kemmis (2004), justificamos a utilização das técnicas etnográficas e netnográficas já citadas nesta seção. Para tanto, apoiamo-nos em um plano que nos oriente para a observação participante, especialmente registrada em diários de campo (APÊNDICE A), estabelecendo-se o elo entre a pesquisa-ação que já ocorre no campo e a pesquisa participante (etnográfica), respeitando-se, porém, suas diferenças e as questões éticas sobre o papel do pesquisador nos cenários da pesquisa, temas amplamente abordados na literatura (BRANDÃO, 1999; SCHMIDT, 2006; TRIPP, 2005; entre outros). Busca-se, dessa maneira, a utilização também de um método misto de etnografia e netnografia como condição importante para a construção do mapa metodológico aqui desenhado, dadas as características dos sujeitos da pesquisa e de suas atividades infocomunicacionais realizadas em torno do audiovisual.

¹⁸ “[...] self-reflective spiral links reconstruction of the past with construction of a concrete and immediate future through action. And it links the discourse of those involved in the action with their practice in the social context”.

Sobre a associação da etnografia com a netnografia, Kozinets (2014) defende a necessidade de se estabelecer uma harmonia entre os métodos, mas alerta para o fato de ainda não existir muita clareza nessa discussão. Numa perspectiva mais pragmática, o autor vê a etnografia como uma combinação de vários métodos, citando como exemplo as “[...] entrevistas criativas, análise de discurso, análise visual e observações – sob uma designação” (KOZINETTS, 2014, p. 61). Ainda, em função do contexto da pesquisa, ele afirma que

[...] nenhuma etnografia emprega a mesma abordagem que outra. A etnografia se baseia na adaptação ou bricolagem; sua abordagem está continuamente sendo remodelada para satisfazer determinados campos do saber, questões de pesquisa, locais de pesquisa, tempos, preferências do pesquisador, conjunto de habilidades, inovações metodológicas e grupos culturais. (KOZINETTS, 2014, p. 61)

A netnografia, ainda segundo Kozinets (2014, p. 61- 62), é um método que se aplica a comunidades *online*, por meio também da observação participante, a partir de “[...] comunicações mediadas por computador como fontes de dados”. Ainda, de acordo com o autor,

[...] como praticamente toda a etnografia, ela se estenderá, quase que de forma natural e orgânica, de uma base na observação participante para incluir outros elementos, como entrevistas, estatísticas descritivas, coleta de dados arquivais, análise de caso histórico estendida, videografia, técnicas projetivas como colagens, análise semiótica e uma série de outras técnicas. (KOZINETTS, 2014, p. 62)

Hine (2011), por sua vez, ao abordar o que chamou de “etnografia virtual” como um método para se estudar a internet, apontou alguns limites e parcialidades sobre a sua aplicabilidade. Mesmo com o texto tendo sido publicado originalmente no ano 2000, portanto, antes das redes sociais como *Facebook*, *Instagram*, entre outras, vale o resgate de sua reflexão:

A etnografia virtual é irremediavelmente parcial. Uma descrição holística de qualquer informante, localização ou cultura é algo impossível de alcançar, de modo que a noção de informante, lugar ou cultura preexistente seja, inteiramente isolável e descritível, tem que ser deixado para trás. Nossas descrições podem ser baseadas em ideias de relevância estratégica para a

análise e não em representações fiéis a realidades dadas por objetivos. (HINE, 2011, p. 42, tradução nossa)¹⁹

Hine (2011), apesar de reconhecer os movimentos mediados por computador como importantes no mundo digital, apresenta certo ceticismo no que diz respeito à investigação, o que a autora chama de “campo de relações”. Assim, ela coloca a etnografia virtual numa perspectiva adaptativa da própria etnografia, que nos permitiria compreender as “[...] melhores condições oferecidas pelos avanços nas comunicações mediadas”. (HINE, 2011, p. 13, tradução nossa)²⁰

Kozinets (2014, p. 64) reconhece o aprofundamento que Hine (2011) fez no campo “[...] como uma das abordagens mais extensas de um único autor sobre o tema da etnografia online”, e “[...] que a ideia de adaptação da etnografia é um dos elementos chave que se explicam o sucesso da etnografia como método, assim como a questão da parcialidade, mas sob certas condições”.

O que precisamos discernir é quais poderiam ser essas condições. Quando uma netnografia é com base em dados online insuficientes? E, inversamente, quando ela é suficiente? Sua suficiência ou parcialidade dependeria totalmente do foco e das questões de pesquisa que o etnógrafo está tentando investigar [...] qual o grau de importância, ou não, do componente físico que está sempre atrelado ao comportamento humano? (KOZINETTS, 2014, p. 64-65)

Diante dessas reflexões e respondendo, principalmente, a essa última questão levantada por Kozinets (2011), podemos dizer que a experiência face a face foi fundamental em nossa investigação. Dessa maneira, delineamos o uso da netnografia como parte complementar de um estudo maior. Os processos não se fecham; ao contrário, complementam-se, assim como as demais técnicas aplicadas aos processos de observação participante, abrindo sempre para novas perspectivas.

¹⁹ “La etnografía virtual e irremediavelmente parcial. Una descripción holística de cualquier informante, locación o cultura es algo imposible de lograr, por lo que la noción del informante, lugar o cultura preexistente enteramente aislable y descriptible, tiene que quedar atrás. Nuestras descripciones pueden basarse en ideas de relevancia estratégico para el análisis y no em representaciones fieles a realidades dadas por objetivas.”

²⁰ “[...] mejor las condiciones que ofrecen los avances en comunicaciones mediadas”.

2.3.5 Procedimentos e etapas da pesquisa

Quanto aos procedimentos, o trabalho se constitui em duas etapas: a pesquisa bibliográfica e a empírica.

2.3.5.1 Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica foi estruturada no sentido de construir as bases conceituais relativas ao tema, à problematização e aos objetivos do trabalho. No caso, buscamos teorias, abordagens e estudos que nos auxiliassem a compreender os fenômenos que emergem da investigação, a partir de múltiplas perspectivas.

O levantamento textual se deu a partir, principalmente, do *Portal de Periódicos Capes/MEC*, da *Base de Dados de Artigos e Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI)*, do *Directory of Open Access Journals (DOAJ)*, do *Google Acadêmico*, do *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)*, da *Education Resources Information Center (Eric)* e da base de resumos *Library & Information Science Abstracts (Lisa)*. Estabeleceu-se, a partir daí, um refinamento com filtros para os idiomas português, espanhol e inglês.

Faz-se necessário destacar, porém, que a ampliação do conhecimento acerca das temáticas investigadas se deram também a partir das ricas trocas de experiências em sala de aula, com nossos professores e colegas, assim como dos debates ocorridos no Grupo de Estudos de Políticas de Informação, Comunicações e Conhecimento (Gepicc), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e do Grupo de Pesquisa em Comportamento e Competências InfoComunicacionais (InfoCom), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), durante suas reuniões ordinárias.

De igual maneira, buscamos alargar nossa visão sobre os temas aqui tratados participando do *X Encuentro Internacional de Investigadores y Estudiosos de la Información y la Comunicación*, com o tema *Infocomunicación, ciudadanía y cambio social, agendas inovadora para un nuevo desarrollo*, realizado em Cuba (2019), do *Congresso Virtual da UFBA 2020*, do *VIII Seminário Internacional de Pesquisas em*

Mídia e Cotidiano, evento online promovido pela Universidade Federal Fluminense (UFF) em março de 2021, e do *I Congreso Internacional sobre Menores y Medios Sociales: Desafíos Presentes y Futuros en la Publicidad y los Contenidos de Entretenimiento (online)*, promovido pela Universidad Rey Juan Carlos, Espanha, em setembro de 2021, com respectivas publicações em seus anais, da mesma forma que em publicações em revistas indexadas nas categorias B2, A2 e A1. Aqui, justificamos algumas citações nossas, com colegas, oriundas desses artigos, uma vez que estes foram produzidos a partir das reflexões iniciais feitas na ocasião da elaboração do projeto de tese, depois de submetido à qualificação.

Para os Capítulos 3 e 4, nos quais se discute questões epistemológicas, a estratégia de busca nas bases de dados referenciadas em periódicos se deu por meio de consultas a palavras-chave para recuperar, principalmente, os seguintes temas: Ciência da Informação; epistemologia da Ciência da Informação; fronteiras da Ciência da Informação; complexidade; complexidade e Ciência da Informação; transdisciplinaridade; transdisciplinaridade e Ciência da Informação. Para esse quesito, usamos também coleções pessoais que tratam dos mesmos temas, assim como de discussões clássicas acerca da ciência e da lógica, conforme referencial teórico.

Sobre os Capítulos 5 e 6, adotamos a mesma estratégia, com a recuperação de temáticas relativas às Competências InfoCom e Juventude, a partir das seguintes palavras-chave: competência em informação; competência informacional; alfabetização em informação; alfabetização e mídias; competências infocomunicacionais; competências e complexidade; ideologia e competência; juventude; juventude e mídia; juventude e competência em informação; juventude e competências infocomunicacionais; protagonismo juvenil; protagonismo e mídia; protagonismo social. Da mesma forma que procedemos para os capítulos anteriores, usamos também coleções pessoais, impressas ou *e-books* de forma a complementar nossa pesquisa.

2.3.5.2 Pesquisa documental

A pesquisa documental fez parte dessa investigação, sendo fundamental para que pudéssemos fazer um aprofundamento das correlações entre as Competências InfoCom e o desempenho escolar, conforme o quarto objetivo específico, trabalhado no Capítulo 9. Os dados foram coletados a partir da pesquisa de documentos relativos ao histórico escolar dos alunos. No caso, selecionamos os históricos dos sujeitos que entraram no grupo a partir de 2015, quando do início das pesquisas de campo realizadas em nível de mestrado. Elegemos o histórico daqueles que estiveram também nesse início, mas que não participaram de suas atividades até o final; este correspondente ao encerramento do 9º ano do ensino fundamental.

A base quantitativa levantada por meio desses documentos pode ser avaliada com mais profundidade a partir de confrontos com os depoimentos colhidos com os próprios jovens, seus pais ou responsáveis, assim como professores e técnicos da escola. Tal confronto nos permitiu, de fato, estabelecermos conexões entre os documentos, o trabalho empírico e as concepções teóricas.

2.3.5.3 Pesquisa empírica

Também dialogando com os objetivos propostos, a pesquisa de campo se estabeleceu nas seguintes etapas:

- a) formalização, com a direção da Escola, para a execução da pesquisa;
- b) apresentação simplificada do projeto para os jovens sujeitos da pesquisa e formalização dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLC), conforme modelos disponíveis na Plataforma Brasil²¹, para a participação voluntária no processo;
- c) formalização do processo com os pais ou responsáveis dos alunos para se obter as devidas autorizações;

²¹ Disponível em: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

- d) acompanhamento sistemático das atividades de extensão ligadas ao tema, que ocorrem semanalmente na escola (APÊNDICES B e C);
- e) acompanhamento das ações dos jovens na organização dos eventos promovidos pela escola e/ou pela comunidade, de acordo com o calendário local (APÊNDICES B e C);
- f) estruturação primária de oficinas relativas à descoberta – ou autodescoberta, assim como de aprendizagem – das Competências InfoCom. Dizemos tratar-se de uma organização primária, considerando que os sujeitos da pesquisa tiveram papel fundamental nas construções de tais experiências, a partir da mediação com o pesquisador e com o seu próprio mundo e experiências. As oficinas, portanto, foram estruturadas e avaliadas (APÊNDICE D) a partir do resultado das entrevistas coletivas realizadas com o grupo;
- g) encontro com professores da escola, de acordo com os objetivos propostos;
- h) seleção e delimitação temporal dos espaços virtuais que foram analisados;
- i) e, finalmente, mostra dos resultados e debates com a comunidade (professores, pais, colegas e outros interessados), a ocorrer após a defesa da tese.

2.3.6 Instrumentos e técnicas para a coleta de dados

O delineamento se deu por meio da combinação entre instrumentos e técnicas para a coleta de dados, conforme descrevemos a seguir.

2.3.6.1 Observação participante (técnica)

A observação participante ocorreu durante toda a investigação empírica, ou seja, desde os debates preparatórios até a realização das oficinas, durante os acompanhamentos das atividades de extensão, assim como das ações dos jovens na organização de eventos, conforme explicitado no item anterior, sobretudo a partir do segundo semestre de 2019. Deve-se destacar que, mesmo essa prática não sendo

simples, por pressupor um processo de negociação para se entrar no grupo, em função da pesquisa do mestrado e da realização do projeto de extensão já citados, essa etapa já tinha sido superada, favorecendo, de forma mais segura, o desenvolvimento dessa nova pesquisa.

Deve-se também registrar o prévio conhecimento que o pesquisador tem da comunidade, não apenas por meio de documentos, leituras de jornais, reportagens de TV, mas, sobretudo, em função de vivência de cerca de seis anos, em processos de mediação para a realização de atividades ligadas ao audiovisual. Isso não implica, porém, suprimir a segunda fase de uma observação participante, que diz respeito, conforme Queiroz e outros (2007), à coleta de informações acerca dos sujeitos e dos ambientes pesquisados.

Com isso, novas informações foram levantadas, ficando a observação participante atenta às novidades que surgiram no contexto, sejam face a face, por meio de documentos e de informações midiáticas. Do ponto de vista de nossa investigação, porém, tivemos, desde o início, em função dos avanços de duas fases do processo de observação – negociação e conhecimento prévio do pesquisador com o ambiente da pesquisa –, trabalhar concomitante com a terceira, que diz respeito à sistematização e organização dos dados, principalmente a partir dos obtidos com os questionários e diários de campo.

2.3.6.2 *Observação participante virtual (netnografia) (técnica)*

A investigação, conforme dito anteriormente, usou um método misto de etnografia e netnografia. A observação participante virtual ocorreu a partir de diálogos dos jovens em grupo do WhatsApp e, principalmente, sobre o canal *TV Alves de Brito*, que o *Grupo ARS* mantém no *YouTube*. No caso, foram analisados os conteúdos de alguns vídeos, dados estatísticos referentes à monetização, inserções de publicidades, visualizações, assim como parte dos diálogos mantidos entre os internautas e os jovens protagonistas.

O processo virtual teve como objetivo observar as práticas de audiovisual dos sujeitos da pesquisa para correlacioná-las com as questões teóricas relativas às Competências InfoCom, cumprindo, parcialmente, o que fora delineado para o

segundo objetivo específico da tese. Em suma, o levantamento virtual, praticamente esmiuçado no Capítulo 7, foi confrontado com os dados colhidos face a face, abrindo, portas, inclusive, para o cumprimento do terceiro objetivo específico.

2.3.6.3 *Questionários (instrumento)*

A aplicação de questionários para professores, técnicos da escola e pais, também contribuiu para a coleta de dados. As questões abertas disseram respeito à percepção desses entrevistados sobre a atuação dos sujeitos na escola, a partir das atividades de extensão das quais participam, especialmente quanto ao rendimento escolar e ao sentimento de pertencimento com relação à instituição, à sociedade e à própria família. (APÊNDICES E, F e G).

O procedimento foi realizado entre os meses de setembro a novembro de 2020, com os questionários sendo entregues individualmente, de porta em porta, em função da pandemia do novo coronavírus. Conforme critérios descritos na subseção “Sujeitos da pesquisa”, responderam às perguntas cinco pais, de um total de dez, quatro técnicos, de um total de oito, e seis professores, de um total de 11 que lecionam no Fundamental II. As respostas, redigidas de forma manuscrita ou por computador, foram entregues pessoalmente na Secretaria da escola.

2.3.6.4 *Entrevistas coletivas (técnica)*

Com base nos processos de construção das oficinas, usamos as entrevistas coletivas como meio para estruturá-las. Segundo Afonso (2006), as entrevistas não podem ser impostas ao grupo. Assim, tal técnica teve como finalidade principal alcançar os quatro momentos preparatórios que antecedem a elaboração das oficinas – “[...] demanda, pré-análise, foco e enquadre e planejamento flexível” –, conforme sugerido pela autora (AFONSO, 2006, p. 31) (APÊNDICE H).

A proposta inicial era realizar oficinas que cobrissem desde o planejamento até o desenvolvimento de produtos, fosse no campo do audiovisual ou da representação cênica, de temáticas relacionadas à comunicação e à informação. Foram realizadas

duas preparatórias no dia 6 de março de 2020, que contaram com presenças dos sujeitos A9, A10, A11, A12, A14, A15, A16, A18 e A19.

Na sequência, devido à pandemia, a escola suspendeu as atividades presenciais, fato que comprometeu a continuidade das propostas feitas pelos jovens. Do ponto de vista de nossa investigação, porém, as informações coletadas nos eventos foram suficientes para os nossos propósitos, sendo que todo esse processo está detalhado no Capítulo 8.

2.3.7 Planejamento metodológico

O planejamento metodológico desta pesquisa, considerando-se os objetivos, os procedimentos de coletas de dados, bem como as fontes para análise, são sintetizados no Quadro 1.

Quadro 1 – Planejamento metodológico da pesquisa

Objetivos	Procedimentos, técnicas e instrumentos	Fontes para análise
Verificar se, e como, as Competências InfoCom ocorrem na formação do protagonismo juvenil dos jovens do Grupo ARS (GERAL).	Literatura, observação participante face a face, entrevistas coletivas com os jovens, oficinas e questionários aplicados a professores e técnicos da escola	<i>Portal de periódicos Capes/MEC, base de dados SciELO, Lisa e Eric, DOAJ, BRAPCI, registros nos diários de campo, formulários de avaliação e questionários.</i>
Correlacionar as Competências InfoCom com as competências da CI.	Literatura	<i>Portal de periódicos Capes/MEC, base de dados SciELO, Lisa e Eric, DOAJ, BRAPCI,</i>
Identificar as Competências InfoCom dos sujeitos da pesquisa, a partir de suas práticas de criação, edição e difusão de material audiovisual, assim como de organização social.	Literatura, oficinas, observação participante face a face e virtual, entrevistas coletivas, questionários aplicados a professores, técnicos e responsáveis pelos sujeitos da pesquisa	<i>Portal de periódicos Capes/MEC, base de dados SciELO, Lisa e Eric, DOAJ, BRAPCI, registros nos diários de campo, nos formulários de avaliação de campo, resultados das entrevistas coletivas com os sujeitos da pesquisa, canal do YouTube do grupo ARS e grupos</i>

Objetivos	Procedimentos, técnicas e instrumentos	Fontes para análise
		fechados que seus membros mantêm no <i>WhatsApp</i> .
Correlacionar a influência das Competências InfoCom no fortalecimento das identidade e do protagonismo de jovens que vivem fora do eixo dos grandes centros urbanos.	Oficinas, observação participante face a face e virtual, análise de reportagens, questionários aplicados aos professores, técnicos e aos responsáveis pelos sujeitos da pesquisa.	Registros nos diários de campo, resultados das entrevistas coletivas dos com os sujeitos da pesquisa, respostas aos questionários, canal do <i>YouTube</i> do grupo ARS e conversas no <i>WhatsApp</i> entre seus membros.
Verificar se as Competências InfoCom influenciam o desempenho escolar.	Documentos, observação participante face a face e online, entrevistas coletivas com os sujeitos da pesquisa e aplicação de questionários a professores, técnicos da escola e pais dos jovens.	Histórico escolar dos alunos, registros nos diários de campo, respostas aos questionários e conversas no Grupo ARS no <i>WhatsApp</i> .

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019)

2.3.8 Processos de análise de dados

Os dados gerados a partir dos procedimentos e fontes, conforme descrito no item anterior, foram tratados, especialmente, por meio de duas perspectivas teórico-analíticas: Análise de Conteúdo e Análise do Discurso, que se entrelaçam nos processos interpretativos. Somam-se a isso as experiências práticas do investigador no campo da interpretação jornalística, da extensão universitária, assim como da docência, impossíveis de serem colocadas fora da investigação por determinismos da cientificidade.

Como buscamos uma aproximação da fenomenologia com a Teoria Crítica, a partir da dialógica, para alcançar, no paradigma da complexidade, uma capacidade de interpretação qualitativa, quiçá transdisciplinar, entendemos como necessária a aproximação desses dois modelos, respeitando-se suas diferenças. O discurso, por um lado, nos remete para a possibilidade de uma leitura dialógica da sociedade, a partir de uma perspectiva mais próxima da teoria crítica com a psicanálise, e o conteúdo, por outro, busca um sentido “[...] no que refere apenas a uma realidade

dada a *priori*, ou seja, [...] alcançar uma pretensa significação profunda, um sentido estável, conferido pelo locutor no próprio ato de produção do texto”. (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 307)

Para o discurso, a observação ocorreu, principalmente, a partir das produções audiovisuais publicadas na internet pelos sujeitos da pesquisa, buscando perceber os sentidos simbólicos e políticos dessas narrativas, assim como das impressões colhidas nos diários de campo, fruto da observação participante. Nesse caso, a nossa opção foi pela escola francesa, a partir de Michel Pêcheux (1938-1983) – que buscava perceber como o discurso movimenta os sentidos a partir da efetivação de uma prática ideológica, para se chegar, no caso, às práticas políticas –, com a incorporação de elementos da Psicanálise. Assim, o discurso incorpora também elementos do inconsciente, revelando o que está latente, subjacente.

A Análise de Conteúdo, por sua vez, efetivou-se com mais expressão a partir dos dados coletados em documentos e processos de interconexão face a face, das respostas dadas aos questionários e das entrevistas coletivas entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, situações também que geraram discursos que foram destacados nos capítulos empíricos. Sobre todo esse material, destacamos textos e numeramos os autores de cada fala, fazendo as devidas correspondências com as categorizações e seus respectivos indicadores elencados por Borges (2018), conforme Quadro 3 e Anexo C.

Certo que, a partir dessa leitura, novos dados emergiram das análises, uma vez que buscamos elementos interpretativos que nos levassem perceber a indissociabilidade entre as categorias macro “competência em informação”, “competência em comunicação”, “habilidades operacionais” e seus indicadores (QUADRO. 3 e ANEXO C). A essas categorias fizemos interseções as temáticas “organização social”, “protagonismo juvenil”, “identidades” e “desempenho escolar”, o que nos deu a base, enfim, conforme define Apolinário (2006, p. 160), a uma “[...] interpretação dos esquemas, comparando-os com os referenciais teóricos desejados”, na busca de novas vertentes teóricas.

2.4 LIMITES DA PESQUISA

Do ponto de vista empírico, não temos como negar que a pandemia do novo coronavírus impôs algumas limitações aos trabalhos de campo, considerando que determinadas ações propostas, como os desdobramentos das oficinas, não se efetivaram. Pelo mesmo motivo, de igual maneira, tivemos alguns eventos comunitários não realizados no ano de 2020, assim como os encontros das atividades de extensão, que seriam acompanhadas mais de perto, por meio da observação participante.

Para minimizar as lacunas deixadas, valemo-nos da ampliação do uso de técnicas netnográficas, da análise de relatórios gerados para o UFOP no que tange ao projeto de extensão também aqui analisado, assim como de reportagens e documentário relatando as experiências dos jovens do *Grupo ARS*, conforme detalhamos nos Capítulos 7, 8 e 9. Somando-se a isso, procuramos compensar também as possíveis perdas nos valendo da memória de vivência de seis anos naquele território, que reforçava direções interpretativas colhidas a partir dos novos dados.

A referida vivência, por sua vez, sob uma perspectiva mais funcional-positivista, pode nos apontar outros limites, por, de certa forma, trazer à tona o “viés” advindo desse envolvimento, conforme relatado anteriormente. Aqui, no entanto, ancoramo-nos em Morin (1996, p. 34) para manter essa posição, quando ele conjectura sobre a necessidade de se proteger o desvio no campo da investigação científica como possibilidade de favorecer novidades e descobertas, se este se manifestar como “[...] ameaça, ou como insanidade aos defensores das doutrinas e disciplinas estabelecidas”.

Para que isso ocorra, no entanto, apoiamo-nos nas duas condições estabelecidas por Morin (1996, p. 34), ou seja, acreditando nas seguintes possibilidades:

- 1) manutenção e desenvolvimento do pluralismo teórico (ideológico, filosófico) em todas as instituições e comissões científicas: 2) proteção do desvio, ou seja, tolerar/favorecer os desvios no seio dos programas e instituições, apesar do risco de que o original seja apenas extravagante, de que o espantoso não passe de absurdo.

Somamos a isso, o princípio de que toda pesquisa tem limites, assim como seus métodos, independentemente da escolha das linhas epistemológicas e metodológicas. Quando tratamos da pesquisa qualitativa, essa discussão ganha contornos especiais, haja vista a diversidade de métodos que emergem fora do campo das Ciências da Natureza e Físico-Matemáticas – ainda muito determinados pela racionalidade cartesiana.

Faz-se necessário pontuar, no caso, que estamos examinando um campo que reúne um conjunto de experiências advindas, conforme Gallefi (2009, p. 14), do “[...] labor da compreensão articuladora que conjuga as possibilidades e efetividades disponíveis na consecução de um conhecimento a serviço do ser humano e suas relações de pertença e comum responsabilidade com a totalidade vivente”.

Isso coloca a pesquisa qualitativa num patamar de possibilidades sem igual, e, a nosso ver, sugere que percebamos seus limites já a partir da construção e interpretação dos caminhos planejados para sua execução, sob pena de cairmos nos vislumbres das generalidades resultantes desses processos. Para tanto, precisamos ter consciência dos nossos próprios limites como pesquisadores – físicos e intelectuais –, caminhantes na antítese da completude.

A pesquisa que realizamos não está fora desse processo. Além dos limites ligados à incompletude do ser humano diante dos fazeres epistemológicos e metodológicos, devem ser levadas em consideração pelo pesquisador também as limitações decorrentes da sua própria arquitetura. Santos, Calíope e Barros (2017) fazem uma síntese sobre esses limites recorrendo a alguns autores, como Tripp (2005), que atribui sua limitação a fatores inerentes ao seu próprio contexto e à ética da prática.

Apoiados em Adans, Hoque e MCNicholas (2006)²², Santos, Calíope e Barros (2017) apresentam as limitações concernentes “[...] ao desafio de combinar ação e pesquisa e a singularidade de cada projeto, sendo difícil delinear leis gerais sobre como realizá-los” (SANTOS; CALÍOPE; BARROS, 2017, p. 339). Acrescentam

²² ADANS, C; HOQUE, Z; MCNICHOLAS, P. Case studies and action research. In: HOQUE, Z. (Ed.). **Methodological issues in accounting research: theories, methods and issues**. London: Spiramus, 2006. p. 361-373.

também o fato de a pesquisa ser mais demorada e demandar um envolvimento dos atores no processo.

Consideramos que esses aspectos limitantes se aplicam a nossa investigação, principalmente no que se refere ao alerta de Tripp (2005) sobre os cuidados que se deve ter no que diz respeito à ética da prática e aos possíveis limites impostos pelo próprio contexto da pesquisa. Justamente pela impossibilidade de uma aplicação universal de seus resultados em outros contextos, temos apenas o recorte de uma realidade. Se considerarmos o princípio hologramático da teoria da complexidade (MORIN, 1996), figurativamente falada no sentido de que as células mais simples traduzem a nossa genética global, temos, contudo, a partir de um microcosmo, a possibilidade de projeção de universos mais amplos, guardando-se, claro, as diferenças regionais e culturais desses pequenos mundos.

2.5 RISCOS E DESCONFORTOS AOS PARTICIPANTES

Os procedimentos aqui adotados obedecem integralmente aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), a partir do princípio de que “[...] toda pesquisa com seres humanos envolve risco”. Nesse caso, pode ocorrer constrangimento ao participante, inerente à situação de ser pesquisado e dar entrevistas.

Essa circunstância, por um lado, pode ser relevada, uma vez que todos os envolvidos têm o direito de se recusar a participar ou de interromper sua participação em qualquer momento da pesquisa. Por outro, ainda seguindo determinação da própria Resolução nº 466/2012, no que diz respeito às “providências e cautelas”, caso o participante venha sofrer qualquer tipo de dano, previsto ou não neste documento, terá direito à indenização, por parte do pesquisador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

2.6 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

A conformação da pesquisa nos remete a reflexões que nos direcionam a pensar sua concepção e objetivos no território da complexidade, portanto, da incerteza, considerando que a questão das Competências InfoCom e do protagonismo juvenil faz parte desse universo. Um universo em movimento, mutante, sendo assim, coerente com a CI como uma ciência de fronteira.

Abordamos temas que estão na própria emergência do que Morin (2011) chama de “metaponto de vista complexo” para se chegar ao conhecimento, pelo menos em nível teórico, apontando também o mapa metodológico para buscar suas inter-relações com as apurações efetivadas no campo empírico. Essa questão, quando tratada no âmbito da CI não terá ponto final, mas permitirá que olhemos para alguns aspectos que circulam nessa investigação – educação, comunicação e assimetrias sociais, entre outros, além dos temas-chave da pesquisa – numa provável perspectiva transdisciplinar –, como veremos nos próximos capítulos teóricos.

3 ENTRANDO NA FLORESTA DO CONHECIMENTO

O capítulo faz uma incursão sobre alguns discursos epistêmicos, objetivando, a partir de uma análise das crises que envolvem as ciências, situar a CI por meio da identificação de conceitos relativos ao conhecimento, sua organização/desorganização e aos desdobramentos da própria lógica em um percurso histórico global. Aqui, buscamos preparar o terreno para as discussões acerca das Competências InfoCom como competência da própria CI, conforme será explorado ao longo desse estudo.

A metáfora da floresta é uma alusão para designar um caminho difícil, tortuoso e intenso, sujeito a diversidades, surpresas e situações atípicas que, somente ao percorrer, é que temos condições de enfrentá-lo. Nesse sentido é que se inicia a jornada epistemológica desta tese, para, a partir de uma percepção das crises que engendram o próprio conhecimento, situar a CI para que, por meio dela, possam-se tratar os temas aqui propostos: as Competências InfoCom e a construção do Protagonismo Juvenil em um mundo complexo e díspar.

Partindo de uma leitura macro, global – portanto, passível de erros e tropeços, como tal, e, aqui, mesmo frágil de concepções teóricas –, acreditamos que esta se apresenta como poderosa ferramenta para a interpretação de fenômenos que permeiam as disputas sociais presentes na própria história. Devemos advertir também que as transições entre as fases históricas aqui descritas, por vezes apresentando-se abruptas, são colocadas mais no sentido didático de percepção de uma linha do tempo. Isso porque estamos tratando de extensas e intensas fases, cujas passagens de um período para outro não se encerram por um simples corte textual, conforme somos tentados a fazer.

Destarte, ao nos referenciarmos em autores que viveram desde a Antiguidade, passando pela Idade Média, Renascença, séculos XVII, XVIII, XIX e XX, até o mundo contemporâneo, não temos a pretensão de fazer um mergulho profundo em suas linhas de pensamento. Buscamos, objetivamente, porém, dentro de nossos próprios limites, identificar conceitos relativos ao conhecimento, assim como a sua organização/desorganização, e aos desdobramentos da própria lógica, para, em consonância com os objetivos desta tese, refletirmos melhor sobre alguns estudos

contemporâneos que envolvem a informação, a comunicação e o protagonismo juvenil, numa perspectiva da complexidade.

Essa base é que nos ajudará a alcançar o objetivo do capítulo, localizando e refletindo sobre os elementos que estiveram e ainda se fazem presentes nos discursos epistêmicos da CI para, posteriormente, podermos fundamentar as discussões sobre seus possíveis desdobramentos transdisciplinares (Capítulo 4), Competências InfoCom (Capítulo 5) e Protagonismo Juvenil (Capítulo 6).

3.1 AS CRISES E OS MOVIMENTOS

Do ponto de vista histórico, podemos considerar que a Filosofia, o conhecimento, as epistemologias e as ciências sempre estiveram em transformação e que os movimentos que ocorreram em seus interiores engendraram crises que delinearão seus caminhos percorridos, como ocorre até hoje, devendo, portanto, continuarem desenhando seus futuros. Fala-se muito, por exemplo, das crises epistemológicas e das ciências, sobretudo a partir do século XX, em especial com a consolidação do Positivismo²³, preconizado no século XIX, e do Funcionalismo – e das críticas a esses sistemas advindas, entre outros, de Husserl, (2008), com a fenomenologia; Popper (1980), a partir da crítica ao Círculo de Viena; Japiassú (1981), ao confronto entre positivistas e racionalistas; Santos (2017, 2018a, 2018b), ao paradigma de Merton e à própria epistemologia europeia; Morin (1996; 2003a; 2011), às vulgatas ideológicas produzidas por esses sistemas, como veremos no decorrer do capítulo –, mas não

²³ “[...] Sistema filosófico formulado por Augusto Comte, tendo como núcleo sua teoria dos três estados, segundo a qual o espírito humano, ou seja, a sociedade, a cultura, passa por três etapas: a teológica, a metafísica e a positiva. As chamadas ciências positivas surgem apenas quando a humanidade atinge a terceira etapa, sua maioridade, rompendo com as anteriores. Para Comte, as ciências se ordenaram hierarquicamente da seguinte forma: matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia; cada uma tomando por base a anterior e atingindo um nível mais elevado de complexidade. A finalidade última do sistema é política: organizar a sociedade cientificamente com base nos princípios estabelecidos pelas ciências positivas. 2. Em um sentido mais amplo, um tanto vago, o termo “positivismo” designa várias doutrinas filosóficas do século XIX, como as de Stuart *Mill, *Spencer, *Mach e outros, que se caracterizam pela valorização de um método empirista e quantitativo, pela defesa da experiência sensível como fonte principal do conhecimento, pela hostilidade em relação ao *idealismo, e pela consideração das ciências empírico-formais como paradigmas de cientificidade e modelos para as demais ciências. Contemporaneamente muitas doutrinas filosóficas e científicas são consideradas ‘positivistas’ por possuírem algumas dessas características, tendo este termo adquirido uma conotação negativa nesta aplicação” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 153).

devemos perder a referência do caráter histórico dessas discussões e dos resultados advindos desse transcorrer temporal, que datam desde a Antiguidade.

Na Filosofia, por exemplo, os pré-socráticos, no século VI a.C., já buscavam uma ruptura com os modelos de explicação do mundo de outrora, estabelecendo uma base de conhecimento racional. Na sequência, entre os séculos V e IV a.C., destacamos dois importantes movimentos que foram resgatados posteriormente na Modernidade²⁴: em Sócrates e Platão, a busca pela razão universal e, em Aristóteles, como pensador enciclopedista, a procura de uma filosofia sistematizada e cientificamente embasada para explicar a experiência humana não apenas em si mesma, mas com o universo que a cercava (GRISSAUT, 2012; JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001; SILVA; SILVA, 2009).

Agostinho de Hipona, ou Santo Agostinho (354-430 d.C.), encerra o chamado período da Antiguidade, trazendo conceitos acerca da subjetividade, a relação entre fé e razão, às vésperas da queda do Império Romano no Ocidente (476). A partir dali, inicia-se a Idade Média, período que dura cerca de mil anos, com nova crise do conhecimento e da Filosofia, oriunda da tentativa de uma conciliação entre fé e razão, que se rompe a partir do Renascimento (séculos XV e XVI), com a busca da centralidade do próprio ser humano, situado um pouco mais distante da religião (GRISSAUT, 2012; JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001; SILVA; SILVA, 2009).

A razão triunfa no século XVII com a instauração de uma revolução científica no período. A natureza passa a ser descrita matematicamente, estando submetida a uma ordem mecânica; a Terra deixa de ser o centro do mundo – ela gira em torno do Sol

²⁴ Termo controverso, que segue duas linhas básicas conforme Japiassú e Marcondes (2001, p. 132). A primeira, defendida pelo filósofo francês Lyotard, que “[...] introduz a idéia da ‘condição pós-moderna’ como uma necessidade de superação da modernidade, sobretudo da crença na ciência e na razão emancipadora, considerando que estas são, ao contrário, responsáveis pela continuação da subjugação do indivíduo. [...] Habermas, por sua vez, defende o que chama de ‘projeto da modernidade’, considerando que esse projeto não está acabado, mas precisa ser levado adiante, e só através dele, pela valorização da razão crítica, será possível obter a emancipação do homem da ideologia e da dominação político-econômica”. Para efeito deste capítulo, no entanto, usaremos o termo, ainda segundo Japiassú e Marcondes (2001, p. 132), como “[...] Nova forma de pensamento e de visão de mundo inaugurada pelo Renascimento e que se contrapõe à escolástica e ao espírito medieval, desenvolvendo-se nos séculos XVI e XVII com Francis Bacon, Galileu e Descartes, dentre outros, até o Iluminismo do século XVIII, do qual é a principal expressão”. Acrescentamos a isso os séculos XVIII e XIX, a partir do pensamento kantiano a respeito da “consolidação da modernidade”, quando sustentava sua teoria do conhecimento no que chamava de Revolução Copérnica (os objetos giram em torno do sujeito e não o contrário). A escolha desse caminho é apenas facilitar a estruturação do capítulo, conforme objetivo proposto.

(GALILEU, 1978)²⁵ –; enfim, cria-se a cultura de se estabelecer uma ciência para servir ao desenvolvimento técnico.

Francis Bacon (1561-1626), ao se opor à lógica aristotélica de conhecimento, desenvolve as bases da ciência moderna, conforme proposta no livro *Novum Organum*, que associa história à memória, razão à Filosofia e poesia à imaginação. De acordo com Burk (2003, p. 1), “[...] uma análise dos currículos, bibliotecas e enciclopédias nos séculos XVII e XVIII sugere que a reclassificação de Bacon foi a de maior sucesso entre as várias tentativas feitas à época”.

Bacon e Descartes (1596-1650), podemos assim dizer, pavimentam a estrada para uma nova organização do conhecimento. Para tanto, é importante destacar que os cientistas trabalhavam, até então, de forma mais colaborativa, vislumbrando e efetivando a criação de instituições científicas. Burke (2003) apresenta aquele cenário a partir do próprio Bacon (1627)²⁶, citando o romance histórico *Nova Atlântida*, no qual o pensador descrevia a Casa de Salomão como um instituto de pesquisas que oferecia trabalho para mais de trinta cientistas, idealizando, assim, uma comunidade que trabalhava de forma colaborativa.

Faz-se necessário destacar, porém, que o sistema cooperativo praticado e idealizado até aquele período começa a se modificar no próprio século XVII, com o encerramento de uma era na qual a atividade científica “[...] era sociologicamente marginal, periférica” (MORIN, 1996, p. 19). De lá para cá, segundo Morin,

[...] a ciência tornou-se poderosa e maciça, instituição no centro da sociedade, subvencionada, alimentada, controlada pelos poderes econômicos e estatais. Assim, estamos num processo inter-retroativo. [...] A técnica produzida pelas ciências transforma a sociedade, mas também, retroativamente, a sociedade tecnologicizada transforma a própria ciência. (MORIN, 1996, p. 20).

O século XVII foi realmente um divisor de águas no que diz respeito tanto aos desenvolvimentos tecnológicos, quanto ao aprofundamento das crises que se deram nas ciências a partir de então. Foi, de fato, um século singular, pois a concepção do triunfo da razão, a partir de sua universalização, defendida por Descartes (1596-1650),

²⁵ Original publicado em 1632.

²⁶ BACON, Francis. **Nova Atlântida**. Tradução de José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).

antecipa o fundamento máximo da próxima revolução – o Iluminismo –, que viria no século seguinte. Vale, contudo, lembrar que Sócrates e Platão, na Antiguidade, já buscavam uma razão universal para explicar o mundo.

Leibniz (1646-1716), ao final do século XVII, reafirma o racionalismo fundado por Descartes, mas não concordando que os princípios cartesianos da evidência e da clareza seriam suficientes para se chegar a uma direção da verdade; isso, segundo ele, dar-se-ia pela lógica, não necessariamente pelo dualismo aristotélico entre verdade e não verdade:

[...] Os nossos raciocínios fundam-se sobre dois grandes princípios: o da contradição, pelo qual consideramos falso o que ele implica, e verdadeiro o que oposto ao falso ou lhe é contraditório. [...] E o da razão suficiente, pelo qual entendemos não poder algum fato ser tomado como verdadeiro ou existente, nem algum enunciado ser considerado verídico, sem que haja uma razão suficiente para ser assim e não de outro modo, embora freqüentemente tais razões não possam ser conhecidas por nós. (LEIBNIZ, 1979, p. 108)²⁷.

A chegada do ocidente ao século XVIII, em meio a uma crise cultural, talvez influenciada por pensamentos como o de Leibniz que, segundo Japiassú e Marcondes (2001, p. 117), não restringia o problema do acesso ao saber a um único caminho, mas a um sistema formado a partir “[...] de uma pluralidade de cadeias de razões”. Esse pluralismo, no entanto, na concepção de Chauí (1979, p. 100), apresentava-se como “[...] conciliatório e harmônico”. Segundo a autora, Leibniz “[...] revive o modelo estóico; o universo é concebido à semelhança de um organismo pleno, cujas partes convivem numa harmonia natural e onde tudo é análogo a tudo”.

As reflexões de Leibniz (1979) – em que pese as observações de Chauí (1979) – certamente influenciaram as teorias sistêmicas de organização e, por conseguinte, uma importante corrente da CI. Ao não aceitar a lógica dualista, contrariando, como vimos, os princípios cartesianos da evidência e da clareza para se chegar à verdade, podemos afirmar também que encontramos no referido autor uma abertura para o pensamento transdisciplinar – ponto de reflexão no Capítulo 4 –, porque nos permite pensar para além da dualidade. Defendemos ser este um exercício fundamental para

²⁷ Original publicado em 1765.

novas reflexões acerca dos objetivos desta tese nos campos das Competências InfoCom (Capítulo 5) e do protagonismo juvenil (Capítulo 6) no âmbito da CI.

Emanuel Kant (1724-1804) sofre grande influência de Leibniz, porém o refuta a partir da defesa por uma razão crítica, apresentada como capaz de permitir ao homem conquistar sua autonomia, saindo do jugo da religião e da autoridade política (GRISSAULT, 2012). De acordo com Kant (1979, p. 166)²⁸, faltou a Leibniz o que ele denominara de “tópica transcendental”, ou seja, “[...] uma doutrina que preservaria sub-recepções do entendimento puro e de ilusões daí derivantes, distinguindo sempre a que capacidade cognitiva pertencem propriamente os conceitos”.

Isso, segundo ele, na ausência da tópica transcendental,

[...] e, por conseguinte, enganado pela anfibia da dos conceitos de reflexão, construiu o célebre Leibniz um sistema intelectual do mundo ou, muito antes, creu conhecer a natureza íntima das coisas, enquanto comparou todos os objetos apenas com o entendimento e com os conceitos abstratos e formais de seu pensamento. (KANT, 1979, p. 166)

Com base nessa reflexão, Kant (1979, p. 167) procura desconstruir o pensamento de Leibniz, a partir de quatro pontos específicos. No primeiro, acusa-o de comparar os objetos entre si como coisas em geral, em vez de julgá-los pelo “[...] entendimento como idênticos ou como diversos”. Isso implica dizer, na reflexão do autor, que Leibniz, ao fazer as comparações entre os fenômenos – sem considerar a diversidade dos lugares onde eles ocorrem, o que “[...] por si só já torna não somente possível, mas também necessária a pluralidade e a distinção dos objetos enquanto fenômenos” (KANT, 1979, p. 167) –, estabelece apenas uma simples comparação entre as coisas, a partir de conceitos simplificados.

A segunda razão apontada por Kant (1979) relaciona-se ao regime das realidades. Ele considerava como verdadeiro o princípio apontado por Leibniz no sentido de que as realidades nunca se opõem logicamente entre si no que diz respeito aos conceitos. De acordo com Kant (1979, p. 167), mesmo sendo “[...] uma proposição totalmente verdadeira [...] não significa nada, nem com vistas à natureza, nem em parte alguma como vista a qualquer coisa em si mesma”. Para Kant (1979, p. 168),

²⁸ Original publicado em 1787.

“[...] a oposição real realiza-se em toda parte [...] isto é, onde uma realidade se ligue com outra em um sujeito e elimine uma o efeito da outra”.

A terceira crítica de Kant (1979) é direcionada às Mônadas²⁹, conceito-chave da filosofia de Leibniz, no sentido que o sistema proposto pelo filósofo estabelece nada mais ou nada menos que uma relação entre o interno e o externo acerca do entendimento. Kant, decretando o fim das mônadas, justifica:

O simples é, portanto, o fundamento interno das coisas em si mesmas. Por outro lado, o interno do seu estado não pode consistir em lugar, figura, contato ou movimento, (estas determinações são relações externas), e não podemos por isso atribuir às substâncias nenhum outro estado interno a não ser aquele pelo qual nós próprios determinamos internamente o nosso sentido, a saber, o *estado das representações*. (KANT, 1979, p. 168, grifo do autor)

A quarta crítica – a relação entre tempo e espaço em Leibniz – tem correlação com a anterior. Segundo Kant (1979), Leibniz, ao pensar o espaço como “[...] uma certa ordem na comunidade das substâncias e o tempo como a sucessão dinâmica de seus estados”, criou uma confusão conceitual que levava esses atributos “[...] inteligíveis da conexão das coisas (substância e seus estados) em si mesmas [...]”. Não obstante, quis ele considerar esses conceitos como fenômenos, porque não admitiu nenhum modo da intuição, próprio da sensibilidade”. Ao contrário, Kant, com base em seus próprios conceitos acerca da reflexão transcendental e do entendimento puro, via, a partir da sensibilidade, que tempo e espaço não seriam “[...] representações das coisas em si, mas dos fenômenos: o que as coisas em si possam ser, não o sei, nem necessito / sabê-lo, porque uma coisa jamais pode aparecer-me de outro modo a não ser no fenômeno.” (KANT, 1979, p. 169).

Detemo-nos um pouco mais nessa discussão entre Kant e Leibniz porque, a partir das críticas do primeiro, podemos perceber como se deu a queda de um sistema filosófico criado pelo segundo, que imperava na Europa, em especial na Alemanha,

²⁹ “[...] Denominação dada pelo próprio Leibniz à sua doutrina filosófica segundo a qual os seres criados não agem diretamente uns sobre os outros, mas desenvolvem-se paralelamente através de uma relação mútua regulada definitivamente por Deus, e que se mantém atualmente tal como foi estabelecida de início. Segundo sua teoria, cada mônada é uma substância simples e sem partes. As mônadas são os elementos das coisas. Cada urna é única, não sofrendo nenhuma influência exterior, evoluindo sem cessar porque possui urna força interna. Elas evoluem de acordo umas com as outras, graças à vontade inteligente de Deus, como relógios perfeitamente regulados que funcionam sincronicamente sem conexão mecânica entre si. Essa evolução harmoniosa é a harmonia preestabelecida.” (JAPIASSU; MARCONDES, 2001, p. 89)

que pretendia dar respostas para os problemas da realidade. Entendemos essa ruptura como crucial para as discussões contemporâneas acerca do conhecimento e da cognição, uma vez que Kant buscou sistematizar as possibilidades para esse conhecimento no que diz respeito a seus limites e meios de aplicação, impactando, como veremos mais adiante, nas reflexões constitutivas da CI.

Dando sequência às discussões macroteóricas que engendraram a Filosofia, o conhecimento, as epistemologias e a ciência, devemos destacar também que, especialmente o século XVIII, foi fundamental para o advento da CI, em suas várias concepções, a partir de reflexões de alguns teóricos que antecederam Kant, como Berkeley (1685-1753), Hume (1711-1776) e Diderot (1713-1784). Cada um, a seu modo, por meio de concepções comuns ou antagônicas, contribuiu para tornar o Iluminismo um forte movimento cultural que quebrou paradigmas, a exemplo do sistema leibiniziano, conforme tratamos anteriormente.

Berkeley, em 1710, ao desenvolver o *Tratado sobre os princípios do conhecimento humano* e o “idealismo imaterialista”, acaba influenciando Hume e Kant. O princípio da proposição imaterialista consiste em estabelecer que “[...] a realidade do mundo dos objetos materiais está apenas na existência destes como idéias, seja na mente de Deus, seja na do homem, criado por Deus” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 201).

Hume, por sua vez, valendo-se do “fenomenismo”³⁰, oriundo do empirismo de Locke e do idealismo de Berkeley, desenvolve uma filosofia – o ceticismo. Isso se deu, de acordo com Japiassú e Marcondes (2001, p. 212), pelo fato de Hume promover a redução dos “[...] princípios racionais a ligações de idéias fortificadas pelo hábito e o eu a uma coleção de estados de consciência”.

Na sua principal obra – *Investigação sobre o entendimento humano* –, ao buscar saber como surgem as ideias, como se forma o conhecimento e como ter a certeza sobre sua verdade, conforme sintetizado por Grissault (2012, p. 151), “[...] Hume mostra que nossos conhecimentos repousam na experiência, e não na razão, de modo que eles são frágeis e estão mais relacionados a crenças do que a certezas objetivas”.

³⁰ “[...] Concepção filosófica atribuída, sobretudo, a Hume, que não admite a existência de nenhuma substância, considerando a realidade como composta exclusivamente de fenômenos e das percepções e idéias que formamos destes”. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 75)

Diderot, que também antecede Kant, mas exerce grande influência sobre as discussões acerca do conhecimento, cria o materialismo ateu fundamentado, conforme Grissault (2012), “[...] na ideia de Natureza compreendida como totalidade dinâmica, viva e fecunda”. Assim, “[...] rejeitando a ideia de uma inteligência divina ordenadora do mundo, o pensamento de Diderot é representativo do espírito crítico das Luzes que deposita a confiança no progresso” (GRISSAULT, 2012, p. 157).

Um dos fatos mais marcantes de Diderot, bastante ressaltado nos estudos da CI, foi o projeto Enciclopédia, nascido no ano de 1747 sob sua direção, juntamente com d’Alembert. Conforme Barreto (2007, p. 17), “[...] é na enciclopédia que se configura bem o sentido de rede de conhecimento distributivo”, sendo, segundo ele, a referida “[...] ‘Encyclopédie’, ou ‘Dictionare raisonné de sciences, des arts et des metiers’ [...] uma das primeiras redes do saber acumulado, embora de conexões fixas”.

Faz-se necessário destacar que, no próprio século XVIII, Kant, ao apresentar uma teoria do conhecimento – baseada no heliocentrismo³¹ de Nicolau Copérnico, sobre a qual se tiraria a centralidade do sujeito em torno do objeto, ou seja, não é o sujeito que gira em torno do objeto –, tece duras críticas ao pensamento de seus antecessores na apresentação da segunda edição do livro *Crítica da razão pura*, publicada em 1787.

Só mediante essa crítica podem ser cortados pela raiz o *materialismo*, o *fatalismo*, o *ateísmo*, a *incredulidade* dos livres-pensadores, o *fanatismo* e a *superstição*, que podem tornar-se prejudiciais em geral e, por fim, o *idealismo* e o *ceticismo*, que são mais perigosos para as escolas e dificilmente passam ao público. (KANT, 1979, p. 19, grifo do autor)

Assim, os fundamentos de Berkeley, Hume e Diderot acabam sendo duramente criticados por Kant, que, por sua vez, não coloca sua crítica em oposição “[...] ao pensamento dogmático da razão no seu conhecimento puro como ciência (pois esta tem que ser sempre dogmática, provando rigorosamente a partir de princípios seguros a priori)” (KANT, 1979, p. 19). Devemos ressaltar, no entanto, que o próprio Kant (1980), p. 9), na obra *Prolegômenos*³², já admitira que Hume desafiou a razão ao

³¹ “Sistema astronômico de Copérnico e de Galileu segundo o qual não é a Terra, mas o Sol, o centro de nosso sistema planetário; a Terra, como os demais planetas, giraria em torno do Sol (revolução) e em torno de si mesma (rotação)” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 91).

³² Original publicado em 1783.

afirmar que ele conseguiu demonstrar, “[...] de maneira irrefutável ser totalmente impossível à razão pensar em conexões *a priori* e a partir de conceitos, pois ela encerra a necessidade”.

Isso implica dizer que a teoria que conseguiu interromper o “[...] sonho dogmático” de Kant (1980, p. 10), como ele mesmo admitiu, “[...] teve como ponto de partida de um único (*sic*) mas importante conceito da metafísica, ou seja, o da conexão entre causa e efeito (e, por conseguinte, os conceitos daí derivados, de força e da ação, etc.)” (KANT, 1980, p. 8, grifo do autor). Os aspectos conclusivos de Hume, por outro lado, continuaram a ser criticados por Kant (1979, 1980), uma vez que ele não aceitava a possibilidade de um conhecimento cético, na contramão da metafísica, conforme defendido por Hume.

Essas discussões a respeito do conhecimento apriorístico serão retomadas mais adiante, quando entrarmos nas reflexões acerca da relação entre informação, comunicação e do próprio conhecimento como elementos discursivos para a concepção da CI.

Dando sequência ao processo de construção macro teórica iniciado neste capítulo, parte-se para o século XIX, mas ainda se estabelecendo algumas correlações sobre as influências dos séculos XVII e XVIII. O século XIX consolida um princípio iniciado no século XVII, no que diz respeito à relação entre ciência e técnica, sobretudo na Europa.

Efetivamente, a ciência marginal do século 17 passou a ser central com a sua introdução não só nas universidades, no século 19, mas também dentro das empresas industriais e sobretudo no coração do Estado que financia, controla e desenvolve as instituições de pesquisa científica. Um tal desenvolvimento determina, então, o desenvolvimento de nossa sociedade ao mesmo tempo em que é determinado pela organização dessa mesma sociedade. A relação entre a ciência e a técnica passou a ser dominante e indissociável. (MORIN, 1996, p. 126)

Constituiu-se, a partir de então, um profissionalismo científico, escudado por interesses diversos da sociedade, manifestados nas instâncias políticas, sociais e empresariais, entre outras, assim como a consolidação de uma epistemologia europeia sobre o mundo, com forte influência em países fora desse eixo. Por meio de caminhos distintos, Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), Augusto Comte

(1798-1857), John Stuart Mill (1806-1873), Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Nietzsche (1844-1900), entre outros, marcam essa transição, e, a partir das teses emergentes dos séculos XVII e XVIII, especialmente, aceleraram uma divisão no pensamento do século XIX, que atravessa o século XX, e chega ao XXI.

Do ponto de vista epistemológico, Japiassú (1981) faz a seguinte reflexão sobre esse movimento:

Parece não haver dúvida de que, ao tentarem definir sua concepção geral de *natureza* e os princípios que regulam e norteiam a *démarche* teórica ou experimental da ciência atual, tanto os filósofos quanto os cientistas se dividem em dois grupos epistemológicos radicalmente opostos: de um lado, situam-se os *positivistas*, do outro, os *realistas*. (JAPIASSÚ, 1981, p. 7, grifo do autor)

O pensamento positivista, advindo do empirismo inglês (século XVIII), desenvolve-se contra “[...] o racionalismo idealista cartesiano que, ao admitir uma concordância perfeita entre o espírito e a natureza, sustenta a possibilidade de uma física a priori, isto é, independente da experiência e inteiramente deduzida de princípios evidentes” (JAPIASSÚ, 1981, p. 8). Comte, “[...] que limitava as ambições da ciência a uma pura e simples descrição dos fenômenos”, acabou influenciando também o século XX, período no qual emergiu o positivismo contemporâneo, “[...] chamado de ‘positivismo lógico’, ‘empirismo lógico’, ‘neopositivismo’, ‘neoempirismo’” (JAPIASSÚ, 1981, p. 8), tendo sua expressão representada, no início daquele período, a partir do Círculo de Viena³³. Uma das teses fundamentais do Círculo é refutar o princípio apriorístico do conhecimento em Kant, tema que, conforme dito, vamos explorar mais adiante.

A visão de mundo fundamentada no realismo, por sua vez, segundo Japiassú (1981), sustenta-se a partir do racionalismo cartesiano (século XVII). “A característica

³³ “Associação fundada na década de 20 por um grupo de lógicos e filósofos da ciência, tendo por objetivo fundamental chegar a uma unificação do saber científico pela eliminação dos conceitos vazios de sentido e dos pseudoproblemas da metafísica e pelo emprego do famoso critério da verificabilidade que distingue a ciência (cujas proposições são verificáveis) da metafísica (cujas proposições inverificáveis devem ser supressas). Ao recusar a introdução dos elementos sintéticos a priori no conhecimento, o Círculo, liderado por Rudolf Carnap, visando eliminar definitivamente a metafísica, prega que todos os enunciados científicos devem ser sempre a posteriori, pois não são outra coisa senão simples constatações, ou seja, enunciados protocolares, só tendo significado pelo conjunto lógico, isto é, pelo sistema das transformações analíticas no qual se integram.” (JAPIASSU; MARCONDES, 2001, p. 37)

fundamental desse racionalismo consiste em postular que o mundo obedece a leis simples, redutíveis às matemáticas e, portanto, cognoscíveis apenas como raciocínio lógico.” (JAPIASSÚ, 1981, p. 8)

Emerge desse princípio o materialismo mecanicista, assim como o materialismo dialético (séculos XIX e XX).

Trata-se de um princípio bastante geral e não de um pressuposto epistemológico. O materialismo afirma que nossas idéias nada mais são do que o reflexo da matéria extensa num sentido muito amplo (objetos, fenômenos, condições históricas, sociais e econômicas de existência. Para um materialista, nenhuma idéia, nenhuma percepção, nenhum sistema ou nenhuma teoria podem existir sem uma causa material. (JAPIASSÚ, 1981, p. 13-14)

Concomitante às discussões acerca dos conceitos em voga trabalhados nesse capítulo, o século XIX, principalmente ao seu final, foi um período efervescente, pois representava uma mudança de paradigmas políticos, culturais, sociais e econômicos. Nessas mudanças, questões profundas impactam a vida das pessoas, a partir, principalmente, das transformações éticas que operam essas circunstâncias, em ambiente de franca aceleração do desenvolvimento tecnológico, como veremos a seguir.

3.1.1 O fim da hegemonia política europeia

A era do carvão e do vapor dava lugar à eletricidade, ao aço e ao petróleo, elementos ainda essenciais ao mundo contemporâneo. Isso representava, em termos geopolíticos, o fim da hegemonia da Inglaterra que perdurara por mais de um século. Outras forças emergiam naquele cenário visando ao domínio dos novos quinhões do mercado, encarnadas, especialmente, nos Estados Unidos e na Alemanha.

Com a Revolução Industrial, a base material da economia transformou-se radicalmente. O avanço na divisão do trabalho e na produtividade da economia permitiu que a Inglaterra garantisse sua supremacia global por mais de um século, até que o contágio da industrialização atingisse seus concorrentes potenciais – sobretudo os Estados Unidos e a Alemanha – depois da segunda metade do século XIX. (GASPAR, 2015, p. 266)

Os avanços técnicos, que contribuíram para a consolidação da primeira Revolução Industrial, transformam os meios de produção e evidenciam as disparidades sociais a partir do fortalecimento da chamada livre iniciativa. Com o liberalismo econômico, evidencia-se a perspectiva de um progresso ilimitado, promovendo o enriquecimento da denominada – por Marx e Engels (1998)³⁴ – “classe dominante”³⁵, ou seja, aquela que detinha os meios de produção. No entanto, de acordo com Grissault (2012),

[...] o enriquecimento do capitalista tem uma outra face: faz-se acompanhar do empobrecimento crescente da classe operária. Esse crescimento vem acompanhado da miséria e as condições de trabalho são cada vez mais inaceitáveis. Tal realidade põe em primeiro plano as questões de ordem social. (p. 175)

A Ciência, aliada ao Estado, experimentava o começo de um importante salto, estando associada aos modelos de crescimento industrial e de gestão organizacional. De acordo com Gaspar (2015, p. 267), isso ocorre “[...] com a introdução de métodos de trabalho em série, com a gerência científica e a fragmentação das tarefas do trabalhador, do mesmo modo que a constituição de poderosos oligopólios mina a ideia de um mercado concorrencial”.

A então denominada *belle-époque* consolida o pensamento iluminista, por um lado, por meio do Positivismo, fazendo surgir também a psicologia e a sociologia experimental. Por outro, testemunha o acirramento racionalista, principalmente a partir do materialismo dialético, pensado fundamentalmente por Marx para criticar o idealismo hegeliano³⁶ (GRISSAULT, 2012, p. 209), assim como ao próprio

³⁴ Original escrito em 1845-1846.

³⁵ “Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa sociedade é também a potência dominante espiritual. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual; de tal modo que o pensamento daqueles a quem é recusado os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante. Os pensamentos dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de idéias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; dizendo de outro modo, são as idéias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; dizendo de outro modo, são as idéias do seu domínio” (MARX; ENGELS, 1998, p. 48)

³⁶ Também denominado de idealismo absoluto, foi a definição de Hegel “[...] para caracterizar sua metafísica, segundo a qual o real é a idéia, entendida contudo não em um sentido subjetivo, mas absoluto. Opõe-se, portanto, aos vários tipos de idealismo subjetivista (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 98).

Positivismo, impactando, sobremaneira, o pensamento político e econômico do século seguinte.

Faz-se necessário destacar também que, ao final desse período, questões relacionadas à comunicação e à informação passam a ser objeto de estudo, mais especificamente no campo da imprensa, com a consolidação do chamado positivismo histórico. O princípio de Marx e Engels I (1998) acerca do que viria a ser o pensamento da classe dominante, por exemplo, era atribuído imediatamente a um pensamento dos próprios meios de comunicação de outrora. Estabelece-se uma oposição crítica a essa teoria, que se torna mais evidente a partir da Segunda Guerra Mundial, com o acirramento dos debates entre marxistas e funcionalistas. Tal questão será retomada mais adiante, nas discussões teóricas acerca da CI, assim como em nossas reflexões empíricas relativas à capacidade de as pessoas poderem editar o seu próprio mundo, a partir dos novos meios de comunicação.

O final do século XIX sinalizava também para o início de um século XX turbulento e conflituoso, como de fato ocorrerá logo a partir dos seus primeiros 14 anos, com a deflagração da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), representando uma quebra de paradigma na História. Além de ser fruto de uma disputa hegemônica que se desenhava no mundo, a partir do fim da era do carvão e do vapor, conforme falado anteriormente, o fim da Revolução Industrial, até então protagonizada pela Inglaterra, representava também o fim da primeira idade de ouro do capitalismo (ALMEIDA, 2001). Temos aqui parte do cenário onde começa a se desenhar mais claramente a trajetória do que viria a ser a CI, estabelecida logo após a Segunda Guerra Mundial, que ocorrera poucos anos depois da Primeira, como veremos ao longo deste capítulo.

O atrelamento das ciências aos governos ficava cada vez mais estreito, seguindo uma tendência que se iniciara no final do século XVII. O desenvolvimento das armas químicas em laboratórios é resultado dessa aproximação. A sua aplicação em campos de batalha externava a crueldade humana e, conforme Hobsbawm (1995, p. 46), ao analisar os conflitos mundiais, a “[...] nova impessoalidade da guerra, que tornava o matar e estropiar uma conseqüência remota de apertar um botão ou virar uma alavanca”. A tecnologia, segundo ele, “[...] tornava suas vítimas invisíveis, como não podiam fazer as pessoas evisceradas por baionetas ou vistas pelas miras de armas de fogo”. (HOBSBAWM, 1995, p. 46)

Do ponto de vista econômico, o mundo entrava numa espiral de crise severa. Conforme Almeida (2001, p. 115):

A primeira idade do ouro do capitalismo encerrou-se com a Primeira Guerra Mundial e as tentativas posteriores de voltar ao padrão ouro, em sua forma clássica, revelaram-se infrutíferas, até que a crise de 1929 e as desvalorizações cambiais maciças ocorridas em seu bojo enterraram de vez essas pretensões. Os movimentos de capitais deixam de ser livres nos anos 1930, já que os governos passam a alimentar a ilusão de poder controlar a especulação, assim como eles pretendem evitar os efeitos nocivos de choques externos sobre a economia doméstica, atuando sobre os juros e a demanda para combater o desemprego.

Os governos, porém, não conseguem evitar novas crises ao final da Primeira Guerra, e o mundo segue em direção a um novo conflito, em 1939, com a eclosão da Segunda Guerra Mundial. Almeida (2001, aliás, diz que o conflito iniciado em 1914 só, de fato, terminou em 1945.

O capitalismo globalizado e liberal da *belle-époque* seria transformado a partir dos eventos e processos deslanchados com a Primeira Guerra: intervenção dos governos na economia, desafio socialista ao capitalismo, crise de 1929 e depressão dos anos 30, protecionismo comercial, suspensão da conversibilidade das moedas, desvalorizações cambiais maciças, para não falar da própria destruição física trazida por dois conflitos de proporções gigantescas. A segunda guerra de trinta anos vivida pela Europa entre 1914 e 1945 transformou a natureza das relações internacionais tanto quanto a estrutura da economia internacional: ela não apenas retirou a Europa do comando da política mundial – ao precipitar a hegemonia mundial dos dois gigantes planetários, como antecipado por Tocqueville – mas também modificou as bases de funcionamento do capitalismo. (ALMEIDA, 2001, p. 116-117)

Após o conflito, os Estados Unidos emergem como potência, acontecendo o mesmo com a então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). A China, em 1949, com Mao Tsé-Tung, promove a Revolução Cultural (comunista); a Coréia, em 1950, recebe vultosos recursos norte-americanos para ampliar seu poderio militar. Inicia-se, então, a chamada Guerra Fria (GASPAR, 2015), que termina somente em 1991.

Nova disputa hegemônica se estabelece no mundo, polarizada entre esses dois blocos. Começam as corridas espacial e armamentista, e uma grande instabilidade emocional na humanidade, que temia uma guerra nuclear. A partir da Segunda

Guerra, intensificando-se com a Guerra Fria, a Ciência experimenta um assombroso crescimento.

Surge a Grande Ciência (BURK, 2003; SANTOS, 1978), denominada nesta tese como a “Ciência da Guerra”. O surgimento da Sociologia da Ciência, conforme abordado por Santos (1978), dá-nos uma boa dimensão de como essa Grande Ciência foi constituída.

A sociologia da ciência surgiu nos Estados Unidos da América no momento em que a “posição social” da ciência se caracterizava, a nível interno, por uma reacção difusa mas cada vez mais intensa de hostilidade contra a ciência e suas aplicações e, a nível internacional, pela politização da ciência levada a cabo pelo nacional-socialismo na Alemanha. O desenvolvimento do capitalismo americano acarretara um dramático desenvolvimento tecnológico cujas consequências sociais se começavam a sentir com violência. No domínio da produção, a introdução maciça da tecnologia provocava o desemprego tecnológico, a descontinuidade de emprego, mudança de trabalho, obsolescência das aptidões e, enfim, alterações importantes no quotidiano dos operários, o que fazia desencadear a revolta da classe operária através dos seus organismos de classe. Por outro lado, a ligação da ciência à máquina da guerra, que a química tinha iniciado já na primeira guerra mundial, tornava-se cada vez mais íntima com a preparação e produção de instrumentos militares, armas, explosivos e demais equipamentos, cuja capacidade destrutiva era a medida da rentabilidade do investimento tecnológico neles aplicado. (SANTOS, 1978, p. 14-15)

De acordo com Burk (2012), foram investidos, somente nos Estados Unidos, durante a Segunda Guerra, cerca de US\$ 500 milhões anuais em pesquisa. Com o projeto *Manhattan*, para a criação da bomba atômica, foi gasto um total de mais US\$ 2 bilhões. Morin e Kern (2003), ao discutirem o papel das ciências nessa trajetória, sinalizaram para uma perda de fé da humanidade em seu próprio progresso.

Ao longo da mesma época, o próprio núcleo da fé no progresso – ciência/técnica/indústria – se vê cada vez mais profundamente corroído. A ciência revela uma ambivalência cada vez mais radical: o domínio da energia nuclear pelas ciências físicas resulta não apenas no progresso humano, mas também no aniquilamento humano; as bombas de Hiroshima e Nagasaki, seguidas pela corrida às armas nucleares das grandes e depois médias potências, fazem pesar sua ameaça sobre o devir do planeta. A ambivalência chega à biologia nos anos 1980: o reconhecimento dos genes e dos processos biomoleculares leva às primeiras manipulações genéticas e promete manipulações cerebrais que controlariam e submeteriam os espíritos. (MORIN; KERN, 2003, p. 76)

A perda dessa fé da humanidade descrita por Morin e Kern (2003) é marcada, porém, por uma contradição no que diz respeito à própria fé das pessoas que testemunharam o progresso inimaginável das ciências. Tal progresso teve – e ainda tem – grande impacto nas sociedades de consumo, impulsionado pelo desenvolvimento tecnológico, experimentado, especialmente, a partir da segunda metade do século XX.

Seguindo com nossa reflexão, arriscamos a dizer que uma “Guerra Fria” se instaura nesse lugar mesmo antes da ocorrência a partir do final da Segunda Guerra, dividindo ideologicamente também o mundo do conhecimento. Cresce, principalmente nos Estados Unidos, uma ciência positivista, a partir de uma visão funcional instituída por Merton, que pretendia explicar o próprio processo de envolvimento da ciência com o Estado como um meio legítimo para se chegar a um mundo melhor e mais seguro.

Baseando-se em normas morais – universalismo (seguir padrões universais de avaliação), comunismo (resultados são produtos da humanidade), desinteresse (um padrão de controle institucional deve inibir os interesses pessoais) e ceticismo organizado (não privar o cientista de qualquer forma de preconceito e de conclusões precipitadas sobre seu trabalho) (MERTON, 1968, p. 655; 657; 660; 662) –, o sociólogo acreditava que a ciência deveria ser direcionada para descobrir e ampliar o conhecimento humano acerca do funcionamento de uma realidade. Nesse caminho, ele promove uma inversão epistemológica ao propor que o objeto real é o próprio objeto teórico.

Para Santos (1978), porém, essa teoria representa não apenas um projeto profissional, mas um propósito social e político:

A concepção da prática científica como desvio recuperável pelo sistema visa transformar a ética científica da sociedade liberal avançada em ética universal, retirando, assim, do seu contexto sociológico a normatividade instituída – um procedimento “pouco sociológico” e sobretudo pouco condizente, quer com a norma do ceticismo organizado, quer com a do desinteresse. (SANTOS, 1978, p. 13)

Se valendo da própria concepção de Merton, Santos (1978) esboça parte de sua crítica para tentar mostrar o forte embate ideológico que se estabeleceu entre a sociologia funcionalista e a marxista. No caso, mostrava que, enquanto a segunda buscava entender os conflitos da relação entre capital e trabalho, gerados nos

processos de industrialização, a primeira, de orientação funcionalista, ao promover “[...] a exaltação da autonomia da ciência [,] acaba sempre na apologia da livre concorrência e da igualdade de oportunidades entre os cientistas e, portanto, apologia da sociedade liberal” (SANTOS, 1978, p. 14-15).

As concepções preliminares acerca do fim da hegemonia europeia com a derrocada da primeira Revolução Industrial, o surgimento da sociologia funcionalista de Merton, assim como das críticas elaboradas por Santos (1978), bem como as reflexões históricas que buscamos estabelecer até aqui, dão-nos uma base para contextualizarmos a CI nesse cenário, conforme veremos na próxima subseção.

3.2 UMA CIÊNCIA FORJADA NO CONFLITO

Se considerarmos a institucionalização formal da CI no século XX, precisamos falar do engenheiro Vannevar Bush, a quem se atribui esse legado, situando, além do contexto, algumas características e ações do referido personagem, para melhor contextualização daquela realidade. Nascido nos Estados Unidos, no estado de Massachusetts, no dia 11 de março de 1890, e morrendo no mesmo país, em Belmont, no dia 30 de junho de 1974, ele teve uma rápida trajetória acadêmica, obtendo o título de mestre aos 22 anos (1913), no *Tufts College*, e o de doutor aos 26 anos, em 1917, com apenas um ano de estudos, no *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) (WIESNER, 1979).

Com o início da Segunda Guerra Mundial, em 1939, Vannevar Bush e outros cientistas se mostravam preocupados com as condições dos Estados Unidos caso o país entrasse no conflito. Essa equipe procurou o então presidente Franklin Roosevelt para demonstrar a falta de preparação tecnológica dos EUA para uma possível participação na guerra, redundando na criação, um ano depois, do *Defense Research Committee* (WIESNER, 1979).

A partir de 1942, quando assume a presidência do referido comitê, Bush se torna um dos principais protagonistas daquele conflito mundial. Conforme Burk (2012), ele passa a ser considerado o Gestor do Conhecimento, comandando cerca de 6000 cientistas americanos e europeus em direção a ações de guerra.

Na ocasião, Bush consegue convencer o governo norte-americano a investir em tecnologia como caminho para se vencer o conflito, contrariando a tese dos militares de que a guerra poderia ser vencida por meios convencionais. Isso resultou na construção da bomba atômica (BURKE, 2012), que, após ser jogada nas cidades de Hiroshima e Nagasaki, causando a morte de milhares de pessoas, além da destruição física das duas cidades, acabou dando fim ao conflito.

Durante a guerra, o conceito de Ciência Aplicada ganha corpo, assim como a visão de uma estrutura disciplinar nos processos formativos, contrariando teses inversas. De acordo com Burke (2012, p. 92), nos EUA,

[...] por exemplo, já em 1883 o físico Henry Rowland considerou necessário publicar uma “Defesa da Ciência Pura”. Na Alemanha, a separação entre pesquisa pura nas universidades e pesquisa aplicada nas Hochschulen, escolas técnicas de grau inferior, sofreu um impacto com a criação dos Institutos Kaiser Wilhelm. O teólogo e gestor de conhecimento Adolf Harnack julgou necessário escrever ao imperador, defendendo que “a pesquisa científica pura, sem visar a objetivos práticos, também pode ser da maior importância econômica”. De maneira análoga, Vannevar Bush formulou em 1945 sua chamada “lei perversa”, segundo a qual “a pesquisa aplicada expulsa invariavelmente a pura”, e cunhou a expressão “pesquisa de base”, para destacar a importância da pesquisa que era “realizada sem pensar em fins práticos”.

Em que pese os impactos dessa posição ressaltados por Burk (2012), vale destacar que o próprio Bush tomou posição contrária a esse princípio, antes da guerra, a partir do relatório *Science – The Endless Frontier* (Ciência – a fronteira sem fim). O documento, lançado depois da guerra, segundo Wiesner (1979), foi pensado antes do conflito. De acordo com o biógrafo, trata-se de um modelo abrangente direcionado às políticas federais dos Estados Unidos, em diversas áreas do conhecimento, para ser desenvolvido em tempos de paz.

Segundo Mukherjee (2012), Bush propõe um modelo totalmente inverso ao do tempo da guerra. Entre essas inversões, ele destaca suas posições em defesa da pesquisa realizada sem fins práticos como capaz de resultar em conhecimento geral para se compreender a natureza e suas leis, tornando-se, assim, o que chamou de marca-passo do progresso tecnológico, afirmando que a ciência orientada não seria sustentável para a própria ciência americana.

Cruz (2011), ao analisar o documento *The Endless Frontier*, destaca que o referido relatório, entregue ao presidente Truman³⁷, teve e continua tendo forte impacto sobre o processo de organização das atividades científicas não apenas nos Estados Unidos, mas em vários países do mundo, inclusive no Brasil. Ele destaca também a importância de Bush (1945) a partir da publicação do artigo “*As we may think*” (Como nós pensamos), especulando sobre o que a ciência e a tecnologia poderiam trazer para a humanidade, em tempos de paz, com os seus avanços, modificando a forma de se pensar e organizar o conhecimento.

Esse texto causou grande impacto no pensamento científico daquele período, pois mostrava os desafios para se trabalhar o volume acentuado de informação disponível no mundo pós-guerra. Segundo Barreto (2007, p. 5), o artigo apontava aspectos ligados à formação dos recursos humanos, à instrumentalização para o “[...] armazenamento e recuperação disponíveis [...] e ao arcabouço teórico” disponível à época como dificuldades a serem superadas para se resolver tal problema no âmbito da ciência e tecnologia.

Para Santos (2003, p. 2), porém, o artigo de Bush situava a questão da informação em vários níveis, especialmente no que tange ao “agenciamento” – como responder às necessidades e problemas de ordem prática –, assim como o imperativo de “[...] se discutir paradigmas, como pré-condição para abordar as questões ao nível prático e se preocupava em mostrar a viabilidade deste caminho, discutindo possibilidades técnicas e maneiras de realizá-lo”.

A explosão da informação, dessa maneira, segundo Santos (2003), não era o principal problema apontado por Bush. Santos justifica essa posição citando o próprio Bush, para quem

[...] a dificuldade parece não ser tanto que publicamos mais do que deveríamos, dada à extensão e a variedade de nossos interesses atuais, mas, sim, que as publicações se estenderam muito além de nossa

³⁷ “[...] Truman, juiz de profissão, tornou-se senador do Partido Democrata pelo Missouri, em 1934. Vice-presidente desde 1944, sucedeu a Franklin D. Roosevelt na Presidência do país em 1945. Para forçar o Japão à rendição, no final da Segunda Guerra, ordenou o lançamento das bombas atômicas sobre Hiroxima e Nagasáqui. Durante a Guerra Fria, tentou se opor à expansão da União Soviética mediante uma política de ‘contenção’, reafirmando o papel hegemônico que os EUA haviam começado a desempenhar no contexto internacional durante a Segunda Guerra Mundial. A sua ‘Doutrina Truman’, formulada em 1947, assegurou ajuda financeira e material aos países ameaçados pela União Soviética”. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/biografias/harry-s-truman.htm>. Acesso em: 10 nov. 2018.

capacidade atual de fazer real uso delas. O registro das idéias humanas expandiu-se prodigiosamente – e, no entanto, os meios de que nos valemos para tentar encontrar algo de importante nesse labirinto de idéias, são os mesmos que utilizávamos quando muito menos existia para pesquisar. (BUSH, 1945 *apud* SANTOS, 2003 p. 2-3)

Assim, Santos (2003) interpreta que a questão do aumento da quantidade de informação era uma questão de interconexão, percebida por Bush durante seu trabalho de gerenciamento das atividades dos cerca de 6.000 cientistas na Segunda Guerra. Segundo ele, a interconexão colocava, portanto, Bush face a uma mudança de quantidade (no volume de informações a ser tratado), e isto exigia uma mudança de qualidade no seu tratamento, o que fazia que “[...] nossos métodos de transmitir e analisar o resultado das pesquisas...‘(ficassem)’... antiquados e totalmente inadequados aos propósitos para os quais os empregamos” (BUSH, 1945 *apud* SANTOS, 2003, p. 3).

Por essa razão, de acordo com Santos (2003), era que Bush falava sobre a incapacidade de os processos de indexação suprirem as necessidades daquele momento, apontando que o caminho

[...] era o da associação de idéias “como nós pensamos” (BUSH, 1945). Esta diferença de procedimento exigia uma mudança de paradigma, uma mudança da maneira de processar, relacionar e mesmo conceber as informações. No entanto, ao colocar a discussão ao (*sic*) nível “prático” a questão de fundo aparecia difusa permitindo que questões técnicas e práticas fossem pensadas dentro da ótica do paradigma anterior. Ficava em segundo plano a questão mais importante que Bush colocava: sua utopia de construir pontes entre as várias disciplinas “especializadas” rompendo as comportas que as mantinham isoladas. (SANTOS, 2003, p. 3)

Vannevar Bush chamava também atenção para a questão da formação do profissional que trabalhava com “informação”, considerada por ele como conservadora. Foi a partir daquele cenário que Bush propôs a construção do Memex, idealizado, segundo Barreto (2007, p. 3), “[...] como um utensílio tecnológico para armazenar e recuperar documentos através de associação de palavras”, advertindo, ainda, “[...] que a base teórica da construção dos sistemas de classificação da informação além de ultrapassada estava errada”.

As consequências de toda essa discussão acabaram impactando a criação da CI, de acordo com Barreto (2007). As ideias de Bush foram levadas para a *Royal*

Empire Society Scientific Conference, em Londres, no ano de 1946. Depois, em 1948, para a *Royal Society Scientific Information Conference*, também realizada em Londres, que reuniu cerca de 350 cientistas de vários países. Os resultados do encontro, segundo Barreto (2007, p. 5), “[...] apesar das 723 páginas, ficaram muito perto das indicações de Vannevar Bush”, apontadas em seu artigo “*As we may think*” (1945).

No contexto em questão, cresciam também as discussões acerca da competência em Informação (ainda que não com essa nomenclatura), com o fortalecimento de seu embrião notadamente entre os anos de 1930 e 1940. Conforme Dudziak (2016), foi naquele período, nos Estados Unidos, que as bibliotecas passaram a assumir o processo de educação de adultos, o que acabou influenciando o surgimento de diversos movimentos políticos e sociais naquele país. Esse tema será mais aprofundado no Capítulo 5, nas discussões sobre a trajetória das competências, momento em que procuramos contextualizá-la como competência da própria CI.

Voltando ao percurso percorrido por Bush, destacamos que as discussões propiciadas a partir de suas reflexões acabaram levando a informação para o universo eletrônico, mesmo com a internet ainda não existindo, pois era impossível fazer um tratamento da informação apenas com a tecnologia disponível na época. De acordo com Santos (2003), o artigo de Bush expressava dois aspectos importantes da Ciência da Informação naquela direção:

1. Do acúmulo teórico, experiência prática e técnicas de processamento da informação existentes até então (capazes apenas de processar volumes finitos de informação); 2. Da constituição de uma nova problemática colocada por um objeto teórico novo (a Informação) e uma nova área de conhecimento (a Ciência da Informação) o que coloca na ordem do dia, (*sic*) a utopia de romper as comportas que aprisionam a abordagem do problema da informação no limite estreito das disciplinas. Utopia que é resultado da ampliação e alargamento do horizonte da Ciência, tornado evidente pela coordenação dos cientistas para os esforços aliados (o que gerava a necessidade de processamento e circulação de grandes massas, infinitas, de informação). Utopia que também se apoiava nas esperanças geradas pelo surgimento da tecnologia informática e sua capacidade de processar um volume cada vez maior de informações e que se materializou mais tarde na Internet. (SANTOS, 2003 p. 3)

Estabelecendo uma relação entre este pequeno recorte histórico referente ao importante legado de Vannevar Bush para a CI – especialmente sobre suas projeções

para “[...] a necessidade de processamento e circulação de massas, infinitas de informação”, conforme ressaltado por Santos (2003, p. 3) –, com a construção dos discursos epistêmicos tratados ao longo deste capítulo, poderíamos afirmar que a CI, na perspectiva anglófona, nasce essencialmente funcionalista, advinda de um período que representava o fim da hegemonia europeia, como vimos, não apenas no campo político, mas científico. Tal conclusão poderia ser sustentada na própria sociologia de Merton (1968) no que diz respeito, principalmente, às normas morais relativas ao universalismo e ao comunismo, referenciadas anteriormente.

As buscas pela construção de um estatuto para si, porém, conforme Araújo (2009 p. 203), mostram que a história da CI se estabelece na própria consolidação do “[...] paradigma positivista para o campo, que se dá com a incorporação de teorias, conceitos e métodos de várias correntes (de diferentes áreas do conhecimento) e se manifesta de maneiras particulares nas várias subáreas que o compõem”. Nesse lugar, faz-se necessário também um breve resgate à história da Ciência da Documentação, para se estabelecer um possível encontro entre Otlet e Vannevar Bush, na perspectiva do Positivismo. Conforme sugerem Almeida, Bastos e Bittencourt (2007, p. 73), Otlet, sob a sustentação de um positivismo que expressava uma crença na humanidade e na perspectiva da universalização do conhecimento, revelava também a “[...] intenção última de controlar todo conhecimento produzido universalmente e prover aos cientistas e intelectuais, que se encontram em diversas regiões do mundo, estes documentos”.

Analisando as premissas de Bezerra e Saldanha (2013, p. 40), no sentido que “[...] a informação para a CI é naturalizada como ‘coisa’ nos primórdios de sua reflexão nos anos de 1960, se adotada a historiografia que toma o significante como demarcação”, podemos afirmar também que a fundamentação Positivista à CI se mostra presente antes de uma suposta concepção funcional expressa na Sociologia de Merton e materializada no pensamento e obra de Bush. Os referidos autores fazem uma correlação entre informação e fatos sociais, a partir de Emile Durkheim (1858-1917), que considerava tais fatos também como “coisa”, por ser “[...] ‘coisa tudo aquilo que é dado, tudo que se oferece, se impõe à observação’ e ‘os fenômenos sociais

apresentam incontestavelmente esse caráter” (DURKHEIM, 2007³⁸, p. 28 *apud* BEZERRA; SALDANHA, 2013, p. 40).

Para ampliar nosso argumento, podemos acrescentar que a própria concepção funcionalista, representada na Sociologia de Merton (1968), não se apresenta assim tão descolada da sociologia europeia do conhecimento, como sugerira Santos (1978). Numa revisão, talvez o próprio Santos pudesse reconsiderar o seu conceito referente ao que denominara de “paradigma de Merton”, a partir de recentes reflexões que fizera acerca do conhecimento e suas ligações com o passado, o presente e o futuro (SANTOS, 2017), tratados no Capítulo de Conformação da Pesquisa.

Para apoiar essa reflexão, recorreremos também a Ianni (1989), que já questionava, com base no próprio Durkheim, se a teoria funcionalista de Merton estaria inaugurando um paradigma ou dando continuidade a outro, inovando-o:

Haveria diferenças essenciais entre os paradigmas de Merton e Durkheim ou seriam complementares? Em outros termos, há principalmente continuidades entre “As Regras do Método Sociológico de Durkheim” e “Funções Manifestas e Latentes” do livro “Teoria Social e Estrutura Social” de Merton. São muito fortes as evidências de que Merton efetivamente repõe, retoma e desenvolve, em outra linguagem, o paradigma formulado por Durkheim. Se falarmos em teorias, supondo que Merton e Durkheim são autores de duas teorias sociológicas, podemos admitir que ambas se inspiram no mesmo princípio explicativo, de causação funcional. (IANNI, 1989, p. 12)

Dessa forma, respondendo à nossa própria questão sobre as concepções teóricas que impulsionaram as primeiras discussões acerca da CI, modestamente, destacamos à origem positivista referenciada por Araújo (2009) e Bezerra e Saldanha (2013) as premissas funcionalistas de Merton, sendo, por isso, a nossa opção em empregar em tais designações a expressão “positivista-funcionalista”. E, enquanto tal, acrescentamos também que tais premissas tiveram forte influência para a construção da “Teoria Matemática da Comunicação”, de Shannon e Weaver (1949), e ao próprio reconhecimento da “Teoria Geral de Sistemas (TGS)”³⁹ nos anos de 1960, que

³⁸ Original publicado em 1985.

³⁹ Amplamente adotada na área de Administração, mas com forte influência também na Ciência Computacional e nas discussões acerca da complexidade, significa, grosso modo, segundo Duarte (2011, p. 1113), a teoria “[...] que concebe a organização como um complexo sistema, formado por vários subsistemas interligados e intersectorializados, cabendo-lhes desempenhar tarefas especializadas no funcionamento do todo e mantendo-o em equilíbrio geral. (2) Princípio segundo o qual a organização é um conjunto de atividades inter-relacionadas, coordenadas e que interagem entre si, constituindo um sistema geral simétrico”.

acabaram influenciando importantes correntes teóricas da própria CI. A TGS, do alemão Ludwig von Bertalanffy, foi criada em 1930, mas publicada entre 1950 e 1968, por estar alinhada com a concepção estrutural-funcionalista.

Faz-se necessário destacar que, além dessas duas correntes teóricas, a caminhada histórico-epistemológica resumida até aqui influenciou também as demais correntes teóricas da CI – a teoria crítica, as teorias da representação, os estudos em comunicação científica e os estudos de usuários –, amplamente abordadas na literatura da área, desdobrando-se em distintos modelos. Araújo (2021, p. 13), a partir de reflexões sobre os modelos físico, cognitivo e social da CI, aponta ainda a necessidade de essa ciência se ocupar para compreender e traduzir os fenômenos contemporâneos advindos da infodemia, de forma a desenvolver “[...] as ferramentas adequadas para compreender tal período – para, então, poder propor as intervenções adequadas para o combate de seus efeitos nocivos”.

Os desafios epistemológicos da CI, portanto, levam-nos na direção de perceber, conforme veremos na próxima subseção, a existência de espaços que ainda precisam ser mais compreendidos, considerando, especialmente, a afirmativa de Marteleto e Saldanha (2016, p. 69), no sentido que a “[...] genealogia das teorias e os sucessivos paradigmas nos quais elas se inscrevem” estão ainda para serem estabelecidos.

3.3 INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO EPICENTRO DO PROBLEMA

Se olharmos para trás, vivendo atentos aos fatos do mundo presente e imaginando o devir dos tempos futuros, não temos como negar que a informação e a comunicação estiveram e estarão sempre nos centros das transformações e disputas humanas, em todas as suas dimensões. Quando analisamos o recorte temporal estabelecido neste capítulo para tentar entender como as crises que envolvem a busca do conhecimento foram se transformando – saindo de um estágio quase que latente de atração pelo desconhecido, passando por processos ainda desorganizados de troca e pilhagem do conhecimento –, para, a partir do século XX, se constituírem claramente em instâncias de disputas de poder, dificilmente escaparemos do binômio informação e comunicação como motor do epicentro da mãe de todas as crises, que é a nossa própria existência.

Não se pode negar que, desde os primórdios, a busca pelo poder sempre esteve relacionado com o conhecimento: “bruxos”, “curandeiros”, “videntes”, enfim, todas aquelas pessoas que, por alguma razão, tinham percepções fora da rotina do mundo, quase sempre estavam ao lado dos líderes tribais, reis, imperadores, representando uma espécie de garantia para a expansão dominante; ou eram marginalizadas, exercendo, por assim dizer, dentro de seus limites, um contraponto aos sistemas constituídos. O século XX, porém, mostrou, com a “guerra fria” do conhecimento, conforme falamos anteriormente – a partir de uma disputa sobre a visão do mundo aos olhos dos positivistas-funcionalistas e racionalistas, que acabaram sustentando as diversas correntes epistemológicas predominantes –, o domínio das concepções anglófonas e francófonas, sobrepondo os saberes existentes nas ausências, conforme reclama Santos (2017). Nessa direção, vamos fazer uma reflexão sobre a possibilidade de se estabelecer um estatuto da informação e da comunicação, e suas aproximações com a CI.

Para tanto, partimos do pressuposto de que estamos tratando de atributos indissociáveis e que as discussões acerca de tais conceitos continuam polêmicas por se tratar de fenômenos não pertencentes, com exclusividade, a qualquer área do conhecimento, assim como a qualquer campo científico, como veremos a seguir.

3.3.1 Da informação

Seguindo com Marteleto e Saldanha (2016, p. 69), podemos dizer que a proposta de análise dos referidos autores sobre os “[...] potenciais elementos que constituem um estatuto para o discurso filosófico e científico da informação em suas dimensões históricas, institucionais e sociais” pode nos ajudar sobremaneira nessa reflexão. Isso porque, ao proporem traçar um panorama sociocrítico da informação, convidando-nos a uma imersão no tecido social, a partir de sua dinâmica fluida e híbrida, ajudam a compreender melhor o nosso problema de pesquisa, assim como o desvelamento de nossos objetivos.

A proposta para a reconstituição desse estatuto passa por uma reflexão sobre as estruturas estatutárias clássicas da informação, instituídas a partir dos “[...] fluxos, das classificações e do controle informacional”, assim como o seu contexto

praxiológico, em suma, como afirmam os autores, tendo a sua “[...] prática contextualizada na práxis social, bem como a epistemologia inserida, e não apartada deste escopo” (MARTELETO; SALDANHA, 2016, p. 70). Nesse lugar, acrescentamos, a informação era pensada na perspectiva de uma racionalidade técnica, descolada dos saberes e fazeres informacionais dos seres humanos.

Marteleteo e Saldanha (2016, p. 70) fazem uma retomada histórica acerca do que vem a ser “informação”, associando o conceito à trajetória do desenvolvimento da própria pesquisa científica, no Iluminismo, quando se chegou, segundo eles, “[...] às primeiras distinções entre suporte, documento, informação e saber”. Reiteramos, porém, conforme tratamos anteriormente, que, desde a Antiguidade, em Sócrates e Platão, e, especialmente, em Bacon, no século XVII, a preocupação com a organização do conhecimento já estava na agenda da Filosofia e da Ciência.

Destacam também os autores que, com a corrida bélica para o controle e processo da informação, principalmente a partir dos anos de 1940, efetivou-se o primeiro marco de um estatuto da informação. Antes de científica, esta viria a ser “[...] manipulável e passível de tangibilidade” (MATELETO; SALDANHA, 2016, p. 71). Eles chamam atenção, porém, para a necessidade de se ampliar o olhar, mesmo naquele contexto de controle, como meio de se perceber os conflitos que colocavam a informação em várias dimensões (cotidiano, técnica profissional e objetivo científico), capazes de revelar as determinações e indeterminações de um “[...] estatuto seguro” para se reconhecer as informações nestes lugares (MATELETO; SALDANHA, 2016, p. 71).

A partir daí, os referidos autores refletem sobre os limites e desdobramentos dessas concepções, apontando as seguintes críticas: 1) posicionamentos enciclopédicos carentes de sistemática metodológica; 2) busca de objetividade a partir de métodos de racionalidade estruturante (Física); 3) críticas ao fiscalismo, às abordagens sobre sua tangibilidade, buscando-se uma direção para as relações “[...] sociais, a pluralidade cultural, os conflitos políticos e a linguagem como processo aberto”. O neodocumentalismo é um exemplo citado como um desdobramento de um pensamento que critica o discurso epistemológico e aqueles referentes ao “[...] controle, a vigilância e a manipulação da informação” (MARTELETO; SALDANHA, 2016, p. 73).

Trazendo essas questões para o âmbito da CI, em que pese as críticas estabelecidas no parágrafo anterior, os autores reconhecem que as tradições anglo-saxônicas (Inglaterra e Estados Unidos) e francófona ainda se apresentam sólidas no mundo contemporâneo, permitindo, assim, sua permanente reelaboração desde Otlet (1934)⁴⁰ e Briet (1950)⁴¹, referentes “[...] às noções de informação, conhecimento e saber (Couzinet; Senie-Demeurisse, 2011⁴²), ou de documento (Frayse, 2011) e mediação (Regimbeau, 2011⁴³)” (MARTELETO; SALDANHA, 2016, p. 74). Acrescentamos nesse trajeto a Teoria Matemática da Comunicação (SHANNON; WEAVER, 1949), referenciada anteriormente, a partir das reflexões sobre a influência do funcionalismo de Merton na criação formal da CI em Vannevar Bush.

Em oposição a esses processos classificatórios da informação e dos saberes, Marteleto e Saldanha (2016, p. 75) citam a crítica de Garcia Gutierrez (2011)⁴⁴ – a desclassificação – apontando, assim, a CI para o caminho “[...] transdisciplinar e de incorporação de múltiplas teorias críticas para refletir sobre a hegemonia” dos fundamentos anglófonos, levando-nos à construção de uma “[...] ‘hermenêutica pragmática’, sem fronteiras epistemológicas, para a compreensão do objeto informacional inserido em diferentes culturas e saberes”. Devemos reiterar que Garcia Gutierrez (2006, p. 105) propõe, conforme trabalhamos no capítulo Conformação da Pesquisa, a Epistemografia Interativa, recurso incorporado em nossa construção teórico-metodológica por estar dialogando com os objetivos dessa pesquisa, a partir da promoção do que ele chama de “[...] resistência dos conhecimentos considerados subalternos”.

Dando sequência aos argumentos de Marteleto e Saldanha (2016) acerca dos elementos que constituem o discurso filosófico e científico da informação em suas várias dimensões, chegamos ao neopositivismo, com a filosofia da linguagem, que

⁴⁰ OTLET, Paul. **Traité de documentation**: le livre sur le livre, théorie et pratique. Bruxelles: Mundaneum, 1934.

⁴¹ BRIET, Suzanne. **Qu'est-ce que la documentation?** Paris: Documentaires Industrielles e Techniques, 1951.

⁴² COUZINET, Viviane; SENIE-DEMEURISSE, Josiane. Information. In: GARDIÈS, Cécile (Dir.). **Approche de l'information-documentation**: concepts fondateurs. Toulouse: Cépaduès, 2011. p. 20-33.

⁴³ REGIMBEAU, Gérard. Médiation. In: GARDIÈS, Cécile (Dir.). **Approche de l'information-documentation**: concepts fondateurs. Toulouse: Cépaduès, 2011. p. 75-114.

⁴⁴ GARCIA GUTIÉRREZ, Antonio. Desclassification in knowledge organization: a post-epistemological essay. **Transinformação**, Campinas. v. 23, n. 1, p. 5-14, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/transinfo/article/view/475/455>. Acesso em: 18 ago. 2018.

toma o signo como representação ideal da realidade; e passamos pelo pensamento de Buckland (1991), com o artigo “A informação como coisa”, considerado pelos autores como responsável em promover, nos anos de 1990, uma “[...] revisão crítico-materialista do pensamento anglófono e a tradição francófona em curso” MARTELETO; SALDANHA, 2016, p. 80), correntes de maior influência nas discussões teóricas da CI, como dito anteriormente, para chegarmos ao campo informacional configurado socialmente.

Do ponto de vista técnico, as projeções anglófonas e francófonas oriundas especialmente do Iluminismo podem estar bem próximas de nossa realidade, podendo ganhar mais consistência com as inovações tecnológicas em curso no mundo. Nesse sentido, concordamos com Mattelart (2005b) quando diz que, sob esse viés,

tecnicamente, hoje, nunca se esteve tão próximo da possibilidade de realização do sonho de Otlet e dos precursores do mundialismo solidário. Mas a distância permanece enorme entre as capacidades virtuais da ferramenta técnica e a exequibilidade geopolítico econômica de sua mobilização, a serviço da luta contra as desigualdades sociais. Os confrontos pelo controle das utilizações macro dos dispositivos comunicacionais, a hegemonia sobre as normas e os sistemas são recorrentes na genealogia dos modos de implantação social das tecnologias de comunicação à distância. (MATTELART, 2005b, p. 4)

O maior risco nesse processo é a criação do que Mattelart (2005b, p. 4), citando o relatório de Nora e Minc (1978)⁴⁵, chama de “[...] hegemonia de um modelo único de estruturação dos conhecimentos por grandes sociedades transnacionais”. No caso, ele não poupa nem o que denomina de “[...] concentração crescente da edição científica em nível mundial, o peso dos critérios da legitimidade científica, definidos pela ‘cientometria’, [...] que enumera para fins de classificação as ocorrências de citações de artigos e de obras”, situação, segundo ele, que “[...] nos convida à prudência” (MATTELART, 2005b, p. 4).

No nosso entendimento, essas, entre outras questões, corroboram o pensamento de Marteleto e Saldanha (2016, p. 80), no sentido de que ampliam os questionamentos do “[...] mundo dos fatos, nas evidências cotidianas, na produção e na apropriação coletivas dos sentidos da informação”. Assim, seguindo orientação dos

⁴⁵ NORA, Simon; MINC, Alain. **L’informarisation de la société**. France, Mai 1978, 901 p. Disponível em: <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/154000252/index.shtml>. Acesso em: 18 ago. 2018.

próprios autores, direcionamos nossas análises objetivando ultrapassar o discurso que se faz sobre o objeto para “[...] a interpretação das práticas dos atores que integram, produz (*sic*) e se apropria (*sic*) da informação e dos saberes, percebendo um viés crítico horizontal sobre a verticalização do ponto de vista epistemológico tradicional” (MARTELETO; SALDANHA, 2016, p. 80).

Para se chegar a essa instância, é preciso saber, segundo Marteleto e Saldanha (2016), o momento em que o campo informacional se configura como social, conhecer os principais questionamentos dessa abordagem, quando e onde os discursos tradicionais se sobrepõem ou se distanciam dos discursos sociais críticos, quando se encontram, percebendo-se, finalmente, a informação como resultado de uma procura teórico-social. Reforça-se, assim, a tese de que as dimensões históricas, institucionais e sociais se justificam no espaço científico a partir do discurso acerca do conceito de “informação” estabelecido em meados do século XX, que sofre influências do século XIX, oriundas das questões sociais e praxiológicas que emergiram dele. Isso, de acordo com Marteleto e Saldanha (2016, p. 82), acabou demarcando a força da crítica socioepistêmica “[...] para explorar as frágeis formulações de uma neutralidade da informação como conceito e como objeto de estudo, fundada em um neopositivismo”.

Dessa forma, concordamos com a posição de Marteleto e Saldanha (2016) que, segundo a qual, a Democracia (utopias vinculadas à educação universal), as tecnologias da linguagem (ferramentas linguísticas artificiais) e a configuração informacional da ciência (revolução científica “força” um estatuto científico da informação) devem ser os macrofenômenos sobre os quais estariam atreladas as dimensões históricas, institucionais e sociais da informação. E, como tal, direcionamos nossos trabalhos nesse sentido, com a sensibilidade pela evidência de se tratar, de fato, de um campo sempre aberto a novas investigações.

Esse caminho nos remete para análises não somente interdisciplinares e, quem sabe, transdisciplinares, como veremos no Capítulo 4. Advertimos, porém, com base nas fundamentações teóricas sustentadas até aqui, não ser um caminho fácil em função das sólidas bases anglófonas e francófonas, apoiadas por uma lógica iluminista de dominação, que se recria na atualidade, dando força, como vimos, a pensamentos que se mantêm regulares e renovados desde o século XIX.

3.3.2 Informação e comunicação

A exemplo da subseção anterior, vamos buscar um possível estatuto filosófico da comunicação e, então, estabelecer suas possíveis aproximações com a informação, por meio da dialogia, na perspectiva da CI, de forma que tais fenômenos nos ajudem a responder os problemas desta investigação, assim como a alcançar os objetivos aqui propostos, delineados no Capítulo Conformação da Pesquisa. Sobre Comunicação, comecemos com a afirmativa de Bordenave (2017) sobre a impossibilidade de podermos dizer onde começa e onde termina o processo desse fenômeno.

Razões internas ou externas podem levar duas pessoas a se comunicarem. Embora a fase visível da comunicação possa ser iniciada por uma delas, sua decisão de comunicar pode ter sido provocada por outra, ou por uma terceira pessoa, presente ou ausente, ou por muitas causas coincidentes. Não é possível, assim, enumerar as fases de uma comunicação como se fossem partes de uma sequência linear e ordenada. A comunicação, de fato, é um processo multifacético que ocorre ao mesmo tempo em vários níveis – consciente, subconsciente, inconsciente –, como parte orgânica do dinâmico processo da própria vida. (BORDENAVE, 2017, p. 4)

A Comunicação, portanto, institui-se como um complexo conjunto de processos, que, segundo o referido autor, pode se estabelecer de forma simultânea e aleatória – pulsação vital do corpo comandada pelo cérebro, interação, seleção, percepção, decodificação, interpretação, incorporação e reação – e, historicamente, assume um *status* de importância concomitante ao surgimento da concepção do chamado “homem social”, a partir da década de 1970, com o incremento das tecnologias de comunicação. A partir daí “[...] é que se começou a conceder uma importância concreta ao fato de o homem ser ao mesmo tempo o produtor e o criador de sua sociedade e sua cultura” (BORDENAVE, 2017, p. 4-5).

As dimensões históricas, sociais e culturais desse “homem social”, porém, vão se transformando a partir de várias leituras de mundo na contemporaneidade, sobretudo as multirreferenciais, constituindo o então “sujeito social”. Adotaremos, para dar sequência a essa reflexão, a concepção de “sujeito” à luz de Morin (1996; 2011), como aquele portador de uma estrutura egocêntrica autorreferente, ou seja, aquele

que é dependente do seu meio, mas, ao mesmo tempo, o centro do seu mundo, a partir do atributo de sua própria autonomia.

Recorremos também a Gomes (2016) para nos ajudar nestas reflexões sobre esse lugar da Comunicação e suas correlações discursivas. Para ela, além da comunicação, a informação também se apresenta como um fenômeno humano, em suas várias dimensões, a partir do chamado “sujeito social”, que acreditamos estar constituído no contexto ao qual nos referimos. Por isso é que entendemos que Gomes (2016, p. 91) busca identificar nas conceituações em curso os “[...] caminhos propositivos que auxiliem na interpretação da cadeia complexa dos atributos que as tornam, ao mesmo tempo, distintas, próximas e cooperantes”; portanto, seguiremos por eles.

Posto que comunicação e informação são fenômenos ligados a ações humanas, a referida autora os considera também como “[...] determinantes na sustentação do agir de cada sujeito no mundo, em especial na produção dos saberes, culturas e conhecimentos”. Isso se daria a partir da “[...] capacidade humana de interpelar, de interferir, de criar e recriar o conhecimento instituído e o mundo, assim como por colaborarem decisivamente para o ato de criar e recriar a si mesmos, condição fundamental ao sujeito social”. (GOMES, 2016, p. 92)

Esses processos, segundo ela, apoiada em Brait (2001)⁴⁶, constituem os sujeitos do mundo que, ao mesmo tempo, são construídos pelo próprio mundo, por meio da socialização. A partir daí, agora recorrendo a Bakhtin (1999)⁴⁷, ela diz que “[...] são gerados os signos, os sentidos e os significados que ao mesmo tempo constituem o mundo da cultura e a construção das consciências individuais” (GOMES, 2016, p. 92).

Aqui, ela nos apresenta a perspectiva da dialogia em Dahlet (1997)⁴⁸ para mostrar que as conexões que se geram nesse lugar possibilitam o estabelecimento, em várias dimensões, da chamada “interação”. Segundo Gomes (2016), isso se dá em nível das consciências coletivas, das consciências individuais e a partir da sociabilidade e da constituição dos signos e dos sujeitos, por meio de campos verbais

⁴⁶ BRAIT, Beth. O processo interacional. In: PRETI, Dino (Org.). **Análises de textos orais**. 5. ed. São Paulo: Humanitas, 2001. p. 189-214.

⁴⁷ BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-235. (Ensino superior).

⁴⁸ DAHLET, Patrick. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In: BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Unicamp, 1997. p. 59-87.

e presenciais, permitindo-nos, assim, ter uma dimensão da complexidade desse processo.

Ao compreendermos a complexidade dessa interação, segundo a autora, teremos condições de estabelecer uma interligação entre informação e comunicação em sentido amplo, a partir de suas especificidades. Trata-se de um estado desafiante, por abrigar elementos mediadores, que nos proporciona, segundo Gomes (2016, p. 92), a capacidade de se “[...] desconstruir a visão reducionista de oposição entre os homens e seus objetos”, estabelecendo, a partir daí, uma relação dialética entre esses entes e de produção de sentidos.

Se estabelecermos o lugar da comunicação como ação do próprio ser humano, e a colocarmos, conforme Gomes (2016, p. 93), na transmissão do momento em que “[...] a informação adquire maior visibilidade, justamente por demandar dispositivos mediadores que a transportem no tempo e espaço, que lhes concedam a materialidade caminhante”, podemos compreender esse processo. Isso porque a transmissão passaria a ser “[...] o projeto de sustentabilidade da comunicação no tempo e no espaço” (GOMES, 2016, p. 93), demonstrando, mais uma vez, não haver rupturas entre comunicação e informação.

Destarte, vale também destacar que as abordagens acerca da mediação e da autonomia se fazem oportunas, evidenciando sua importância na CI. Conforme Gomes (2016, p. 102), a mediação promove o desenvolvimento de processos de consciências e competências ao interligar os sujeitos “[...] que buscam o compartilhamento e o acesso a esses saberes e conhecimentos”. Abrem-se, dessa forma, no âmbito da CI, mais portas para a sustentação das principais temáticas de nossa investigação: as Competências InfoCom e o protagonismo juvenil, tratados, respectivamente, nos Capítulos 5 e 6.

Retomando a questão discursiva acerca da comunicação, mesmo aceitando a correlação de Bordenave (2017) entre a constituição do “homem social” com o reconhecimento dos estudos da área como fenômenos que se estabelecem a partir de 1970, faz-se importante destacar que as investigações teóricas sobre informação e comunicação estão na agenda das ciências praticamente desde o início do século XX. Mattelart (2005a) aponta que, nos Estados Unidos, a partir de 1910, a Escola de

Chicago⁴⁹ levou tais discussões com grande intensidade até o início da Segunda Guerra. Ele cita também o surgimento, a partir dos anos de 1940, das *Mass Communication Research*, de concepção funcionalista, sobretudo quantitativas, desenvolvidas para atender às exigências do mercado midiático (MATTELART, 2005a, p. 29).

Na década de 1970, Miranda (1978, p. 13) já chamava atenção para o fato de a descoberta do “século da comunicação” ter se transformado “[...] em século das análises sobre comunicação”, o que transformava o mundo em uma floresta viva de signos e mitos, que precisavam ser distinguidos em processos de sua compreensão. Somamos a essas análises, os estudos sobre os meios de comunicação, que acabaram dominando o campo, especialmente entre os anos de 1960 a 1980, seguidos, a partir de 1990, das análises transculturais, mais focadas sobre os efeitos da globalização, mas sempre conectadas nas relações que se estabelecem entre os sujeitos sociais e os próprios meios.

As colocações de Miranda (1978, p. 14), levadas para o campo da Semiótica, tinham como objetivo buscar um aprofundamento nos estudos da comunicação “[...] especialmente por sua apropriação pelos *media*, com interesse direto em valorizar e vulgarizar certos conceitos em detrimento de outros”. O interessante em resgatar essas reflexões é mostrar que parte significativa das raízes conceituais da Comunicação e da Informação, no século XX, surgiu de estudos de engenheiros e matemáticos, que também tiveram grande influência na construção da CI.

Os objetivos de tais estudos, principalmente a partir de Shannon e Weaver (1949), com a Teoria Matemática da Comunicação, eram propiciar às novas tecnologias de então – telégrafo, telefone e rádio – um processo de transmissão, de modo que esta satisfizesse “[...] a ‘intenção’ do informante” com menos ruído, conforme lembra Miranda (1978, p. 14). Quando Shannon e Weaver (1949)

⁴⁹ “Nascida no seio do departamento de sociologia da Universidade de Chicago, a escola da ecologia urbana conheceu o seu apogeu durante os decênios 1920-1930. Na sequência dos trabalhos empreendidos por W. Thomas desde antes da Primeira Guerra Mundial, sociólogos (R. E. Park, L. Wirth) e geógrafos (E. Burgess) empenham-se em descrever e em compreender as mudanças sociais e culturais consideráveis que acompanham o crescimento das cidades americanas, e em primeiríssimo lugar de Chicago. Os seus estudos de famílias de imigrantes, as suas monografias de bairros, as suas análises da delinquência e da marginalidade vão a par com uma reflexão teórica sobre os processos de desorganização e de reorganização que afectam tanto as atitudes individuais e os modos de vida como os espaços urbanos, a sociologia urbana, principalmente nos Estados Unidos da América.” (BOUDON *et al.*, 1990, p. 37)

sistematizaram a existência de três níveis de problemas na Comunicação – os técnicos, ligados à precisão na transferência da informação pelo emissor; os semânticos, referentes à interpretação dos significados pelo receptor; e os de influência, ou eficácia, relacionados à conduta do próprio receptor –, as discussões e análises acerca do campo se tornaram mais intensas.

As melhorias e os incrementos tecnológicos impactam, assim, o crescimento do fenômeno dos *mass media*, fazendo crescer também os estudos funcionalistas na perspectiva do mercado, conforme apontado por Miranda (1978) e Mattelart (2005a), especialmente com o objetivo de se conhecer os efeitos que a Comunicação teria sobre determinada audiência. Questionando tais perspectivas – num coro que crescia da crise epistemológica da ciência, especialmente no período de transição entre os séculos XIX e XX, a partir das críticas à mídia impressa, conforme tratamos anteriormente –, desenvolve-se nos primeiros vinte anos do século XX a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt⁵⁰, sob orientação marxista; um divisor de águas nas discussões teóricas acerca do campo, influenciando, inclusive, áreas do conhecimento como a Educação, as Artes e, posteriormente, a própria CI.

Naquele período, cresceu a percepção funcionalista de que as limpezas dos canais dos *mass media* pelos engenheiros e matemáticos seriam potencialmente capazes de “[...] dirigir o comportamento da audiência em relação a um determinado alvo” (MIRANDA, 1978, p. 16). Os desafios para se promover a limpeza dos canais físicos de comunicação, que propiciassem melhor transporte da informação, estimularam os estudos sobre os algoritmos nessa direção.

As bases conceituais para os modernos sistemas de comunicação, recorrendo a Gallagher (2001), deram-se a partir desses estudos, inclusive o algoritmo de Shannon-Fano⁵¹, como é mundialmente conhecido. Interpretamo-lo como um processo de outrora que revolucionou e impactou o mundo digital da contemporaneidade, em especial por sua capacidade de permitir o transporte de

⁵⁰ Movimento fundado em 1924, na Universidade de Frankfurt (Alemanha), que realizou, segundo Guareschi (1981, p. 15), “[...] o primeiro estudo compreensivo das práticas específicas e dos efeitos dos meios de comunicação modernos, dentro do contexto global da sociedade capitalista”, realizado por pensadores em diversas épocas, como Walter Benjamin, Leo Lowenthal, Theodor Adorno, Herbert Marcuse e Max Horkheimer.

⁵¹ Modelo desenvolvido em 1949 por Shannon e Fano para, por meio de método sistematizado, atribuir dicionário de palavras, por blocos, a partir das probabilidades, ou frequências de ocorrência. Consiste em promover as divisões desses conjuntos até que não haja mais subconjuntos (SALOMON, 2004).

imagens e vídeos (JPEG e MPEG), promovendo, como chamamos comumente, a redução do tamanho de um determinado arquivo.

Esse conjunto de ações contribuía para o acirramento da “guerra fria” do conhecimento, conforme denominamos anteriormente, ampliando a grande polêmica acerca do tamanho da influência desses meios sobre a sociedade. Os estudos de Adorno (1971) dos anos de 1940 – referenciados no Capítulo 2 – sobre a chamada “racionalidade comunicativa”, gerada por uma “sociedade administrada”, sustentada ideologicamente pela “indústria cultural”, ganhavam força na crítica à sociedade tecnológica. Marcuse (1973), nos anos de 1960, acrescentava a esse contexto o conceito de “cultura afirmativa” – revigorando as discussões de Adorno sobre a “sociedade administrada” –, e apontava a irracionalidade do caráter racional como um dos aspectos “[...] mais perturbadores da civilização industrial” (MARCUSE, 1973, p. 25).

Tal ambiguidade transformaria a sociedade em uma máquina capaz de promover o controle político por meio da superação dos poderes dos indivíduos de forma isolada ou em grupos. Ocorreria, assim, a chamada “unidimensionalização” do ser humano a partir de suas dimensões comportamentais, produção de ideias e anulação do seu pensamento crítico. Deve-se ressaltar, no entanto, de acordo com nossa interpretação, que tais provocações eram dirigidas com a intenção de se romper um possível estado de alienação supostamente provocado pelo consumo, reforçado pelos meios de comunicação, uma vez que o referido autor entendia que o poder da máquina não era nada além do próprio “[...] poder do homem, armazenado e projetado” (MARCUSE, 1973, p. 25).

As posições entre funcionalistas e teóricos críticos ficavam cada vez mais acirradas, começando a receber críticas mais sistematizadas de autores não alinhados diretamente com quaisquer desses pensamentos. Eco (2000), por exemplo, ao denominar os funcionalistas de “integrados” e os teóricos marxistas de “apocalípticos”, acusa ambas as correntes de estarem criando *fetiches* acerca da cultura de massa. Ele reconhecia, porém, a validade dos apocalípticos em “[...] denunciar a ideologia otimista dos integrados” como não verdadeira, ao mesmo tempo em que reconhecia que ambas as correntes, ao criarem o conceito-fetice de massa – produzir para a massa –, estariam colaborando para a “[...] redução da massa dos seus próprios sujeitos” (ECO, 2000, p. 18).

As críticas de Eco (2000) foram concomitantes à emergência de outras pesquisas que já ocorriam no campo ainda entre os anos de 1950 e 1960, com destaque para os trabalhos dos canadenses Harold Innis (1894-1952) e Marshall McLuhan (1911-1980), que passariam a receber mais atenções a partir de 1990, com a chegada efetiva da internet. Innis, que desenvolve pesquisas sobre comunicação em período mais próximo de sua morte, exerce influência sobre McLuhan. Sobre sua teoria, Tremblay (2003, p. 17) afirma que essa “[...] articula-se em função dos conceitos de base que são o tempo e o espaço”, de forma que toda “[...] sociedade que pretende uma certa perenidade deve realizar um equilíbrio entre uma mídia que favorece o controle do espaço e outra que assegura sua reprodução no tempo”.

McLuhan (1962), citado por Tremblay (2003), também analisou a influência da mídia na sociedade, sendo, no entanto, um crítico mais contundente dos teóricos frankfurtianos. Ele apontava, por exemplo, que o processo de homogeneização dos homens e dos objetos nascera em Gutenberg (1440-1468), com a invenção da imprensa, e não com os *mass media*, conforme sustentavam os teóricos críticos. McLuhan também acreditava na tese do homem unidimensional, mas que este não seria constituído a partir de uma cultura de massa, conforme apontava Marcuse (1973). De acordo com Tremblay (2003, p. 13), para McLuhan, esse homem é “[...] o produto da cultura livresca que se tornou possível pela invenção da imprensa. É uma inversão completa de perspectiva em relação às teorias da Escola de Frankfurt”.

Bianco (2001, p. 1), ao analisar as provocações de Umberto Eco feitas aos “apocalípticos” e aos “integrados”, destaca também o fato de McLuhan e Innis apontarem outros caminhos sobre a questão do domínio dos meios, influenciando posteriormente muitas pesquisas na área. Segundo ela, isso se deu a partir dos argumentos de que a “[...] mídia eletrônica criava um novo ambiente cultural interacional e unificador, interligado em redes globais de comunicação instantânea denominado por McLuhan como ‘aldeia global’”.

Morin (2003b), porém, entre outros pensadores, acredita que existe um exagero nessas análises que atribuem uma hegemonia à mídia, entendendo tratar-se de “[...] um clichê que atravessou o século XX e, apesar dos esforços de pesquisa, não foi dissipado”. Mesmo acreditando que a “[...] comunicação depende de meio” e que “[...] os fins podem estimular a decodificação das mensagens”, ele coloca que o processo de compreensão das coisas ultrapassa em muito a relação entre meio e mensagens,

considerando o elemento afetivo que envolve a própria comunicação (MORIN, 2003b, p. 8).

Ele volta aos anos de 1930 do século XX para lembrar que, na ocasião, criava-se uma grande inquietação em torno do cinema, apontado como a mídia que interferia no comportamento da juventude.

[...] imaginava-se que o cinema estimulava a violência e a delinquência juvenil. Depois, passou-se a fazer a mesma acusação contra a televisão. Enfim, uma concepção totalmente vulgar do marxismo, embora sustentada por autores importantes como Marcuse, defendeu que a mídia favorecia a alienação de trabalhadores, impedindo-os de tomar consciência dos seus próprios problemas. (MORIN, 2003b, p. 9)

A tese de que a mídia pode influenciar as pessoas, no entanto, não é refutada totalmente por Morin (2003b), ao lembrar que várias pesquisas já demonstraram isso. O que ele refuta, porém, é a fragilidade das teorias da alienação pela comunicação como determinantes em processos comportamentais. A partir do próprio exemplo acerca da delinquência juvenil, ele rebate dizendo que os problemas não estão na mídia, ou porque as pessoas foram ao cinema ou viram televisão, “[...] mas na desintegração familiar, no tipo de vida levada nos bairros problemáticos, na miséria e na falta de perspectivas, sem contar a formação de novos guetos marcados pelo preconceito e por todos os tipos de exclusão social” (MORIN, 2003b, p. 9).

Estabelecer uma visão multidimensional da realidade, tirando a centralidade da mídia no processo, é o caminho apontado por Morin (2003b, p. 11) para se descortinar o problema. Segundo ele, a referida “[...] influência depende de contexto, de filtros, de situações históricas, de percursos individuais e de uma série de outros fatores”, acrescentando – ao citar os trabalhos de Pierre Bourdieu (*Sobre a televisão*) e de Serge Halimi (*Os novos cães de guarda*) – que existe sensacionalismo “[...] nesse tipo de ataque requentado, que retoma alguns slogans da Escola de Frankfurt, e o sensacional faz sensação na mídia”.

Se seguirmos por esse caminho, cabe perguntar: refutaremos a centralidade que atribuímos à comunicação e à informação, conforme colocado no início desta subseção? Pensar nessas questões isoladas dos meios de suporte e transmissão é praticamente impossível a partir da própria reflexão de Morin (2003b), quando ele afirma que o problema precisa ser tratado de forma “multidimensional”. A questão

assume dimensões cada vez mais imbricadas, porém, quando falamos das novas mídias, constituídas a partir das redes neurais artificiais – teorizadas desde a década de 1940 –, da comunicação ubíqua, dos algoritmos de comportamento, enfim, do aprimoramento da IA, conforme trataremos a seguir.

3.4 AFINAL, E AS INFLUÊNCIAS DOS MEIOS?

As teorias que tentam responder a essa questão, com as lógicas, contradições e coerências que cada uma traz consigo, não conseguem provocar alentos às nossas dúvidas. Juntando-nos a essa corrente, partimos, no entanto, de um pressuposto que os embates não somente teóricos, mas políticos e sociais – e agora, mais do que nunca, a partir do forte crescimento dos investimentos em novas tecnologias de comunicação e informação, em escala crescente desde o final do século passado – estão cada vez mais longe de qualquer apaziguamento.

Justificamos essa sentença pelo entendimento de que precisamos discutir os respectivos impactos dos meios a partir de uma redefinição deles mesmos, assim como da reconfiguração de seus contextos de operação. Boa parte das discussões teóricas trazidas até aqui tratam as questões ainda em nível dos então chamados veículos de mídia de “massa”, como TV e rádio. Some-se a esse novo cenário as novas mídias – *Facebook*, *YouTube*, *Instagram*, *LinkedIn* e *Twitter*, entre outras – e os processos de reconfiguração dos meios tradicionais para sobreviverem no contexto contemporâneo.

Soulages (2017) as classifica como mídia de massa, por substituírem a racionalidade “[...] do sujeito jurídico da primeira modernidade [...] pela dinâmica das subjetividades individuais [...] onde cada usuário pode ser rastreado e localizado a todo instante”. E, neste lugar, ele aponta uma diferença importante quando comparada com a mídia tradicional: a ocorrência da substituição do caráter público pelo individual, sobre a qual o indivíduo tem em sua posse “[...] as ferramentas de mediação, o risco de cair em uma forma de solipsismo, uma vez que essa dinâmica pode simplesmente significar que eu sou a fonte, mas talvez seja também o destinatário” (SOULAGES, 2017, p. 12).

Concordamos com a caracterização de Soulages (2017), especialmente no que tange à capacidade de o indivíduo, com as novas mídias, editar o seu próprio mundo, uma vez que esse princípio se alinha com os objetivos de nosso trabalho no que diz respeito às Competências InfoCom e ao protagonismo juvenil; e até entendemos que a utilização pelo autor do termo “massa” parece estar ligada a uma concepção de amplitude, alcance. Mesmo assim, mantemos o princípio de Eco (2000), que, ao vincular “massa” à cultura, acreditava estarmos criando um conceito-fetiche, assim como o de Miranda (1978, p. 15), que atribuía à expressão “[...] não apenas, presentemente, uma opção sem valor científico, mas, sim, antes de tudo, um mito, construído ideologicamente, com fins ideológicos, cujos objetivos terminam muito além do círculo restrito dos pesquisadores da ciência”.

Acrescentemos a essa caracterização a percepção de que essas novas mídias se constituem sobre uma forte ambiguidade na relação proteção individual/controlado social. Isso porque suas estruturas buscam garantir, por meio da criptografia, especialmente, uma privacidade nas relações que se estabelecem nos diálogos ponta a ponta, ao mesmo tempo em que dão aos seus proprietários um imenso poder, a partir do momento em que estes passam a ter um controle geral sobre as informações pessoais de cada membro, organizadas e classificadas por algoritmos cada vez mais sofisticados.

Abre-se, aqui, o espaço para mostrar que, a exemplo das mídias tradicionais, a informação continua sendo tratada como bem comercial – agora com mais sofisticação em função, talvez, do próprio tamanho e complexidade do mundo –, mesmo que permaneça a dúvida sobre o tamanho dessa influência. Admitimos, também, sob certas circunstâncias, que o indivíduo, em sua construção como sujeito, rompe com a perspectiva unidimensional de outrora a partir das possibilidades que ele encontra para editar o próprio mundo, com a disponibilidade tecnológica do mercado. Esse rompimento, porém, ainda não se manifesta como algo transformador ou revolucionário, considerando que as assimetrias de outrora continuam criando hiatos sociais em franco crescimento, haja vista os indicadores relativos à concentração de renda, em que pese uma ampliação das ofertas de produtos e serviços em nível global.

A relação comunicação humana vs. comunicação não humana ganha espaço nesse ambiente, mas, concordando com Marteleto e Saldanha (2016) – ao

referenciarem-se às linguagens artificiais como suporte, conforme vimos no item 3.4.1 –, continuamos falando de macrofenômenos que carregam em si as dimensões históricas, institucionais e sociais da informação e, acrescentando, da própria comunicação. Isso, contudo, não arrefece a nossa denominada “guerra fria do conhecimento”, haja vista que as distintas visões de mundo permanecem nos centros das disputas.

Medir o tamanho dessa disputa, porém, é difícil, mas arriscamos dizer que continua válida a afirmação de Marcuse (1973, p. 171), ao analisar a sociedade industrial de sua época, no sentido de haver “uma vitória do pensamento positivo [...] das lavagens da mente, dos massacres”, fazendo-se, porém, com base em nossas reflexões anteriores, uma relativização sobre suas referências aos processos mentais. Os fortes investimentos em sistemas de comunicação, com a sofisticação dos algoritmos de sentimento, são indicadores de que a relação behaviorista de estímulo vs. resposta se mostram presentes em nossos equipamentos de comunicação pessoal.

Buscando conhecer parte do tamanho desses investimentos, chegamos aos seguintes números:

O jornal Valor Econômico publicou matéria⁵² destacando uma pesquisa do Grupo Gartner, na qual estima que ‘a inteligência artificial’, sozinha, vai gerar US\$ 2,9 trilhões em novas oportunidades de criação de valor para as empresas até 2021, assim como recuperar 6,2 bilhões de horas de produtividade perdidas com atividades repetitivas, ou com a geração de insights e novas fontes de receita. [...] Para se ter uma ideia da grandeza dessa movimentação financeira, tal valor é superior ao PIB nominal do conjunto, em caráter decrescente, das economias dos 100 dos 193 países do mundo, cerca de US\$ 1,5 trilhão, de acordo com dados apurados a partir de projeção do Fundo Monetário Internacional (FMI) para 2021[3]⁵³. (DAHER JR., 2018)

Diante desse cenário, buscando transcender a questão do suporte não humano para a informação referenciada anteriormente, – e reconhecendo que a humanidade, desde a pré-história sempre buscou construir máquinas para melhor sobreviver e

⁵² Disponível em: <http://www.valor.com.br/empresas/5260847/investimentos-em-tecnologia-devem-crescer-45-em-2018-estima-gartner>. Acesso em: 18 ago. 2018.

⁵³ Valor calculado a partir das tabelas séries temporais (2012 a 2022), publicadas pelo Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais. Disponível em: <http://www.funag.gov.br/ipri/index.php/o-ipri/47-estatisticas/94-as-15-maiores-economias-do-mundo-em-pib-e-pib-ppp>. Acesso em: 18 ago. 2018.

continuar sua jornada no mundo, o que nos leva a não “demonizar” o desenvolvimento tecnológico –, continuamos nossa reflexão sobre os impactos das mídias, considerando outra questão: as linguagens artificiais de comunicação e informação reforçam essa tendência de controle social sobre a qual nos referimos anteriormente?

Vamos novamente a Morin (2011) para tentar responder a essa questão, a partir da comparação que ele faz do cérebro humano com o computador. Ele acredita que o conhecimento de um indivíduo – que dispõe de uma memória hereditária, princípios inatos de conhecimento, assim como uma memória pessoal adquirida – “[...] integra em si princípios socioculturais de organização do conhecimento” (MORIN, 2011, p. 21).

Dessa maneira, a constituição da memória biológica e da memória cultural, associadas às próprias memórias construídas a partir de várias referências, faz diferenciar o ser humano do computador fabricado por ele, de acordo com Morin (2011). Isso porque os computadores não dispõem de uma variedade de memórias como o ser humano e, por isso, ainda não são “[...] simultaneamente comandados/controlados por programas diferentes”. O ser humano, ao contrário, a partir de regras que comandam suas decisões cognitivas, faz emergir “[...] inter-retroações dialógicas” com base no que ele define como “[...] poliprograma de origem cultural”. Esses poliprogramas, por sua vez, “[...] comportam instâncias complementares, concorrentes e antagônicas” (MORIN, 2011, p. 21).

Nesse contexto é que Morin (2011), metaforicamente, designa a cultura como um grande computador, sendo cada ser humano, a partir de sua religação com o sujeito, um terminal que, em conjunto com outros, promove a reconstituição e a regeneração da grande máquina, ou seja, da própria cultura. Para ele, “[...] a percepção das formas e das cores e a identificação dos objetos e dos seres obedecem à conjunção de esquemas inatos e de esquemas culturais de reconhecimento”, tratando-se, portanto, de um processo “[...] bioantropo (cérebro-psico) cultural” que se opõe a um processo “descontínuo (digital, binário)”, característico das máquinas (MORIN, 2011, p. 21-22). Até aqui, seguindo a linha de raciocínio definida nesta subseção, a grande máquina física ainda não influencia nem subjuga a consciência.

Devemos destacar, porém, que, quando nos referimos às redes neurais artificiais, abrimos as portas dessa reflexão, lembrando que estas, entre outros atributos, já identificam cores e formas. Não estamos falando diretamente de uma

arquitetura computacional para se rodar programas, mas, sim, de estruturas de realimentação de informações que modificam o próprio programa, ou seja, de uma estrutura capaz de aprender a partir de estímulos do próprio ambiente, armazenar conhecimento, tornando-o disponível para uso (HAYKIN, 2007).

Talvez seja por isso que Morin (2011) conjecture sobre a existência de um campo de disputa nesse cenário comparativo, a partir de visões divergentes sobre as pesquisas nessas redes. A primeira aponta para a direção de um “[...] desenvolvimento dos poderes individuais do conhecimento (poderes operacionais, lógicos, heurísticos, acesso a fonte de dados etc.)”, ampliando as possibilidades dialógicas entre as pessoas, e, a segunda, “[...] no sentido do desenvolvimento de poderes dos controles dos indivíduos pelas administrações e pelo Estado”, levando as sociedades a um novo totalitarismo (MORIN, 2011, p. 123).

A segunda opção colocaria a inteligência subjugando as consciências. Nessa hipótese, os novos meios de comunicação seriam instrumentos usados por quem detém os meios de produção e poder para influenciar a sociedade em níveis econômicos e políticos. De fato, o que tanto os teóricos de Frankfurt temiam no início do século XX, conforme vimos anteriormente. Uma inteligência, no entanto, trabalhada não pelo Estado, mas pelo mercado, na essência totalizante do pensamento neoliberal.

As sucessivas crises do capitalismo, engendradas em benefício de sua própria expansão cognitiva, um possível declínio da democracia, conforme preconizado por Morin (2003) e Levitsky e Ziblatt (2018), entre outros, a expansão dos fluxos migratórios em função de conflitos bélicos, étnicos, raciais e religiosos, assim como a excessiva concentração de riqueza, em nível mundial, por parte de uma minoria, criam um ambiente que subverte o próprio princípio liberal de autonomia e liberdade do indivíduo. Entendemos, trata-se de um cenário – sustentando-nos em parte da análise que Zuboff (2021, p. 69) faz aos pressupostos do neoliberalismo – que tem no mercado a autoridade máxima e um princípio que substituiria “[...] a disputa e a deliberação democráticas por uma ideologia de indivíduos atomizados condenados a uma perpétua competição por recursos parcos”.

Nesse ambiente é que Zuboff (2021) repercute o que denomina de “capitalismo de vigilância”, cuja mais valia é subtraída de dados pessoais, à revelia de nossas vontades, em processo

[...] que busca o lucro na qual a produção está subordinada à extração, uma vez que os capitalistas de vigilância reivindicam o controle unilateral sobre territórios humanos, societários que se estendem muito além do terreno institucional convencional da empresa privada ou do mercado. (ZUBOFF, 2021, p. 800)

Os investimentos maciços em tecnologias digitais de informação e comunicação estão no cerne desse debate, indicando-nos que as discussões acerca das influências das mídias em nossas vidas estão longe de encontrar – se é que encontrarão – um ponto de repouso. A exemplo de Zuboff (2021), novos “apocalípticos” surgem para tentar desvelar um possível processo de atomização social aos desdobramentos da cultura capitalista e suas consequências em nossas vidas.

Para Hang (2017), por exemplo, existe hoje uma sobreposição do capital sobre todas as coisas, estando o ser humano reduzido “[...] ao valor personalizado, ou valor de mercado” (tradução nossa)⁵⁴, fazendo com que o “hipercapitalismo”, denominação do autor, dissolva “[...] completamente a existência humana em uma rede de relações comerciais” (tradução nossa)⁵⁵. Han (2017) também correlaciona esses valores do capital ao contexto das mídias digitais, destacando ao mesmo tempo a pobreza e o poder do mundo virtual. Segundo ele,

Novas mídias e novas técnicas de comunicação também estão cada vez mais dismantelando a relação com os diferentes. O mundo digital é pobre na alteridade e na resiliência que tem. Nos espaços virtuais, o eu pode se mover praticamente sem o "princípio da realidade", que se tornaria um princípio do diferente e dessa resistência que o diferente se opõe. O que o eu narcisista encontra em espaços virtuais é, acima de tudo, o próprio eu. A viralização e a digitalização fazem com que a coisa real que se opõe à resistência desapareça cada vez mais. (p. 33, tradução nossa)⁵⁶

São muitas visões de mundo e percepções de realidade que precisam estar no radar das novas pesquisas, por se tratar de questões em aberto. Cabe-nos lembrar,

⁵⁴ “[...] al custom value, o al valor de mercado”.

⁵⁵ “[...] existencia humana en una red de relaciones comerciales”.

⁵⁶ También los nuevos medios y las nuevas técnicas de comunicación dismantelan cada vez más la relación con lo distinto. El mundo digital es pobre en alteridad y en la capacidad de resistencia que ella tiene. En los espacios virtuales, el yo puede moverse prácticamente sin el "principio de realidad", que vendría a ser un principio de lo distinto y de que resistencia que lo distinto opone. Lo que el yo narcisista se encuentra en los espacios virtuales es, sobre todo, a si mismo. La viralización y la digitalización hacen que lo real que opone resistencia vaya desapareciendo cada vez más.

porém, de que, historicamente, as portas não se fecharam ao totalitarismo, devido a uma espécie de sobrevivência das consciências como meio de se garantir a sobrevivência da própria humanidade.

De qualquer forma, estamos diante de impasses e questionamentos que colocam em xeque também a questão do conhecimento. O conhecimento estaria nessa encruzilhada, abrindo portas para, conforme Morin (2011), novos começos ou novos totalitarismos? E o papel da CI nesse processo? Essas questões serão tratadas na próxima subseção, assim como nas discussões sobre as Competências InfoCom (Capítulo 5), com a continuidade das reflexões acerca do que viria a ser o “conhecimento” diante das transformações em curso no mundo, conforme resumimos até aqui.

3.5 CONHECIMENTO: A LÓGICA PELA DIALÓGICA

Tentaremos tecer aqui um olhar transversal para o conhecimento, que tem no metaponto de vista “[...] um valor paradigmático porque deve controlar necessariamente, como elemento decisivo, toda teoria e todo pensamento” (MORIN, 2011, p. 252). A sua progressão ocorre a partir da transformação de suas brechas em aberturas, conforme o mesmo autor, para quem isso se dá “[...] somente na e pela abertura lógica e teórica que se realiza a progressão do espírito consciente e reflexivo” (MORIN, 2011, p. 252).

Reforçamos também, ainda sustentados em Morin (1996, p. 186), a utilização da dialógica para nossas reflexões, a partir de sua concepção como “[...] duas lógicas, dois princípios [...] unidos sem que a dualidade se perca dessa dualidade”. Isso implica dizer que a nossa busca por um equilíbrio orgânico em nível conceitual tentará ultrapassar as relações dialéticas que se estabelecem nesses campos, uma vez que a dialógica

[...] não é uma palavra que permite evitar os constrangimentos lógicos e empíricos como a palavra dialética. Ela não é uma palavra-chave que faz com que as dificuldades desapareçam, como fizeram, durante anos, os que usavam o método dialético. O princípio dialógico, ao contrário, é a eliminação da dificuldade do combate com o real. (MORIN, 1996, p. 190)

Isso posto, podemos dizer, à luz de alguns conceitos resumidos ao longo deste capítulo, que a busca pelo conhecimento é algo também inerente ao ser humano, na sua trajetória de construção e reconstrução do mundo. Do ponto de vista epistemológico, temos também a construção e a reconstrução do conceito a partir de concepções empíricas e não empíricas, com Aristóteles, passando por Bacon, Hume e Kant, entre outros, até chegar a autores contemporâneos, conforme buscamos demonstrar até aqui.

Aristóteles, lembra Burke (2003, p. 78), na obra “[...] Organon (literalmente ‘instrumento’), [...] expusera um sistema de 10 categorias gerais (substância, quantidade, qualidade, relação, lugar, tempo, posição, condição, ação e paixão), ainda utilizada nos dias de hoje”. Bacon, como vimos, por meio da classificação do que denominou como os três estados da mente – memória, razão e imaginação – reclassifica o sistema de conhecimento, influenciando, mais tarde, D’Alembert, que levou tais ideias “[...] em seu discurso preliminar à Enciclopédia” (BURK, 2003, p. 88).

Hume, também empírico, não via o conhecimento sustentado na razão: daí, para ele, a fragilidade do próprio conhecimento. Leibniz surgia contra esse materialismo de então, fundando um sistema filosófico, duramente criticado por Kant, como também tivemos a oportunidade de ver no início do capítulo. Kant, por sua vez, busca conciliar o materialismo com o idealismo, sustentando a sua teoria do conhecimento a concepções apriorísticas como necessárias para sua validade.

Vamos nos ater um pouco nessas concepções de Kant para buscar demonstrar o quanto essa tentativa de conciliação entre o materialismo e o idealismo provocou uma ambiguidade acerca da própria concepção do conhecimento, influenciando diversas correntes do pensamento a partir do século XVIII. Trata-se de um pensamento que impactou, de forma severa, a concepção iluminista da universalização do próprio conhecimento, sustentando, inclusive, importante base teórica da CI, ainda presente na maior idade do século XXI.

Kant procura validar, inicialmente, o que denomina de conhecimento *a priori* como tudo aquilo que se adquire sem a experiência. Para tanto, ele se baseia em proposições lógicas, a partir de alguns exemplos, como a nossa visão sobre a possibilidade do desmoronamento de uma casa, submetida à escavação de seus alicerces, sem necessariamente termos passado pela experiência de sua queda.

Assim, diz-se de alguém que solapou os fundamentos de sua casa: ele podia saber *a priori* que a casa desmoronar-se-ia, quer dizer, não precisa esperar pela experiência de seu desmoronamento efetivo. Contudo, mesmo assim ele não podia sabê-lo *a priori*, pois o fato dos (*sic*) corpos serem pesados e de portanto caírem quando lhes são tirados os sustentáculos, tinha antes que se tornar conhecido pela experiência. (KANT, 1979, p. 21)

Por esse caminho, ele busca demonstrar que o conhecimento da experiência não está desprovido do conhecimento apriorístico, sendo que este, porém, para ser considerado “puro”, ocorre “[...] absolutamente independente de toda a experiência”, (KANT, 1979, p. 22) operando-se, nesse lugar, uma procura transcendental desse mesmo conhecimento. Trata-se, portanto, de uma condição polêmica que provocou e continua provocando discussões quando se busca constituir um estatuto do próprio conhecimento.

Habermas (1989), mesmo considerando que a filosofia transcendental em Kant não se encerra em sua teoria do conhecimento – e tivemos a oportunidade de ver no Capítulo 2 que o próprio Habermas se baseia em Kant para criar suas concepções sobre autonomia e empoderamento –, vê nesse lugar um fundamentalismo teórico. Ele argumenta que “[...] quando a filosofia se presume capaz de um conhecimento antes do conhecimento, ela abre entre si e as ciências um domínio próprio, do qual se vale para passar a exercer funções de dominação” (HABERMAS, 1989, p. 18).

Entendemos, aí, estar localizada a própria lógica iluminista de dominação para a constituição do Estado Liberal – não necessariamente que isso tenha partido de uma intenção de Kant –, pois conecta em seu gene o princípio da própria universalização do conhecimento fundamentado em uma suposta neutralidade, de forma que este possa ser absorvido por todos. Mesmo as concepções funcionalistas, que resgatam a experiência como fundamental para se construir o conhecimento – portanto, ao contrário do princípio de Kant –, carregam a marca desse ambiente supostamente transcendental às diferenças humanas. Relembremos aqui os fundamentos da sociologia de Merton (1968), conforme visto na subseção 3.2, que podem sustentar essa nossa afirmação, para perceber esses atributos, especialmente nas normas morais relativas ao universalismo e ao comunismo, havendo, no entanto, uma substituição do caráter transcendental pelo transnacional nesse processo.

Como também buscamos compreender o conhecimento que se estabelece nas ausências em Santos e Meneses (2014) e Santos (1987; 2017; 2018b), condição que definimos para o nosso percurso metodológico, no Capítulo 2, entendemos que o resgate do senso comum é fundamental para nossas reflexões. Segundo Santos (2018a, p. 55), devido a sua superficialidade, o senso comum se apresenta na condição de desdenhador “[...] das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas”.

No caso, ao buscarmos estabelecer uma dialógica entre Kant (1979) e Santos (1978; 2018a), percebemos os conflitos estabelecidos entre dois princípios que se opõem, mas que tiveram, em seus respectivos tempos, papéis fundamentais para os processos de construção do conhecimento: outrora, diante da necessidade de se consolidar a razão e a capacidade humanas de intervir e modificar a natureza, a partir de certo distanciamento da religião e, hoje, em função de uma lógica de desenvolvimento desigual que precisa ser repensada por meio de ensaios contra-hegemônicos, mesmo que isso redunde, conforme Hall (1997), na própria sobrevivência da hegemonia globalizante.

Outro ponto importante que podemos tirar dessas duas lógicas é a nossa interpretação de que Santos (2018a), de alguma forma, mesmo não explicitando, clama pela volta das discussões ontológicas no âmbito do conhecimento, ficando claro, aqui, aos nossos olhos, que a sua quase morte se daria em Kant, a partir do momento em que ele teorizou uma ciência separada da Filosofia. Sem nos alongarmos sobre a questão ontológica em Kant, é importante destacar, porém, que contrariamente à nossa percepção, existem estudos que atribuem ao referido autor a premissa de ele ter buscado uma nova ontologia, a partir do momento em que a razão passou a ser considerada objeto, e não o contrário (CODATO, 2009), situando-se, com o entendimento, no âmbito geral dos conceitos e princípios (BONACCINI, 2016).

Tais considerações, com suas contradições, nos sustentam para, a partir das discussões trazidas até aqui acerca da informação e da comunicação, também à luz da CI, buscar entender as relações ontológicas, epistemológicas e metodológicas que se estabelecem nesse processo de construção do conhecimento. Procuramos esse caminho, como visto, a partir da interpretação de sistemas dominantes presentes (anglófanos e francófanos) e ausentes, como a Epistemografia Interativa (GARCIA

GUTIERREZ, 2006) e a Sociologia das Ausências (SANTOS, 2017; 2018b; SANTOS; MENESES, 2014), relacionadas no Capítulo 2, as quais envolvem tais processos.

Isso pode nos ajudar a perceber o papel que o próprio conhecimento adquire nas relações que se estabelecem entre os sujeitos sociais, inspirando-nos na concepção de Franco (2005) para a Educação, que vê como indissociável as relações ontológicas, epistemológicas e metodológicas para a construção de uma pedagogia de mudança da práxis. Entendemos e aceitamos que, para atingirmos os objetivos propostos nesta investigação, tais relações têm impacto direto nos processos/métodos escolhidos e aqui utilizados, também conforme exposto no Capítulo de Conformação, assim como para quem se propõe a realizar pesquisas no âmbito das ciências sociais.

3.6 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

Os resultados desta reflexão, até aqui, ainda longe de qualquer conclusão face aos aspectos complexos dos temas em questão e suas relações e inter-relações com as diversas áreas do conhecimento, não devem ser pensados isoladamente. O mais importante, porém, é destacar que as crises do pensamento têm levado a academia, em especial, a refletir sobre a importância de uma nova epistemologia que, assumidamente, questione a perspectiva de um desenvolvimento sem fim, conforme alertou Mattelart (2005b), a qualquer preço, que, apesar dos avanços tecnológicos, vem contribuindo para o crescimento das desigualdades em várias instâncias do planeta.

Conhecimento, Informação e Comunicação, nesse contexto, assumem papel estratégico no composto da CI, desde que esta abra suas fronteiras para outros saberes, tirando de si a pretensão de uma centralidade dominante na perspectiva de interpretação de tais fenômenos. Um breve ensaio sobre as nuances envolvidas em seus aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos, como visto, dão a dimensão deste desafio, pois as pistas que indicam uma possível fragilidade de suas concepções teóricas, ao contrário, revelam o potencial do alargamento e sobreposição de suas próprias fronteiras.

Aceitamos, assim, o caráter indissociável das relações ontológicas, epistemológicas e metodológicas apontadas por Franco (2005) para pensarmos também a CI, mas não podemos deixar de fazer um esforço dialógico para melhor compreender os consensos e conflitos gerados nesse espaço, sempre nos remetendo aos objetivos de nossa pesquisa, como temos procurado fazer. Por isso, colocamo-nos no caminho da complexidade – renunciando, de acordo com Morin (1996, p. 190), “[...] ao mito da elucidação total do universo”, conforme veremos no capítulo seguinte, que procurará discutir as possibilidades de a CI se constituir transdisciplinar e, conseqüentemente, as Competências InfoCom.

4 CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO: NA TRILHA UTÓPICA PARA A TRANSDISCIPLINARIDADE

Começamos por justificar o título deste capítulo a partir da utopia de se pensar a CI numa perspectiva transdisciplinar. Sabemos, parafraseando Galeano (2020), que as utopias se afastam de nós mesmos quando nos aproximamos delas, situação que estimula sempre um novo caminhar em sua direção, acrescentamos, na busca de trilhas para um novo conhecimento. Acreditamos, porém, nas possibilidades de construções sociais se efetivarem ao longo dessa jornada, quando utopias, deixando de ser utopias, nos remetem a outras.

Quanto à CI, reconhecemos a sua transdisciplinaridade ainda como um processo em construção, talvez utópico. Assim, diante da impossibilidade em se abordar um tema desafiador em um capítulo de tese, pensaremos, inicialmente, a transdisciplinaridade a partir de conjecturas que faremos com os sistemas disciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares, marcados pela incompletude conceitual que emergem de suas próprias complexidades.

Sustentados em tais princípios, dividiremos o capítulo em três subseções, sendo a primeira destinada a refletir sobre o que vem a ser “complexidade”, fundamentada, essencialmente, na teoria de Edgar Morin (1996; 2011), assim como em alguns aspectos críticos que a questionam. O entendimento desse tema se torna necessário por se tratar de uma condição para a existência da transdisciplinaridade, conforme veremos no próprio Morin (1996; 2003a; 2011) e em Nicolescu (1999), entre outros autores.

A segunda subseção, por sua vez, adentrará nas reflexões relativas aos aspectos disciplinares da Ciência, assim como sobre seus desdobramentos nos campos da multi, da inter e da própria transdisciplinaridade, a partir de autores como Pombo (2004), além do próprio Nicolescu (1999) e Morin (1996; 2003a; 2011), entre outros, para, em seguida, na terceira subseção, situar as questões no âmbito da CI. Importante destacar que vamos nos fundamentar em reflexões que fizemos a partir da primeira versão do capítulo apresentado na qualificação do projeto de tese, que resultou em artigo (DAHER JUNIOR; BORGES, 2021a), sendo que este, por sua vez, passou a retroalimentar a sua reconstrução para a tese.

Buscamos aqui identificar também o conjunto dos elementos em discussão na literatura de autores clássicos da CI (BUSH, 1945; BORKO, 1968; SARACEVIC, 1996), assim como em Silva (2016; 2017), Fazenda (1994), Araújo (2009), Marteleto e Saldanha (2016), entre outros, como forma de se avançar nas discussões propostas, à luz do tema e dos objetivos desta pesquisa, sobretudo aos aspectos relacionados às práticas infocomunicacionais de seus sujeitos e as interseções que estas mantêm em processos de construção de seu protagonismo, pontos centrais desta tese.

4.1 CAMINHOS PARA ENTENDER A COMPLEXIDADE

A perspectiva de se ver o mundo a partir de sua complexidade nasce, possivelmente, entre os séculos XIX e XX, quando ocorreu a consolidação da associação entre a ciência e a técnica, iniciada no final do século XVII. Isso porque se aumentaram as críticas ao pensamento científico determinista e mecânico consolidado em Descartes, na direção de se evitar o erro em processos de investigação, fortemente presente na relação ciência e técnica.

Tal pensamento, porém, ainda habita no idealismo do pensamento científico de hoje, como aquele capaz, de acordo com Morin (2001, p. 559), de “[...] revelar, por trás da aparente confusão dos fenômenos, as leis simples que os regem, a aparente ordem pura que os determina”. A verdade, assim, era determinada pela ordem, pelo princípio da separação, por meio da redutibilidade e, finalmente, “[...] pela validade absoluta da lógica clássica, que se pode chamar de ‘dedutivo-indutivo-identitária’” (MORIN, 2001, p. 560), como capaz de eliminar as contradições do pensamento.

Antes e durante o século XIX, porém, alguns pensadores já começavam a questionar as certezas estabelecidas a partir da lógica aristotélica – a binária –, tão fundamental para o pensamento cartesiano: Vico (1668-1744), ao negar a associação da inteligência como uma capacidade desenvolvida por quem opera dentro da lógica tradicional, entre outras críticas ao sistema de Descartes; e, conforme visto no Capítulo 3, Leibniz (1979), mesmo afirmando o racionalismo de Descartes, não concordava com os princípios cartesianos de evidência e clareza para se chegar à verdade; Kant, segundo Santos (2012), na perspectiva de uma lógica inclusiva, por entender que as proposições binárias são necessárias, mas não suficientes, e, no

século XX, Bachelard (1884-1962), que começava a sistematizar o pensamento para a complexidade, ao questionar o princípio lógico de exclusão do erro contido no pensamento de Descartes.

Morin (1996), ao desenvolver a sua Teoria da Complexidade, fundamenta-se nos questionamentos de Bachelard, que colocou o tema como problema essencial para se pensar a investigação científica. Conforme o próprio Bachelard (1978⁵⁷, p. 164), não existe fenômeno simples, uma vez que a própria ideia de simples, citando Dupréel (1879-1967), “[...] deve ser inserida num fenômeno complexo de pensamento e de experiências”. De acordo com Bachelard (1978), outra razão se fazia necessária ao desenvolvimento do que chamara de “novo espírito científico”. Assim, ele começava a pensar sobre a necessidade de uma razão sustentada pela turbulência e agressividade, que multiplicasse a capacidade do nosso pensar.

Bachelard (1978, p. 161) fala também sobre a necessidade de a intuição estar presente nesse processo, dentro do que denominou de “[...] a epistemologia não-cartesiana, a partir de uma crítica à “[...] doutrina das naturezas simples e absolutas”, que a subjuga. Para ele, a intuição

[...] é precedida por um estudo discursivo que realiza uma espécie de dualidade fundamental. Todas as noções de base podem de alguma maneira ser desdobradas; podem ser debruadas por noções complementares. Doravante, toda intuição procederá de uma escolha: haverá, portanto, uma espécie de ambiguidade essencial na base da descrição científica e o caráter imediato da evidência cartesiana será perturbado. (BACHELARD, 1978, p. 161)

Como disse o próprio Bachelard (1978), não se trata de uma condenação às teses advindas da estrutura cartesiana, mas, sim, sobre o pensamento que procura demonstrar a natureza como algo simples e absoluto. Por isso é que ele tinha a percepção de que as mudanças do pensamento seriam lentas, a partir dos desdobramentos das próprias experiências, que fariam emergir os fenômenos desconhecidos.

Morin (1996) destaca que, depois de Bachelard, a complexidade ainda permaneceu como uma ideia isolada, marginal, operando basicamente entre a

⁵⁷ Original publicado em 1932.

engenharia, a cibernética e a teoria dos sistemas. É nesse lugar que ele cita as concepções de Weaver (1948), que descreveu o século XIX como o da complexidade desorganizada e a sua projeção para que a organização se desse no século XX. Isso não ocorreu e o próprio Morin (1996) concebeu essa possibilidade para este século.

Entendemos, porém, com base no que discutimos até aqui, que se trata de um prognóstico ainda incerto, haja vista, especialmente, as considerações feitas acerca do vigor do pensamento funcional-positivista e dos impactos das novas mídias em cenário de comunicação não humana para além do suporte. Somam-se a esse cenário as tendências apresentadas pelo próprio Morin (2011) nas discussões sobre as redes neurais, na subseção 3.5, no sentido de que o mundo poderia ir na direção de um neototalitarismo, se o desenvolvimento tecnológico fomentado por estados e empresas privadas caminhasse na direção de um domínio sobre o indivíduo. É certo que ele aponta o pensamento complexo como o único capaz de, na contramão de uma tendência neototalitária, dar sentido ao seu conceito de democracia cognitiva. Isso porque tal pensamento, devido a sua capacidade de “[...] desenvolver a autonomia pensante e a reflexão consciente do indivíduo” (MORIN, 2011, p. 125), provocaria a reforma do próprio pensamento.

A partir das colocações de Morin (2011), Daher Junior e Borges (2021) refletem sobre as incertezas advindas desse lugar, destacando

[...] que o assombro neototalitário está vindo à tona com o crescimento de movimentos conservadores de extrema-direita, principalmente desde 2016, a partir do resultado de eleições em vários pontos do mundo. Mais recentemente, tal fenômeno se faz presente na crise gerada pela pandemia do novo Coronavírus, que, além de revelar o negacionismo da Ciência, tem colocado em xeque modelos econômicos, políticos e ambientais, principalmente, no que diz respeito a uma possível quebra da então tendência de longo prazo relativa à globalização, que ora se apresenta. (DAHER JUNIOR; BORGES, 2021a, p. 90)

Sobre o aspecto direcionado à tendência da geopolítica, recorreremos ao estudo de Porto e Régnier (2003, p. 53-57), que projeta cenários para até 2025, prevendo a manutenção, a diminuição ou o fim da globalização. Na perspectiva de haver a diminuição, ou o seu fim, dois deles podem se fazer presentes: a manutenção das Diferenças e o aumento do fosso entre o Norte e o Sul. No primeiro caso, teremos a divisão do mundo em impérios, com uma concentração das atividades de maior valor

agregado a países centrais, entre outras tendências. Do ponto de vista político, o estudo prevê o aumento da xenofobia e dificuldades de crescimento para os países emergentes.

Para o segundo caso, numa previsão mais drástica, teríamos um modelo único de desenvolvimento, um regionalismo exacerbado, com um comércio turbulento e instável marcado pela crise de liquidez. No âmbito político, a instabilidade se generaliza, crescem as crises étnicas na Europa, decorrentes do aumento migratório de refugiados, prevalecendo o crescimento da violência e da contravenção.

Ambos os cenários, somados aos fortes investimentos em tecnologias de comunicação e IA, realizados especialmente deste a década de 1990, podem, de fato, promover a constituição de estados neototalitários. Isso, se considerarmos a capacidade de utilização de tais artefatos para interferir em processos eleitorais, na produção da pós-verdade e na disseminação de *fake news*, conforme registrado, por exemplo, nas denúncias contra a *Cambridge Analytica*⁵⁸, envolvendo o *Facebook*, sendo estimado como um dos maiores escândalos de exposição e uso indevido de dados de mais de 50 milhões de pessoas para fins eleitorais.

Assim, o que fazer diante de tais perspectivas? Recorrendo ao próprio Morin (2011), concordamos com sua afirmativa, como vimos, de que o pensamento complexo teria a capacidade de fazer o contraponto à tendência neototalitária, promovendo a reforma do próprio pensamento, dando sentido ao que ele denomina de democracia cognitiva.

Para se entender o pensamento complexo, Morin (1996) propõe alguns caminhos que, resumidamente, apresentamos aqui. O primeiro deles, “[...] a irreduzibilidade do acaso e da desordem”, que permite a incerteza da própria incerteza gerada pelo acaso; o segundo, a transgressão nas ciências naturais “[...] dos limites daquilo que podemos chamar de abstração universalista que elimina a singularidade”; o terceiro, a complicação, “[...] a partir do momento em que percebemos que os fenômenos biológicos e sociais apresentavam um número incalculável de interações, de inter-retroações”; o quarto, o princípio da ordem e da desordem, opondo-se, citando Foster⁵⁹ (1959), ao princípio clássico de uma ordem natural obedecendo

⁵⁸ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-43461751>. Acesso em: 20 set. 2019.

⁵⁹ O físico, matemático e biólogo austríaco Heinz Von Foster foi um dos fundadores da Cibernética, que buscou uma aproximação entre as teorias da Comunicação com a Teoria dos Sistemas. Ele defendia

a leis naturais; o quinto, a própria organização, para ser pensada, simultaneamente, como “[...] unidade e multiplicação”, o sexto, o princípio hologramático, a partir do exemplo de que uma simples célula contém informações de uma genética global; e, finalmente, o sétimo, ao colocar a necessidade de o observador voltar sempre à sua própria observação (MORIN, 1996, p. 177-183).

Esses caminhos, segundo Morin (1996, p. 176), ajudar-nos-iam a perceber, inclusive, dois equívocos importantes que aparecem quando se pensa sobre o assunto. O primeiro deles é ajuizar a complexidade “[...] como receita, como resposta, em vez de considerá-la como desafio e como uma motivação para pensar”. Nesse lugar, ele coloca a complexidade “[...] como um esforço para conceber um incontornável desafio que o real lança a nossa mente”, ou seja, um esforço que nos move a uma transcendência de nós mesmos na busca de um entendimento sem repouso.

O segundo equívoco é pensar a complexidade como completude. De acordo com Morin (1996, p. 176), ao contrário, o seu problema estaria na “[...] incompletude do conhecimento”, como meio de se “[...] dar conta daquilo que os tipos de pensamento mutilante se desfaz”, lutando não contra a “[...] incompletude, mas contra a mutilação”. Assim, ainda segundo Morin (1996, p. 176-177), fica “[...] evidente que a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento”.

Para não a tomar como um dogma, pois estaríamos transformando-a em vulgata ideológica – expressão largamente utilizada pelo próprio Morin (1996; 2011) ao criticar o marxismo e o estruturalismo –, é preciso estar atento às críticas dirigidas a essa concepção teórico-metodológica. Andrade (2007, p. 177) acredita que a Teoria da Complexidade estabelece uma confusão entre a ontologia e a epistemologia no que diz respeito ao seu “[...] discurso sobre o real”. Segundo ele, não existe um caminho linear entre esses dois princípios, e, a seu ver, Morin erra ao colocar a questão no sentido que, se existe “[...] uma ontologia (realidade) ‘complexa’, deve haver igualmente uma ciência da complexidade que tem como consequência uma

que a realidade era fornada a partir de uma observação, denominada como de segunda ordem, a partir do primeiro ato de observar, pois, uma vez que toda realidade só se formaria por meio de processos cognitivos de construção do observador. Isso deu origem ao conceito de Cibernética de segunda ordem, como um sistema capaz de explicar a auto-organização que se estabelecem nos sistemas comunicação. (CUNHA, 2009)

epistemologia complexa” (ANDRADE, 2007, p. 178). Essa situação criaria uma imposição no sentido de que todo modelo teórico complexo deveria estar no âmbito de uma ciência da complexidade, de caráter universal.

Andrade (2007) acusa também a Teoria da Complexidade em Morin de não oferecer uma alternativa à ontologia cartesiana; isso, segundo ele, pelo fato de ela fazer “[...] ressurgir o ímpeto metafísico de procurar no natural o caminho da pesquisa na medida em que ela propõe um direcionamento da ciência à compreensão da essência complexa do real” (ANDRADE, 2007, p. 180). Ao conceber a realidade a partir da relação ordem/desordem, segundo Andrade (2007), Morin coloca a complexidade em um círculo que a levaria a um mesmo lugar: “[...] o mundo é complexo, porque ele se apresenta de forma complexa, ele se apresenta de forma complexa porque é complexo” (ANDRADE, 2007, p. 182), criando-se, assim, uma espécie de redundância de pouco sentido.

Isso levaria a se pensar, segundo Andrade (2007, p. 182), que na operacionalização de “[...] um método universal (aberto/fechado, ordenado/desordenado, etc.) sem uma ciência que lhe corresponda nem uma epistemologia que lhe fundamente é, conquanto, afastar-se da resposta pela incompreensão da gravidade do problema”. No entanto, despojadamente, fazemos aqui um contraponto a essas críticas, sustentando-nos, especialmente, no próprio Morin (1996).

Quando ele afirma, como vimos anteriormente, que é um equívoco pensar a complexidade como receita para a solução de problemas da sociedade, e como completude, o que, de fato, configuraria a existência de um círculo ululante – realmente inútil –, apontado por Andrade (2007), entendemos que Morin (1996) se atém a esse problema. Ao enfatizar o caráter da incompletude da complexidade, ele acaba também negando a possibilidade de chegarmos a esse ciclo que, se existisse, realmente, não nos levaria a lugar algum.

Podemos também recorrer a Ardoino (2001), que segue uma linha próxima à de Morin, para mostrar que a complexidade não se apresenta como uma receita que dê conta de responder questões no âmbito universal, como sugere a crítica de Andrade (2007). Segundo ele, ao procurar demonstrar as diferenças entre o complexo e o complicado,

[...] a complexidade não pode ser propriamente pensada sem que sejam admitidas sua heterogeneidade constitutiva e sua natureza plural. Ela se ordena simultaneamente em diversas perspectivas contraditórias. Por isso é preciso falar em leituras plurais. Será assim reputado complexo aquilo que se faz com que a analítica cartesiana fracasse ao tentar decompor (enquanto convém sempre reservar o uso da palavra complicado para aquilo que pode ser desenlaçado e aquilo que será eventualmente reduzido posteriormente por decomposição). (ARDOINO, 2001, p. 551-552).

Mais atentamente à questão ontológica refletida por Andrade (2007), buscamos não aceitar suas proposições sustentados também na posição de Moraes (2018), na sua busca por encontrar uma didática transdisciplinar no escopo de uma complexidade fenomenológica. Ao propor uma ontologia complexa que trate, a partir de uma epistemologia igualmente complexa como meio de se compreender os processos criativos, [...] as relações do que acontece entre os níveis de materialidade do objeto e os níveis de percepção do sujeito, com seus respectivos estados de consciência potencializados pelo ato criativo” (MORAES, 2018, p. 257), interpretamos que a autora nos dá mais elementos para sustentar nossa afirmativa de que Morin (1996), ao contrário de Andrade (2007), oferece, sim, uma alternativa à ontologia cartesiana.

Assim, as proposições de Morin (1996), somadas às considerações de Ardoino (2001) e Moraes (2018), levam-nos a afirmar também, na contramão de Andrade (2007), que a complexidade não é um ciclo que se encerra em si mesmo. Acrescentamos ainda que as proposições de Ardoino (2001) acerca da oposição que a complexidade impõe ao princípio clássico da ordem natural também nos ajudam a refutar a colocação de que a teoria de Morin (1996) não se apresentaria como alternativa à ontologia cartesiana.

Morin (1996), ao trabalhar a questão relativa aos complementos e antagonismos provenientes da relação ordem/desordem, também propõe, na contramão de um modelo cartesiano, portanto, ao contrário do que Andrade (2007) sugere, uma oposição ao princípio clássico de uma ordem natural estar subordinada a leis naturais, assim como ao princípio estatístico de que as populações crescem a partir de fenômenos desordenados-aleatórios, que ocorrem em nível individual. Como interpreta Moraes (2018, p. 59), ao trazer a questão para o âmbito da organização, “[...] a complexidade revela-nos que a realidade é multidimensional em sua natureza

complexa, interdependente, mutável, entrelaçada e nutrida pelos fluxos que acontecem no ambiente e com base no que cada um faz”.

Encontramos em Flores-González (2008) reflexões que também podem nos ajudar a contrapor a questão da ontologia colocada por Andrade (2007) quanto à teoria de Morin (1996). Ao buscar as conexões entre a Teoria da Complexidade e a fenomenologia de Merleau-Ponty (1976⁶⁰), ele afirma que

O real não é o pensamento que se pensa assim, como é o caso do código cartesiano, que se expressa numa consciência solitária, mas, sim a criação e a emergência de significados e ‘imaginários sociais’ que, ao mesmo tempo que são criados por nós, criam a nós mesmos. Ninguém nasce em um mundo neutro e transparente. (FLORES-GONZÁLES, 2008, p. 44).

Ao argumentar que o “real” não sustenta a separação entre o objetivo e subjetivo, trazendo uma “[...] subjetividade encarnada entre sujeitos que vivem a sua história e escrevem a sua vida e a do mundo”, Flores-Gonzales (2008, p. 44) nos fornece mais pistas para o contraponto em discussão. Acrescentamos, admitindo que essa indivisibilidade perpassa o sentido de toda teoria de Morin (1996), temos, sim, ao contrário do que sugere Andrade (2007), uma alternativa à ontologia cartesiana.

Fica ainda o questionamento de Andrade (2007) quanto à possibilidade de Morin está se valendo de um discurso metafísico ao não conseguir definir a essência do real que se manifesta na trama que se estabelece entre a ordem e a desordem. Se considerarmos que Morin (1996, p. 179) admite a existência de uma “[...] relação misteriosa” nesse lugar, podemos, de certa forma, concordar com a referida crítica.

A nosso ver, e apostando na Teoria da Complexidade para dar sequência a esta tese, poderíamos também incorrer no erro de pensá-la como tentativa de se impor um saber universal. Até sugerimos que Morin tenta resolver um problema que Kant não resolveu: a conciliação entre o materialismo e o idealismo, por fazer ressurgir elementos metafísicos em suas concepções.

O idealismo estaria na redescoberta do homem transcendental, a partir de sua ressignificação como indivíduo, dotado de saberes apriorísticos, concebidos na sua genética e experiências que antecedem o seu próprio pensamento. A volta a esse

⁶⁰ MERLEAU-PONTY, M. **Phénoménologie de la la percption**. Paris: Gallimard, 1976. (Collection Tell)

indivíduo, no entanto, passa pela sua própria reconexão ao sujeito construído socialmente, a partir do materialismo. Assim, o conhecimento se faz na religação do *a priori* com o *a posteriori*, revelando no sujeito contemporâneo a própria essência da transdisciplinaridade: a complexidade, a compreensão dos diversos níveis de realidade e a aceitação, além da lógica binária, da lógica do terceiro incluído (inclusiva), portanto, abarcando os três eixos apontados por Nicolescu (1999) inerentes à constituição da referida teoria.

Tendo a complexidade como ponto de partida de nossas reflexões, buscaremos, na próxima subseção, entender algumas possíveis correlações que nos leve ao pensamento transdisciplinar, a partir do entendimento sobre disciplina, multidisciplinar e interdisciplina.

4.2 DISCIPLINAR, MULTIDISCIPLINAR, INTERDISCIPLINAR: DESAFIOS NA TRILHA PARA A TRANSDISCIPLINARIDADE

Apesar de polêmicos nos discursos epistêmicos, os debates acerca desses temas demonstram vigor em processos de transformação das ciências e do próprio conhecimento, apontando para um cenário de investigações de longa duração, como ocorreu com as principais linhas do pensamento positivista, racionalista e relativista. Além de estarem presentes em toda a história do pensamento – apesar de sua emergência discursiva se apresentar recente, e Fazenda (2006) aponta como marco os meados da década de 1960, com Gusdorf (1967) –, revelam os caminhos e outras opções políticas para os discursos científicos.

No âmbito geral das ciências, Pombo (2004), já se colocando favorável à interdisciplinaridade como o melhor caminho para quem busca uma superação do estágio disciplinar – por acreditar em sua capacidade de proporcionar a convergência e a complementariedade – faz importantes considerações sobre a necessidade de melhor entendimento dos conceitos que se estabelecem nessas discussões. Ela discorre sobre a possibilidade de se estabilizar tais conceitos – com ênfase na interdisciplinaridade, face a suas aplicações em diversos contextos, muitas vezes vazios de qualquer significado –, como meio de se buscar um sentido palpável para eles.

A partir de uma perspectiva etimológica, Pombo (2004) coloca os prefixos *pluri* ou *multi* como um só, para designar um estado de coordenação, e *inter* e *trans*, respectivamente, de combinação e fusão. Ela acredita que, se tais fenômenos forem sendo pensados de forma crescente e contínua, poderá ser estabelecida uma trajetória que vai desde o “[...] paralelismo pluridisciplinar ao perspectivismo e convergência interdisciplinar e, desta, ao holismo e unificação transdisciplinar”, ou seja, a uma “[...] aspiração à homogeneização [...] enquanto passagem a um estágio superior” (POMBO, 2004, p. 14-15).

Sua defesa, porém, é pela interdisciplinaridade como condição para se chegar à complexidade. Para tanto, ela se sustenta também em outras premissas, com destaque para três determinantes. A primeira, a fecundação recíproca das disciplinas, que ocorre por meio da transferência de conceitos, da discussão de problemas éticos e de métodos “[...] com vistas a uma leitura mais rica da realidade”. Um segundo aspecto diz respeito ao fato de a aproximação disciplinar criar a possibilidade para se atingir “[...] camadas mais profundas da realidade cognoscível”, enquanto um terceiro, recorrendo a Durand (1991)⁶¹, ao fato de a própria interdisciplinaridade permitir a construção de novos objetos de conhecimento (POMBO, 2004, p. 22-24).

A autora destaca também o surgimento de novas éticas a partir do que denomina de “[...] cruzamento interdisciplinar”. Isso se daria, por exemplo, em função de um processo de importação que acontece nos limites das disciplinas especializadas. Aqui, ocorreria, segundo Pombo (2004, p. 27), uma “[...] espécie de cooptação do trabalho, das metodologias, das linguagens, das aparelhagens já provadas noutra disciplina”. Ela ressalta que, além das práticas de cruzamento, ocorrem também a convergência de perspectivas – citando como modelo as discussões acerca da territorialidade –; a descentralização – aquelas impossíveis de se reduzir às disciplinas tradicionais, a exemplo das questões ambientais –, e, por último, as práticas de comprometimento, ou seja, de questões muito amplas que, de acordo com ela, têm perdurado ao longo de séculos, como observamos em temáticas relativas à ocorrência da fome em um mundo de opulência, e da própria violência (POMBO, 2004, p. 26-27).

Essas possibilidades fazem abundar também as teorias acerca do tema em questão, mas Pombo (2004, p. 28) reclama da ausência de “[...] um programa teórico

⁶¹ DURAND, G. Multidisciplinarites et heuristique. In: PORTELLA, E. (Org.). **Entre savoirs.** l'interdisciplinarité en acte: enjeux, obstacles, perspectives, Toulouse: Éres / Unesco, 1991. p. 35-48.

unificado de fundamentação da interdisciplinaridade”. Ela recorre a Gusdorf (1967)⁶² e Bobossov (1978)⁶³ e Da Matta (1991)⁶⁴ para dizer que a interdisciplinaridade pensada como programa antropológico coloca o ser humano em lugar especial, como ponto de partida e chegada para todas as formas do conhecimento. Isso levaria à conclusão de que, segundo a autora, todas as ciências são humanas, passando a ter o mesmo objeto (POMBO, 2004, p. 29), e que, citando o próprio Gusdorf (1967, p. 39, tradução nossa), “Somente a preocupação com a convergência interdisciplinar pode permitir que as várias ciências do homem se tornem verdadeiramente ciências humanas”⁶⁵.

Pombo (2004, p. 32) conclui suas análises chamando o leitor para pensar sobre o alargamento do conceito “interdisciplinaridade”, tomando como referência a expansão da própria ciência que, hoje, segundo ela, está “[...] atenta às novas complexidades que constantemente descobre e inventa”, colocando-se “[...] cada vez mais de forma transversal”. Essa mudança de paradigma é ilustrada pela autora a partir da possibilidade de a humanidade ultrapassar o esquema “arborescente” cartesiano (a árvore que nos dividia em ramos e pequenos galhos) para um modelo em rede, de [...] constelação complexa”.

As proposições de Pombo (2004), no entanto, nos levam a alguns questionamentos:

A análise de Pombo (2014), esclarecedora e didática para entendermos a questão, no entanto, nos chama a atenção ao suposto caráter homogeneizante da transdisciplinaridade, apesar de a autora não avançar nesta crítica ao longo do texto por nós estudado. Estaria a transdisciplinaridade propensa a uma degradação, uma vez que as condições homogeneizantes tendem a nos levar para tal lugar? Ou, ainda, se essa condição estaria na concepção de algumas características da transdisciplinaridade que dizem respeito a sua busca por uma unidade de

⁶² “Além de ser um dos teóricos mais consistentes do problema da interdisciplinaridade que tematiza num significativo conjunto de publicações (cf. Gusdorf, 1967, 1977, 1985, 1986, 1990), Georges Gusdorf pode ser considerado um militante da interdisciplinaridade, tanto em termos epistemológicos, como pedagógicos e organizativos. Assim se explica que, no contexto das actividades em prol da interdisciplinaridade desencadeadas pela UNESCO, tenha sido convidado, em 1961, a apresentar um projecto de investigação interdisciplinar para as ciências humanas que pudesse constituir um modelo de uma organização de investigação interdisciplinar”. (POMBO, 2004, p. 28)

⁶³ BOBOSSOV, E. M. L'Homme, sujet d'études interdisciplinaires. **Diogene**, n. 3, p. 24-38, 1978.

⁶⁴ DA MATTA, R. L'interdisciplinarité dans une perspective anthropologique: quelques réflexions de travail. In: PORTELLA, E. (Org.), **Entre savoirs**. L'interdisciplinarité en acte: enjeux, obstacles, perspectives. Toulouse: Éres / Unesco, 1991. p. 57-76.

⁶⁵ “Seul le souci de la convergence interdisciplinaire peut permettre aux diverses sciences de L'homme de devenir vraiment des sciences humaines”.

método e critérios explicativos comuns? E, finalmente, se tal condição visaria uma formalização metodológica, como sugere Nicolescu (1999), colocando-a em um estágio que está entre, através e além das disciplinas? (DAHER JUNIOR; BORGES, 2021, p. 91)

Realmente existe uma busca metodológica à transdisciplinaridade – e Pombo (2004) reclama faltar isso para a interdisciplinaridade⁶⁶ – pois, segundo o próprio Nicolescu (1999), sem a qual, esta seria uma proposta vazia. A definição, no caso, dar-se-ia a partir dos “Níveis de Realidade, da Complexidade e da Lógica do Terceiro Incluído”, conforme falamos anteriormente (NICOLESCU, 1999, p. 12).

Se, de acordo com Nicolescu (1999), a complexidade é um dos paradigmas para se chegar à transdisciplinaridade – portanto, uma concepção diferente da de Pombo (2004), que vê na interdisciplinaridade o meio para se chegar à complexidade –, podemos encontrar na própria complexidade as razões para uma não homogeneização da condição transdisciplinar argumentada por ela. Ressalte-se, no entanto, que a partir desse raciocínio é que está a sustentação para se fazer essa negação.

Vejamos alguns exemplos em dois dos sete caminhos propostos por Morin (1996) para se chegar à complexidade, já referenciados na subseção 4.1, que podem nos ajudar a dar sequência a essa reflexão. O caminho da transgressão às ciências naturais, segundo ele, elimina a própria universalização dessa ciência por ressaltar suas singularidades, localidade e temporalidade (MORIN, 1996, p. 178), sendo, portanto, de acordo com nossa interpretação, uma condição não homogeneizante. O mesmo ocorre com o caminho da organização, que, segundo Morin (1996, p. 180), fornece uma complexidade própria às organizações biológicas e sociais, que se constituem simultaneamente “[...] acêntricas (o que quer dizer que funcionam de maneira anárquica por interações espontâneas), policêntricas (que têm muitos centros de controle ou organização) e cêntricas (que dispõem, ao mesmo tempo, de um centro de decisão)”.

Essas condições da complexidade, por si, tirariam o caráter da referida aspiração homogeneizante a partir, reiteramos, da sua condição paradigmática para a

⁶⁶ Devemos destacar que existem algumas iniciativas para se estabelecer metodologias interdisciplinares, e citamos como exemplo os estudos *A biogeografia à prova da interdisciplinaridade: proposta de um procedimento de pesquisa* (COHEN, 2008), *Dialogando com saberes da terra para a sustentabilidade da vida* (LEONARDOS; COSTA, 2008) e *O clima, o geógrafo e o etnólogo* (SOUDIÈRE, 2008), entre outros.

constituição da própria transdisciplinaridade, portanto, num caminho diferente à proposição de Pombo (2004). Ressalta-se, porém, que esse aspecto não diminui a importância de suas reflexões – ao contrário –, pois suas considerações são fundamentais para se compreender a interdisciplinaridade em contexto do uso indiscriminado de um termo que é muito caro para o presente e o futuro da ciência, conforme tivemos a oportunidade de ver com a autora.

Isso posto, e reiterando o caminho delineado em percurso, é que voltamos discutir a CI nesse contexto, conforme a subseção que segue. Para essa transição, vamos considerar a seguinte questão de Daher Junior e Borges (2021a, p. 92):

Começamos com a afirmativa de que a CI, historicamente, sempre buscou novas fronteiras do conhecimento, e que, por nossa interpretação, deve se preocupar em compreender os aparentes espaços vazios que ali se encontram. Com tal postura é que buscaremos sustentar o caráter transdisciplinar da CI, ainda que em nível hipotético, devido à sua característica principal de não estar fixamente em lugar algum, abrindo, assim, campos para novos conhecimentos.

Para tanto, buscaremos entender algumas complexidades que se estabelecem no seu universo, trazendo para concluir esta subseção o arremate de Bicalho e Oliveira (2011, p. 98), no sentido de que as diferenças conceituais trazidas até aqui “[...] não são consideradas antagônicas ou excludentes, mas necessárias e muitas vezes complementares em diferentes etapas do processo investigativo”. Ou, como prefere Nicolescu (1999, p. 13), para quem disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar “são flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento”, como discutiremos mais adiante, ao abordarmos as concepções do que viria a ser “níveis de realidade”.

4.3 CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO: FRONTEIRAS, SUJEITOS, OBJETOS E COMPLEXIDADE NO ÂMAGO TRANSDISCIPLINAR

Como visto ao longo do Capítulo 3, a CI bebe em fundamentos que datam da Antiguidade e se fortalecem em bases do século XVII, inspiram-se nas concepções iluministas, especialmente em Kant (século XVIII), frutificam-se em experiências

visando ao mito da universalização do conhecimento, por meio da Enciclopédia (século XIX), assim como, na mesma época, no resgate da Arquivologia, da Biblioteconomia e da Museologia, que se consolidam como disciplinas, estabelecendo-se como Ciência da Documentação. A partir de uma visão anglófona, sustentada em base funcional-positivista, com Vannevar Bush, no século XX, no entanto, é que ela se materializa em uma das concepções mais dominantes da CI, de acordo com Almeida, Bastos e Bittencourt (2007).

Da época de sua materialidade à contemporaneidade, ainda se percebe uma busca por uma identidade, estando, porém, a questão da interdisciplinaridade no gene desde a sua criação efetiva. Borko (1968, p. 3) a concebia como uma disciplina que investigava “[...] as propriedades e o comportamento informacional, as forças que governam os fluxos de informação, e os significados do processamento da informação, visando a uma boa acessibilidade e usabilidade”. Fica claro nessa referência a visão funcionalista sobre a CI – a da busca por uma ciência que resolvesse os problemas gerados por uma sociedade estabelecida, fortalecendo-a como tal –, mas que, independentemente de sua corrente epistemológica, já concebia a complexidade da informação para muito além daquele tempo.

Nessa direção, para Borko (1968, p. 3), a CI se constituía “[...] interdisciplinar derivada e relacionada a campos como matemática, lógica, linguística, psicologia, informática, pesquisa de operações, artes gráficas, comunicações, ciência da biblioteca, gestão, e outros campos similares”, ocupando um lugar nas ciências pura e aplicada. Segundo Daher Junior e Borges (2021a, p. 92), é possível localizar em Borko (1968) “[...] os fundamentos preconizados por Pombo (2004) relativos à busca pela superação de um estágio disciplinar, em uma perspectiva de convergência e complementação”.

Percebemos também em Borko (1968) a manifestação de preocupações ainda muito presentes na atualidade no que diz respeito ao rápido crescimento da Ciência e da Tecnologia, assim como de suas consequências, a exemplo do tempo de validade e obsolescência do próprio conhecimento. Ele já se preocupava também com o crescimento exacerbado da especialização como fator inibidor para uma troca de experiências entre as disciplinas, assim como com os hiatos que se estabeleciam entre a pesquisa básica e aplicada. Tais preocupações apontavam os desafios da CI para aquele momento e para o futuro, uma vez que Borko (1968) já admitia a

existência de uma defasagem rítmica quando comparada a outros desenvolvimentos científicos.

Ao analisar a estrutura discursiva em Borko (1968), Silva (2016) aponta que o referido autor sustenta a interdisciplinaridade a partir de dois princípios, sendo o primeiro relativo “[...] a uma concomitância temporal e o segundo [...] ao que nos mostra Fazenda (1994)⁶⁷ de ser a interdisciplinaridade uma categoria de ação”. Isso implica dizer, de acordo com Silva (2016), a partir do segundo motivo, em especial, que este traduz “[...] precisamente no que a Ciência da Informação necessita para amadurecer suas premissas epistemológicas e contemplar seu ideário teleológico de resolver problemas de informação (SARACEVIC, 1996; WERSIG, 1993⁶⁸)” (SILVA, 2016, p. 36).

Silva (2016), apesar de reconhecer a importância do trabalho de Borko (1968) na construção da CI em direção ao fomento de uma discussão no âmbito de várias disciplinas, adverte sobre o que denomina de caráter contraproducente do seu discurso quanto à interdisciplinaridade. Silva (2016, p. 36) acredita que a “[...] importação de conceitos de outras áreas, sem atentar para uma solidificação do estatuto epistemológico do campo da Ciência da Informação”, geraria problemas no que diz respeito ao fortalecimento da própria CI.

Segundo Silva (2016, p. 36), no âmbito geral, os discursos se estabelecem nos campos das normas e das ideias, estando o primeiro mais afeito à constituição dos estatutos propriamente ditos e o segundo a um processo representativo de uma realidade. Diante desse processo, ele não vê o discurso da CI como “[...] uma representação precisa ou solidamente esclarecedora dos conflitos que norteiam a informação em suas múltiplas facetas (gestão, tecnologias, usuários, etc.)”.

Por isso é que Silva (2016) afirma que a posição de Borko (1968) se situa nesse campo ideacional, buscando uma aproximação com a realidade social de sua época. No entanto, mesmo questionando a interdisciplinaridade suscitada na década de 1960, ele admite que a proposta de Borko (1968) estimula “[...] uma investigação mais

⁶⁷ FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1994.

⁶⁸ WERSIG, Gernot. Information science: the study of postmodern knowledge usage. **Information Processing & Management**, v. 29, n. 2, p. 229-239, 1993.

complexa na Ciência da Informação em várias nuances”, com destaque para os seguintes aspectos:

a) o entendimento sobre o que significa propriedades e comportamentos da informação, dado que o artigo apenas menciona terminologias com grande densidade epistemológica; b) compreensão mais coordenada sobre os significados dos processos de informação, pois possuem certos ordenamentos e lógicas heurísticas que esclarecem contextos de investigação da Ciência da Informação, pois muitas vezes, os processos vistos de forma isolada ou descontextualizada dificultam suas relações epistêmicas com a Ciência da Informação. [...]; c) investigar sobre as construções metodológicas na Ciência da informação para intercâmbio da informação promovendo contribuições para a comunicação da informação científica, visando um acesso e uso mais deliberado aos usuários [...]. Finalmente, podemos afirmar também que o conceito de Ciência da informação desenvolvido por Borko (1968), a partir de uma visão considerada interdisciplinar e aplicada, serviu de inspiração para a construção de outros conceitos e percepções na Ciência da Informação, tanto nos Estados Unidos/Europa, quanto em outras partes do mundo, principalmente entre as décadas de 1970/90. (SILVA, 2016, p. 42-43)

Recorrendo a uma análise comparativa entre Silva (2016) e Pombo (2004) feita por Daher Junior e Borges (2021a) quanto à interdisciplinaridade, observamos que a percepção de Pombo (2004) não preconiza os riscos relativos à “importação de conceitos” levantado por Silva (2016) à CI, por ela entender que se trata de uma via de mão dupla. Ao contrário de Silva (2016), ao trazer a heurística para as ciências, Pombo (2004), “[...] vê essa possibilidade como um processo de fecundação recíproca das disciplinas, que ocorre por meio da transferência de conceitos, da discussão de problemas éticos e de métodos [...] com vistas a uma leitura mais rica da realidade”. (DAHER JUNIOR; BORGES, 2021a, p. 92).

Destarte, ainda sobre esse processo discursivo acerca da interdisciplinaridade na CI, Daher Junior e Borges (2021a) consideram que

As distintas percepções advindas dos discursos de Silva (2016) e Pombo (2004) nos conduzem a afirmar que, desde Bush (1945), e ficando mais explícita em Borko (1968), mesmo sem consenso, a interdisciplinaridade permanece na tônica das discussões da CI. Trazemos Saracevic (1996) para referendar essa afirmativa, que, ao aliar a problemática da CI aos impactos das transformações tecnológicas a vê como uma possibilidade de estudar melhor a relação homem e natureza, aspecto ainda não resolvido em suas dimensões teóricas e práticas, sustentando que, para tal, faz-se necessário se implementar uma mudança paradigmática em seu campo, ou seja, ao nosso ver, entendê-la interdisciplinar. (DAHER JUNIOR; BORGES, 2021a, p. 92)

Recorrendo ao próprio Saracevic (1996), a ampliação do diálogo entre as questões tecnológicas e o humano reclamada por ele se faz, de fato, necessária na CI. Isso porque, segundo Saracevic (1996, p. 55), “[...] a relação homem-tecnologia” é um aspecto não resolvido na CI em suas dimensões teóricas e práticas, colocando-a numa espécie de pêndulo, que oscila “[...] entre dois extremos humano e tecnológico – sem se definir claramente por qualquer deles ou estabelecer um equilíbrio confortável”. Notadamente, o referido equilíbrio, entendemos, é uma força necessária que aponta a CI para a interdisciplinaridade.

Pinheiro (2013, p. 25) também enfatiza o caráter interdisciplinar da CI ao lembrar que essa ciência passa por um processo de mutação, de transformação epistemológica, que modificou “[...] o seu papel político, educacional, social e cultural, numa amplitude jamais atingida”. Por isso, ela considera como fundamental se estudar as fronteiras epistêmicas que essa ciência alcança, destacando o caráter transformador de sua interdisciplinaridade. Tais características, segundo Pinheiro (2013, p. 25), “[...] determinam sua nova configuração epistemológica, fenômeno comum em todos os campos”.

Ao correlacionarem as críticas de Silva ao discurso de Borko (1968), apoiando-se especialmente nas concepções de Saracevic (1996) e Pinheiro (2013), Daher Junior e Borges (2021a, p. 92) entendem que sua posição revela uma superlativa proteção ao campo da CI, uma vez que este “[...] não se comporta mais em si mesmo, devido a sua própria complexidade. Complexidade tal que vem sendo reconhecida desde as fundamentações de Bush (1945), independentemente do discurso epistêmico que se apresente”. E acrescentam: “[...] por carregar a complexidade, a interdisciplinaridade já se impõe à revelia de tais discursos, e, mais, apresenta um dos pilares da transdisciplinaridade, o que pode apontar o caminho para onde a CI se projeta.” (DAHER JUNIOR; BORGES, 2021a, p. 93)

A complexidade da CI, assim, antes de nos aprofundarmos nos demais fundamentos que podem sustentá-la como transdisciplinar – níveis de realidade e a lógica do terceiro incluído –, precisa ser mais bem entendida, conforme o exercício que faremos na próxima subseção.

4.3.1 A complexidade na constituição da CI

Araújo (2009), ao analisar as diversas correntes teóricas da CI, conforme visto no Capítulo 3, destaca um movimento que parte para a superação dos conceitos gerados pelas teorias da informação, sobretudo as positivistas produzidas na década de 1960. Segundo ele, apresenta-se agora uma abertura de diálogo com as ciências hermenêuticas, especialmente a partir de Cornelius (1996)⁶⁹ e Capurro (2003)⁷⁰, mas ainda se tratando de críticas ao pensamento positivo “[...] numa perspectiva pontual, em relação a um ou outro aspecto, do que de uma forma geral, global” (ARAÚJO, 2009, p. 203).

Mesmo apontando esse caráter limitante dos novos estudos, ele destaca uma característica que vai ao encontro da análise que aqui se desenvolve: a complexidade.

O que a existência de tais estudos evidencia é a complexidade do fenômeno estudado – a informação – e a conseqüente complexidade necessária para as teorias que se propõem a estudá-lo. Assim, o movimento de superação teórica da CI tende a ser o movimento da incorporação da complexidade, por um lado; e da sua vinculação decisiva ao terreno das ciências humanas e sociais, de outro. Deve-se salientar, contudo, que estudos de natureza positivista, que reafirmam o conceito de informação na perspectiva objetivista, sem a consideração do sujeito e dos contextos socioculturais concretos, que tomam a informação como um dado e não como uma construção, continuam existindo e constituindo a perspectiva mais comum dos estudos desenvolvidos no campo. (ARAÚJO, 2009, p. 203)

Sobre a contínua e persistente perpetuação dessa força, lembramos que estas ocorrem, sobretudo, a partir de renovações das escolas francófonas e anglófonas, conforme visto anteriormente no Capítulo 3, com Marteleto e Saldanha (2016). Faz-se necessário reiterar, porém, que esses mesmos autores vislumbram a perspectiva transdisciplinar, com a possibilidade de outros caminhos epistemológicos, também visto anteriormente, a partir das considerações sobre a Epistemologia Interativa em Garcia Gutierrez (2006).

⁶⁹ CORNELIUS, Ian. **Meaning and method in information studies**. New Jersey: Ablex, 1996.

⁷⁰ CAPURRO, Rafael. Epistemologia e ciência da informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 5., 2003, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação e Biblioteconomia, 2003. 1 CD-ROM.

Daher Junior e Borges (2021a), por sua vez, propõem um exercício para que busquemos nesse lugar verificar elementos da complexidade a partir do discurso de Bush (1945), portanto funcional-positivista, lembrando que a CI nascia com uma inquietude conceitual face às aceleradas transformações que ocorriam num mundo pós-guerra.

Para tanto, vamos considerar aqui parte da análise de Santos (2003, p. 3) ao artigo “As we may think” (Bush, 1945), segundo a qual a visão teórica e prática acerca da informação projetam utopias interdisciplinares, como a “[...] de romper com as comportas que aprisionam a abordagem do problema da informação no limite estreito das disciplinas, e também na projeção complexa apoiada [...] nas esperanças geradas pelo surgimento da tecnologia informática e sua capacidade de processar um volume cada vez maior de informação e que se materializou mais tarde na internet”. (DAHER JUNIOR; BORGES, 2021a, p. 92-93)

Reforçam Daher Junior e Borges (2021a, p. 93), assim que “[...] a CI nascia em ambiente que projetava as primeiras teorias da complexidade que estavam por vir durante e depois do final da Segunda Guerra Mundial”. Estas, como analisado, foram em parte apropriadas por Morin (1996; 2003; 2011), que buscava, por meio da dialógica, compreender e ir além das epistemologias funcionalistas, racionalistas e relativistas. Isso se daria, conforme interpretação de Daher Junior e Borges (2021a, p. 93), por uma provável influência de Bachelard (1978), que, ao levantar as discussões iniciais sobre a complexidade, “[...] clamava por mudanças nas ciências em função do novo conceito de causalidade que se constituía sob efeitos da descoberta do quantum: projetado a partir da mecânica quântica”.

A complexidade, como citado por Morin (1996), foi também uma das preocupações de Weaver (1948), a quem alguns autores atribuem como um dos pioneiros a discutir sistematicamente o tema, buscando interpretá-la na relação desordem-ordem. Esses conceitos, em parte, reiteramos, foram apropriados pelo mesmo Morin (1996), quando de suas definições sobre os caminhos da complexidade, conforme vimos anteriormente.

De forma resumida, Weaver (1948) via na complexidade desorganizada, composta de problemas que continham variáveis individuais e exponencialmente infinitas, que os sistemas possuíam propriedades médias ordenadas, mensuradas, sendo as teorias da probabilidade e da mecânica estatística capazes de lidar com

estas questões. Já a complexidade organizada, por sua vez, trazia problemas que não podiam ser tratados por tais técnicas, por estarem ligados a questões biológicas, econômicas e sociais, entre outras. São problemas, segundo Weaver (1948, p. 5, tradução nossa) “[...] que envolvem lidar sistematicamente com um número considerável de fatores que estão inter-relacionados em um todo orgânico”⁷¹.

Daher Junior e Borges (2021a) chamam atenção para a possibilidade de a problemática levantada por Weaver (1948) já estar presente, anteriormente, nas preocupações de Bush (1945), em suas discussões relativas à informação e ao suporte. Isso porque, Bush já apontara para a necessidade de se desenvolver

[...] dispositivos eletrônicos capazes de processar cálculos complexos, e a interdisciplinaridade, que podemos traduzir na sua denominação do que vinha a ser ‘equipe mista’ como aquela capaz de resolver problemas oriundos da complexidade organizada. (DAHER JUNIOR; BORGES, 2021a, p. 93)

Aprofundando-nos um pouco mais no período durante e pós-guerra, encontramos também a CI em um contexto de outras concepções de complexidade, como a “Teoria Matemática da Comunicação”, de Shannon e Weaver (1949), a “Teoria Geral de Sistemas (TGS)”, a “Teoria das Redes Neurais”, com as publicações de McCulloch e Pitts (1943), Hebb (1949), e Roseblatt (1958), a “Teoria Cibernética” (WINER, 1948), a “Teoria dos Autômatos” (VON NEUMANN, 1966), a “Ciência da Computação”, a partir das pesquisas de Turing (1948), e a evolução das teorias biológicas, desde a década de 1960, especialmente com Bateson (1973) e Maturana e Varela (1992), entre outras.

Interessante observar que praticamente todas as teorias da complexidade aqui exemplificadas têm fundamentação funcionalista e perspectiva sistêmica, à exceção das biológicas de Bateson (1973) e Maturana e Varela (1992) que, mesmo sistêmicas, apontavam para um discurso de transcendência aos limites impostos pelos princípios que buscavam ajustar o ser humano a sociedades constituídas, especialmente às liberais. Interpretamos, porém, que o próprio discurso funcional de coalização social acabou perdendo força tamanha a pujança contida nas dimensões do complexo,

⁷¹ “[...] which involve dealing simultaneously with a sizable number of factors which are interrelated into an organic whole”.

expressa, por exemplo, nas probabilidades que estas têm para ver e atravessar o conhecimento, situação em que contextualizamos também a CI.

Até aqui, portanto, chegamos a uma CI complexa, interdisciplinar, conforme Daher Junior e Borges (2021a, p. 94), “[...] aberta para investigar os supostos vazios que se estabelecem em suas fronteiras”. Tal condição, seguindo a mesma análise, dar-nos-ia subsídios para entendermos a indivisibilidade entre sujeito e objeto advindos de suas investigações, contexto que a remeteria à transdisciplinaridade.

Entender, portanto, essa relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto é o passo seguinte de nossa investigação.

4.3.2 Sujeito e objeto: uma relação crucial para se entender o problema

Os discursos em torno do que seria o suposto objeto da CI têm permeado a literatura da área e sofrido, a partir das distintas correntes epistemológicas, importantes transformações. Escolhemos continuar essa discussão para justificar o preceito de sua indivisibilidade com o sujeito, e, a partir de um estudo de Silva (2017), vamos prosseguir com nossas considerações. Inicialmente, observemos o Quadro 1, elaborado pelo autor.

Quadro 2 – Objeto de estudo da Ciência da Informação

Objeto de Estudo da CI	Fundamentos Teleológicos	Suportes do Objeto ou Núcleo Epistemológico da CI
Fundamentos Teóricos, Históricos e Epistemológicos da Informação	Investigar as diversas propriedades, características e vazões científicas (informação no âmbito das áreas do conhecimento), humanas (informação no âmbito social, cultural, político, educacional...) e técnico-pragmático (gestão, processos, fluxos e tecnologias de informação).	Sujeitos da informação; Documento/coleção;
Gestão da Informação	Incidir de estudos sobre ações através de princípios, métodos e técnicas para construção eficiente e eficaz de informação pelo usuário.	Equipamentos tecnológicos (sistemas de recuperação da informação, códigos de organização, bibliografias e outros);
Processos de Informação	Consiste nos estudos dos meios diretos e indiretos para construção da informação pelo usuário.	Organização, representação e recuperação da informação;
Tecnologias de Informação	Favorecem estudos sobre elementos físicos e digitais para subsidiar práticas de gestão e processos de informação.	Mediação e apropriação

Objeto de Estudo da CI	Fundamentos Teleológicos	Suportes do Objeto ou Núcleo Epistemológico da CI
Fluxos de Informação	Indica estudos quantitativos e qualitativos sobre informação incluindo fluxos dos processos, gestão e tecnologias de informação.	da informação; Ambientes de informação

Fonte: Silva (2017, p. 55).

De acordo com Silva (2017), apesar de os termos estarem separados no quadro representativo, o objeto de estudo da CI, em uma concepção mais geral, se estabeleceria na união de todos os pontos elencados na coluna 1. Por considerar uma condição aberta em demasia, ele adverte, porém, “[...] que essa amplitude necessita de um processo reflexivo de afunilamento a fim de definir com mais precisão a formação do objeto da CI”. (SILVA, 2017, p. 56, grifo nosso)

Silva (2017, p. 52) busca, então, colocar a questão do objeto em nível do abstrato, por entender que este contempla “[...] os valores epistemológicos, sociais e teleológicos de uma área do conhecimento”. Na mesma direção, destaca o seu valor empírico, que se constitui a partir dos suportes desses objetos (coluna três) com o atributo de instituir o “[...] núcleo epistemológico da CI [...] de cunho objetivo e concreto, que se estabelece como um conjunto de suportes que auxiliam na formatação pragmática do primeiro aspecto”. (SILVA, 2017, p. 52)

O objeto da CI, portanto, de acordo com Silva (2017), constituir-se-ia a partir de uma possível conciliação desses dois estados (abstrato e empírico). Chama-nos atenção, porém, que, mesmo se inspirando em processos analíticos e hermenêuticos a partir de Sartre (1997), o que nos fundamentaria a pensar a constituição de um objeto sob vários aspectos, Silva (2016; 2017), desde sua análise ao discurso de Borko (1968), continua refutando a apropriação do paradigma interdisciplinar para discutir a questão. Ainda classificando a interdisciplinaridade como superficial, e um conceito da moda, portanto efêmero, ele acredita que, caminhar por essa direção “[...] propicia a criação de influências negativas, impactando diretamente na formação de um objeto e do conceito de informação na CI” (SILVA, 2017, p. 51-52).

Não fica claro, assim, de acordo com nossa interpretação, para qual direção Silva (2017) pretende remeter a discussão acerca do objeto. Ele sugere que o proposto processo reflexivo de afunilamento seja resultado de uma conciliação dialética das tensões geradas a partir dos conceitos ora apresentados. Ao recorrer a Sartre (1997)

para apontar que o objeto seria resultante de combinações abstratas e empíricas, como citado anteriormente, ainda que não se referisse diretamente ao termo, ele chega a nos sugerir implicitamente um caminho para a dialética negativa de Adorno (1968) – aquela em que não se indica um repouso confortante sobre uma síntese –, uma vez que o filósofo de Frankfurt também teria sido influenciado pelo próprio Sartre.

Tais bases filosóficas, no nosso entendimento, já seriam suficientes para não aceitar esta redutibilidade (afunilamento) acerca do objeto proposto por Silva (2017), uma vez que, se o pressuposto da dialética negativa levantado aqui estiver correto, o repouso em uma síntese não caberia nesse lugar. Entendemos, assim, que a proposta de Silva (2017) não se apresenta como suficiente para abarcar a complexidade que envolve o problema do objeto e seus desdobramentos lógicos.

Em que pese o forte embasamento hermenêutico de Silva (2017), que, a nosso ver, aponta implicitamente para desdobramentos lógicos que superem uma única síntese, conforme analisado aqui, o “afunilamento” por ele proposto faz com que a discussão, segundo nossa interpretação, fique presa ao princípio dedutivo-indutivo-identitário discutido em Morin (2001), portanto, a um ideário cartesiano, ainda forte na ciência contemporânea. Por isso, ao seguir na direção da busca de um repouso (conciliação) para se chegar ao objeto, dá-nos a impressão que Silva (2017), mesmo expondo a complexidade da questão, imprime um esforço para consolidar e preservar a identidade da própria CI num campo disciplinar, ou, no máximo, multidisciplinar, numa espécie de contramão aos próprios fundamentos por ele levantado.

Se somarmos o seu estudo aos de Araújo (2009), Rojas (2012), Schneider (2013) e Marteleto e Saldanha (2016), entre outros, porém, destacamos, especialmente, o mérito por sua capacidade de retirar a centralidade da informação como principal objeto da CI. Isso, portanto, permite-nos alargar o pensamento nesse problema.

O alargamento possível nos faz afirmar que, independentemente do discurso epistêmico, a mudança da órbita que girava em torno da informação corrobora a nossa defesa pela indissociabilidade entre sujeito e objeto, estando a transmutação do objeto concomitante à transmutação do próprio sujeito. Tal fenômeno tem a capacidade de propiciar desdobramentos de sua respectiva implexidade, que, recorrendo à perspectiva quântica abordada por Nicolescu (1999), coloca como inseparável a

relação sujeito e objeto, por mais distantes que porventura pareçam estar, ou que queiramos que estivessem para nos simplificar o que não é simples.

Trazendo novamente Moraes (2018) para essa discussão, a partir de uma interpretação da pesquisadora ao trabalho de Nicolescu (1999), destacamos o reforço que ela faz sobre a relação sujeito/objeto, classificando-a como fundamental para se entender a transdisciplinaridade. Ela busca, a partir das concepções de que tanto o sujeito, quanto o objeto devem ser percebidos em múltiplas dimensões, sendo, portanto, “[...] interdependentes, tecidas em conjunto, imbricadas, acopladas, indeterminada, interdependente em sua dinâmica operacional e, por sua vez, constituída de níveis de materialidade distintos”. (MORAES, 2018, p. 124)

Nesse sentido, concordamos com as colocações iniciais de Silva (2017) na direção de que o objeto da CI seria o resultado daqueles itens colocados na primeira coluna do Quadro 1 – se nos basearmos nos caminhos epistemológicos percorridos pela própria CI até aqui –, lembrando, porém, que as transformações observadas ao longo das mudanças discursivas nunca estiveram separadas das transmutações dos próprios sujeitos envolvidos em tais processos. Ao mesmo tempo, justamente por aceitarmos essa indissociabilidade é que não concordamos com a tese de “afunilamento” do autor como caminho para se garantir uma objetividade e precisão conceitual acerca do que viria a ser o próprio objeto da CI.

4.3.3 Os níveis de realidade e a indissociabilidade entre sujeito e objeto

Nicolescu (1999, p. 12), numa visão mais radical, afirma que somente a Física comportaria, de forma completa, os postulados da complexidade, dos níveis de realidade e a lógica do terceiro incluído, e que as demais disciplinas, por falta de uma formalização matemática rigorosa em suas bases, teriam um grau de transdisciplinaridade mais ou menos próximo da multidisciplinaridade, da interdisciplinaridade ou somente da disciplinaridade, sendo todas, porém, simbolicamente, como já citamos, “[...] as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento”. (NICOLESCU, 1999, p. 13)

Vejamos, inicialmente, à luz de nossos objetivos neste capítulo, o que vem a ser Nível de Realidade. Na Física, tal postulado, segundo Nicolescu (1999), estaria representado por:

[...] um conjunto de sistemas invariável sob a ação de um número de leis gerais: por exemplo, as entidades quânticas submetidas às leis quânticas, as quais estão radicalmente separadas das leis do mundo macrofísico. Isto quer dizer que dois níveis de Realidade são diferentes se, passando de um ao outro, houver ruptura das leis e ruptura dos conceitos fundamentais (como, por exemplo, a causalidade). (NICOLESCU, 1999, p. 18)

Nesse processo, as entidades quânticas, por mais separadas que possam estar, mantêm uma interação entre si, criando, ao contrário do mundo macrofísico, uma outra causalidade, conforme Nicolescu (1999). Assim, os níveis de realidade se mostram de forma diferente quando comparados, por exemplo, nas abordagens sistêmicas, ao que chamamos de níveis de organização.

De forma menos radical, Nicolescu (1999, p. 15) busca trazer esse exemplo do mundo quântico para o cotidiano, tentando mostrar que a questão não se apresenta de forma a surpreender. Segundo ele, isso porque, na relação entre as pessoas, estabelece-se “[...] um misterioso fator de interação, não redutível às propriedades dos diferentes indivíduos”. Esse processo, critica o autor, é sempre repellido para o campo da subjetividade, dando-se um conceito dogmático de realidade que se estabelece em um único nível.

A chamada revolução quântica, segundo Nicolescu (1999), por sua vez, seria capaz de colocar tal dogma em xeque, por causar um impacto cultural a partir desse princípio. A realidade, assim, passaria a ser definida como, “[...] em primeiro lugar, aquilo que resiste a nossas experiências, representações, descrições, imagens ou formalizações matemáticas”, afirma Nicolescu (1999, p. 15), que atribui à física quântica a possibilidade de nos fazer perceber “[...] que a abstração não é um simples intermediário entre nós e a Natureza, uma ferramenta para descrever a realidade, mas uma das partes constitutivas da Natureza”. (NICOLESCU, 1999, p. 17).

Sarquís e Buganza (2009), ao analisarem o trabalho de Nicolescu (1999), sustentam que a visão transdisciplinar de realidade, a partir da relação objetividade e subjetividade, apresenta a natureza como

[...] objetiva e sujeita à objetividade subjetiva na medida em que os níveis da realidade estão ligados aos níveis de percepção. A natureza também é subjetiva e sujeita à subjetividade objetiva na medida em que os níveis de percepção estão ligados aos níveis da realidade. (SARQUÍS; BUGANZA, 2009, p. 52-53, tradução nossa)⁷².

A realidade, portanto, teria a capacidade, por um lado, de transcender a própria construção social, apresentando-se, por conseguinte, trans-subjetiva, mas, por outro lado, comporta a própria natureza como indissociável do ser humano. Assim, interpretamos as colocações de Sarquís e Buganza (2009) quanto à objetividade subjetiva e a subjetividade objetiva ao associarem níveis de realidade a níveis de percepção. Nessa relação, entendemos que a noção cartesiana que coloca a realidade em uma instância unidimensional, cede lugar ao que Nicolescu (1999) define como realidade multidimensional, impactando diretamente a reforma do pensamento científico, pois altera a concepção do que vem a ser sujeito e objeto.

O resultado da relação sujeito/objeto, segundo Nicolescu (1999, p. 30), é impactante no método transdisciplinar, uma vez que a “[...] implexidade é uma complexidade implicante ou uma implicação complexa na qual objeto e sujeito, observado e observador estão ligados”. Dessa maneira, um dos desafios desse método é conseguir “[...] desdobrar essa implexidade sem rompê-la [...] e fazer dela um mapa de exploração”. (NICOLESCU, 1999, p. 30)

Assim, continuamos com Nicolescu (1999), para tentar, a partir de sua visão, perceber se a CI, além da complexidade, comporta outros níveis de realidade e admite, igualmente, a transcendência da lógica binária para, então, poder ser pensada como transdisciplinar.

⁷² “[...] objetiva y está sometida a una objetividad subjetiva en la medida en que los niveles de realidad están unidos a los niveles de percepción. La naturaleza es también subjetiva y está sometida a una subjetividad objetiva en la medida en que los niveles de percepción están unidos a los niveles de realidad”.

4.3.4 Possíveis Níveis de Realidade na CI e a sua razão polilógica

Atendo-nos, inicialmente, ao rigor preconizado por Nicolescu (1999) com relação à possibilidade de a Física ser a única capaz de nos mostrar níveis de realidade nas correlações que se estabelecem entre os mundos micro e macrofísico, ousamos dizer que a CI pode também estar nessa condição. Isso porque, tem, em seu cerne, supostamente, além da complexidade, pelo menos dois níveis de realidade oriundos das relações entre as linguagens humana e não humana (além do suporte), com possíveis desdobramentos ainda imprevisíveis.

A correlação entre esses dois sistemas, ambas localizadas nas fronteiras do conhecimento da CI, conforme explorado ao longo desta pesquisa, reiteramos, pode nos remeter a pelo menos dois níveis de realidade. A comunicação não humana, possibilitada pela constituição das redes neurais e da inteligência, ambas artificiais, dá-se por meio de um rigor matemático, que pode ser traduzido, grosso modo, no aperfeiçoamento de algoritmos que estabelecem as interconexões necessárias para que estas entrem em operação. Ainda assim, mantém-se a dúvida se estaríamos diante de dois níveis de realidade oriundos de sistemas naturais, entre mundos macro e microfísicos, conforme preconiza Nicolescu (1999) quando se refere à Física.

Por esse ponto de vista, se considerarmos a comunicação não humana (além do suporte) decorrente de um processo matemático cuja decodificação é humana, portanto, poder-se-ia classificá-la também como natural, ocorrendo, no entanto, em outro nível de realidade, mesmo ainda não se tendo uma previsibilidade de suas consequências no mundo macrofísico. Esse pressuposto, porém, precisa ser melhor investigado, como vem ocorrendo paulatinamente na CI, entre outras áreas do conhecimento.

Daher Junior e Borges (2021a) recorrem a Alfonseca e outros (2021) para justificar essa imprevisibilidade. Alfonseca e outros (2021), ao estudarem modelos de contenção que permitiriam aos humanos controlarem a uma hipotética superinteligência artificial, afirmam que os cálculos disponíveis para tal ainda são insuficientes. Segundo a linha de pensamento dos pesquisadores em Ciência da Computação, estamos falando de um universo cibernético, global, que comporta a execução de uma infinidade de programas de computador, em máquinas conectadas

na mesma dimensão, em que não se tem garantias de que o lançamento de um determinado aplicativo para *smartphone* pode, por exemplo, desencadear “[...] uma reação em cadeia que leva a transmissão de códigos de lançamento de mísseis que iniciem uma guerra nuclear”. (ALFONSECA *et al.*, 2021, p. 76, tradução nossa)⁷³.

Assim, sobre a hipótese de se estabelecer dois níveis de realidade a partir dessa relação entre comunicação humana e não humana, Daher Junior e Borges (2021a), alertam que o referido pressuposto precisa ser mais investigado, tanto na CI, quanto em outras áreas do conhecimento, destacam que,

Em caso de sua validação, porém – aqui pegando emprestadas as palavras de Nicolescu (1999, p. 18-19), para descrever as consequências das correlações entre dois níveis de realidade –, podemos estar diante de uma ocorrência que `pode nos levar a repensar nossa vida individual e social, a fazer uma nova leitura dos conhecimentos antigos, a explorar de outro modo o conhecimento de nós mesmos, aqui e agora`. (DAHER JUNIOR; BORGES, 2021a, p. 94)

Acrescentamos que já estamos vivendo esse processo, haja vista as investigações em curso sobre os caminhos da informação e da comunicação, seus aparatos tecnológicos e impactos sobre a própria humanidade, considerando, inclusive, a preocupação manifestada por Alfonseca e outros (2021). Um contexto que justifica a afirmativa de Daher Junior e Borges (2021a, p. 94) sobre a necessidade de as possibilidades teóricas irem além da “[...] relação cartesiana de realidade, de concepção de objeto, e, conseqüentemente, de lógica”, acrescentando que, por isso, “[...] a CI, desde a sua constituição, enquanto complexa, à revelia dos discursos epistêmicos, já transitava com tal potencial”.

Sob o caminho da lógica, falta-nos, assim, buscar as correlações da CI com a Lógica do Terceiro Incluído, delineada por Nicolescu (1999) como o terceiro fundamento da transdisciplinaridade. Como vimos anteriormente, Nicolescu (1999), partindo da física quântica, busca estabelecer um paralelo entre os axiomas do terceiro excluído e do da não contradição, procurando esclarecer as confusões conceituais que se dão no contexto em discussão.

⁷³ “[...] a chain reaction that leads to transmission of missile launch codes that star a nuclear war”.

A lógica do terceiro incluído é não-contraditória, no sentido de que o axioma da não-contradição é perfeitamente respeitado, com a condição de que as noções de “verdadeiro” e “falso” sejam alargadas, de tal modo que as regras de implicação lógica digam respeito não mais a dois termos (A e não-A), mas a três termos (A, não-A e T), coexistindo no mesmo momento do tempo. É uma lógica formal, da mesma maneira que qualquer outra lógica formal: suas regras traduzem-se por um formalismo matemático relativamente simples. (NICOLESCU, 1999, p. 24)

No caso, a condição T, segundo Nicolescu (1999, p. 130), permitiria a união dos contraditórios, sendo que isso ocorreria em “[...] um nível diferente daquele em que A e não-A estão situados”. Isso nos levaria a “[...] considerar uma realidade multidimensional, estruturada em muitos níveis, substituindo a realidade do pensamento clássico de um único nível, unidimensional”. (NICOLESCU, 1999, p. 130)

Morin (2011, p. 248) lembra que o próprio Aristóteles, precursor da lógica binária, ao validar “[...] seus axiomas a um mesmo tempo e a uma mesma relação, admitira, além disso, a suspensão do terceiro excluído quanto ao futuro contingente, o que abriria a porta a proposições nem verdadeiras nem falsas”, dando potencialidades para ambas. Por isso, é que o princípio do terceiro excluído, continua o autor,

[...] é suspenso em todas as proposições incertas (quando impossível fornecer uma prova a favor ou contra elas) no domínio da mecânica quântica e, mais amplamente, pode se achar suspenso onde o pensamento tem a necessidade racional de associar duas proposições contrárias. (MORIN, 2011, p. 249)

Enquanto o terceiro excluído se faz necessário ao “[...] pensamento apenas analítico, deve ser alternativamente excluído e incluído no pensamento analítico/sintético, no pensamento organizacional, no pensamento complexo” (MORIN, 2011, p. 249-250). Isso implica dizer, portanto, à luz de nossos objetivos, considerando as identidades da juventude e de suas correlações com o universo das Competências InfoCom, como veremos mais adiante, que o terceiro elemento passa a ser fundamental para as leituras dos discursos dos sujeitos da pesquisa, de suas produções audiovisuais e de seus relacionamentos no mundo *online* e em seus territórios físicos, por meio da dialogia entre a exclusão e a inclusão de elementos lógicos.

Ao refletir sobre o atributo do Terceiro Incluído como uma condição à transdisciplinaridade, porém, o próprio Nicolescu (1999) chegou a questionar se isso

não nos remeteria à pretensão de se construir uma teoria completa, que desse conta de responder a questões do presente e do futuro. Essa possibilidade, no entanto, é refutada por ele mesmo, pelo fato de o Terceiro Incluído, apesar de possibilitar processos de interações, estes teriam que ocorrer indefinidamente até se exaurir “[...] todos os níveis de realidade conhecidos ou concebíveis” (NICOLESCU, 1999, p. 130). Por essa razão é que o autor sustenta que tal situação, ao contrário de gerar a completude, “[...] induz a uma condição aberta de conjunto de Níveis de Realidade” (NICOLESCU, 1999, p. 130-131), impossibilitando, assim, a constituição de uma teoria que se encerrasse em si mesma.

Podemos perceber, no entanto, que a concepção da física quântica referente às imbricações constitutivas para uma nova lógica que aceita, mas não encontra repouso na proposição binária – concebida a partir de experimentos realizados no mundo das partículas quânticas, ou seja, do núcleo do átomo para dentro de si mesmo –, já causava incomodo no mundo macrofísico, no universo de filósofos e cientistas que tiveram suas referências construídas a partir da Antiguidade.

Percebemos que a lógica em Aristóteles, mesmo dando brechas para uma ultrapassagem ao sistema binário, como vimos na análise de Morin (2011), teve, de acordo com nossa interpretação, a impregnação do princípio da não contradição no pensamento futuro, especialmente a partir de Galileu e Descartes. Isso resultou, conforme mostra a história, na concepção de todo um sistema científico ancorado nesse paradigma, ainda presente na atualidade.

Percebemos também que, antes mesmo da mecânica quântica, os debates sobre a não contradição ganhavam coro na crítica a esse princípio, com destaque para Leibniz (1979) e Kant (1979), culminando em Bachelard (1978), que, ao analisar a transição entre a mecânica newtoniana para a física de partículas, conforme discutido no Capítulo 3, clamou por uma razão turbulenta como necessária para se pensar uma nova ciência. Faz-se necessário salientar que todo esse arcabouço teórico esteve nas bases constitutivas da CI.

Assim sendo, conforme Daher Junior e Borges (2021a, p. 95),

Isso implica dizer que a CI também traz consigo, desde seus fundamentos históricos, a possibilidade de coexistir entre a lógica binária e a lógica inclusiva, sendo, portanto, capaz de transitar em seus Níveis de Realidade a

partir de tais possibilidades, dependendo do nível de complexidade em que estejam ocorrendo suas investigações. Assim, interpretamos que a CI pode se apoiar nessa tríade para desenvolver métodos transdisciplinares.

Não cedendo à empolgação atrativa que a transdisciplinaridade impõe a partir de suas possibilidades de pesquisa, mas situando o potencial da CI para tais transgressões, temos que concordar com Bicalho e Oliveira (2011, p. 98) de não podermos advogar simplesmente uma substituição de sua interdisciplinaridade pela transdisciplinaridade. Isso porque, conforme as autoras, há sempre a necessidade de uma “[...] reavaliação e atualização, no âmbito da Ciência da Informação, sobre o que implicaria ser uma área inter-, multi- ou transdisciplinar, com os sentidos adquiridos pelos termos ao longo de sua evolução”. Por isso, há necessidade de novas pesquisas e investigações, mas entendendo que a própria condição interdisciplinar dessa ciência passa a ser o ponto de partida, não de chegada.

4.4 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

Ao incluirmos a transdisciplinaridade em nossa tese, percebemos o quanto o tema ainda precisa ser discutido, haja vista a diversidade de discursos que giram em torno da CI. Inspirados no próprio capítulo, conforme falamos em sua introdução, produzimos um artigo, submetido e aprovado, levando-nos a um caminho de volta para a reconstrução do próprio capítulo, buscando fortalecer nossas conjecturas a partir de olhares e sugestões dos avaliadores, assim como das observações feitas durante o processo de qualificação.

Destarte, com cautela, a primeira conclusão foi por manter essa discussão em nossa pesquisa, considerando que, nos capítulos seguintes referentes às Competências InfoCom e ao protagonismo juvenil, tivemos a oportunidade de levar as reflexões feitas até aqui para o terreno da dupla complexidade, estudada por Morin (2011), conforme veremos mais à frente. Buscamos, dessa forma, conjugar essas discussões com temas referentes ao capitalismo “cognitivo” (ALBAGLI, 2013) e de “vigilância” (ZUBOFF, 2021), por exemplo, e suas interseções com nossas questões de pesquisa, objetivando criar campos que ultrapassem o discurso neopositivista, ainda forte nas bases teóricas das competências e do próprio protagonismo.

Por isso, tomamos a liberdade para prosseguir com nossas conclusões utilizando parte da própria conclusão do artigo, apresentada quase na íntegra, que foi inspirada, como falamos, na primeira versão deste capítulo, buscando responder às questões aqui suscitadas, quebrando um pouco o paradigma cartesiano da escrita científica, uma vez que o artigo é indissociável do próprio capítulo.

A CI, portanto, revela a sua vocação transdisciplinar por apresentar potenciais metodológicos de investigação capazes de sustentar estudos mais aprofundados sobre a própria dimensão humana, diante das transformações do mundo. Revelando-se transdisciplinar, o mapa metodológico da CI, a partir dos desdobramentos de sua própria evolução histórica, pode ser fundamental, por exemplo, na interpretação dos fenômenos advindos das disputas que sempre se estabeleceram entre as sociedades, em nível mundial, especialmente a partir da relação entre a consciência e a inteligência. Isso, porque a tecnologia se apresenta enquanto uma interface, que propicia tanto a ampliação do conhecimento quanto a dominação, instigando a CI a perceber tais fenômenos em seus diversos níveis e possibilidades lógicas que rompem, inclusive, tal dualismo. Nesse sentido, em cenários de vocações neototalitárias que se revelam cada vez mais no presente, tendo a tecnologia como principal aliada para o estímulo de um consumo e desenvolvimento sem limites, assim como de construções de pós-verdades, a partir da negação da História, ou de sua reconstrução por meio de nossa capacidade crítica, concluímos também que o caráter transdisciplinar da CI pode contribuir para desnudar a tecnologia enquanto um epifenômeno que escamoteia as forças de dominação contidas em suas embalagens. Com isso, a condição de transdisciplina pode nos ajudar a perceber as nuances do desenvolvimento tecnológico que abarca os fenômenos da informação e da comunicação, especialmente enquanto um desdobramento da ação humana em sua jornada de sobrevivência na Terra. [...] A referida condição, por nos possibilitar a construção de mapas metodológicos abertos, sustentados na sua virtuosa incompletude epistemológica, permite à CI navegar nas fronteiras constituídas a partir da relação de ordem e desordem do próprio mundo, interpretando suas implicações nas disputas de ideais oriundos da diversidade que se estabelece na sociedade. A condição, como vimos ao longo do texto, está nos próprios desenvolvimentos epistemológicos da CI. [...] A implexidade de tais desdobramentos, inclusive, nos permite perceber o macrocosmo a partir do nosso microcosmo – e vice-versa –, demonstrando a potência da indissociabilidade entre sujeito e objeto, fazendo com que a condição transdisciplinar do ser humano mantenha aguçada a capacidade de interpretar a diversidade, em vários níveis da própria percepção. Trazer a Ciência para a condição humana, transdisciplinar, em especial a CI, por nos inspirar este trabalho, no entanto, não nos permite um empoderamento cego de busca a uma pretensa universalização do conhecimento, ou, até mesmo a justificativa da necessidade de uma democracia cognitiva enquanto verdades necessárias e absolutas, pois a tornaria também totalitária. Por isso, a necessidade de novas investigações que permitam, a partir de suas críticas e autocríticas, a sua constante renovação epistêmica, destacando que os autores aqui convidados para esta jornada foram fundamentais aos resultados de nossa indagação teórico-reflexiva. (DAHER JUNIOR; BORGES, 2021a, p. 95).

Assevera-se, então, que existe um potencial transdisciplinar na CI, a partir de questões aqui referenciadas. Sem vontade ou pretensão de chegarmos a um ponto de repouso sobre essa provocação, advogamos para a necessidade de não negligenciarmos investigações nessa direção. Isso considerando, principalmente, os desafios futuros da humanidade face aos desdobramentos dos avanços tecnológicos, implicitamente ligados à multiplicidade de linguagens (humana e não humana) e às relações de poder, entre outros condicionantes, entendendo que os fenômenos da informação e da comunicação, ao atravessarem esse universo também sofrem transmutações, deixando de ser, muitas vezes, aquilo que nós achávamos que fosse. Afinal, as hipóteses também não repousam.

5 COMPETÊNCIAS INFOCOMUNICACIONAIS

Neste capítulo, sustentando-nos nas discussões que fizemos nos Capítulos 3 e 4, buscaremos alcançar o primeiro objetivo específico desta tese, que, do ponto de vista teórico, vai procurar demonstrar as correlações das Competências InfoCom com as competência da CI, dentro das possibilidades discursivas trazidas até aqui. Para tanto, traçaremos um percurso que, inicialmente, problematiza a competência em informação, desembocando em uma trajetória que nos remete às Competências InfoCom, considerando estas já como atributo da própria CI.

Lembrando Ardoino (2001), buscaremos retirar a centralidade da concepção de domínio que se estabelece na terminologia “competência”, a partir da relação senhor vs. escravo, ou, como sugere Chaui (2014), da comparação que se estabelece entre o “competente” e o “incompetente”, consolidada em um mundo constituído desde o fordismo, que experimenta de forma exacerbada a divisão do trabalho e a sua consequente alienação. Como sugere Ardoino (2001, p. 553), “[...] a palavra domínio pode ainda ser compreendida de maneira muito diferente, mais qualitativamente em termos de familiaridade, ligada à experiência e à duração”, ao se referenciar no exemplo da relação que ocorre entre um artista e sua obra, assim como a que se estabelece na alteridade, superando nossas noções de diferenças.

Interpretamos que a linha de pensamento delineada no parágrafo anterior apoia a propositura de Martín-Barbero (2008, p. 242), no sentido que o conceito “competência” deve ser recuperado cognitivamente, associando-o ao de *habitus*, em Bourdieu (1972)⁷⁴, e ao de “prática”, confor(1980)⁷⁵. Isso porque, em Bourdieu (1972), segundo Martín-Barbero (2008, p. 244), o *habitus*, em sendo uma competência cultural, gera, igualmente, um capital cultural, portanto, simbólico, que se conforma ao longo de nossas próprias vidas. Trata-se, portanto, de um processo de configuração de um “[...] sistema de disposições duráveis, que, através de experiências e memórias, possibilitará ou será um obstáculo para a criatividade, a capacidade de inovações do sujeito”. Essa perspectiva dialoga fortemente com os objetivos de nossa investigação, a partir do momento em que buscamos as percepções das Competências InfoCom

⁷⁴ BOURDIEU, P. **Esquisse d'une théorie de la pratique**, Ginebra, Droz.1972.

⁷⁵ CERTEAU, Michel de. **L'invention du quotidien 2: arts de vivre**, Paris: U.G.E-10/18. 1980.

em um ambiente escolar, conforme nossos argumentos na problematização da pesquisa, que propicia ao jovem o sentimento de sucesso ou fracasso.

Quanto à recuperação do conceito “competência” oriundo da que vem a ser “prática”, a partir de Certeau (1980), Martín-Barbero (2008) o destaca como uma forma de percebermos a realidade a partir de nosso próprio cotidiano, em processos de geração de saberes que vão fomentando novos fazeres. De acordo com Martín-Barbero (2008, p. 244), Certeau (1980) tem nessa relação o ponto-chave de sua reflexão. Daí, teríamos, além dos operadores, os próprios operadores das operações, propiciando saberes-fazeres, saberes orais que nos permitem “[...] apropriar e tornar úteis os restos, os pedaços de coisas descartadas pela sociedade do desperdício”. Martín-Barbero (2008, p. 244) cita como exemplo o processo de sobrevivência de camponeses colombianos que migram para as cidades possibilitado por competências adquiridas na área rural.

Sem perder as alusões às concepções de Ardoíno (2011) e Martín-Barbero (2008), apoiado por Bourdieu (1972) e Certeau (1980), buscaremos fazer uma reconstrução histórica das competências, procurando mostrar, a partir de seus distintos discursos epistêmicos, o quão estas se encontram no escopo da trajetória da própria CI. De igual maneira, ao investigarmos a questão nessa direção, fortalecemos as bases empíricas na meta de alcançar os objetivos propostos na tese por entendermos que a questão do domínio, referenciada nesses autores, está intimamente ligada aos impactos relativos à formação do protagonismo juvenil e a seus devidos desdobramentos. Isso nos ajuda sobremaneira na compreensão de questões referentes à participação social, à autonomia e ao empoderamento da juventude em estudo no âmbito de seu território, incluindo o universo *online*.

5.1 COMPREENDER PARA SUPERAR O ESTIGMA CONTIDO NA PALAVRA

Buscar compreender aspectos ligados à lógica, à complexidade, assim como a própria concepção da CI numa possível condição transdisciplinar, conforme trabalhamos nos capítulos anteriores, perpassa pela igual compreensão da implexidade de discursos que se estabelecem nessas supostas fronteiras imaginárias que pretensiosamente buscam comportar, de forma fragmentada, o que não é

possível de ser delimitado: o conhecimento e o saber. Desta feita, iniciamos essa reflexão afirmando que a questão das competências precisa ser pensada, conforme Daher Junior e Borges (2020, 2021c) pelo princípio da dupla complexidade protagonizado por Morin (2011).

Por esse caminho, entendemos ser possível, como dissemos no capítulo de Conformação, alcançar melhor compreensão da própria essência contida na expressão “competência”, considerando, segundo Borges (2011, p. 25) a ausência de consenso no que diz respeito à sua terminologia, uma vez que tais debates ainda ocorrem na periferia das investigações, por não “[...] esclarecerem quais seriam a relação destas com os diferentes graus de uso da internet e da vida cotidiana”, em que pese o crescimento de pesquisas nesse campo. Por isso, conforme já dissemos, as competências precisam também ser investigadas na perspectiva epistemológica da própria CI.

Retomando a questão da dupla complexidade, de acordo com Morin (2011), a lógica sempre será insuficiente para se compreender a realidade, assim como a sua própria realidade. De um lado, o racionalismo e a ciência viam a lógica e a realidade juntas, mas apenas localmente e de forma fragmentada, e, de outro, por uma insuficiência que se apresenta como consequência de uma realidade e pensamentos complexos, dotados de capacidade não somente de contê-la e respeitá-la, mas de ultrapassá-la, de transgredi-la. Assim, o autor sustenta a existência da complexidade lógica do real e a complexidade real da lógica.

Sob esse princípio, temos que, na complexidade lógica do real,

[...] toda compreensão não mutilante ou manipulatória do real evidencia incertezas, ambiguidades, paradoxos ou mesmo contradições (relações ao mesmo tempo logicamente complementares e antagônicas entre termos e enunciados). A **complexidade real da lógica** significa que toda lógica que exclui a ambiguidade expulsa a incerteza e a contradição, sendo insuficiente. (MORIN, 2011, p. 238, grifo nosso)

Estabelecidos esses parâmetros, temos base para afirmar que o estigma criado em torno da palavra “competência” pode estar relacionado à complexidade real da lógica, considerando os desdobramentos da ideologia dominante como verdade universal advindos dessa perspectiva. Historicamente, conforme Farias e Belluzzo (2015), no final da Idade Média, já se usava a expressão “competência” na área

jurídica, para designar a capacidade de pessoas ou instituições fazerem julgamentos de questões de diversas ordens. A reboque desse reconhecimento, estabelecia-se também uma diferenciação social em função da capacidade de uma pessoa poder se destacar em determinado assunto.

Daher Junior e Borges (2021c, p. 48) entendem que, mesmo a Idade Média não experimentando a separação disciplinar – situação que se consolida somente a partir da segunda metade do século XVII, com a aproximação da ciência da técnica –, o que fora iniciado na área jurídica já se “[...] remetia para um determinado tipo de especialização e, por que não dizer, também carregando consigo aspectos de segregação e dominação social”.

Uma segregação advinda de uma separação de castas que já ocorria na Antiguidade, estando intimamente ligada aos privilégios decorrentes, inclusive, do direito ao acesso à educação, argumentam Daher Junior e Borges (2021c), sustentando-se em Gomes e Dumont (2015). Isso porque as classes subalternas recebiam formação para servir, para o trabalho braçal, enquanto, [...] para a classe dominante, a escola, etimologicamente de origem grega, possui como significado espaço de descanso, folga e ócio, sendo assim local de reflexão e debate de questões diversas, pois não tinham o fazer como obrigação”. (GOMES; DUMONT, 2015, p. 86-87)

O Iluminismo, ainda que preconizasse a visão utópica de um saber universal, não conseguiu resolver esse problema e, ao contrário, ao estimular a concepção do Estado Liberal, que desemboca no Capitalismo, leva para o sistema a dualidade lógica, cartesiana, predominante na ciência, reforçando a tese da naturalidade das diferenças na constituição de um determinado *status quo*. Como bem lembra Chauí (2014),

A ideologia burguesa, como explica Claude Lefort, era um pensamento e um discurso de caráter legislador, ético e pedagógico, que definia para toda a sociedade o verdadeiro e o falso, o bom e o mau, o lícito e o ilícito, o justo e o injusto, o normal e o patológico, o belo e o feio, a civilização e a barbárie. (CHAUI, 2014, p. 52)

O estigma relativo ao termo competência, portanto, de acordo com nosso entendimento, consolida-se a partir do capitalismo fordista, sob a ótica da

complexidade real da lógica, e se acentua quando avaliado também na fase pós-fordista – capitalismo cognitivo –, período no qual o conhecimento assume papel preponderante no processo produtivo. No contexto em que o trabalho imaterial passa a ser fundamental para a constituição do capital e da mais valia, tal estigma nos faz compreender a lógica de uma realidade vigente, por exemplo, a partir de uma expressão popular frequentemente usada: “o incompetente não se estabelece”.

Estamos falando de um sistema, conforme Albagli (2013, p. 107) que põe em vigor “[...] prerrogativas exclusivas do poder, resgatando o papel das lutas e conflitos entre trabalho e capital em torno da apropriação e ressignificação dos meios e espaços de produção cognitiva e informacional”. Interpretamos, assim, que a lógica dessa realidade, de forma mais radical, contempla cada vez menos em seu bolo distributivo de renda o chamado trabalhador “sem competência”.

Os setores primários e secundários da economia, altamente mecanizados, e o terciário, com demandas por especialistas para vender produtos e serviços cada vez mais sofisticados em termos de tecnologia embarcada, fazem crescer o desemprego em sociedades tecnologicamente mais “avançadas” para aqueles ditos “sem competência”, promovendo a concentração de renda para uma camada cada vez menor da população e, por que não dizer, uma espécie de “canibalismo” social. Isso, porque, em nome da sobrevivência, cresce a intolerância entre vizinhos, sobretudo se o que mora ao lado é negro, pobre, homoafetivo, mulher ou imigrante.

Como bem lembra Santos (2017), na África do Sul, a população negra, pobre, luta contra imigrantes negros, também pobres, de países vizinhos, enquanto uma população branca, que corresponde a 8% dos habitantes do país, detém 87% de toda a riqueza. O fenômeno se repete em praticamente todo o mundo – pobres americanos lutando contra os mais empobrecidos do próprio país e trabalhadores latinos; no Brasil, acrescentamos, pobres do Sul e Sudeste lutando contra trabalhadores nordestinos e imigrantes venezuelanos, bolivianos e haitianos, especialmente; na Europa, o mesmo canibalismo, em escalas diversas – compondo um mosaico de desigualdade global, que pode ser representada em dado de relatório da Oxfam Brasil (2020, p. 5), informando que “Em 2019, os bilionários do mundo, que somam apenas 2.153 indivíduos, detinham mais riqueza do que 4,6 bilhões de pessoas”.

A perspectiva da complexidade real da lógica sustenta também, assim, de acordo com nosso entendimento, as posições de Daher Junior, dos Santos e Toutain

(2022, p. 315), que associam as disputas existentes na fronteira do conhecimento “[...] a modelos de desenvolvimento provenientes de crises engendradas pelo próprio capitalismo”. A renovação das crises, segundo os autores, se dá em

[...] velocidade sem precedentes, colocando conceitos do que Marx (1983, 1984) trouxe especialmente no livro *O Capital* sobre força de trabalho/relações de produção/mais valia, entre outros, em patamares talvez não imaginados à época em que foram concebidos. Temos neste lugar reflexões que tiram a materialidade do então “trabalhador”, contemplado pelo pensamento ortodoxo marxista como um dos elementos fundamentais para a ocorrência dos processos de constituição e circulação do próprio capital, cedendo lugar à imaterialidade. (DAHER JUNIOR; DOS SANTOS; TOUTAIN, 2022, p. 315).

Ao fazer emergir essa imaterialidade, a exacerbação do estigma que carrega a palavra “competência”, na complexidade real da lógica, tende a crescer no capitalismo, com resultados, a nosso ver, ainda não previsíveis em termos de futuro da humanidade. Se temos uma população miserável que cresce a passos largos em um universo altamente especializado, automatizado, considerando os limites de sustentabilidade do próprio planeta, cabe perguntar sobre o destino das pessoas pobres, em um mundo, segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (ONU, 2020, p. 140, tradução nossa), cuja “[...] desigualdade global hoje atinge níveis sem precedentes: 40% da riqueza mundial está concentrada nas mãos dos multimilionários e quase metade da humanidade vive com menos de US\$ 5,50 por dia”⁷⁶.

Trata-se de um contexto que coloca em xeque, inclusive, o conceito em Marx de “exército de reserva” ou “exército industrial de reserva”, para explicar a necessidade de o sistema precisar de uma força de trabalho excedente às necessidades de produção para se perpetuar. Interpretamos que nem na perspectiva de Zuboff (2021), ao preconizar o que chama de “capitalismo de vigilância”, como vimos no Capítulo 3, a constituição de um excedente humano que alimente o sistema com dados lucrativos venha a se consolidar.

⁷⁶ “[...] desigualdad mundial alcanza hoy en día niveles nunca vistos: el 40% de la riqueza mundial se concentra en manos de multimillonarios, y cerca de la mitad de la humanidad vive con menos de 5,50 dólares de los Estados Unidos al día”.

Isso porque esse crescente “exército”, à medida que avança para o campo da miséria, seja em consequência das assimetrias regionais, seja, mais recentemente, por conta da pandemia do novo coronavírus e de tragédias naturais decorrentes das mudanças climáticas, entre outros fatos que evidenciaram as desigualdades entre os anos de 2020 e 2021, vai perdendo importância na composição do composto superavitário gerado a partir de nossos dados pessoais, explorados pelos capitalistas de vigilância. Apenas a título de exemplo, dados do Banco Mundial (2020), indicam que, em 2021, cerca de 150 milhões de pessoas voltam ao estado de pobreza extrema, em consequência da crise gerada pela covid-19.

Na perspectiva real da lógica, ancorada na ideologia do desenvolvimento sem fim (MARCUSE, 1973; BENJAMIN, 1991; MATTELART, 2005b), no entanto, a sociedade continua justificando o mérito como uma condição para se ascender nela. Mesmo aceitando que a meritocracia, na sua concepção genérica, à luz de Fischer (2007, p. 747), surge como um contraponto ao “[...] poder baseado no nascimento ou na riqueza, em virtude da função exercida pela escola”, portanto de uma competência advinda da inteligência dos indivíduos, sabemos que os resultados das corridas por oportunidades e acesso a uma educação mais qualitativa, na maioria das vezes, favorece a quem está mais bem posicionado social e economicamente.

Ao projetar para o infinito a nossa capacidade de transformar a natureza, sob a “gerência dos mais competentes”, estamos sendo lançados numa rota de colisão contra nós mesmos, por inviabilizar a nossa própria sustentabilidade. Em números rápidos, temos um recorte desse contexto, considerando que, apenas nos seis primeiros meses de 2021, segundo dados da Worldometers⁷⁷, globalmente, já emitimos 17,9 bilhões de toneladas de CO², com o registro, ainda de 2,5 milhões de hectares em devastação de florestas e a desertificação de 5,9 milhões de hectares de terras.

O déficit dessa conta nos leva também a considerar que, a continuar a predominância dessa lógica, a barreira entre “competentes” e “incompetentes” se acentuará numa perspectiva também sem fim, ou até o nosso fim. Isso porque nesse espaço não existirá oportunidade ou condições para se viabilizar uma competência global em informação, como preconiza instituições como *American Library Association*

⁷⁷ Disponível em: <https://www.worldometers.info/>. Acesso em: 30 jun. 2021.

(ALA), *International Federation of Library Associations* (IFLA) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), entre outras, necessária, de acordo com nosso entendimento, de forma, inclusive, a se estabelecer um contraponto a essa mesma complexidade lógica ainda predominante. Por isso, a necessidade de percebê-la também a partir da complexidade lógica do real, como meio de se buscar uma ultrapassagem não apenas para questão em curso, mas, sobretudo, ao pensamento cartesiano, ora predominante em vários campos do conhecimento, mesmo reconhecendo a sua importância e necessidade no processo de evolução da ciência.

Antes, porém, de avançarmos por esse caminho, faz-se necessário destrinchar as competências em informação e comunicação pela complexidade real da lógica, portanto, funcional, de forma a projetarmos as Competências InfoCom como uma possibilidade epistêmica de transgressão dessa ordem, em consonância com as prospecções empíricas realizada na busca de se alcançar os objetivos propostos nesta tese.

5.2 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: UMA IDEOLOGIA PARA PERPETUAR O CONSUMO?

Do ponto de vista da construção de um conceito, uma das vertentes que pode justificar a necessidade de se ter competência em informação se sustenta, podemos assim dizer, na própria necessidade de se garantir o consumo de produtos e serviços diante das impactantes transformações tecnológicas experimentadas, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX. Provavelmente, Zurkowski (1974), mesmo não tendo a dimensão do capitalismo de vigilância protagonizado por Zuboff (2021), de controle e comercialização de nossos dados pessoais, sabia que a lógica do desenvolvimento sem fim tinha uma tendência de longa duração e que, para se estar apto a sobreviver neste mundo, as pessoas precisariam ter competência em informação.

Ao definir uma meta para que os Estados Unidos alcançassem um estágio de alfabetização até o ano de 1984, conforme o relatório *The information service environment relationships and Priorities*, Zurkowski (1974), a nosso ver, projetava uma

dimensão de crescimento do mercado de tecnologias para além do seu tempo. O referido documento mostra também que o processo de alfabetização se daria por meio de uma triangulação entre a *Commission on Libraries and Information Science* (Comissão Nacional de Bibliotecas e Ciência da Informação para a Alfabetização da Informação), o *National Program for Library and Information Services* (Programa Nacional de Biblioteconomia e Serviços de Informação) e a indústria da informação (ZURKOWSK, 1974).

Apesar de toda essa composição intersetorial, de acordo com Daher Junior e Borges (2021c), a tratativa da competência em informação, no contexto do Zurkowski (1974), teria

“[...] uma relação fortemente mercadológica, uma vez que o autor vê na informação um valor proporcional ao controle que ela exerce sobre o consumidor, influenciando, inclusive, o que este pode se tornar (ZURKOWSK, 1974), não deixando, assim, uma clara direção sobre o educar para informação. (DAHER JUNIOR; BORGES, 2021c, p. 52).

Faz-se necessário lembrar que Zurkowski (1974) viveu o auge do que Schwab (2016) chamara de terceira revolução industrial, iniciada em 1960, com o desenvolvimento dos semicondutores. Quando Zurkowski (1974) chamou a atenção para a necessidade da alfabetização informacional nos EUA, na década de 1970, estava se iniciando nos países desenvolvidos a abertura de um forte mercado que, até os dias de hoje, continua ativo: o da computação pessoal, que ganhou corpo com a internet, a partir de 1990.

Dar um passo atrás nessa linha do tempo, no entanto, é também necessário para percebermos que a relação entre competência em informação e educação, marcada por interseções conflituosas, já se fazia presente antes da objetiva direção mercadológica dada por Zurkowski (1974). Essas disputas, porém, mesmo estando na raiz de sua concepção teórico-conceitual, pouco arguíram os propósitos do próprio desenvolvimento em curso, uma vez que a questão sempre esteve ancorada fortemente na complexidade real da lógica.

Isso porque os discursos epistêmicos que sustentam a concepção liberal do desenvolvimento sem fim advêm de forma mais sistematizada especialmente entre a primeira e a segunda revoluções industriais. Esse percurso, que se inicia na segunda

metade do século XVII e se encerra no final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, impacta, sobremaneira, a CI tanto na sua concepção francófona, quanto anglófona, mostrando, inclusive, sua indissociabilidade com os discursos sobre competência em informação.

O Positivismo está na base da CI francófona, presente no *Traité de Documentation*, de Otlet (1937), na então denominada Ciência da Documentação. O discurso funcional-positivista, por sua vez, presente na concepção anglófona – a referência inicial aqui é o artigo *As we may think*, de Bush (1945) –, da ênfase, conforme vimos anteriormente com Almeida, Bastos e Bittencourt (2007, p. 76), a “[...] uma das perspectivas da gênese e evolução da Ciência da Informação mais influentes”.

A criação da ALA, em 1876, nos Estados Unidos, pode nos referenciar a existência de uma vocação educacional para a questão da competência em informação no âmbito das bibliotecas. A concepção anglófona, porém, tira essa centralidade, ao dar uma maior ênfase aos conflitos ocasionados pelas percepções das relações entre mercado e educação para o próprio mercado, assim como da educação para o conhecimento, ao buscar traduzir os desafios experimentados pelo mundo, sobretudo no período de transição entre a segunda e a terceira revoluções industriais, concomitante às bases mercadológicas explicitadas por Zurkowski (1974).

Dudziak (2016) lembra que o esforço de guerra, entre os anos de 1930 e 1940, proporcionou um importante ganho às bibliotecas, quando estas passaram a ser uma opção de educação de adultos. Ao final da Segunda Guerra Mundial, continua a autora, com o advento da Guerra Fria, emerge um cenário prioritário quanto aos recursos dos meios informacionais e comunicacionais, tratando-se, portanto, da emergência à denominada “era da informação”, na qual “[...] a gestão da informação começou a ser altamente valorizada, como ativo de alto custo”. (DUDZIAK, 2016, p. 24)

À medida que o ativo informação passava a ser valorizado por governos, sobretudo nos Estados Unidos, a sua percepção como poder fez deslanchar, no âmbito das bibliotecas, um contraponto na direção de se estabelecer uma educação para a informação de forma mais crítica. Naquele país, conforme Dudziak (2016, p. 35), entre os anos de 1960 e 1970, isso decorreu de um contexto de convulsões sociais advindas de conflitos como a Guerra do Vietnã, do fortalecimento do

Movimento Feminista e do Movimento Negro (*Black Power*), entre outros, representando o que denominou de “[...] uma época de ouro para as bibliotecas escolares e públicas”.

No decorrer dos anos, já na década de 1980, as discussões acerca do tema extrapolaram o âmbito das bibliotecas, fato que se dá concomitante ao fortalecimento da própria ALA, que se torna referência mundial na questão da competência em informação. Como lembra Dudziak (2016, p. 31), estamos falando de um percurso complexo, marcado por divergências sociais, colocando, por um lado, “[...] práticas historicamente consolidadas de educação de usuários (*user education*), orientação bibliográfica (*bibliographic orientation*), instrução bibliográfica (*bibliographic instruction*), alfabetização em biblioteca (*library literacy*)” e, por outro, a atuação de profissionais já focados na questão da competência em informação voltada para o então denominado usuário da informação, iniciando-se, “[...] assim, a expansão da atuação bibliotecária em relação ao público e à sociedade, para além dos limites da biblioteca”. (DUDZIAK, 2016, p. 31)

Ao extrapolar o âmbito das bibliotecas, a configuração do que viria a ser competência em informação tem um reencontro com as concepções de Zurkowski (1974), pois era forte a tendência de se associar essa competência com a competência computacional. Na perspectiva da complexidade real da lógica, desenhava-se, na concepção de diversos autores, incluindo a de Dudziak (2016), o mundo vivendo a chamada “era da informação”. Segundo ela, naquele contexto,

[...] a tecnologia era vista, principalmente, como uma ferramenta para executar tarefas, algo essencial e relevante no mundo dos negócios. Dessa forma, a competência em informação seria alcançada por meio do desenvolvimento de habilidades e técnicas de uso eficaz e eficiente de tecnologias, ferramentas e recursos de informação. O objetivo primordial era maximizar a produtividade. (DUDZIAK, 2016, p. 32)

Horton Jr. (1983), preocupado com a vinculação que estava sendo feita entre a competência em informação e a computacional, chama atenção para a necessidade de se estabelecer uma diferenciação entre elas. Como lembra Dudziak (2016), percorrendo o artigo de Horton Jr. (1983) *Information Literacy versus Computer Literacy*, pelo fato de a tecnologia aumentar o potencial de acesso e recuperação da informação, a competência em informação transcenderia o domínio do conhecimento

em informática, considerando que esta perpassava pela capacidade de elevação do “[...] nível de consciência dos indivíduos e empresas, assim como sua capacidade de resolução de problemas e tomada de decisão, em relação à explosão da informação e tecnologia disponível.” (DUDZIAK, 2016, p. 32)

Recorrendo ao próprio Horton Jr. (2013, p. 15) – considerado autor-chave por Dudziak (2016), por ter estabelecido bases importantes para as diversas conceituações de competência em informação na atualidade –, temos o argumento dele sobre a necessidade de se pensar um novo conceito nesse lugar. Segundo o autor, a nova perspectiva conceitual precisava valorizar o aprendizado para a informação na direção de que este conseguisse, de forma clara, estar articulado com as necessidades dos indivíduos em resolver seus próprios problemas.

Assim, de acordo com Horton Jr. (2013, p. 15), o indivíduo estaria apto a resolver problemas na medida em que tivesse a competência necessária para tomar decisões, empregando a informação com as finalidades para a qual fora coletada, de forma a saber indexá-la, arquivá-la, usá-la para outros fins ou até mesmo descartá-la. A ultrapassagem proposta por Horton Jr. (2013), de fato, colocou a discussão da competência em informação em patamares mais expressivos.

Isso pode ser visto na evolução conceitual registrada em alguns relatórios que sucederam o referido artigo de Horton Jr. (1983), produzidos especialmente pela ALA, Unesco e IFLA, entre os anos de 1989 e 2015. O primeiro a ser retratado é o *Presidential Committee on Information Literacy: final report* (1989), considerado um marco para a literatura da competência, ao enfatizar a percepção de que o mundo, especialmente os Estados Unidos, vivia a chamada “era da informação”.

Pressupunha-se no relatório que a configuração da referida era seria a condição básica para que as pessoas, indistintamente, tivessem direito à informação como meio para que melhorassem suas vidas. Corroborando o que Horton Jr. (1983; 2013) preconizara, consta no documento que os indivíduos deveriam ser dotados de capacidade para obter informações específicas de forma a atender a uma gama de necessidades pessoais e comerciais.

O parâmetro de ascensão social e melhoria da qualidade de vida da sociedade norte-americana pauta o referido documento. Adverte, porém, que essa condição estava se tornando cada vez mais difícil, devido à complexidade da vida, que remetia

a sociedade a um quadro de dependência por informação e tecnologia. Naquele lugar, o documento da ALA (1989) chama atenção para a necessidade da competência em informação se estabelecer no âmbito educacional como meio de uma aprendizagem ao longo da vida, englobando jovens, adultos, desempregados, minorias sociais, dando indícios sobre a possibilidade de transcendência do processo, até então fortemente instrumental, para uma perspectiva mais crítica.

De fato, quando estabelecemos um parâmetro comparativo entre o *Presidential Committee on Information Literacy: final report* (1989) com as preocupações de Zurkowski (1974), fica patente, por um lado, a evolução conceitual acerca da competência em informação, principalmente quando esse atributo passa a ser associado a uma necessidade que vai se estabelecer ao longo da vida dos indivíduos. Por outro lado, mesmo tangenciando a questão da complexidade, abrindo portas para uma criticidade mais intensa, a partir do desenvolvimento de uma autonomia social associada ao desenvolvimento da competência em informação, interpretamos que todo o movimento se estabelece na perspectiva real da lógica, dentro de parâmetros indutivos e/ou dedutivos que delineiam o próprio conceito e/ou a identidade da sociedade. Assim, como funcional-positivista, procura promover uma adequação dos indivíduos a um modelo social vigente, pouco se especulando uma relação inversa ou que extrapole essa lógica binária relativa à produção de capital e consumo.

Quase dez anos depois, a ALA faz uma revisão do referido documento, avaliando o que se avançou no processo, emitindo novo relatório – *A progress report on information literacy: an update on the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: final report* (1998) –, no qual, de imediato, já busca caracterizar a então denominada “era da informação” como uma condição cognitiva na sociedade norte-americana.

Interessante notar também que a esperança pela diminuição das assimetrias sociais e educacionais propiciada pelo desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), projetada anteriormente como meio de se estabelecer uma sociedade mais coesa, economicamente mais estável, pouco se efetivou, pouco se avançou. A não configuração dessa realidade foi atribuída, principalmente, de acordo com o relatório, à falta de maciços investimentos em computadores e redes de tecnologia.

Interpretamos, portanto, que a complexidade real da lógica, ainda presente no pensamento daquela época, sobrepunha uma leitura mais crítica de uma sociedade cujo sistema, como vimos anteriormente, teria dificuldades para tornar todos competentes, empregados e/ou empreendedores, considerando que os investimentos reclamados jamais chegaram ao longo dos anos vindouros na forma como fora preconizado. Isso porque investimentos em tecnologias de informação e comunicação, ao contrário do que apregoara o relatório da Ala (1998), foram feitos de forma intensa, a partir dos anos de 1990, mas, de acordo com nossa avaliação, com resultados frustrantes diante das perspectivas projetadas pela entidade em 1989.

Hall (1997, p. 16), em época concomitante ao segundo relatório da ALA (1998), já chamara atenção sobre o fluxo de aplicações financeiras naquela década nas TICs, ao destacar o papel de sustentação das mídias para os “[...] circuitos globais de trocas econômicas dos quais depende todo o movimento mundial de informação, conhecimento, capital, investimento, produção de bens, comércio de matéria-prima e marketing de produtos e idéias”. Segundo ele,

Os recursos que antes iam para a indústria pesada da era industrial do séc. XIX – carvão, ferro e aço – agora, na virada do terceiro milênio, estão sendo investidos nos sistemas neurais do futuro – as tecnologias de comunicação digital e os softwares da Idade Cibernética. (HALL, 1997, p. 16)

A aplicação de recursos, de fato, foi crescente ao longo dos anos. Dados do Grupo Gartther, somente a título de exemplo, conforme citamos no Capítulo 3, projetavam investimentos para 2021 – apenas em oportunidades de criação de negócios no campo da IA –, de cerca de US\$ 2,9 trilhões. Um valor substantivo – reiterando a análise de Daher Jr. (2018), também preconizada no referido capítulo – “[...] superior ao PIB nominal do conjunto, em caráter decrescente, dos 100 dos 193 países do mundo, cerca de US\$ 1,5 trilhão [...]”, projetado pelo FMI para o mesmo ano.

Os números, mesmo revisados em função da pandemia do novo coronavírus, principalmente no que diz respeito ao Produto Interno Bruto (PIB), dão sinais de pouca retração. O relatório do FMI (2021) projetou uma estagnação entre os anos de 2020 e 2021, com uma queda próxima de 1% ao ano para as economias emergentes, com o percentual um pouco maior para a América Latina – o Brasil se encontra nesse grupo

–, algo em torno de 2,5%, mas nada que apontasse para um arrefecimento drástico do referido mercado de tecnologias.

O princípio da ALA (1989; 1998) de associar investimentos em tecnologia à ampliação das competências, portanto, parece não vingar, sendo o tema, inclusive, pouco tratado em seus relatórios posteriores. As ênfases se dão na educação superior e nas áreas de ciência e tecnologia. De acordo com o relatório de 2015, por exemplo, do ponto de vista conceitual, por meio da *Association of College and Research Libraries* (ACLR), a ALA promove uma ampliação do conceito.

Destarte, “competência em informação” passa a ser vista sob uma perspectiva mais agregadora, sendo tratada como um

[...] conjunto de habilidades integradas que abrangem a descoberta reflexiva da informação, a compreensão de como a informação é produzida e valorizada, e o uso da informação na criação de novos conhecimentos e participação ética nas comunidades de aprendizagem. (ACLR/ALA, 2015, p. 26, tradução nossa)⁷⁸

O relatório aponta também, dentre outras possibilidades, para as oportunidades que os educadores podem ter com a estrutura conceitual acerca da “competência em informação”, por esta abrir portas para um planejamento que envolva a alfabetização, a maior integração entre corpo docente e os profissionais de bibliotecas, criando projetos curriculares com potencial transformador. Isso porque, defende a ACLR/ALA (2015, p. 27, tradução nossa), que “[...] a alfabetização da informação é tanto uma disciplina quanto uma agenda de aprendizagem transdisciplinar”⁷⁹.

Como interpretamos anteriormente, as abordagens propostas pela ALA (1989; 1998; 2015) pouco escapam da complexidade real da lógica, mas apresentam pontes para uma possível ultrapassagem, principalmente a partir do relatório da ACLR, que projeta o conceito também para uma perspectiva transdisciplinar. Tais pontes, inclusive, ficam mais evidentes nas declarações de Praga (UNESCO, 2003), de Alexandria (IFLA/UNESCO, 2005) e de Paris (UNESCO, 2014), que – a nosso ver, fazem referência à ALA, que, por sua vez, referencia Horton Jr. (1983; 2013) –

⁷⁸ “[...] abilities encompassing the reflective discovery of information, the understanding of how information is produced and valued, and the use of information in creating new knowledge and participating ethically in communities of learning.”

⁷⁹ “[...] information literacy is both a disciplinary and a transdisciplinary learning agenda”.

ampliam ênfases sobre o aprendizado ao longo da vida, a diversidade e a inserção social, com a evolução do conceito “era da informação” para “sociedade da informação” e “sociedade do conhecimento”.

A Declaração de Praga (UNESCO, 2003), por exemplo – resultado de um encontro com representantes de 23 países dos sete grandes continentes –, já inicia colocando a sociedade da informação como condição fundamental para o desenvolvimento de nações, comunidades e indivíduos se sustentada na tríade que engloba aspectos sociais, culturais e econômicos. Ter competência em informação – classificada como um “[...] direito humano da aprendizagem ao longo da vida”⁸⁰ (UNESCO, 2003, p. 1, tradução nossa) – seria, portanto, uma condição necessária para se participar da sociedade da informação.

A competência em informação, portanto, na perspectiva da Unesco (2003) – que a denominava como alfabetização em informação –, associada ao direito de acesso para um uso efetivo das tecnologias de informação e comunicação, desempenharia um papel-chave para a diminuição das assimetrias entre povos e países. Isso, por meio do “[...] uso da informação em contextos multiculturais e multilíngues”⁸¹ (UNESCO, 2003, p. 1, tradução nossa), proveria às pessoas maior tolerância para que estas compreendessem e respeitassem suas diferenças.

Essa condição, inclusive, como colocado no referido documento, deveria integrar um processo educacional para todos, em todos os níveis, de forma a se possibilitar uma criticidade na direção do “[...] cumprimento das Metas de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas e para o respeito à Declaração Universal dos Direitos Humanos”⁸² (UNESCO, 2003, p. 1, tradução nossa), lembrando que os Objetivos do Milênio foram definidos em 2002, sob a chancela de 189 líderes mundiais, e tinha como principal meta erradicar a extrema pobreza até o ano de 2015.

Próximo também aos princípios da Unesco elaborados em 2003, a IFLA, com a Declaração de Alexandria, reforça que a competência em informação seria uma condição necessária para se alcançar um desenvolvimento com sustentabilidade, fornecendo ainda “[...] fundamentos vitais para o atingimento das metas da Declaração

⁸⁰ “[...] basic human right of life long learning”.

⁸¹ “[...] use in multicultural and multilingual contexts”.

⁸² “[...] to the achievement of the United Nations Millennium Development Goals, and respect for the Universal Declaration of Human Rights”.

do Milênio e da Cúpula Mundial da Sociedade da Informação” (IFLA, 2005). Nessa direção, entende a entidade que a questão das competências deva transcender aspectos relativos à tecnologia, abrangendo, assim, “[...] o pensamento crítico e as habilidades interpretativas cruzando as fronteiras profissionais, além de capacitar indivíduos e comunidades”. (IFLA, 2005)

A IFLA reforça também o princípio de que “[...] competência informacional está no cerne do aprendizado ao longo da vida” (IFLA, 2005). O documento, assim, reitera o que apontara a ALA em 2003, ao considerar também que esta “[...] capacita pessoas em todos os caminhos da vida para buscar, avaliar, usar e criar a informação de forma efetiva para atingir suas metas pessoais, sociais, educacionais e ocupacionais”. (IFLA, 2005)

Sobre a questão relativa aos Objetivos do Milênio, apesar de alguns esforços mundiais para a erradicação da extrema pobreza no mundo, perpassando o caminho pelo fortalecimento e expansão da competência em informação, interpretamos que se trata de uma possibilidade ainda distante. Conforme vimos anteriormente, a concentração de renda vem aumentando e, em que pese a estabilização do número de pessoas vivendo com renda de até US\$ 1,90/dia – parâmetro internacional que define o quadro de extrema pobreza –, por um período de 20 anos, em função da covid-19, das mudanças climáticas e de conflitos bélicos, mais 150 milhões de pessoas devem entrar nessa estatística até 2021 (FMI, 2021). Percebemos, assim, mas considerando ocorrência de fortes investimentos em TICs, que a ampliação da discussão acerca das competências em várias camadas da população e países, por esse ângulo, pouco avançou.

Em 2014, a Unesco, por um lado, lança a Declaração de Paris reforçando sobre a necessidade de se fortalecer o que chamara de Alfabetização Informacional Midiática (MIL, na sigla em inglês) na era digital. Os Objetivos do Milênio, no entanto – assim como ocorrera com as expectativas da ALA (1986) sobre investimentos em tecnologia ser uma condição vital para o desenvolvimento da competência em informação e, conseqüentemente, do próprio mundo –, deixam de ser referenciados no documento.

Por outro lado, a Unesco (2014) avança na discussão sobre os desafios da era digital, em função de seus impactos sobre as mídias e informação. Assim, surge a proposta, entre outras, para que a MIL seja tratada globalmente, por meio de um

chamamento “[...] de organizações internacionais e autoridades educacionais em todo o mundo para promover a introdução da MIL na educação formal, não formal e informal, como competência central e como objeto de conhecimento, estudo e prática educacional”. (UNESCO, 2014, p. 4, tradução nossa)⁸³.

O documento enfatiza a MIL como cada vez mais necessária, considerando a transformação das mídias e dos contextos educacionais, políticos e sociais. Tais contextos, fortemente ligados à competitividade econômica e à eficiência, marcam a “[...] transição para as ‘**sociedades do conhecimento**’ como formas avançadas de ‘sociedade da informação’”. (UNESCO, 2014, p. 1, tradução e grifo nosso)⁸⁴.

Sociedade do conhecimento, no singular, porém, a expressão não é novidade, tendo a assinatura do Peter Drucker (1976) já em 1969, em trabalho que projetara uma sociedade do futuro sem fronteiras, na qual os indivíduos teriam mais facilidade de acessos à educação, assim como maior oportunidade para alcançar os meios de produção, sendo, no entanto, que nem todos, conforme o próprio autor, teriam sucesso. Esse ambiente, portanto, altamente competitivo, projeta o conhecimento como o caminho possível para um desenvolvimento sem limites, reforçando, dessa forma, como vimos, um dos pilares do estado liberal advindos do Iluminismo.

Quando levada para o plural – sociedades do conhecimento –, conforme proposição da Unesco (2014), podemos, no entanto, ver a questão por outros ângulos, uma vez que remete o conhecimento a uma perspectiva da diversidade, não homogêneo, tirando o caráter monolítico da expressão “informação” como uma possível representação para a sociedade a partir de uma concepção única, pautada pelo neoliberalismo.

Não que o significado “sociedade da informação” tenha se perdido ao longo dos anos. Na justificativa de nossa investigação, inclusive, fazemos um resgate ao *Programa Sociedade da Informação*, do CNPq (2000). Lembramos que a nossa proposta buscava encontrar na globalização caminhos para as identidades locais e, citando Miranda (2000, p. 82), por mais utópico que pudesse parecer, essa sociedade

⁸³ “[...] international organizations and educational authorities around the world to promote the introduction of media and information literacy in the formal, non formal and informal education, as a core competency and as an object of knowledge, study and educational practice”.

⁸⁴ Tradução livre de: “[...] the move towards ‘knowledge societies’ as advanced forms of ‘information society’”.

poderia dar “[...] espaço para culturas geograficamente isoladas”, o que corrobora, em certa medida, os objetivos de nosso trabalho.

A Sociedade da Informação, na concepção de Monteiro e Almeida Júnior (2021, p. 319), na CI, está sendo tratada passivamente. Isso, porque, segundo os autores, está se estabelecendo nesse lugar “[...] uma postura acrítica diante da ciência e, conseqüentemente, por negligenciar olhares epistemológicos ao campo, principalmente vinculados aos excluídos dessa sociedade”. Os autores, assim, estendem suas críticas afirmando que a

[...] pluralidade de termos e expressões, como “globalização”, “sociedade global”, “sociedade da informação”, “sociedade do conhecimento”, “era da informação”, “era do conhecimento”, entre outros, nada mais é do que a dança livre do capital em busca de potencializar a mais valia. (MONTEIRO; ALMEIDA JÚNIOR, 2021, p. 320)

Em certa medida, concordamos com Monteiro e Almeida Júnior (2021) se considerarmos, a partir das reflexões que fizemos no capítulo 3 com Mattelart (2005, p. 4), a possibilidade do risco de uma configuração hegemônica “[...] de estruturação dos conhecimentos por grandes sociedades transnacionais”. Somamos a esse concordar parcial, a razão de o conhecimento se estabelecer como ativo do capitalismo cognitivo – pós-fordista –, assim como, conforme vimos no Capítulo de Conformação com Jantsch (2017, p. 55), pelo fato de o termo “conhecimento”, no contexto das instituições públicas, também incorporar “[...] a pesquisa como força produtiva voltada (quase que) exclusivamente à valorização do capital”.

A questão referente aos possíveis modelos de sociedade, no entanto, de acordo com nosso entendimento, engloba, mas transcende, sistemas e ideologias criticadas até então, se analisada pela perspectiva transdisciplinar, a partir da complexidade lógica do real. Relembrando Morin (2011), conforme trabalhado no Capítulo de Conformação, não se trata “[...] apenas do conhecimento de um cérebro em um corpo e de um espírito em uma cultura”, mas de uma relação que se estabelece a partir de nossas características genocentristas, etnocentristas e sociocentristas, evidenciando-nos como “[...] vários centros-sujeitos de referência”. (MORIN, 2011, p. 22).

Assim, inventamos sistemas, criamos ideologias e caminhamos rumo a posições hegemônicas e contra-hegemônicas dentro de complexos sociais que se estabelecem

simultaneamente em um mesmo nível de realidade. Por isso, conforme Daher Junior, dos Santos e Toutain (2022, p. 318),

[...] percebemos que o ser humano está inserido e constrói, ao mesmo tempo, a sociedade da informação, da comunicação do conhecimento, do saber, assim como da própria dominação e submissão que existem simultaneamente na perspectiva da complexidade.

Por essa razão é que os referidos autores, ao fazerem uma reflexão sobre a condição humana ser unidimensional ou infocomunicacional, tecem argumentos para justificar a segunda hipótese. Por sempre buscar e encontrar brechas para superar seus desafios, o sujeito, na condição infocomunicacional, apresenta-se ativo para promover processos de transformação social, manter o seu *status quo* ou trabalhar para melhorar os mecanismos de dominação que, no conjunto, representam os vários centros de referência do mosaico de sociedades que se estabelecem simultaneamente. (DAHER JUNIOR; DOS SANTOS; TOUTAIN, 2022)

Diante das reflexões que fizemos, constatamos que várias interseções se estabelecem nas discussões acerca das competências, assim como para a sua evolução no campo da informação e da comunicação, dando-nos, em algum momento, a sensação de que o mundo está dado, seguindo um ritmo “natural” e que pouco pode ser feito frente às disparidades socioeconômicas e culturais que nele se estabelecem. Por isso, a necessidade de transportar as discussões para a perspectiva da complexidade lógica do real, carregando consigo os aspectos sociais até aqui trabalhados.

Dessa forma, buscamos levar essa discussão apostando estar fugindo ao tentador reducionismo para, assim, sairmos da ideia do determinismo social na direção de que este explique como “natural” as relações de poder que se estabelecem na diversidade de sociedades ora discutidas a partir da relação informação e comunicação. A exclusão do determinismo se dá, portanto, conforme Morin (2011), mediante ao processo autônomo, em certa medida, de circulação das ideias e do conhecimento em uma sociedade complexa. Os referidos atributos circulantes, portanto, seriam suficientes para excluir “[...] todo determinismo que imponha mecanicamente a Ordem social (ou o que a Classe dominante impõe à sociedade)”. (MORIN, 2011, p. 46-47).

A proposta, assim, é prosseguir com as investigações buscando dar uma maior profundidade aos discursos das competências, conforme propusemos no Capítulo de Conformação, considerando também as provocações de Marteleto e Saldanha (2016) sobre a “[...] baixa densidade teórica” que envolve os debates acerca do tema”. Para tanto, além de trazer a discussão para a complexidade lógica do real, consideramos, como falamos anteriormente, que a evolução do conceito discutida por entidades como ALA, Unesco e IFLA, mesmo ancorada na complexidade real da lógica, apresentavam pontes para a ultrapassagem proposta.

As pontes, assim, estabelecem-se no abarcamento aos debates de temas como desigualdade, pobreza, inclusão social e protagonismo, entre outros, como percebemos nos discursos das referidas entidades, por meio da análise que fizemos anteriormente de quatro documentos produzidos por elas entre os períodos de 1983 a 2015. A complexidade lógica do real nos permite, inclusive, a uma conclusão parcial na direção de que a competência em informação, mesmo carregando consigo uma ideologia de perpetuação do consumo e acomodação social, quando sustentada no discurso funcional-positivista, pode ser vista com outros e distintos olhares, conforme se propõe esta pesquisa, a partir das possibilidades advindas, especialmente, das Competências InfoCom.

As Competências InfoCom, entre outras razões a serem trabalhadas ainda neste capítulo, englobam e ampliam essas pontes, ao carregarem em seu escopo teórico a incorporação da comunicação e a possibilidade para discussões sobre tecnologias numa instância não epifenomenal. Por meio delas, pretendemos demonstrar que a expressão “competência” pode ser subvertida pelas condições advindas de uma práxis reflexiva, por comportar a ação. Importante destacar também que, grosso modo, a sua etimologia, de imediato, já expõe a indivisibilidade entre os atributos informação e comunicação – tema trabalhado no Capítulo 3 –, assim como a própria indissociabilidade com a CI, também a ser tratada na próxima subseção.

5.3 COMPETÊNCIAS INFOCOM: BRECHAS POSSÍVEIS E OS DESAFIOS PARA UMA ULTRAPASSAGEM LÓGICA

Numa primeira instância, do ponto de vista pragmático, como sugere o próprio nome, a palavra “competência”, inclusive no campo infocomunicacional, continua carregando o estigma da exclusão a partir de sua antítese, como discutimos anteriormente, sob a perspectiva da complexidade real da lógica. Isso ocorre mesmo com a abrangência do fenômeno da comunicação no novo composto, assim como a assertiva sobre a necessidade de se ter habilidades para o domínio de técnicas e tecnologias da informação na projeção a um estágio para se chegar à meta-alfabetização, se sustentada apenas na ciência cognitiva, como meio de se alcançar o conhecimento, apesar de reconhecermos a sua capacidade de revelar detalhes que saltam aos olhos da ciência racionalista.

Aqui vale resgatar a crítica que Habermas (1989) fez a Kant acerca de sua teoria do conhecimento, quanto a esta ser sustentada numa perspectiva cognitiva, apriorística e transcendental, destacada no Capítulo 3. Concordamos com a análise de Habermas (1989) no sentido de que Kant (1797), ao propor um conhecimento antes do conhecimento, do ponto de vista filosófico, clamava por uma metaciência, de domínio próprio, capaz de se sobrepor às demais, sugerindo, assim, uma espécie de fundamentalismo teórico.

A partir das observações de Habermas (1989) é que alertamos, ao discutirmos as Competências InfoCom, para o cuidado de se evitar a simplificação de suas instâncias, que a projetam como capaz de promover a chamada meta-alfabetização. Aqui, erroneamente, corremos o risco de estarmos propondo outro fundamentalismo, por meio de uma alfabetização da alfabetização desvinculada da experiência, das práticas de vida e do próprio saber que se processa no seio do senso comum como capazes, se aliados ao conhecimento científico, de realmente promover a inovação social e, portanto, um protagonismo que coloque a sociedade na vanguarda de sua própria existência.

Para fugirmos de possíveis armadilhas advindas dessa discussão, sugerimos que possamos ver também a questão sob o ponto de vista da metalógica, na concepção de Morin (2011). Isso, em função de o atributo nos ajudar, de acordo com

nossa interpretação, a questionar a própria expressão “meta” e de preservar as lógicas incluídas nos conceitos – abrindo as portas para a dialogia –, apontando, assim, suas contradições, sem destruí-las, ao contrário de justificativas que pregam, por exemplo, a busca pela pretensa universalização de uma verdade, como bem faz qualquer tipo de fundamentalismo.

Por esse caminho, além de compreendermos melhor as reflexões que estamos trazendo acerca da dupla complexidade, o conceito “metalógica” pode nos ajudar a perceber que, a partir do metaponto de vista complexo, em certa instância, podemos até buscar um desnudamento de uma determinada teoria, por sua capacidade de evidenciar, segundo Morin (2011, p. 252), “[...] a sua organização interna”. De igual maneira,

Do ponto de vista englobante e construtivo, integra e ultrapassa a teoria pela reflexividade que elabora conceitos de segunda ordem (aplicáveis a conceitos) e conhecimentos de segunda ordem (que se aplicam ao conhecimento. A reflexividade é, portanto, um circuito de objetivação/subjetivação que, ao mesmo tempo, excentra e recentra, necessitando de um duro caminho para elaborar o circuito de segunda ordem, onde se constituem os metapontos de vista. (MORIN, 2011, p. 252)

Dessa feita, da mesma forma que aplicamos a metalógica para nos ajudar a entender a conjectura funcional-positivista no cerne da construção teórica das competências, assim como os desdobramentos de teorias racionalistas, relativistas, hibridistas e culturais que incidem sobre ela, afirmamos, nos fundamentando em Morin (2011), que a “[...] invenção, a criação teórica e a aptidão imaginativa são translógicas”. Em assim sendo, continuamos a busca por um caminho investigativo que nos permita cometer possíveis transgressões ou renovações epistêmicas.

O desvelar teórico nos leva, por exemplo, a afirmar também que, seguindo os parâmetros clássicos da verificação e da demonstração, as discussões sobre as Competências InfoCom, mesmo sendo recentes, estão presentes nos âmbitos conceituais da CI, conforme já apontara Daher Junior e Borges (2021c). Para tanto, recorrem a conceitos de Borko (1968) quanto ao predicado de a CI se constituir no campo da investigação de propriedades e comportamento informacional, investigando todos os processos envolvidos nesse percurso com vistas a uma boa visibilidade, acessibilidade e a utilização da informação. “Desde logo, observa-se que a própria

tentativa de definição do que é a Ciência da Informação já se imiscui às competências InfoCom”. (DAHER JUNIOR; BORGES, 2021c, p. 55).

Na mesma ordem, para se localizar essa interseção entre CI e Competências InfoCom a partir da verificação dos níveis organizacionais da primeira, recorreremos aos mesmos autores na afirmativa de que estas também estariam presentes nas diversas teorias que procuraram conceituar a própria CI.

Autores como Borko (1968), Capurro e Hjørland (2007), por exemplo, mesmo sem se referirem diretamente ao termo “infocomunicacional”, apresentam importantes indicadores relativos a essa competência, quando refletem sobre a capacidade que temos para lidar com a informação, criticando, questionando, compreendendo, interagindo, argumentando, comunicando e manipulando ferramentas de busca para a obtenção da própria informação. (DAHER JUNIOR; BORGES, 2021c. p. 55)

Transcendendo o processo clássico de verificação e demonstração, se aplicamos o metaponto de vista reflexivo e englobante, como sugere Morin (2011), inferimos que as interseções apontadas por Daher Junior e Borges (2021c) se mostram necessárias para que possamos localizar as Competências InfoCom como uma competência da própria CI, como defendem os autores, de forma que a busca do entendimento sobre os discursos epistêmicos tradicionais, assim como a proposição de outros, tem que ser feita em seu conjunto, portanto, não descolada uma das outras. Aqui, inclusive, localizamos, nuances implexas que envolvem a própria CI, conforme trabalhamos no Capítulo 4, quando discutimos a possibilidade de esta se constituir como transdisciplinar.

Seguindo a mesma linha metodológica com a metalógica, é que vamos avançar sobre questões relativas à informação, à comunicação e às novas configurações midiáticas no âmbito das Competências InfoCom, recorrendo às análises que fizemos no Capítulo 3, especialmente com Marteleto e Saldanha (2016), Gomes (2016), Bornenave (2017), Mattelart (2005a), Morin (2003b) e Soulages (2017). A retomada dessas discussões se faz necessária, uma vez que um dos objetivos daquele capítulo era elencar proposições teóricas que dessem melhor dimensão ao composto infocomunicacional.

A partir das proposições de Marteleto e Saldanha (2016) acerca dos dois grandes estatutos da informação, percebemos o quão próximo estes se encontram –

o técnico científico e o socioepistêmico –, em função da regularidade discursiva das escolas anglófonas e francófonas, que não deixaram de se renovar. A lógica clássica, nesse caso, ajuda-nos a entender a estrutura organizacional dessas teorias, mas é insuficiente para abarcar a proposição dos referidos autores, por exemplo, quando apontam a transdisciplinaridade como contraponto aos discursos anglófonos da CI.

Pela complexidade lógica do real, no entanto, temos uma melhor compreensão dessas proposições, conforme também trabalhamos no Capítulo 3, na direção de que a incorporação de uma gama de teorias críticas poderia nos levar a conceber, segundo Marteleto e Saldanha (2016, p. 75), “[...] ‘uma hermenêutica pragmática’, sem fronteiras epistemológicas, para a compreensão do objeto informacional inserido em diversos saberes e culturas”. Trata-se de um contexto, inclusive, que pode mudar o nosso olhar para o chamado comportamento informacional, que, numa dimensão socioepistêmica, acaba tirando a centralidade que o conceito tem no pensamento funcional positivista, mesmo a sua origem estando naquele lugar, nas primeiras definições do que viria a ser CI, concomitante às discussões iniciais sobre competência em informação, como vimos, no âmbito das bibliotecas.

A compreensão dessa dimensão nos permite afirmar também que conceitos relativos ao comportamento e à práxis informacional – essenciais para se entender as Competências InfoCom –, não estão tão separados quanto o pensamento racionalista por vezes nos leva a crer, sustentado, talvez, na própria etimologia da primeira expressão, por esta nos remeter à ciência behaviorista. Se percebido como “[...] viés crítico horizontal sobre a verticalização do ponto de vista epistemológico tradicional”, como propõe Marteleto e Saldanha (2016, p. 80), ou até mesmo conforme Daher Junior e Borges (2021c, p. 40), que, ao associá-lo à competência InfoCom, coloca-o como resultado de processos de empoderamento do sujeito, ligado ao desenvolvimento de “[...] conhecimentos, habilidades e atitudes para fazer escolhas conscientes e aderentes às suas necessidades e contexto sociotécnico”, temos melhor clareza dessa aproximação conceitual. Isso, se entendermos práxis “[...] como interesse (pelo uso técnico do ambiente natural ou pela emancipação do domínio) reconhecível ao processo cognoscitivo”, conforme Gozzi (2007, p. 991), ao interpretar a concepção de Harbermas (1969) sobre o tema.

Destarte, entender a informação à luz de Marteleto e Saldanha (2016), como resultado de uma perspectiva teórica e social, conforme reflexões que fizemos no

Capítulo 3, aceitando, porém, que a CI “[...] estende seus estudos para incluir elementos sociocognitivos escondido atrás das atividades e estruturas simbólicas de informação e suas tecnologias”⁸⁵, de acordo com Berrio-Zapata e outros (2016, p. 140, tradução nossa), assim como as suas sobreposições, afastamentos e aproximações dos discursos tradicionais, conforme Daher Junior e Borges (2021c), é que resumimos as bases de sustentação da competência em informação na perspectiva infocomunicacional.

Práxis e comportamento informacional, portanto, fazem parte desse pilar, sustentando, numa perspectiva da complexidade, a (re)construção do que podemos chamar de uma categoria híbrida do sujeito infocomunicacional, transdisciplinar. Nessa condição, o referido sujeito teria a capacidade de construir coletivamente, mas conhecendo e admitindo suas identidades e estruturas essenciais, segundo Morin (1996), como egocêntricas e autorreferentes.

De acordo com nossa interpretação, os conflitos e preservações lógicas que fomentam esse hibridismo sustentam a dialogia para uma construção social menos idealista, fazendo-nos compreender nossas próprias frustrações em processos interpretativos do mundo. A partir daí, temos um caminho que pode nos ajudar a avançar para transformá-lo em perspectivas contra-hegemônicas, ou até mesmo para manter os ciclos hegemônicos estabelecidos. Por isso, o processo de hibridação precisa ser interpretado a partir de uma abertura do próprio conceito advindo da antropologia, como sugere Martín-Barbero (2008, p. 245), no sentido de que a hibridez decorre “[...] não só de diferentes tipos de saber, mas de distintas nacionalidades e linguagens”.

Nesse processo de constituição conceitual é que, para efeito dos objetivos de nossa investigação, os atributos apontados por Borges (2018) – relativos ao acesso, à compreensão, à análise, à síntese e à gestão da informação, na perspectiva infocomunicacional – devem ser considerados. Aqui, o chamado “usuário” da informação, de acordo com nosso pensamento, deixa de existir, cedendo lugar ao sujeito infocomunicacional híbrido, conforme tratamos anteriormente. Nossa escolha epistemológica, no entanto, é na direção de um sujeito autônomo, transformador, que dará o peso de sua consciência crítica em cada atributo da informação levantado por

⁸⁵ “[...] extiende sus estudios para incluir elementos sociocognitivos ocultos detrás de las actividades y estructuras simbólicas de la información y sus tecnologías.”

Borges (2018), mas na contramão de uma educação bancária, provedora dos primeiros movimentos sobre a necessidade da efetivação de uma competência em informação global.

Isto posto, adentramos nas discussões sobre a comunicação, também retomando as considerações que fizemos no Capítulo 3. Reafirmamos a sua indissociabilidade com a informação, reiterando o que falou Gomes (2016), no sentido de que ambos os atributos são fenômenos humanos e, como tais, apresentam-se como fundamentais, especialmente em processos de construção de “[...] saberes, culturas e conhecimentos”.

Acrescentamos que a indissociabilidade, além de dar um significado mais robusto ao que vem a ser Competências InfoCom, conforme refletimos no início desta subseção, promove maior reaproximação da CI com a Comunicação. O resultado desse processo, inclusive, dá mais vigor à sua constituição na busca de sua identidade transdisciplinar, tema também discutido no Capítulo 4.

A indivisibilidade referenciada aqui ocorre também em algumas construções teóricas presentes nas concepções estatutárias técnico-científica e crítico social prospectadas por Marteleto e Saldanha (2016), conforme análise anterior. Somamos a esse lugar o movimento relativista, também trabalhado no Capítulo 3, que tem em Gaston Bachelard a proposição de uma complexidade que coloca os saberes distribuídos espacialmente, assim como as teorias de comunicação que nascem das correntes teóricas pautadas na subjetividade, para entendermos que

Toda a diversidade discursiva tratada até aqui – somando-se à proposta de Santos (2003), que defende uma dupla ruptura epistemológica como meio de aproximar o conhecimento científico com o popular, eliminando-se as diferenças entre o senso comum e a ciência, para se chegar a um conhecimento mais democrático e emancipatório –, nos dá o contexto necessário para direcionarmos a CI, e, conseqüentemente, os discursos das Competências InfoCom, à Teoria da Complexidade, especialmente a pensada por Edgar Morin (1996, 2005). (DAHER JUNIOR; BORGES, 2021c, p. 47-48).

Sobre o relativismo, porém, devemos considerar a advertência de Bolshaw (2015, p. 23), ao interpretar Morin, que considerava relativismo cultural, assim como a valorização disciplinar, barreira que impede nossa visão de ver o conjunto das coisas e do próprio mundo. Romper essa instância, segundo o autor, seria um caminho para

busca da “[...] reunificação transdisciplinar dos saberes em torno da ideia de complexidade”. Acrescentamos, no entanto, que, entender as disciplinas e as possibilidades de estas serem organizadas espacialmente em tempos simultâneos, nos fornecem bases importantes para possibilidades de transgressões lógicas propostas nesta investigação.

Isto posto, voltamos à discussão sobre uma comunicação indivisível da informação no processo de constituição das Competências InfoCom. Para tanto, faz-se necessário outro resgate ao Capítulo 3, a partir de Bordenave (2017, p. 4), que destaca a comunicação como sendo um fenômeno que se estabelece por meio de “[...] processo multifacético que ocorre ao mesmo tempo em vários níveis – consciente, subconsciente, inconsciente da própria vida”.

Reiteramos que o aprofundamento dessa análise está posto no Capítulo 3, especialmente com Gomes (2016) e o próprio Bordenave (2017), com destaques à referida indivisibilidade e a aspectos da mediação. Lá, somamos a essa discussão questões relativas à persuasão e ao poder, a partir das visões entre “apocalípticos” e “integrados”, conforme Eco (2000), entre outras.

Parcialmente, podemos, então, concluir que esse emaranhado teórico-social-cognitivo nos permite avançar na interpretação do atributo de Borges (2018) relativo à capacidade de o ser humano manter e estabelecer a comunicação entre si. De igual maneira, podemos também perceber seus desdobramentos em processos de distribuição da informação, da aptidão humana em se organizar coletivamente e de desenvolver redes sociais como caminho para se buscar o conhecimento no escopo das Competências InfoCom, independentemente de suas finalidades.

Tais possibilidades, entretanto, involuntariamente de processos de alteridade, da persuasão, da dominação e até mesmo das revoluções que se estabelecem nesse campo só podem ser compreendidas se houver um entendimento da própria comunicação, repetimos, indissociável da informação. Isso porque, conforme trabalhamos no Capítulo 3, os processos infocomunicacionais estão no epicentro das discussões e rumos dos discursos científicos, e que estes, por estarem presentes em diversas concepções teóricas, sugerem Daher Junior, dos Santos e Toutain (2022, p. 304), sempre buscaram “[...] situar o ser humano em sua condição de opressor/oprimido, a partir de suas identidades e dos papéis que cumpriam em uma sociedade desigual”.

Por esse caminho, a referida inerência entre comunicação e informação – e seus desdobramentos – leva-nos a perceber a mediação como fruto de uma alteridade possível entre processos infocomunicacionais. De igual maneira, entendemos a própria dominação que se estabelece nesse lugar, mas que, para tal, precisa ser compreendida a partir dos discursos, acrescentamos, decorrentes de seus estados constitutivos relativos à legalidade, à tradição e ao carisma, conforme fora apontado por Weber (1981).

Conectarmos Weber (1981) à discussão sobre o atributo indicado por Borges (2018) relativo à nossa capacidade de estabelecer e manter a comunicação, à revelia de intenções e necessidades, ajuda-nos a entender a constituição do ser humano como um sujeito infocomunicacional híbrido, conforme falamos. Isso porque, a partir desse processo organizativo, que é desorganizado quando contextualizado na relação ordem *versus* desordem, esse sujeito estabelece pactos colaborativos, distribui seus discursos e, numa perspectiva contemporânea, consegue prover e fortalecer redes sociais em âmbitos dentro e fora do ciberespaço.

As referências às relações capital *versus* trabalho, na perspectiva imaterial, como vimos com Albagli (2013), ou até mesmo na proposição de Zuboff (2021) sobre o capitalismo de vigilância – instâncias em que, de acordo com nossa interpretação, a inteligência do mercado, por meio do aprimoramento das redes neurais e inteligência artificiais, exerce forte influência no comportamento sobre uma perspectiva da ciência behaviorista – não devem ser desconsideradas nesse processo relativo à nossa capacidade de estabelecer e manter a comunicação, assim como o provimento de seus desdobramentos.

Essas possibilidades nos levam a afirmar que o desenvolvimento das habilidades operacionais contidas na configuração das Competências InfoCom também se apresentam no mundo contemporâneo como indissociáveis da já inseparável relação entre informação e comunicação. Justificamos tal afirmativa resgatando em Bordenave (2017) a relação que ele faz entre comunicação e o chamado “homem social”, uma vez que, como vimos com o autor, estudos e teorias da comunicação ganharam impulsionamento a partir de 1970, com a advento desse referido personagem histórico.

Ainda que tenhamos trabalhado ao longo dessa investigação para entender a constituição do que viria a ser o sujeito social, para chegarmos ao que denominamos

neste capítulo de “sujeito infocomunicacional híbrido”, entender o “homem social” apontado por Bordenave (2017) se faz necessário para avançarmos também na terceira vertente das competências InfoCom, relativa às habilidades operacionais numa perspectiva transcendente ao utilitarismo, comumente aceita no âmbito da complexidade real da lógica..

Isso porque a denominação “homem social” está associada ao impulsionamento das tecnologias de comunicação, sobretudo desde os 70 anos do século XX, como vimos. Daquele momento para cá, com a ampliação das possibilidades tecnológicas, de forma mais concreta e sistematizada cientificamente, percebia-se a capacidade de “[...] o homem ser ao mesmo tempo o produtor e o criador de sua sociedade e sua cultura”. (BORDENAVE, 2017, p. 4-5)

Isso nos leva a afirmar que o processo de desenvolvimento de habilidades operacionais, no âmbito das Competências InfoCom, está no cerne da compreensão dos próprios meios e tecnologias da informação e comunicação a partir do pressuposto de que o domínio técnico que ocorre nesse lugar não está separado do domínio político. As análises que fizemos no Capítulo 3 sobre a constituição das redes neurais artificiais, a partir de Morin (2011), nos dão um bom exemplo sobre essa contenda, especialmente quando o referido autor fala sobre as linhas divergentes de pesquisa que ocorrem nesse campo, estando, de um lado, as que apontam para o desenvolvimento de poderes individuais do conhecimento e, do outro, as relativas ao incremento de poderes administrativo-empresariais e estatais para controlar o indivíduo.

Percebe-se, desde já, que a direção que damos às Competências InfoCom comportam as habilidades inseridas na primeira corrente de pesquisa, conforme vimos em Morin (2011), por abarcar o desenvolvimento do que ele denomina de “poderes operacionais” na mesma instância dos lógicos e heurísticos, somando-se ao conjunto de conhecimento que nos habilita a acessar as fontes de dados dispostas nas redes neurais artificiais. Assim, podemos interpretar que as habilidades operacionais preconizadas nas Competências InfoCom, sob essa perspectiva, contribuem para a ampliação do diálogo entre as pessoas, podendo ser compreendida também na instância da complexidade lógica do real, portanto não apenas utilitária e funcional.

As habilidades operacionais no complexo infocomunicacional, de acordo com o nosso entendimento, portanto, devem estar na mesma escala hierárquica dos demais

atributos constituintes do referido processo preconizado por Morin (2011). Ao contrário, se pensada como apêndice, irá apenas fortalecer o indivíduo nas disputas impostas pelo mercado de trabalho – condição que pode ser considerada como “natural” no contexto da complexidade real da lógica –, mas não o coloca, de fato, na sua qualidade de sujeito infocomunicacional híbrido, com capacidade de editar o próprio mundo.

Na circunstância de editor, ao contrário, esse sujeito pode, inclusive, protagonizar vertentes de sociedades invisíveis à luz de grupos dominantes e, quem sabe, apresentar-se como um contraponto ao capitalismo de vigilância – um sistema que obtém a mais-valia a partir da mineração de nossos dados, por meio das redes sociais, muitas vezes à revelia de nossas vontades, como vimos anteriormente, e que reivindica para si “[...] a liberdade de ordenar o conhecimento”, valendo-se dessa vantagem para “[...] expandir a sua própria liberdade”. (ZUBOFF, 2021, p. 776)

Aliás, como lembra Zuboff (2021, p. 777), esse tipo de reivindicação, além de fortalecer o próprio sistema, “[...] acelera a assimetria de poder entre os capitalistas de vigilância e as sociedades nas quais atuam”, sendo que a quebra desse ciclo só se dará, continua ela, “[...] quando nos reconhecermos como cidadãos, como sociedade e, de fato, como civilização que os capitalistas de vigilância sabem demais para se qualificarem para liberdade.” (ZUBOFF, 2021, p. 777). Mesmo assim, ainda fica a pergunta sobre qual tipo de cidadania seria capaz de romper esse ciclo, pois, se consideramos a concepção kantiana sobre o conceito, podemos, inclusive, justificar parcialmente a própria ação do sistema de vigilância, que, na perspectiva da constituição do Estado Liberal, estaria calcada nos princípios da liberdade e da igualdade, estando sua legitimidade na independência de seus atores (KANT, 1970; 1991).

No entanto, o capitalismo de vigilância delineado por Zuboff (2021), no nosso entendimento, subverte o princípio liberal preconizado por Kant (1970) acerca do direito e da própria cidadania. Isso porque, mesmo considerando o atributo independência ligado à competência para se constituir uma propriedade, seja por meio do trabalho, das artes ou das ciências, o sequestro de nossos dados pessoais, à revelia de nossas vontades, não poderia ocorrer, pois o ganho, à luz de Kant (1970), “Nos casos em que deve ganhar a vida de outros, deve ganhá-lo apenas vendendo o que é seu, e não permitindo que outros façam uso dele; pois ele não deve, no

verdadeiro sentido da palavra, servir a ninguém, a não ser à comunidade.” (KANT, 1970, p. 78, tradução nossa)⁸⁶.

Se o mercado neoliberal subverte o princípio liberal do que viria a ser cidadania, devemos, então, pensar esse conceito numa condição que subverta a própria lógica do mercado, transpondo-o para uma dimensão realmente capaz de interferir na constituição de nosso processo civilizatório. Habermas (1992) vê na ação comunicativa uma razão capaz de promover a emancipação do ser humano em contraposição ao que poderíamos chamar de razão instrumental, conforme vimos no capítulo Conformação da Pesquisa, que poderia sustentar, talvez, uma cidadania auto-organizativa, que se constituiria a partir de vontades coletivas e comunitárias.

Trazendo Baccega (2003) para este diálogo, entendemos que o processo de edição do mundo, numa perspectiva consciente para construção da cidadania, na busca da nossa própria alforria de um sistema que, na sua essência, é totalizante por propiciar uma liberdade direcionada, pode nos levar a este caminho de rompimento cíclico reclamado por Zuboff (2021). Isto, devido a sua capacidade de nos ajudar a compreender a amplitude do conhecimento subtraído de nós mesmos, muitas vezes sem um consentimento consciente.

A importância de resgatar Baccega (2003) para essa reflexão se faz imprescindível também a partir de sua assertiva sobre a necessidade de se construir um campo de mediação entre a Comunicação e a Educação – que, a nosso ver, pode ser constituído em torno das Competências InfoCom por englobar a informação em tal interposição –, objetivando-se uma educação para os meios de comunicação que englobe a crítica aos próprios meios, assim como a sua utilização em sala de aula, contribuindo para a formação tanto de professores, quanto de alunos. Por esse caminho, segundo a autora, teremos a capacidade de promover uma cidadania que seja inserida nesse mundo também editado, “[...] com o qual todos convivemos, no qual todos vivemos e que queremos modificar”. (BACCEGA, 2003, p. 104-105).

As habilidades operacionais reclamadas como necessárias para compor o conjunto das Competências InfoCom, portanto, precisam ser pensadas e constituídas para além da destreza do ligar ou desligar um equipamento, de se ter o conhecimento

⁸⁶ “In cases where he must earn his living from others, and not by allowing others to make use of him; for he must in the true sense of the word serve no-one but the Commonwealth.”

de programas para se editar um filme, de compor *stories* para determinadas redes sociais ou de dominar ferramentas de impulsionamento das produções efetivadas em grupo ou individualmente. Isso porque, assim como a tecnologia, estas não devem ser vistas como epifenômenos, pois as mãos, o cérebro e o corpo do sujeito infocomunicacional híbrido que as operam carregam consigo suas heranças individuais, sociais e culturais. Esse sujeito, inclusive, deve saber avaliar o nível de liberdade que ele tem nesse universo, considerando as políticas públicas regulatórias de uso das redes, assim como as condições estabelecidas pelos proprietários delas; portanto, entender que a habilidade de adentrar, editar, modificar, enfim, de transgredir, está sujeita a uma série de restrições, por mais anárquico que possa parecer o ambiente de navegação.

Aqui, resgatamos outra análise que fizemos no Capítulo 3 quando da comparação entre as mídias tradicionais (rádio, TV e jornais impressos) e as denominadas sociais (*Facebook*, *YouTube*, *Instagram* e *LinkedIn*, entre outras). Lembramos que os meios tradicionais, para sobreviverem ao mercado, reconfiguraram-se, lançando-se no mesmo ciberespaço das demais, incorporando-as, mas mantendo processos de produção tradicional quanto aos fluxos de apuração, produção e edição das notícias, por exemplo.

A retomada dessa questão faz-se necessária para entendermos com mais profundidade a problemática das habilidades operacionais no universo das novas mídias. Conforme vimos com Soulanges (2017, p. 12) no Capítulo 3, as atuais configurações midiáticas retira a figura do “[...] sujeito jurídico da primeira modernidade”, substituindo-o pela “[...] dinâmica das subjetividades individuais”, mas tenta manter seus “usuários” – e aqui, acrescentamos, cabe o conceito “usuário” por estar associado a algum tipo de dependência – sob vigilância a todo o momento, por meio das tecnologias de rastreamento e localização.

Ter a habilidade operacional, portanto, sem o conhecimento dessas conexões, não é condição suficiente para constituir o sujeito infocomunicacional híbrido, ainda que sejamos todos, por nossa vocação transdisciplinar, sujeitos infocomunicacionais, como defendem Daher Junior, dos Santos e Toutain (2022), por nossa capacidade de compor e reagir a situações diversas. Isso porque,

Mesmo em uma sociedade com características capitalistas, na qual o mercado parece dominar o pensamento humano, o sujeito consegue, muitas vezes, sair desse lugar e ser autônomo em suas decisões. A comunicação e a informação são elementos marcantes nesse processo, pois têm a capacidade de tirá-lo do seu isolamento, ajudando-o, ao mesmo tempo, a se desenvolver, refletir, viver em autonomia ou até mesmo influenciar e ser influenciado pela inteligência do mercado. (DAHER JUNIOR; DOS SANTOS; TOUTAIN, 2022, p. 319).

O sujeito infocomunicacional híbrido, portanto, transpõe a sua condição básica infocomunicacional de transcender a processos mercadológicos unidimensionais. Isso porque, a partir da consciência que tem sobre o poder que tem a conjunção da indivisibilidade entre informação, comunicação e habilidades operacionais, ele pode até tentar ampliar o seu domínio sobre os demais, mas terá, de igual maneira, um contraponto que busca a construção de uma cidadania, como vimos em Baccega (2003) e Zuboff (2021), para, nas respectivas ideias das autoras, promover avanços na desconstrução de um mundo que já lhes chega editado ou, até mesmo, para fazer frente à vigilância de um capitalismo que tem o ser humano como seu principal produto, mesmo, como vimos anteriormente, que este seja findável a partir das projeções de crescimento da pobreza e da escassez das reservas naturais do seu *habitat*.

5.4 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

“Alfabetização”, “conhecimento” ou até mesmo “saber” poderiam substituir a palavra “competência” como meio para se atenuar a dureza que esta carrega em sua essência, por provocar uma antítese exacerbada à incompetência, reveladora de um sentimento de desqualificação e submissão. As demais, no entanto, se utilizadas apenas para abrandar a dureza das assimetrias crescentes no mundo decorrentes da ideologia do desenvolvimento sem fim, concomitante aos avanços tecnológicos – processos intimamente ligados à problematização das Competências InfoCom –, não passariam de sofismas.

A palavra “competência”, provocativa, a nosso ver, tem uma vantagem, porque, ao expor quase que de forma imediata suas contradições, obriga-nos a um refletir sobre outras possibilidades, sem necessariamente nos empurrar para uma simples

troca etimológica. Isso porque contradições também presentes nas demais expressões se apresentam de forma mais velada, o que dificulta o nosso entendimento em processos de leituras da sociedade, especialmente por reforçar um idealismo que potencializa a nossa essência metafísica de projetar um mundo perfeito, constituído a partir de nossas próprias quimeras.

A competência, portanto, pensada no campo de domínio sobre um ambiente, uma cultura, como vimos em Ardoino (2001) e Martín-Barbero (2008), entendendo também que uma dupla complexidade lógica se estabelece em seu significado e entorno, pode nos levar a aceitá-la, especialmente no campo infocomunicacional, cerne de nossa reflexão neste capítulo, que o coloca como uma competência da própria CI. A dureza da palavra, portanto, ao desnudar o nosso idealismo, permite-nos fazer projeções implexas, com fortes possibilidades transdisciplinares.

Isso porque, diante das aberturas lógicas propiciadas pelas tensões ora discutidas até aqui, a construção de um discurso epistêmico nesse lugar, assim, tende a se estabelecer num emaranhado complexo, de razões polilógicas. Um processo, portanto, suscetível a uma diversidade capaz de promover uma realidade que ultrapasse, segundo Daher Junior e Borges (2021a, p. 93-94), a sua “[...] própria construção social, apresentando-se, por conseguinte, trans-subjetiva”.

Isto posto, concluímos que as Competências InfoCom – reiteramos, como uma competência da própria CI –, sob o olhar da dupla complexidade, conseguem traduzir a indissociabilidade entre a comunicação, a informação e as habilidades operacionais diante das TICs, nos dando uma oportunidade real de escolhas sobre nossos caminhos como sujeitos infocomunicacionais híbridos. Ao reconhecermos nossas características egocêntricas e etnocêntricas, assim como a nossa capacidade de trabalhar em grupo, com metas que incorporem, mas transcendam nossos predicados individuais, conseguiremos desnudar o potencial de uma linguagem que transita no ciberespaço, esfacelada na aparência, mas que a todo instante tenta reinventar um mundo a partir de idealizações de processos de reconstruções e reconfigurações mercadológicas.

A força dessa linguagem, ao mesmo tempo em que dá luz aos nossos conceitos, preconceitos e intolerância, especialmente por meio das redes sociais, expondo de forma exacerbada nossas diferenças, quando invade o mundo face a face, tende a nos levar a crer na existência de um campo plasmático simbiótico, portanto de

inteligência própria, que mina a nossa essência transformadora, questionadora, dando vozes às distopias, à desinformação e às *fake news*, entre outras anomalias que habitam o campo infocomunicacional. Tais vozes são potencialmente avassaladoras, uma vez que os processos de inteligência e conexões neurais artificiais as constroem também a partir de nossos medos e desejos, especialmente, mostrando, assim, a pujança comportamental funcional-positivista que invade nossas vidas de forma quase que silenciosa. Diante desse contexto, concluímos também que as Competências InfoCom, a partir da metalógica, configuram-se também como processos potencialmente transformadores que nos ajudam a desconstruir essa linguagem e, conseqüentemente, o reducionismo implícito em seu discurso, que tende a nos fazer crer em um determinismo social e igualmente potencializa o solipsismo em cada um de nós.

Por essas razões, se o próprio sujeito infocomunicacional híbrido pode trabalhar na direção dessa inteligência dominadora, ele saberá que outros, em situação semelhante, irão lhe fazer oposição, proporcionando, talvez, um equilíbrio que venha superar a polarização crescente que invade o mundo contemporâneo. Estabelecendo-se tal equilíbrio, podemos almejar um avanço civilizatório na direção de uma cidadania pragmática, mediadora e, por que não, revolucionária, por colocar a sociedade na vanguarda de sua própria existência. Isso não implica, porém, a constituição de uma sociedade utópica, sem crises religiosas, sociais e de costumes, entre outras, mas a construção de interseções possíveis para se chegar a ela.

Essa possibilidade nos anima a seguir para o próximo capítulo, que vai buscar contextualizar o problema da juventude nesse processo infocomunicacional, conforme os objetivos dessa investigação, a partir das experiências de um grupo que está aprendendo a editar seu próprio mundo, por meio do audiovisual e das redes sociais, construindo e fortalecendo uma rede de cidadania em seu território.

6 JUVENTUDE E PROTAGONISMO NO PENSAMENTO INFOCOMUNICACIONAL

O tema juventude, em si, é dinâmico, em função, principalmente, de uma instabilidade conceitual, por estar à mercê, entre outras razões, de conflitos oriundos da diversidade argumentativa que o atravessa, abrindo, assim, um fecundo campo de pesquisa para o protagonismo e suas correlações com as Competências InfoCom. Portanto, buscar entender um pouco da dimensão teórica que o envolve vai nos ajudar, sobretudo, a alcançar os objetivos desta investigação, que tem como foco central a própria juventude, a partir, conforme explicitado no capítulo Conformação da Pesquisa, de uma experiência de jovens com o audiovisual e ações comunitárias vivida no município de Ouro Preto (MG), no distrito de Rodrigo Silva.

Do ponto de vista teórico, buscamos ver como a temática juventude vem sendo tratada na pesquisa desde a década de 1960, especialmente no Brasil, na busca de correlações com tônicas do protagonismo, da informação, da comunicação e das experiências com mídias em nível escolar e comunitário. A década é singular porque, entre outras razões, estabelece um marco temporal de início da segunda revolução tecnológica, de acordo com definição de Schwab (2016), não podendo, portanto, estar dissociada da problemática da juventude. Concomitante a isso, conforme vimos no capítulo anterior, foi também um período marcado por importantes movimentos políticos que impactaram nas discussões das competências, que se propagaram, saindo dos Estados Unidos, a partir da década de 1980, para o mundo, com as intervenções da ALA.

Como fizemos no capítulo anterior com relação às Competências InfoCom, vamos também situar a questão da juventude, do seu protagonismo e suas interseções com a produção midiática, buscando uma abertura lógica, a partir de Morin (2011), fazendo reflexões sobre o tema nos fundamentando no princípio da dupla complexidade: a complexidade real da lógica e a complexidade lógica do real. Isso nos permitirá entendê-la sob diversos pontos de vista, possibilitando-nos, inclusive, fazer um recorte de políticas públicas direcionadas para o segmento, na busca de conexões com as Competências InfoCom.

6.1 ALGUNS OLHARES DA LITERATURA SOBRE A JUVENTUDE

De 1960 para cá, importantes trabalhos foram realizados para tratar a questão da pesquisa brasileira acerca do tema juventude, sendo que um dos pontos comuns que perpassam a praticamente todos eles diz respeito à sua definição. Nesta etapa do capítulo, porém, este não será o ponto principal de nossas discussões. Isso porque, conforme já explicitado no Capítulo 3, a partir da admissibilidade de haver uma dicotomia entre as chamadas gerações analógicas e digitais, acentuando diferenças comportamentais entre ambas, e, conforme já citado com Diógenes (2009, p. 247), o conceito deve ser construído mais a partir das práticas, das formas de atuação e de experimentação desses sujeitos “[...] do que mesmo por conceituações e referenciais estáveis e fixos”. Essa construção, destarte, dar-se-á ao longo deste trabalho sem, contudo, se ter a pretensão de esgotá-la.

Assim, vamos averiguar os caminhos da pesquisa, inicialmente, entre os anos de 1960 e 1970, nas quais as produções acadêmicas no país, segundo Borelli e Oliveira (2010), mostraram-se mais afeitas a um protagonismo ligado ao movimento político estudantil e ao campo cultural.

Os jovens emergiram, nesta década, hegemonicamente referendados e inseridos na reflexão do campo acadêmico, como sujeitos ativos, contestadores das condições políticas, sociais, econômicas e culturais e foram concebidos como potenciais agentes políticos, em um processo de intervenção e transformação de uma sociedade em crise. (BORELLI; OLIVEIRA, 2010, n.p)

Essa situação refletia o movimento de instabilidade política experimentado pelo país, associado a um processo de efervescência cultural ligado, sobretudo, a movimentos de esquerda. O fenômeno era basicamente urbano, em nível universitário, ocupando, principalmente, as grandes cidades.

De acordo com Borelli e Oliveira (2010), por consequência do golpe militar de 1964, registrou-se uma produção acadêmica focada em críticas à própria ditadura e aos modelos de modernização e desenvolvimento social preconizados pelo sistema.

Sustentadas em Gouveia (1971)⁸⁷, as autoras afirmam que as pesquisas, a partir de 1970, apesar de associarem juventude ao protagonismo revolucionário iniciado em 1960, mas com focos indicativos para uma apatia e alienação, emergiam também para temáticas como urbanização, lazer e educação.

Apoiando-se em Martins (1979)⁸⁸, Borelli e Oliveira (2010) destacam que as pesquisas do referido autor correlacionavam os estados de apatia e alienação da juventude à violência do próprio regime militar, mas indicavam o surgimento da contracultura como uma forma de se rejeitar o autoritarismo de então. A partir daí, dizem as autoras, estabeleceu-se um perfil de pesquisa mais fragmentado, inclusive em termos conceituais.

Sposito (2002, p. 19), reunindo as referências bibliográficas do país entre os anos de 1980 e 1998 sobre juventude, no campo da Educação, conforme Tabela 1, despontava também que a produção acadêmica estava “[...] marcada pela dispersão e variação temática”, mostrando uma consonância, de acordo com nossa interpretação, com a análise inicial de Borelli e Oliveira (2010) sobre a suposta fragmentação.

Tabela 1 – Distribuição da produção em Juventude, por temas

TEMAS	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL	%
Jovens, mundo do trabalho e escola	73	7	80	20,67
Aspectos psicossociais de adolescentes e jovens	67	9	76	19,63
Adolescentes em processo de exclusão social	57	7	64	16,53
Jovens universitários	40	14	54	13,95
Juventude e escola	45	5	50	12,91
Jovens e participação política	15	8	23	5,94
Mídia e juventude	11	2	13	3,35
Jovens e violência	8	3	11	2,84
Grupos juvenis	9	0	9	2,32
Jovens e adolescentes negros	4	0	4	1,03
Outros*	3	0	3	0,77

Fonte: Sposito (2002, p. 16-17).

⁸⁷ GOUVEIA, G. P. **O comportamento do estudante: um estudo do radicalismo e do conformismo.** 1971. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1971.

⁸⁸ MARTINS, L. **A geração AI-5: um ensaio sobre autoritarismo e alienação.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

* O tema “Outros” inclui uma dissertação sobre Educação Ambiental e dois trabalhos sobre Práticas Esportivas.

A nosso ver, porém, não existiu uma fragmentação nem dispersão temática, mas, no mínimo, um processo multidisciplinar que emergia das discussões sobre juventude, suficientemente representado pelos temas descritos na Tabela 1. Por outro lado, interpretamos que os dados quantitativos apresentados por Sposito (2002), mesmo circunscritos ao campo da Educação, corroboram a interpretação de Borelli e Oliveira (2010, n.p.) no sentido de que, a partir de 1980, as pesquisas revelavam uma transição dos jovens, que saíam “[...] dos espaços mais institucionalizados de ações políticas, para formas de subjetivações e aderência às micropolíticas do cotidiano”.

A referida transição fica mais evidente na pesquisa seguinte de Sposito (2009), que incorpora as investigações sobre juventude realizada nos campos das Ciências Sociais e do Serviço Social, abarcando o período de 1999 a 2006, também em nível nacional, conforme Tabela 2.

Tabela 2 – Frequência por tema nas três áreas

TEMA	QTDE	(%)
JUVENTUDE E ESCOLA	173	17,82
JOVENS UNIVERSITÁRIOS	126	12,98
ADOLESCENTES EM PROCESSO DE EXCLUSÃO SOCIAL	81	8,34
JOVENS, SEXUALIDADE E GÊNERO	76	7,83
JOVENS, ESCOLA E TRABALHO	61	6,28
JOVENS, MÍDIA E TIC	61	6,28
JUVENTUDE E TRABALHO	47	4,84
JOVENS NEGROS	46	4,74
ESTUDOS PSICOLÓGICOS/PSICANALÍTICOS SOBRE JUVENTUDE	45	4,63
JUVENTUDE RURAL	35	3,60
PARTICIPAÇÃO E CULTURA POLÍTICA	34	3,50
JOVENS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS	33	3,40
ESTUDOS HISTÓRICOS SOBRE JUVENTUDE	27	2,78
GRUPOS JUVENIS	21	2,16
JOVENS E MEIO AMBIENTE	21	2,16
JOVENS E SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS	16	1,65
JUVENTUDE, LAZER, CONSUMO E SOCIABILIDADE	14	1,44
JOVENS E FAMÍLIA	13	1,34
JOVENS E RELIGIÃO	9	0,93

TEMA	QTDE	(%)
JOVENS E VIOLÊNCIA	6	0,62
JOVENS, MODOS DE VIDA E SOCIALIZAÇÃO	5	0,51
JOVENS E ESPORTES	5	0,51
JOVENS E CORPO	4	0,41
JOVENS E SAÚDE	4	0,41
JOVENS INDÍGENAS	4	0,41
JOVENS NO/DO ESTRANGEIRO	2	0,21
OUTROS	2	0,21
TOTAL	971	100,00

Fonte: Sposito (2009, p. 23).

Ao avaliarem as pesquisas que surgem a partir da década de 1990, porém, Borelli e Oliveira (2010) já não falam mais em fragmentação, e, sim, em diversificação acadêmica, a nosso ver, já de caráter interdisciplinar. Isso porque, ao se basearem em Abramo (1992)⁸⁹ e Costa (1993)⁹⁰, afirmam que, no período, além de retomarem a questão da resistência juvenil, as pesquisas passaram a valorizar as “[...] micropolíticas urbanas, neste cotidiano multifacetado, contribuindo para a emergência de uma concepção de juventude no plural”. (BORELLI; OLIVEIRA, 2010, n.p.).

Além disso, as autoras admitem que, naquele período, houve uma predominância de pesquisas tratando da “[...] problematização e análise das políticas públicas voltadas para a juventude e da relação entre jovens, projetos educacionais e mundo do trabalho”. (BORELLI; OLIVEIRA, 2010, n.p.). Tal cenário, interpretamos, reitera a nossa percepção sobre a constituição de uma manifestação interdisciplinar crescente, haja vista a gama de possibilidades advinda daquele universo, representado, inclusive, no trabalho de Sposito (2009), conforme ilustrado na Tabela 2.

⁸⁹ ABRAMO, H. **Grupos juvenis dos anos 80 em São Paulo: um estilo de atuação social**. 1992. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

⁹⁰ COSTA, M. R. **Os carecas do subúrbio: caminhos de um nomadismo moderno**. Petrópolis: Vozes, 1993.

Os anos 2000, a partir de pesquisas de Moreno (2000)⁹¹, Lima (2003)⁹², Guimarães (2003)⁹³, Alves (2005)⁹⁴, Lodi (2005)⁹⁵, Stoppa (2005)⁹⁶, Ferreira (2005)⁹⁷, Lima (2006)⁹⁸ e Adão (2006)⁹⁹, as investigadoras Borelli e Oliveira (2010) reforçam o caráter plural dos estudos sobre a juventude, oriundo, especialmente, da cultura *hip hop*. Esta se alia, segundo elas,

[...] às culturas urbanas, à questão educacional, às identidades, ao desemprego, à emergência de uma nova ordem social e política, ao protesto político, as subjetividades, as inserções/exclusões sociais e as novas formas de ação política, mescladas às ações culturais. (BORELLI; OLIVEIRA, 2010, n.p.)

Temos, assim, a efetivação de uma tendência que se iniciara a partir de 1970, pois o jovem, que se organizava nas universidades, passando a ser reprimido pelo governo militar, conforme vimos, sendo, inclusive, até acusado de se tornar apático e alienado, muda de lugar. Entendemos, então, a partir dos aspectos multifacetados das pesquisas analisadas, que a gradual descentralização daquele protagonismo universitário para outros campos da sociedade se torna mais evidente com a chegada aos anos 2000.

⁹¹ MORENO, R. **As mutações da experiência militante**: um estudo a partir do movimento hip hop de Campinas. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

⁹² LIMA, D. J. **Só sangue bom**: construção de saberes e resistência cultural como expressões do protagonismo juvenil. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

⁹³ GUIMARÃES, V. **Meninas do graffiti**: educação, adolescência, identidade e gênero nas culturas juvenis contemporâneas. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

⁹⁴ ALVES, A. **Cartografias culturais na periferia de Caruaru**: hip hop, construindo campos de luta pela cidadania. 2005. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

⁹⁵ LODI, C. A. **Manifestações culturais juvenis**: o hip hop está com a palavra. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

⁹⁶ STOPPA, E. **Tá ligado, mano**: o hip hop como lazer e resgate da cidadania. 2005. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

⁹⁷ FERREIRA, T. M. **Hip Hop e educação**: mesma linguagem, múltiplas falas. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

⁹⁸ LIMA, M. **A atual crise social e os jovens da Região Metropolitana de São Paulo**: desemprego, violência e hip hop. 2006. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Econômico) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

⁹⁹ ADÃO, S. R. **Movimento hip hop**: a visibilidade do adolescente negro no espaço escolar. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

Percebemos, assim, que boa parte das manifestações políticas e culturais que ocorria substantivamente nas grandes cidades, especialmente nas universidades, migrou para as periferias e, de forma mais exacerbada, para o ciberespaço, com o advento e multiplicação das redes sociais, como bem analisam Borelli e Oliveira (2010, n.p.):

As dimensões simbólicas experimentadas nas práticas de consumo e lazer nas tramas urbanas migram para contextos virtualizados/digitalizados passando por reapropriações e ressignificações; novas formas de comunicação, novas mídias e tecnologias transformam-se em elementos de mediação nas redes de sociabilidades juvenis e um, entre outros, dos pilares de estruturação das identidades individuais e coletivas.

A descentralização, inclusive, permite-nos entender que os cenários e os sujeitos de nossa investigação, conforme trabalhado no Capítulo Conformação da Pesquisa, ainda que com todas as suas singularidades, não estão alheios a esse universo. As gírias, as roupas, os cortes de cabelo, os adereços de corpo, as tendências musicais centradas especialmente no *hip hop*, no *funk* e no *rap*, entre outras manifestações presentes nos grandes centros, habitam o interior do Brasil, evidenciando uma pluralidade que, quando misturada às peculiaridades culturais locais, levam também para o plural a questão das identidades, do pertencimento social e do próprio protagonismo.

Apoiamo-nos em Martín-Barbero (2008) para sustentar a referida pluralidade, que transcende, inclusive, a questão da juventude. Baseando-se em estudos culturais, o autor afirma que o caráter problemático da autoconsciência desenvolvido pelo sujeito no mundo contemporâneo, portanto distante do sujeito do conhecimento idealizado por Descartes, passa a referenciar sua identidade não mais em um modelo único formatado pela modernidade, mas a múltiplos modos de pertencimento, fazendo com que ele se identifique “[...] a partir de diferentes âmbitos, com diferentes espaços, ofícios e papéis”. (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 240).

As pesquisas desenvolvidas no país evidenciam esse caráter transitório destacado por Martín-Barbero (2008), que, ao analisar o problema em âmbito global da juventude, afirma que

[...] os jovens circulam entre a rejeição à sociedade e o abrigo na fusão tribal. Milhões de jovens no mundo se reúnem sem falar. Só para compartilhar a música, para estar juntos, graças a ela e à empatia corporal. Esta palavrinha que hoje denomina uma droga, o *ecstasy*, se tornou o símbolo e a metáfora dos dias atuais, isto é, de um estado do homem, quase sempre fora de si, fora do eu designado pela sociedade e que os jovens se recusam a assumir, não porque sejam desviados sociais, mas porque sentem que a sociedade não tem direito de pedir-lhes uma estabilidade que nenhuma das instituições modernas transmite: a política, o trabalho e a escola atravessam a mais profunda e longa de suas crises de identidade. (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 241)

Assim, entendemos que a juventude materializa uma espécie de subversão a essa ordem, valendo-se do próprio poder das redes, ainda que de forma multifacetada, dando vozes não apenas a indivíduos, mas a tribos e a coletivos ausentes, subalternos, em ambiente de circulação do conhecimento hegemônico. No capítulo anterior, ao discutirmos as habilidades operacionais no âmbito das Competências InfoCom, percebemos o quão complexo é o universo *online*, haja vista as questões ligadas à propriedade e à própria vigilância imposta pelo novo capitalismo (ZUBOFF, 2021), com o aperfeiçoamento de tecnologias com inteligência e sistemas neurais artificiais.

Aqui, a partir do movimento protagonista da juventude, porém, entendemos com mais clareza a epistemografia interativa proposta por Garcia Gutierrez (2006), conforme citamos no Capítulo Conformação da Pesquisa, acolhida como uma possibilidade interpretativa para o mergulho que fazemos no *Grupo ARS*. Isso porque, numa busca transdisciplinar, sustentamo-nos também na posição do referido autor, no sentido de que

A expansão do digital e da tecnocultura obriga, sem dúvida, a um exercício de pluralismo ético, que consiste em criar ferramentas que não apenas auxiliem na organização dos “conhecimentos dominantes”, mas, especialmente, que promovam a resistência dos conhecimentos considerados subalternos. Esses conhecimentos, culturas e memórias estão ameaçados por projetos globalizantes de substituição e, conseqüentemente, não lhes resta outra saída senão apropriarem-se do digital como única possibilidade de autodesenvolvimento. (GARCIA GUTIERREZ, 2006, p. 105)

Entendemos também que o referido ambiente é igualmente propício para a constituição do sujeito infocomunicacional híbrido, também tratado no capítulo anterior. Ao fazer emergir a ausência de um território submerso, afogado pelo conhecimento dominante, esse jovem, além de saber que o ciberespaço consegue

projetar a edição que ele faz do próprio mundo, acaba desenvolvendo, a seu modo, um conceito de cidadania participativa, colaborativa, condições discutidas anteriormente como necessárias ao contraponto dos discursos mercadológicos presentes no mesmo espaço.

Ao abrir sua inserção nas comunidades *online*, a juventude leva também para o senso comum a exacerbação de temas como violência, pobreza e desigualdade, entre outros, ampliando o universo para novas pesquisas. Isso porque, como afirmara Sposito (2002, p. 22), ainda que os estudos no campo da Educação evidenciassem um crescimento na busca do tema juventude, estes revelavam “[...] um desconhecimento sobre a condição juvenil na sociedade brasileira, marcada por recortes intensos nas desigualdades sociais, culturais e étnicas que oferecem para a pesquisa a realidade plural da juventude”.

Ter uma dimensão desse ambiente de desigualdades é fundamental para esta pesquisa, conforme abordamos na sua problematização. A chegada de novos trabalhos dos campos das Ciências Sociais, especialmente da Antropologia, conforme registros de Borelli e Oliveira (2010) e Sposito (2009), amplia o espectro das discussões sobre políticas públicas para o segmento.

Somente para ilustrar esse quadro de desigualdades, relatório do Unicef (2018) aponta que 8,8 milhões de crianças e adolescentes não têm direito à educação no país. Em linhas gerais, o documento mostra que, no Brasil, em um universo de mais de 18 milhões de crianças e adolescentes, seis, em cada dez, “vivem na pobreza” (UNICEF, 2018, p. 5), sofrendo algum tipo de privação.

[...] dos 61% de crianças e adolescentes brasileiros que vivem na pobreza, 49,7% têm privações múltiplas. Muitas dessas meninas e desses meninos estão expostos a mais de uma privação simultaneamente. Em média, elas e eles tiveram 1,7 privação. Há 14,7 milhões de meninas e meninos com apenas uma, 7,3 milhões com duas e 4,5 milhões com três ou mais. Neste grupo, existem 13,9 mil crianças e adolescentes que não têm acesso a nenhum dos seis direitos analisados pelo estudo, estão completamente à margem de políticas públicas. No conjunto de aspectos analisados, o saneamento é a privação que afeta o maior número de crianças e adolescentes (13,3 milhões), seguido por educação (8,8 milhões), água (7,6 milhões), *informação* (6,8 milhões), moradia (5,9 milhões) e proteção contra o trabalho infantil (2,5 milhões). (UNICEF, 2018, p. 8, grifo é nosso)

Percebemos, a partir desses números, um flagrante paradoxo que pode embaralhar uma possível radiografia do segmento juventude. Isso porque, como vimos, temos uma migração da juventude para o ciberespaço, mas, em universo que deixa pelo menos 6,8 milhões de crianças e adolescentes fora dele, justamente por estarem privadas da informação. Discutir possibilidades para esse acesso, portanto, deve estar no radar das políticas públicas relativas às Competências InfoCom.

Adentramos, assim, mais no campo das políticas públicas, depois dos trabalhos de Sposito (2002; 2009) e Borelli e Oliveira (2010), trazendo para esta discussão a pesquisa de Zanella e outros (2013) que, partindo do tema juventude e políticas públicas, fez um levantamento na base de dados da SciELO, da produção acadêmica brasileira, entre os anos de 2002 a 2011. Utilizando os descritores “jovem e política”; “jovens e política”; “jovem e políticas”; “jovens e políticas”; “juventude e política”; “juventudes e política”; “juventude e políticas”; “juventudes e políticas”, as autoras encontraram 236 artigos – 63 estavam repetidos – e analisaram, então, 173. Desse total, a partir dos objetivos daquela pesquisa, foram localizados 53 que tratavam da temática proposta.

Tais estudos confirmaram a tendência de crescimento de pesquisas com o tema geral sobre juventude, conforme apontara Sposito (2002; 2009), principalmente a partir da década de 1990, mas, como advertiram Zanella e outros (2013), era preciso compreender melhor como estas tratavam as questões referentes às políticas públicas. A partir das análises dos 53 artigos, as autoras constataram que, mesmo contendo os descritores pesquisados, “[...] parte significativa dessa produção não apresenta uma concepção clara de juventude ou não a relaciona diretamente às temáticas política e políticas públicas”. (ZANELLA *et al.*, 2013, p. 329).

Se considerarmos a questão das Competências InfoCom no âmbito das políticas públicas relativas à área da Educação, por exemplo, podemos, a partir do estudo de Sposito (2002), atestar sobre a existência de uma grande lacuna ainda a ser preenchida nesse seguimento. Quando buscamos perceber esse assunto a partir da CI, no âmbito da juventude, constatamos que o hiato é ainda maior, uma vez que nos levantamentos realizados, mesmo no campo das Ciências Sociais, a CI é sequer citada.

Para se ter uma ideia desse vazio, dos artigos analisados por Zanella e outros (2013), apenas um estava relacionado à inclusão digital, tema que tangencia a

questão das competências. A referência é feita ao artigo de Frezza e outros (2009)¹⁰⁰, que trabalha com as concepções de juventude voluntária, digitalizada, trabalhadora e vulnerabilizada.

Não podemos fazer uma comparação entre os trabalhos de Sposito (2002; 2009) e Zanella e outros (2013) em função de suas distintas características e objetivos. Chama-nos atenção, contudo, que a tendência de crescimento de teses e dissertações sobre questões relativas à juventude, à mídia e aos TICs, como de fato ocorreu entre as duas primeiras pesquisas de Sposito (2002; 2009), não se fez presente no trabalho de Zanella e outros (2013), como vimos, anteriormente, uma vez que se registrou apenas um artigo nesta direção em um universo de 173.

Estudo bibliométrico de Oliveira e outros (2018), que objetivou um levantamento dos periódicos indexados no DOAJ, *Google Acadêmico*, SciELO e Scopus na busca do tema políticas públicas na perspectiva do processo democrático no âmbito da juventude, faz uma radiografia do tema entre os anos 2005 e 2017. Naquele período, as políticas públicas para a juventude foram abordadas em 300 artigos disponibilizados em 192 periódicos, prevalecendo “[...] maior interesse das disciplinas da área da saúde, educação e psicologia, nestas temáticas” (OLIVEIRA *et al.*, 2018, p. 18), passando pelo Direito, Serviço Social e pelas Ciências Sociais Aplicadas. O estudo, apesar de estar ligado à Ciência da Informação, não prospecta qualquer correlação da área com a temática em questão.

Assim, em linhas gerais, podemos concluir, parcialmente, que a temática desta tese venha a somar com os estudos concluídos e em curso, contribuindo para trazer à tona uma questão emergente, complexa e necessária, conforme abordamos na problematização da pesquisa. Quando conectamos o tema ao arcabouço teórico de nosso trabalho, sobretudo aos referenciados nos capítulos 3 e 4 – e tomando por base características e conceitos elencados nas pesquisas relativas ao estado da arte da juventude –, propomos, antes de abordarmos a perspectiva do protagonismo social e a prática informacional dessa juventude, elevar o tema a uma perspectiva que dialogue com nossos objetivos – a da dupla complexidade –, a ser tratada no próximo subcapítulo.

¹⁰⁰ FREZZA, M.; MARASCHIN, C.; SANTOS, N. S. Juventude como problema de políticas públicas. **Psicologia e Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 313-323, 2009.

6.2 A JUVENTUDE NA PERSPECTIVA DA DUPLA COMPLEXIDADE

Saber quem é o(a) jovem, por onde e como ele(a) caminha é uma preocupação de pesquisa que pode nos indicar possibilidades de leitura de nosso próprio mundo. No âmbito do senso comum, podemos dizer que as gerações mais velhas já passaram por essas indagações em suas respectivas juventudes, mas, com o desenrolar da vida, dá-nos a impressão de que se estabelece nesse lugar o que se chama de memória do esquecimento. Envelhecemos e continuamos nos assustando com praticamente tudo que outrora fizemos ou pensamos, mas, quando essa memória tenta nos incomodar, nós a deixamos guardada, esquecida, para continuar ignorando algo tão presente e importante para a nossa sobrevivência como espécie neste planeta, ou seja, a própria juventude.

Quando pensamos em educação, participação comunitária e política, elementos-chave para esta nossa reflexão, dá-nos a impressão de que as certezas se cristalizam nas gerações mais velhas, o que criaria um hiato cada vez maior entre ambas. No nosso entendimento, do ponto de vista transdisciplinar, no entanto, não existe hiato, mas um espaço preenchido por incertezas que, conectadas, vão silenciosamente ruindo as certezas que habitam esse contexto de crise geracional, criando, assim, a sensação de um aumento de distâncias entre as pessoas, justamente por não percebermos ou admitirmos outras lógicas que ultrapassem tal processo, apresentado, quase sempre, a partir de uma construção identitária direcionada a um mundo funcional e organizado.

Os processos identitários formais, seja por meio da indução, ou da dedução, dificilmente nos farão perceber o quão complexo é esse terreno, que precisa ser trilhado como possibilidade de se buscar um melhor entendimento de um segmento que parece se distanciar cada vez mais de suas ancestralidades, lembrando, porém, que “A expressão juventude, por si, não traduz a dimensão homogênea de um estado, mas ao contrário, como uma condição, pode e deve ser analisada por diversos aspectos” (DAHER JUNIOR, 2016, p. 46). Nessa direção, trazendo essa questão para o campo da produção científica sobre o tema no Brasil, concordamos com Junior e Bungestab (2018, p. 504), no sentido de que autores como Dayrell (2003) e Abramo

(2011), entre outros, “[...] cada um a seu modo, concebem a juventude como uma categoria social, cultural e histórica, que influencia e é influenciada por transformações mais amplas que ocorrem na sociedade”.

O fruto dessas reflexões, segundo Junior e Bungestab (2018, p. 504), tem colocado o problema a ser discutido sobre uma perspectiva geracional ou classista. O primeiro aspecto, sob um olhar funcionalista, “[...] considera a juventude como um período problemático que representa um alvo de intervenções externas e medidas corretivas”; o segundo, a partir de uma concepção marxista, sobre a qual, de acordo com Junior e Bungestab (2018, p. 505), “[...] a condição juvenil não se separa das contradições intrínsecas à sociedade capitalista, as quais alimentam a luta de classes e acirram os atritos entre a burguesia e o proletariado”.

Ambas as correntes, no entanto, entendemos, sozinhas, apresentam-se incapazes de provocar um avanço nessas discussões, uma vez que se aportam em sínteses e, como tal, em lógicas dualistas, oriundas de discursos epistêmicos tanto positivistas, quanto racionalistas, portanto, não suficientes para quem quer se aprofundar na questão. No caso, apostamos na dialógica para melhor compreensão do real, justamente por esta conservar, conforme Morin (1996) as tensões que se estabelecem nas diferenças, sem uma pretensão de sínteses ou de qualquer resposta proveniente da relação causa/efeito as eliminem, conforme já discutimos nos capítulos 3, 4 e 5.

Seguiremos, assim, pensando a juventude com um estado que comporta as questões geracionais, pois estas estariam implícitas em quaisquer relações sociais, e classista, por não desprezar a condição de cada jovem descolada das forças produtivas que atuam na sociedade para se gerar riquezas, estabelecendo-se, dessa maneira, conforme Marx (1983) e Marx e Engels (1998), o domínio de uma classe social sobre outra. A condição humana, no nosso entendimento, comporta tais estados, mas transcende o determinismo oriundo do princípio clássico da explicação científica fortemente presente em tais discursos.

Isso nos leva a pensar a juventude também como uma condição transdisciplinar, porque, além de comportar em si o atributo da transformação, dos desdobramentos de suas incertezas em novas incertezas, mostra a força de um estado transitório de insatisfação, por vezes domesticado pelo nosso próprio processo de envelhecimento. Esse estado, no nosso entendimento, poderia ser um exemplo da exacerbação do que

Morin (2011, p. 238) chama de “[...] complexidade lógica do real e a complexidade real da lógica”. Segundo ele, no espírito humano, estabelece-se um limite, a exemplo da realidade, que não comporta formalizações, teorias e até mesmo a lógica.

Assim, há complexidade em ambas as esferas que se sobrepõem e se devoram mutuamente, pois, evidentemente, a esfera do espírito pensante está na esfera da realidade, a qual só aparece como tal na esfera do espírito pensante. Quanto mais nos elevamos aos níveis complexos do real, mais utilizamos as potencialidades do pensamento racional. (MORIN, 2011, p. 240)

Quando pensamos a juventude, acreditamos que essas dimensões lógicas apresentadas por Morin (2011), para se perceber a realidade, ficam mais evidentes. Daí, podemos afirmar que tanto os discursos funcionalistas, quanto marxistas, a partir, respectivamente, das concepções geracionais e classistas, buscam enquadrar a juventude como uma categoria não ambígua, não contraditória, ou seja, **numa** perspectiva da complexidade real da lógica. Isso implica dizer que essas concepções, como falamos anteriormente, não se apresentam como suficientes para se abarcar todo o problema em questão.

Por isso, a necessidade, sem desconsiderar o princípio anterior, de incorporarmos a esse processo a complexidade lógica do real, pois esta admite, conforme Morin (2011), a compreensão das incertezas. Isoladamente, segundo Morin, porém, tais princípios não são suficientes para se apreender a realidade, daí a necessidade de se trabalhar com essa dupla complexidade lógica, uma vez que, “[...] não é apenas em uma lógica parcial e fragmentariamente adequada ao real, mas também, em uma incompletude lógica e de maneira metalógica que o pensamento dialoga com o universo”. (MORIN, 2011, p. 240)

A partir do exercício de se procurar trabalhar o princípio da dupla complexidade é que iremos avançar para contextualizar a juventude em questões referentes ao Protagonismo Juvenil e às Competências InfoCom, buscando, dessa maneira, ampliar nossos diálogos com os objetivos desta tese.

6.3 PROTAGONISMO JUVENIL

Da mesma forma que o tema juventude, a definição do que vem a ser protagonismo também tem um caráter implexo, transversal, e, portanto, pertinente ao olhar da dupla complexidade, devendo, assim, ser tratado a partir de um metaponto de vista, uma vez que este, à luz de Morin (2011), pode nos propiciar uma abertura lógica, permitindo-nos, dessa maneira, uma ampliação da percepção sobre o conhecimento acerca do referido tema. A partir daí, escolhemos nossos caminhos, mas cientes de que outros conceitos, mesmo explicitamente refutados em alguns momentos do trabalho, não estarão totalmente descolados de nossas escolhas.

No capítulo Conformação da Pesquisa, indicamos que o Protagonismo Juvenil não seria tratado como um princípio metodológico visando à acomodação social, de adaptabilidade para o mercado ou até mesmo para um contraponto, conforme nos referenciamos em Souza (2006), a uma ameaça de jovens pobres e excluídos de um *status quo* que legitima as desigualdades, capaz de provocar um descontrole social. Na revisão da literatura propiciada por Boghossian e Minayo (2009), percebe-se também que, embora o jovem tenha sido tratado nas pesquisas como um protagonista da mudança, da contestação, existe outro lado da moeda, que estampa a imagem da delinquência, da ameaça social.

Diante de tais perspectivas, buscamos, então, perceber o protagonismo como um atributo capaz de promover atores autônomos, empoderados, a partir de suas práticas de gestão social, conforme delineado na conformação desta pesquisa. A dupla complexidade nos faz enxergar, no entanto, que a nossa direção traz também uma incompletude lógica, uma vez que carrega consigo elementos da complexidade real da lógica, portanto, racionalista, não capaz de se perceber todo o problema, assim como da complexidade lógica do real, justamente por evidenciar as incertezas, permitindo-nos ver a questão também fora da relação indutiva-dedutiva-identitária, ou seja, numa perspectiva da complexidade, conforme trabalhamos ao longo desta investigação, a partir de princípios de Morin (1996. 2003a; 2003b; 2011), especialmente, entre outros autores.

Conseguimos perceber a implexidade de nossa escolha na própria revisão de Boghossian e Minayo (2009). Quando valorizamos os quesitos autonomia e

empoderamento, encontramos na literatura tendências interpretativas diferentes, que abarcam tanto a racionalidade clássica, quanto a sua transcendência.

Pode-se diferenciar o protagonismo juvenil por articular dimensões fundamentais da participação juvenil numa perspectiva ampliada, além de englobar a interação entre adultos e jovens no processo de construção da autonomia. Refere-se a uma dimensão subjetiva, presente na proposta de formação do jovem para valores democráticos e solidários, de maneira articulada a uma dimensão mais objetiva, preconizada na ação individual ou coletiva sobre problemas sociais concretos. (BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009, p. 416-417).

Boghossian e Minayo (2009, p. 416) inferem, a partir das publicações estudadas por elas, que a vinculação do protagonismo ao empoderamento dos jovens está presente tanto em discursos de organizações de cooperação internacionais, como o Banco Mundial e a própria Organização das Nações Unidas (ONU), quanto em “[...] educadores que trabalham com jovens que vivem em espaços populares na América Latina”. As autoras, no entanto, chamam atenção para as diferenciações que se estabelecem nos focos e objetivos dessas direções.

No caso dos organismos de cooperação, em especial a ONU, “[...] o ‘empoderamento’ é o ‘mecanismo de combate à pobreza’ e de ‘integração social’, como ‘remédios’ receitados aos países pobres para saírem do seu endividamento externo”. Para tanto, faz-se necessário “[...] investimento em educação, com ênfase na formação de lideranças juvenis”. E, nesse lugar, entra o financiamento do Banco Mundial, entre outros mecanismos multilaterais de cooperação. (BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009, p. 416-417)

Exemplo concreto desse quadro na realidade brasileira está na renovação de assembleias legislativas e do Congresso Nacional em 2018, conforme artigo da jornalista Beatriz Montesant (2019)¹⁰¹. Ela começa a matéria lembrando a pergunta de Jorge Paulo Lemann, um dos brasileiros mais ricos do mundo e presidente da fundação que leva o seu nome, querendo saber, em 2016, diante de uma plateia de mais de 300 jovens participantes em encontro anual sobre redes de liderança, promovida pela própria fundação, quem queria ser presidente. “[...] Entre os presentes, cerca de uma dúzia levantou a mão admitindo o desejo ambicioso. Quase

¹⁰¹ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/05/22/com-trajetoria-parecida-deputados-associados-a-lemann-divergem-na-politica.htm>. Acesso em: 17 out. 2019.

três anos mais tarde, ao menos cinco deles já assumiram cadeiras na Câmara ou em assembleias legislativas nos estados” (MONTESANT, 2019).

Fazendo um contraponto a esses princípios, lembram Boghossian e Minayo (2009, p. 416-417):

Para muitos jovens e educadores atuando no contexto da América Latina, no entanto, o objetivo central do protagonismo juvenil é o processo formador que se dá por meio da ação juvenil, visando à construção da cidadania e à participação solidária.

A nossa escolha para este trabalho segue mais a segunda tendência conceitual, uma vez que, conforme já abordamos, buscamos um protagonismo sustentado na prática da gestão social de um grupo de jovens que, desde 2015, organiza-se para pensar e executar produções associativas em audiovisual e promover sessões de cinema em seu distrito. Pelo princípio da dupla complexidade, admitimos, no entanto, mesmo à revelia de nossa escolha, por percebermos nela perspectivas de solidariedade e cidadania, ações protagonistas visando ao mercado, numa perspectiva local, conforme poderá ser visto nos capítulos empíricos desta tese, mas também compatível com a perspectiva global de desenvolvimento em curso no mundo.

Admitimos, porém, sustentando-nos em Souza (2006), em meio às ambiguidades circunscritas nesse lugar, que o discurso acerca do protagonismo juvenil, independentemente da corrente que o sustenta, não emerge, de fato, da própria juventude. Isso porque, segundo Souza (2006, p. 248), a emergência do enunciado protagonismo juvenil advém do “[...] discurso sobre o social, dominante hoje em dia nos textos sobre juventude produzidos por órgãos governamentais, organismos internacionais, sociólogos, pedagogos, educadores em geral e organizações do terceiro setor”. A reboque desse discurso, acrescenta a autora, emergiram outros enunciados ligando a questão da juventude e do protagonismo a termos como “[...] resiliência, empoderamento, vulnerabilidade, capital social, empreendedorismo social”. (SOUZA, 2006, p. 248)

Tais discursos, ainda de acordo com Souza (2006), promovem uma anulação das falas autônomas e transgressoras, gerando um conceito de participação consonante com as regras do mercado. Se olharmos atentamente a esse mosaico de

enunciados elencados por Souza (2006) a partir da dupla complexidade, percebemos, porém, que podemos transcender a esse determinismo, impulsionando-nos na busca de um protagonismo que nasça dentro da própria juventude, mesmo admitindo o direcionamento do mundo adulto para essas questões.

Isso nos leva a buscar entender a questão do protagonismo no âmbito social, portanto, de maneira mais ampliada, por englobar o ato do fazer da própria juventude, na perspectiva de uma *práxis* infocomunicacional, diante de promessas da constituição de uma sociedade, conforme Perrotti (2017 p. 21), com “[...] ‘acesso ilimitado’ ao conhecimento, à cultura, via especialmente tecnologias digitais” que, segundo ele,

[...] se cultivadas com exagero por promotores da “sociedade da informação” de várias matizes ideológicas, não deixam de se realizar em alguns aspectos, permitindo-nos, efetivamente, possibilidades de contato com informações que em outras épocas nos seriam negadas por uma série de razões”.

Por esse princípio, mesmo aquelas populações que não têm direito à informação – como vimos, no Brasil, no âmbito da juventude, esse universo abarca cerca de 8,8 milhões de crianças e adolescentes (UNESCO, 2018) – acabam sendo impactadas pelas informações dos outros. Lembramos que esse quadro excludente não é objeto de nossa investigação, mas um contraponto necessário para que possamos refletir melhor sobre a vida do jovem que se encontra na escola, a partir do protagonismo social em contexto de hiperinformação, como veremos no próximo subcapítulo.

6.3.1 Protagonismo social: um contraponto necessário

O impulsionamento da informação pelas tecnologias digitais, conforme vimos em Perrotti (2017), pode nos colocar realmente em contato com algum tipo de informação que outrora teríamos dificuldades para obtê-la, mas promove, a nosso ver, o ambiente de hiperinformação. Tal ambiente, sob a arquitetura de um emaranhado de redes, com interesses difusos, por sua vez, propicia também a desinformação, mesmo que a serviço de outros interesses informacionais, a exemplo das *fake news*. O protagonismo social, na perspectiva de processos de construção da cidadania,

portanto, faz-se necessário como um confronto a esse cenário, apresentando-se, de igual maneira, como um reforço crítico ao sistema de vigilância imposto pelas novas mídias, conforme trabalhamos no capítulo anterior.

Entre outros argumentos, podemos sustentar a afirmativa acerca do referido contraponto a partir do princípio do que viria a ser o sujeito protagonista, como aquele que,

[...] nem se recusa, nem assimila aprioristicamente o saber, a palavra do outro. Ele expõe-se, arrisca-se, coloca-se em diálogo permanente com a diferença, constrói a si mesmo na alteridade, em interlocução. Sua memória o protege, ainda que não se feche jamais nela mesma. O protagonista não é prisioneiro nem do eu, nem de nós. Está em estado permanente de regulação entre forças contrárias e inevitáveis que atuam no jogo das significações. (PERROTTI, 2017, p. 23)

Seguindo essa linha discursiva, acrescentamos o pensamento de Gomes (2017, p. 28), que vê no protagonismo social a representação de um “[...] caminho humanizador do mundo e, portanto, promissor da construção ética de relações sociais capazes de assegurar o espaço crítico, de dialogia, criatividade e alteridade”. Criar-se-ia, assim, segundo a autora, espaços críticos, de consensos provisórios, uma vez que seus atores dependem da “[...] produção, acesso, uso e apropriação da informação”.

Trazemos também para este lugar o pensamento de Araújo (2017), conforme vimos no capítulo Conformação da Pesquisa, que discute o protagonismo social, na perspectiva do sujeito informacional, reforçando a legitimação do tema na CI, e, acrescentamos, nas discussões sobre Competências InfoCom. Segundo ele, ao tratar das dimensões teóricas da informação,

A abordagem social, por meio de conceitos de “práticas informacionais”, sensível às dimensões coletivas (por meio da perspectiva interacionista) e simbólicas (por meio da perspectiva compreensiva) mostra-se apta a “capturar” o movimento protagonista dos sujeitos em seus contextos concretos de atuação. (ARAÚJO, 2017, p. 142)

A possibilidade de aproximação da teoria crítica com a fenomenologia, de acordo com nossa interpretação, que levou Araújo (2017) a pensar a questão do protagonismo social, corrobora um dos princípios que sustenta a discussão

metodológica de nossa investigação. Abordamos este aspecto no Capítulo 2, ao considerarmos, sob a luz de Miranda e Resende (2006), que a referida aproximação nos indicaria caminhos para se chegar à complexidade, um dos fundamentos da transdisciplinaridade.

Essa forma de olhar o protagonismo social nos dá a transcendência desejada para percebermos o protagonismo juvenil também como pertencente a esse campo de investigação. Isso porque conseguimos olhar o jovem fora daquela condição reducionista, como vimos anteriormente, mesmo admitindo que o seu protagonismo esteja calcado sobremaneira em enunciados adultos, independentemente de princípios ideológicos.

Quando nos propomos a investigar as pegadas de uma juventude em processos de construção do conhecimento, fomos impulsionados por uma hipótese central de que as Competências InfoCom poderiam proporcionar um protagonismo juvenil capaz de ultrapassar as barreiras gerenciais existentes no processo. O diálogo com a diferença, a alteridade, as disputas internas pelo poder, assim como o encontro de consensos possíveis proporcionados pela convivência em torno de projetos comuns, reforçaria atributos como solidariedade e empoderamento, mas guardaria a autonomia de cada um de seus membros, a partir da responsabilidade, princípio preconizado por Kant, potencializado por Habermas (1992), e reiterado por Carr e Kemmis (2004) em nossa abordagem metodológica (Capítulo 2).

Assim, trazemos, concomitante ao protagonismo social, o próprio protagonismo juvenil, buscando situar as gerações digitais, também chamadas de nativos digitais (CASTRO, 2010; GOBBI, 2012) no contexto das Competências InfoCom. Entendemos que essa juventude, sob a tutela ou não de enunciados adultos acerca do protagonismo, têm muito a nos ensinar se tivermos um olhar aberto para a questão, pautando-nos, sobretudo na alteridade, ou seja, num esforço de compreendermos as relações que ali se estabelecem a partir de suas próprias inquietações, conforme trataremos na próxima subseção.

6.4 COMPETÊNCIAS INFOCOM E PROTAGONISMO: UMA RELAÇÃO COMPLEXA COM OBJETIVOS DIFUSOS

Costa (2001), considerado como um dos autores brasileiros que mais escreveu sobre o protagonismo juvenil, acredita que a educação é que está desafiada no sentido de permitir ao jovem enfrentar os próprios desafios do mundo gerados pela globalização dos mercados, que exige ajustes estruturais ainda custeados pelos mais pobres. Nesse cenário, segundo ele, o mercado de trabalho se torna mais complexo, uma vez que existe uma desvinculação entre emprego e produção, fenômeno propiciado pelas novas tecnologias.

Esse ambiente, segundo ele, tem criado um ser humano autônomo, mas pouco solidário. Por isso, Costa (2001, p. 4) justifica a necessidade da “[...] formação do jovem autônomo, solidário e competente”, remetendo a expressão competência ao relatório *Unesco Educação: um tesouro a seguir*, de Delors e outros (1998), que projeta para este século os pilares de um sistema educacional pluridimensional.

Sustentada em quatro eixos, essa educação deveria prover o “aprender a ser”, “aprender a conviver”, “aprender a fazer” e “aprender a aprender”. A partir desses pilares, segundo Costa (2001), formar-se-ia o jovem autônomo, solidário e competente. A competência pessoal estaria sustentada no pilar “aprender a ser”, a social, no “aprender a conviver”, a produtiva, no “aprender a fazer” e, finalmente, a competência cognitiva, sustentada no pilar “aprender a aprender”.

A partir desses princípios é que Costa (2001) situa a ação pedagógica do protagonismo, diante, segundo ele, de essas competências não poderem ser transmitidas apenas pela docência.

Para criar os espaços necessários à eclosão das práticas e vivências capazes de permitir aos jovens exercitarem-se como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso são necessários recursos pedagógicos de natureza distinta da aula. São necessários acontecimentos em que o jovem possa desempenhar um papel protagônico. Aqui o discurso das palavras deve ser substituído pelo curso efetivo dos acontecimentos. (COSTA, 2001, p. 9)

O pensamento de Costa (2001), bastante utilizado por organizações do terceiro setor no Brasil, de fato, parece se alinhar, conforme vimos anteriormente, com o

discurso dos organismos de cooperações internacionais sobre a necessidade de se investir em educação para a formação de jovens líderes, de forma que os países menos desenvolvidos combatam e saiam da pobreza. Não cabe aqui, portanto, uma crítica pela crítica de atribuir esse posicionamento como simplesmente algo alinhado com o mercado, uma vez que, em casos extremos, a intervenção social se faz necessária como meio de se diminuir as assimetrias regionais, estando, portanto, compatível com a complexidade real da lógica.

Se olharmos a trajetória dos discursos sobre competência em informação, como vimos no capítulo anterior a partir dos relatórios da ALA (1989; 1998; 2015), IFLA (2005) e Unesco (2003; 2014), notamos haver uma convergência com as proposições de Delors e outros (1998) quanto à projeção das bases para que se estabeleça um sistema educacional pluridimensional no âmbito da juventude. Em todos os documentos, há uma tônica no sentido de se estabelecer um letramento infocomunicacional, remetendo-nos, inclusive, aos princípios da *metaliteracy* propostos por Jacobson e Mackey (2011; 2013), para se alcançar, por meio de um processo de aprendizagem ao longo da vida, uma sociedade mais crítica, promotora da inserção social e, conseqüentemente, combatente contra as dissimetrias sociais, econômicas e ambientais.

Admitimos, no entanto, que sob o ponto de vista discursivo, as críticas apresentadas por Souza (2006) a esses princípios devem ser consideradas, se quisermos transpor nosso pensamento para refletirmos sobre estas questões (educação e competência). Segundo ela, tais direcionamentos nos levam a pensar que o objetivo da educação seria apenas o desenvolvimento de habilidades, sem uma declaração de que tais habilidades sejam “[...] adquiridas diretamente pela educação ou, indiretamente, como resultado das condições de vida ou influência do meio social, mas se afirma que elas sejam desenvolvidas”. (SOUZA, 2006, p. 251).

Essa condição, de acordo com Souza (2006, p. 251), anularia todo o papel da escola no processo de formação de seus alunos, uma vez que esta seria transformada “[...] em cenário, em local desprovido de qualquer intencionalidade onde indivíduos devem entrar em atividade”. Ora, para efeito de nossa investigação, esse quesito precisa ser bastante observado, uma vez que os sujeitos de nossa pesquisa não estão descolados da instituição que os abriga. Trata-se, no entanto, de uma crítica que nos serve como alerta para que não façamos uma sobreposição do protagonismo sobre a

escola, embalada também por apreciações que a coloca na condição de uma instituição que fracassou, como discutido na problematização levantada no capítulo *Conformação da Pesquisa*.

Ao analisar os quatro tipos de aprendizagem elaborados por Delors e outros (1998) – “aprender a ser”, “aprender a conviver”, “aprender a fazer” e aprender a aprender” –, corroborados por Costa (2001, p. 252) como condição para o estabelecimento de uma pedagogia do protagonismo, Souza (2006) afirma que a educação resultante desse processo, pelo discurso, “[...] consiste, pois, em aprendizagem, poder-se-ia dizer treinamento, em última instância, técnica social ou método de direcionamento do comportamento dos indivíduos”.

Assim, de acordo com Souza (2006, p. 252, grifos no original),

O aprender a fazer e o aprender a viver juntos implicam a aquisição de competências diretamente adquiridas pelo mercado de trabalho: o fazer propriamente dito e a atitude de cooperação; o aprender a aprender é o princípio que comanda os outros três e é requisito para o ajustamento contínuo do indivíduo às flutuações do mercado. E o enunciado aprender a ser, que integra os precedentes, deixa claro que a educação atual pretende não apenas o ajustamento do indivíduo às adversidades do mercado, mas a produção de um indivíduo em processo de constante adaptação à instabilidade de uma sociedade que não oferece segurança ou quaisquer garantia a seus membros.

Isto posto, podemos inferir que, apesar das contundentes críticas de Souza (2006), a sua visão, determinista, conserva-se reducionista, a exemplo das soluções propostas pela própria antítese criticada, permanecendo, ambas, portanto, no âmbito da razão clássica que envolve a complexidade real da lógica. As certezas apresentadas em ambos os discursos nos dão a dimensão de nossa posição, admitindo, porém, que as críticas de Souza (2006) nos movem na busca de uma ultrapassagem lógica para o problema. Da mesma forma que admitimos, por exemplo, a intervenção social como necessária para o combate às assimetrias aviltantes no âmbito da fome e da pobreza extrema, entre outras dificuldades, entendemos, porém, conforme Daher Jr. e Borges (2020) que tais proposições oferecem a gestão para o social, e não a gestão social propriamente dita, favorecendo um modelo de desenvolvimento que subjuga, mas não elimina, a autonomia e a solidariedade, bases importantes para o desenvolvimento local.

Desse modo, perguntamos, como pensar o protagonismo a partir da complexidade lógica do real para se transcender os ambientes de certezas, buscando um discurso protagonista que nos leve, a partir das pegadas deixadas pela própria juventude, a um conhecimento mais profundo das competências necessárias ao próprio protagonismo? Parte dessa resposta se encontra no capítulo anterior, nas discussões sobre as Competências InfoCom, assim como nas reflexões de Daher Jr. e Borges (2020), numa primeira análise que fizeram sobre a questão. Segundo eles,

Nesta espécie de interregno que o mundo se encontra é que podemos perceber a força do protagonismo juvenil a partir de processos educativos para uma gestão social e o desenvolvimento local. Neste lugar é que situamos as competências infocomunicacionais também como força geradora de tais princípios, uma vez que, em ambiente de hiperinformação, o desenvolvimento de uma educação crítica para o uso das mídias por grupos sociais organizados pode representar o empoderamento necessário aos sujeitos para desenvolver e firmar sua identidade local. (DAHER JR; BORGES, 2020, p. 1170)

Acrescentamos a tais reflexões que a conjunção informação, comunicação e habilidades operacionais se fazem necessárias também, conforme vimos anteriormente, para a construção de uma cidadania igualmente crítica, capaz de nos permitir desconstruir o mundo que já nos chega editado. Tal processo promove bases fortes para o contraponto a esse próprio modelo de mundo, sendo também um caminho para se estabelecer uma competência outra no âmbito de um domínio sobre uma cultura, um território, conforme Ardoino (2001), calcado na própria alteridade, ou como em Martín-Barbero (2008), que propõe a redefinição do conceito a partir das competências culturais do *habitus* (BOURDIEU, 1972) e da “prática” (CERTEAU, 1980), como discutido no Capítulo 5. Aliás, segundo Martín-Barbero (2008, p. 244), este seria um caminho para se arrancar o conceito de competência da “[...] obsessão competitiva da sociedade”.

6.5 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

As conexões entre as temáticas juventude, protagonismo e Competências InfoCom, sem uma proposição de se estabelecer uma hierarquização entre elas, nos remete ao constructo da cidadania participativa. Para que esse processo se

estabeleça de forma mais consistente, porém, concluímos que as Competências InfoCom precisam pensar o protagonismo social como uma condição estruturante para a sua própria concepção, ou seja, tornando esse atributo também indissociável dos demais: informação/comunicação/habilidades operacionais.

Concluímos também que o protagonismo social pode encontrar uma forte base pedagógica no protagonismo juvenil, se percebido nas escolas e/ou em projetos de educação popular por meio de espontâneas metodologias participativas/intuitivas desenvolvidas fundamentalmente por seus atores. Dessa forma, as construções pedagógicas se dariam concomitante a ações efetivadas pelos próprios jovens, a partir de experiências desenvolvidas em diversos campos e locais.

Como vimos na trajetória das pesquisas, o protagonismo se desloca de ambientes institucionais, sobretudo das universidades, para guetos, tribos, entre outras comunidades juvenis que se estabelecem na informalidade, com forte presença nas redes sociais, revelando-nos bases para uma sistematização pedagógica de valorização dos conteúdos que surgem desses lugares. Lembrando que, assim como as tecnologias digitais de informação e comunicação já se fazem presentes em sala de aula à revelia do professor, os processos organizacionais juvenis se estabelecem da mesma forma, precisando, portanto, serem percebidos.

Como bem lembra Martín-Barbero (2008, p. 238), ao falar sobre a “deslocalização” e a “destemporalização” dos saberes, que estes “[...] escapam dos lugares e dos tempos legitimados socialmente” para as suas disseminações, a exemplo do que ocorre nas escolas. E a escola precisa perceber isso, uma vez que, como falamos, esse conhecimento está chegando a ela, sem qualquer contestação do professor. Precisamos, assim, aprender conectar a experiência protagonista oriunda do senso comum ao conhecimento científico, como meio de constituirmos um processo real de inovação social, que pode fazer parte do processo pedagógico da própria escola.

Concluímos que este capítulo fortalece as bases para uma melhor compreensão da problematização desta pesquisa, na busca de respostas às questões levantadas. De igual maneira, entendemos que as discussões teóricas trazidas até aqui serão fundamentais para o alcance dos demais objetivos específicos propostos, a serem concretizados, esperamos, com a efetivação dos capítulos que seguem, relativos ao trabalho empírico realizado.

Concluimos, finalmente, para efeito deste capítulo, que estamos falando do protagonismo juvenil como uma fonte rica, de caráter implexo, transversal e, portanto, pertinente ao olhar da dupla complexidade, estando este também indissociável da comunicação, da informação e das habilidades operacionais. Destarte, podemos pegar emprestada a reflexão de Martín-Barbero (2008, p. 244) na direção de que a posição por nós defendida nesta pesquisa, de fato, “[...] é uma encruzilhada de agendas e de enfoque que exige superar a mera soma de saberes e resultados”. Desta feita, seja pelo caminho da transdisciplinaridade, ou pela transversalidade dos saberes defendidas pelo autor como forma de se ir além da “nova topografia da transdisciplinaridade” – por meio de um alargamento do conceito antropológico da hibridação, incorporando, além dos diferentes saberes, as distintas nacionalidades e linguagens –, avançamos em nossa pesquisa, na perspectiva de entender melhor a nossa problematização.

7 OLHARES SOBRE UM MUNDO *ONLINE*

A construção deste capítulo cumpre o propósito de nos ajudar a alcançar, especialmente, o segundo objetivo específico de nossa pesquisa: identificar as Competências InfoCom dos sujeitos da pesquisa em suas práticas de criação, edição e difusão de material audiovisual, assim como de organização social, a partir de suas experiências *online*. Destacamos, porém, que tais análises já abrem as portas para tangenciarmos o terceiro objetivo, no que diz respeito à prospecção sobre as interseções que tais competência têm com o fortalecimento das identidades e do protagonismo desses jovens que vivem fora do eixo dos grandes centros urbanos.

Para tanto, procedemos nosso sistema de análise fundamentalmente no campo virtual, mas recorrendo, em certos momentos, a algumas intervenções oriundas da observação participante, a ser mais explorada no capítulo seguinte. Assim, pretendemos iniciar a composição de uma técnica mista da netnografia com a etnografia, conforme proposta metodológica prometida no Capítulo 2.

Faz-se necessário destacar, no entanto, que, ao longo da apresentação dos dados, vez ou outra, teceremos alguns comentários analíticos, ainda que de forma inicial, principalmente se houver um sobressalto qualitativo que nos remeta às discussões acerca do protagonismo juvenil e das Competências InfoCom, elementos centrais do tema dessa investigação.

7.1 O CENÁRIO *ONLINE*: ASPECTOS DE UMA LEITURA NETNOGRÁFICA

O levantamento dos dados *on-line*, para esta fase da pesquisa, está circunscrito ao canal do *YouTube* da TV Alves de Brito¹⁰² – nome dado em homenagem à Escola local – carro-chefe de divulgação da produção audiovisual do *Grupo ARS*. Encontramos em Kozinets (2014, p. 87) a justificativa para começarmos por aqui, uma vez que a comunidade *online* escolhida foi constituída pelo próprio grupo sujeito/objeto

¹⁰² Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCdT3AiJDGW4QzChuounDuQ>. Palavras-Chave para a busca: “Audiovisual Rodrigo Silva”; “TV Alves de Brito”.

desta pesquisa, sendo, portanto, relevante, por estar relacionado com o nosso “[...] foco e questão(ões) de pesquisa”.

Trata-se também de uma comunidade ativa, que “[...] mantém um fluxo de comunicações entre os participantes”, e, ainda, por se identificar entre as seguintes comunidades:

[...] 3. *Interativas*, elas têm um fluxo entre os participantes; 4. *substanciais*, elas têm uma massa crítica de comunicadores e um sentimento energético; 5. *heterogêneas*, elas têm diversos participantes diferentes; *ricas de dados*, oferecendo dados mais detalhados e descritivamente ricos. (KOZINETS, 2014, p. 87, grifos do autor)

Caracterizado sob o escopo teórico da netnografia, o canal em questão foi criado no dia 21/10/2015 por ocasião do encerramento de um ciclo de oficinas realizadas durante a pesquisa de mestrado *Audiovisual e pertencimento: a participação como meio de compreensão e apropriação de espaços públicos* – referenciada no Capítulo 2 –, culminando, logo no início de 2016, na criação, pelos mesmos jovens participantes da experiência, do Grupo Audiovisual Rodrigo Silva (*Grupo ARS*). Pelo fato de este pesquisador fazer parte da referida pesquisa desde o seu início, é importante ressaltar que as diretrizes para a entrada naquele território estão fundamentadas em uma aceitação tácita entre os membros da comunidade em questão, que antecede o trabalho de pesquisa ora em curso, condição fundamental para se realizar qualquer investigação etnográfica.

De acordo com Daher Junior (2016, p. 96), a partir da criação do canal do *YouTube* “[...] constatava-se ali o amadurecimento do grupo em questões relacionadas à unanimidade e ao consenso, assim como o reconhecimento sobre a importância do projeto”, que, posteriormente, foi transformado no projeto de extensão *Oficina luz, câmera, reação: jovens, identidades e a produção associativa em audiovisual*”, da UFOP – também referenciado no Capítulo 2 – e está em plena atividade durante esta pesquisa para a tese. Entendemos, numa primeira instância, que essa atitude apresenta indícios de uma postura protagonista do grupo, uma vez que a preocupação social em compartilhar e levar essas informações para o mundo que se manifesta no próprio ato organizativo do canal.

Mesmo não se adotando a pesquisa quantitativa como norteadora deste trabalho, a apresentação de alguns dados estatísticos se faz necessária, de forma a nos ajudar a construir o cenário proposto, diante dos expressivos crescimentos numéricos que ocorreram a partir da criação do canal, dando-nos também primeiros os indícios de que os números a serem apresentados revelam um bom desenvolvimento da competência em comunicação.

As descrições efetivadas, assim, seguindo o preceito da netnografia,

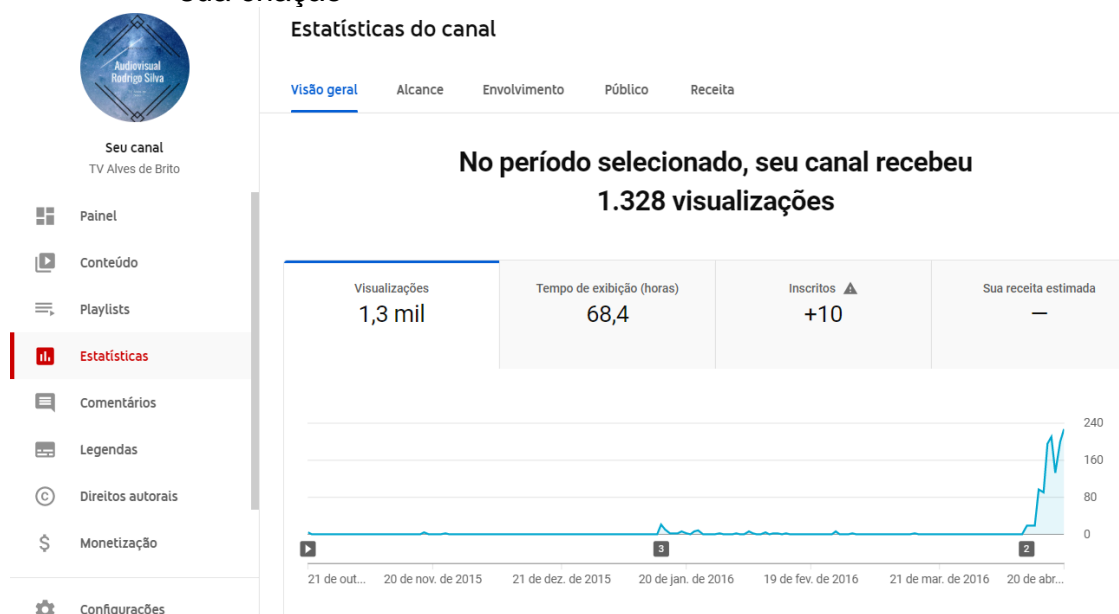
[...] serão uma combinação entre o que é visto na tela e o que é experimentado pelo pesquisador. Ainda que muitas dessas manifestações dos “eventos” na tela que transpiram por meio da interação online possam ser capturadas por meio de capturas de tela e descarregamento de dados, o que suas notas de campo devem procurar captar são suas impressões como membro de uma cultura e comunidade, os significados subjetivos das interações e eventos enquanto eles se desdobram no tempo. (KOZINETS, 2014, p. 103)

No caso em questão, vamos fazer tais combinações entre parte das análises feitas na pesquisa de mestrado com as atuais capturas *online*, a partir de dados aparentes e resultantes de relatórios emitidos pela *Google Analytics* para o próprio canal. Somaremos a esse universo as impressões retiradas do mundo *online* que, conforme Kozinets (2014), podem transmitir, por meio de textos e áudios, informações e conteúdo que se estabelecem no campo das emoções.

Até janeiro de 2022, o canal tinha 13 vídeos postados. Seis meses depois de sua criação, a TV Alves de Brito registrou um importante crescimento do número de visualizações e inscrições: 1,3 milhões de visualizações e 8,4 mil inscritos (FIG. 3), chamando atenção do *Canal Futura*, que fez um documentário sobre o *case* para a série *Janelas da inovação*¹⁰³, em parceria com a Fundação Telefônica.

¹⁰³ Disponível no canal do *YouTube*: <https://www.youtube.com/watch?v=oZLZVALm6Oc>; no *Futura Play*: <http://www.futuraplay.org/video/tv-alves-de-brito/366366/>. Palavras-Chave para a busca: “TV Alves de Brito”; “Janelas da inovação”; “Fundação Telefônica”; “Futura Play”.

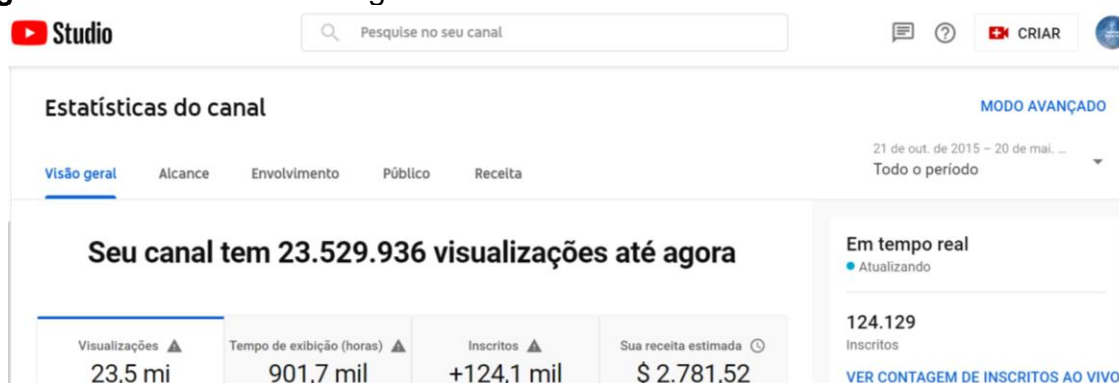
Figura 3 – Visão estatística geral do canal *TV Alves de Brito* seis meses depois de sua criação



Fonte: *Google Analytics* (relatório interno). Acesso em: 21 maio 2021.

Trata-se de números que foram crescendo ao longo dos anos, chegando, respectivamente, a taxas de 1.707% e 1.377%, em termos de visualizações e inscrições, quando comparados com os dados colhidos no dia 21/05/2021, conforme demonstrado na Figura 4.

Figura 4 – Visão estatística geral do canal *TV Alves de Brito*



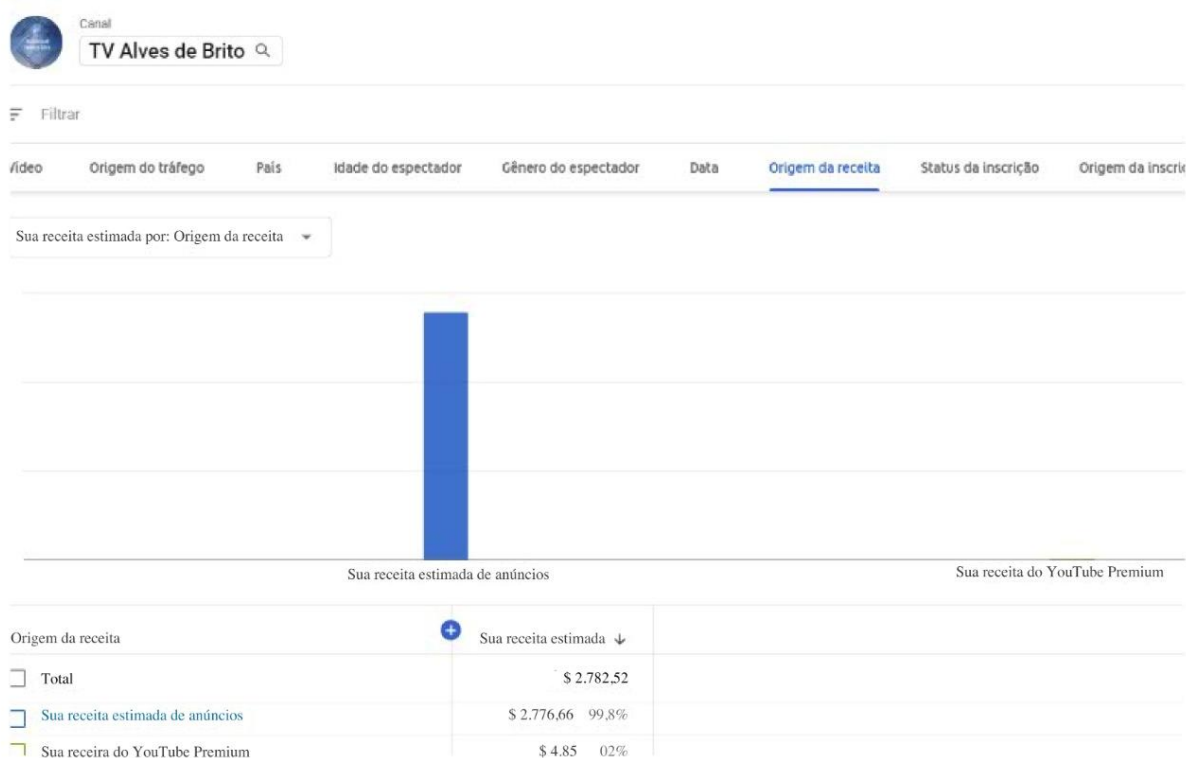
Fonte: *Google Analytics* (relatório interno). Acesso em: 21 maio 2021.

A perspectiva do aumento da visualização chamou atenção do *Grupo ARS* para a possibilidade de se arrecadar recursos financeiros como meio de fortalecer as atividades ali desenvolvidas, conforme manifestações de alguns de seus componentes feitas durante as oficinas do projeto de extensão da UFOP. Isso ocorreu,

principalmente, depois que a *TV Alves de Brito* ganhou mais visibilidade a partir do lançamento do referido documentário realizado pelo *Canal Futura*.

De 2015 a 2021, o grupo arrecadou US\$ 2.781,52, dos quais, cerca de 99,8% correspondem a receitas geradas por anúncios, conforme Figura 5. Os recursos são aplicados na compra de equipamentos e de produtos alimentícios a serem revendidos nas atividades comunitárias desenvolvidas em RS, principalmente nas festas juninas e no projeto *Cineminha do Distrito*, ações que serão analisadas no próximo capítulo.

Figura 5 – Demonstrativo de distribuição de receita



Fonte: *Google Analytics* (relatório interno). Acesso em: 21 maio 2021.

Para esta pesquisa, dos 13 vídeos produzidos, trabalhamos especialmente cinco. A escolha se justifica pelo fato de um deles ter sido produzido por parte de membros do *Grupo ARS* antes mesmo da constituição do canal no *Youtube*, e os demais, por representarem de forma satisfatória o processo de produção do *Grupo ARS*.

7.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE GERAL DOS VÍDEOS

Em linhas gerais, os vídeos não seguem uma linha editorial fixa, revelando, de imediato, a liberdade que os jovens têm em seus processos criativos e produtivos. No entanto, faz-se necessário ressaltar que o incentivo para a produção audiovisual foi resultado de uma pesquisa-intervenção (referenciada no Capítulo 2), na qual o vídeo foi constituído como metodologia educativa e participativa com vistas à construção do sentimento de pertencimento social daqueles jovens na complexa relação que tinham com a sede, Ouro Preto (DAHER JUNIOR, 2016), considerando a capacidade de

[...] a sua linguagem poder provocar, transformar e ousadamente propor convulsionar ambientes. Por isso mesmo a importância deste fazer em processos educativos, ainda fortemente embasados nas relações analógicas que ocorrem paradoxalmente em ambientes compostos por sujeitos de gerações digitais. (DAHER JUNIOR; MAGALHÃES, 2017, p. 9)

Como resultado dessa intervenção, foram realizados os vídeos *Pelas montanhas de Minas*¹⁰⁴, *Conhecendo o museu*¹⁰⁵ e *Casinhas tombadas de uma cidade tombada*¹⁰⁶, sobre os quais se procurou analisar, na ocasião, o desenvolvimento das habilidades de comunicação audiovisual dos então sujeitos da pesquisa e, a partir dos discursos fílmicos produzidos, a questão das identidades. Para efeito deste capítulo no que diz respeito à apresentação de dados empíricos, optamos por retomar parte das análises feitas no mestrado sobre estes três vídeos, somando-se a interpretações de mais dois – *O homem do saco*¹⁰⁷ e *O homem do saco: respostas*¹⁰⁸ –, para estabelecer possíveis conexões com os novos objetivos delineados para esta tese.

¹⁰⁴ Disponível no Canal do *YouTube*: <https://www.youtube.com/watch?v=M5tV79wlvOw>. Palavras-Chave para a busca: “Audiovisual Rodrigo Silva”; “TV Alves de Brito”; “Professora Jussara”.

¹⁰⁵ Disponível no Canal do *YouTube*: <https://www.youtube.com/watch?v=2TIWX9myueA>. Palavras-chave para a busca: “Audiovisual Rodrigo Silva”; “TV Alves de Brito”; “Museu da Inconfidência”.

¹⁰⁶ Disponível no Canal do *YouTube*: <https://www.youtube.com/watch?v=PyM8FCouXQ4>. Palavras-chave para a busca: “Audiovisual Rodrigo Silva”; “TV Alves de Brito”; “Casinhas tombadas”.

¹⁰⁷ Disponível no canal do *YouTube*: <https://www.youtube.com/watch?v=vCzlxvFrn7o>. Palavras-chave a busca: “Rodrigo Silva”; “Audiovisual Rodrigo Silva”; “Homem do saco”.

¹⁰⁸ Disponível no seguinte endereço do *YouTube*: <https://www.youtube.com/watch?v=cRsf6CTkhgE>. Palavras-Chave para busca: “TV Alves de Brito”; “Rodrigo Silva”; “Audiovisual Rodrigo Silva”.

Os três primeiros vídeos em questão foram produzidos concomitantes às oficinas¹⁰⁹ propostas na pesquisa de mestrado, as quais trabalharam, em parte, os fundamentos práticos e básicos da produção audiovisual. Numa perspectiva teórica, segundo Daher Junior e Magalhães (2017, p. 8), “[...] vale ressaltar que a busca de interseções na relação Educação/Comunicação, a partir das concepções de Baccega (2005)¹¹⁰, Castro (2010), Ferrés (2008)¹¹¹ e Pires (2010)¹¹², entre outros, remete ao caráter transversal do audiovisual”.

Resumidamente, o vídeo *Pelas montanhas de Minas*, com duração de dez minutos, fala sobre o lançamento do livro da professora Jussara Duarte, *Montanhas de Minas*. Na ocasião, a referida professora era a responsável pelas oficinas de Educação Patrimonial na Escola Municipal Dr. Alves de Brito, dentro do projeto federal *Mais Educação*¹¹³.

[...] Observa-se, logo de imediato, uma aproximação do nome do vídeo com o título do livro, por uma decisão de seus jovens produtores, que entendiam, assim, estarem reforçando a proposta de ambas as produções. Mantendo-se dentro de uma estrutura tradicional e institucional, sua mensagem busca reforçar aspectos da identidade do Distrito de Rodrigo Silva, em especial sobre seus personagens, a Escola Dr. Alves de Brito, a Sociedade Musical Santa Cecília, enfim, do patrimônio material e imaterial daquele território. (DAHER JUNIOR; MAGALHÃES, 2017, p. 9)

Conforme análise feita na ocasião, os elementos que contribuíram para a construção da narrativa dos jovens demonstraram uma transformação das habilidades

¹⁰⁹ Somente para efeito de registro, durante a pesquisa de mestrado, foram utilizados celulares para filmagens, emprestados pela *Casa do Professor de Ouro Preto*, mantida pela Prefeitura Municipal, e uma câmera fotográfica/filmadora, doada para o projeto.

¹¹⁰ BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação e Educação: um campo em ação. In: FIDALGO, António; SERRA, Paulo (Org). **Actas do III Sopcom, VI Lusocom e II Ibérico**. Covilhã: 2005, p. 383-393. Disponível em: <http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/ACTAS%20VOL%204.pdf>.

¹¹¹ FERRÉS, Joan. Entrevista Joan Ferrés. **Contrapontos**. **Revista Contrapontos**, v. 8, n. 2, p. 309-315, maio/ago. 2008.

¹¹² PIRES, Eloíza Gurgel. A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 1, p. 281-295, jan./abr. 2010.

¹¹³ Programa criado pelo Governo Federal em 2007, sendo substituído, em 2017, pelo *Novo Mais Educação*, e encerrado em 2020, na gestão do presidente Jair Bolsonaro. O programa, “[...] criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para, no mínimo, 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>. Acesso em: 21 abr. 2021.

de comunicação audiovisual de seus autores. Revelaram também suas “[...] identidades experimentadas (COSTA, 2002)¹¹⁴ que exprimem o sentimento de pertencimento de uma população ao seu território” (DAHER JUNIOR; MAGALHÃES, 2017, p. 09).

Do ponto de vista das visualizações – 3.201 –, o vídeo tem pouca representatividade no canal, conforme dados extraídos do próprio *YouTube*, quando comparado com os demais analisados nesta primeira fase empírica da pesquisa.

Figura 6 – Demonstrativo de visualizações do vídeo *Pelas montanhas de Minas*



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M5tV79wlvOw>. Acesso em: 12 abr. 2021

O vídeo *Conhecendo o museu*, por sua vez, também com duração de cerca de dez minutos, leva os jovens produtores a uma viagem ao Museu da Inconfidência, em Ouro Preto, a partir das várias perguntas que eles mesmos fizeram durante as oficinas. Como observado na ocasião, dos 15 jovens que participavam do projeto, “[...] poucos tinham entrado no Museu. Já tinham visitado o anexo, participado de oficinas,

¹¹⁴ COSTA, António Firmino da. Identidades Culturais Urbanas em Época de Globalização. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 48, fev. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v17n48/13947.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.

mas não chegaram a visitar o espaço da exposição permanente”. (DAHER JUNIOR, 2016, p. 188).

A oportunidade de conhecer o espaço resultou em um vídeo que buscou responder suas próprias indagações

[...] acerca da história, das rotinas de trabalho de seus funcionários, horários de funcionamento e construção física do local. Ao mesmo tempo em que vão sendo apresentadas estas questões e respostas, a partir de uma entrevista que os protagonistas fazem a uma funcionária da casa, surgem falas de moradores de Rodrigo Silva e de Ouro Preto sobre o que sabem e não sabem acerca do Museu. (DAHER JUNIOR; MAGALHÃES, 2017, p. 10)

Ainda conforme análise de Daher Junior e Magalhães (2017, p. 10), “[...] relembando Costa (2002), temos um exemplo claro de manifestação das identidades experimentadas” tentando sobrepor as identidades atribuídas e tematizadas, muito presentes na cidade de Ouro Preto. Os elementos que justificam tal sobreposição podem ser identificados na trilha sonora – executada pela banda do Distrito de Rodrigo Silva –, assim como nas entrevistas com os moradores daquele local, que atravessam grande parte da narrativa que fora construída na cidade sede.

Do ponto de vista das competências, o vídeo *Visitando o museu* faz ressaltar a competência em informação relativa à necessidade que o *Grupo ARS* teve em obtê-la para subsidiar a sua construção, por se tratar de um universo ainda desconhecido para a maioria de seus componentes. Essa competência fica ainda mais visível na cena localizada aos 7min11, conforme Figura 7.

A questão relativa ao direito de acesso gratuito ao museu por moradores de Ouro Preto, apesar de pública, não chegara ao conhecimento daquela comunidade. Na peça audiovisual, além da informação ter sido repassada em forma de entrevista, os produtores aprenderam e usaram a técnica “lettering” para reforçá-la.

Figura 7 – Lettering que ressalta a competência “necessidade de informação”



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M5tV79wlvOw>. Acesso em: 12 abr. 2021.

O último dos vídeos elaborado na ocasião da referida pesquisa – *Casinhas tombadas de uma cidade tombada* – também com duração aproximada de dez minutos,

[...] retrata uma viagem exploratória que os jovens moradores de Rodrigo Silva fazem ao conjunto de casas construído no Século XVIII, que pertenceu aos devotos da Capela das Almas, do bairro Cabeças, em Ouro Preto, conhecido como Bom-será. A história revela uma curiosidade que pode estar na cabeça de muitas pessoas: como é um interior de uma casa que, da perspectiva de quem olha do lado de fora, está literalmente torta? E essa curiosidade deu mote ao vídeo. A partir dessa curiosidade, os jovens protagonistas, já introduzidos em questões referentes à Educação Patrimonial, acrescentaram outra pergunta: “as casinhas são tombadas; elas são tombadas pelo patrimônio cultural da humanidade, ou são tombadas de torta, mesmo?” (DAHER JUNIOR; MAGALHÃES, 2017, p. 10-11)

Essa criação, conforme análise feita à época, além de demonstrar o desenvolvimento de habilidades em audiovisual dos jovens protagonistas, permitiu que eles descobrissem que a liberdade de perguntar sobre o desconhecido pode se dar em várias linguagens, inclusive no audiovisual. Quanto à temática das identidades, de acordo com Daher Junior e Magalhães (2017, p. 11), o conjunto da produção, que usa a ficção para se chegar à realidade, pode ser interpretado “[...] como meio de transformação de uma realidade atribuída, que gera pouco pertencimento, a uma

identidade experimentada, conforme visto em Costa (2002), agregadora de tal característica, ao contrário da primeira”. Ao tomarem contato com um patrimônio cultural que até então lhes era atribuído, os jovens passaram a ter um sentimento de pertença sobre um lugar, a partir do momento em que puderam conhecê-lo e explorá-lo.

Fazendo nova análise sob o olhar da pesquisa em curso, podemos dizer que tanto a apropriação, quanto a necessidade de informação sobressaem-se de forma muito explícita nesse vídeo. A pergunta motivadora para a sua construção – “[...] as casinhas são tombadas, elas são tombadas pelo patrimônio cultural da humanidade, ou são tombadas de torta, mesmo?” – levaram os sujeitos da pesquisa a se apropriarem de uma informação, mesmo sabendo de antemão que o conjunto arquitetônico em questão era tombado pelo patrimônio, para transformá-la em motivo que criasse uma curiosidade, remetendo-nos também à competência em comunicação relativa à distribuição e disseminação de um conteúdo que pudesse atrair pessoas para assisti-lo. Sobre a necessidade de informação, localizamos essa competência principalmente no resultado da transformação de uma identidade que lhes era atribuída a um sentimento de pertença. A postura proativa dos jovens, a curiosidade e o próprio ato de explorar novos horizontes traduz bem essa competência em informação.

Seguindo o roteiro delineado para esta parte da pesquisa empírica, chamamos atenção para os vídeos *O homem do saco* e *O homem do saco – respostas* por estabelecerem marcos importantes no processo criativo dos jovens pesquisados/pesquisadores. O primeiro, produzido por alguns alunos, antes de eles pertencerem ao *Grupo ARS*, para a disciplina de Língua Portuguesa, a qual estava trabalhando o tema “lendas brasileiras”, fora realizado meses antes de os jovens terem qualquer contato mais sistematizado com técnicas de roteiro e edição, e, os seguintes, depois da referida pesquisa, já como atividade de extensão.

O homem do saco, que responde por 98% das visualizações da *TV Alves de Brito*, tem pouco mais de cinco minutos, e, conforme descrito na página do *YouTube*, “[...] é uma adaptação da lenda ‘A Cabra Cabriola’ e conta a história de garotas que brigam por causa de uma boneca, que cai na casa do Homem do Saco”. A obra foi toda construída intuitivamente em plano-sequência, portanto, sem qualquer corte de cena ou edição de áudio. A partir da leitura de uma narradora, que também interpreta

o papel da mãe e tia das meninas protagonistas, desenvolve-se todo o diálogo improvisado entre ambas e com o “Homem do Saco”, representado por outro aluno da escola.

Na releitura da lenda, os jovens procuram se apropriar do personagem o “Homem do Saco”, trazendo-o para a realidade local. Eles fazem isso caracterizando-o como um morador de José Correia, nome dado à localidade de Rodrigo Silva no século XIX, antes de ser transformada em distrito, fato que ocorreu na passagem do século, com a construção da Estação Ferroviária. A apropriação de uma lenda urbana brasileira, religada a um local do passado, de acordo com nossa interpretação, seguindo a metodologia das análises anteriores, representa também a apropriação de uma identidade atribuída, que se transforma em identidade experimentada.

Por último, vamos fazer nossas considerações sobre o vídeo *O homem do saco*¹¹⁵ – respostas”, produzido durante as atividades do projeto de extensão e publicado no dia 27/06/2016. Sua concepção se deu, principalmente, pelo fato de o vídeo *O homem do saco* ter alcançado à época mais de 1 milhão de visualizações. Na ocasião, a pouca oferta de internet, assim como a escassa disponibilidade de computadores e celulares pessoais para viabilizar respostas *online* ao grande volume de comentários que ia chegando ao canal do *YouTube*, levou os jovens do *Grupo ARS* a produzir um vídeo como meio de suprir essa defasagem.

Assim, com duração de pouco mais de quatro minutos, a produção procura, em primeiro lugar, fazer uma apresentação do grupo, a partir da fala de cada um de seus membros. Depois, três participantes, diante de um computador, conectado à rede da Escola – como citado no Capítulo de Conformação –, que na ocasião tinha pouco mais de 2 MB de internet, liam os comentários que achavam mais relevantes e, a partir de um diálogo com os colegas, produziam as respostas.

Vamos agora fazer um confronto entre os vídeos, do ponto de vista estatístico, para ampliar nosso espectro de análise, conforme tratado no próximo tópico.

¹¹⁵ Disponível no seguinte endereço do *YouTube*: <https://www.youtube.com/watch?v=cRsf6CTkhgE>. Palavras-Chave para a busca: “TV Alves de Brito”; “Homem do Saco”; “Homem do Saco Respostas”; “Audiovisual ARS”.

7.2.1 Dados comparativos e monetização

Começamos com o vídeo *Pelas montanhas de Minas – Lançamento do livro da professora Jussara* –, que tem o menor número de visualizações, quando comparado com os demais e com o total de visualizações do canal, conforme Tabela 3.

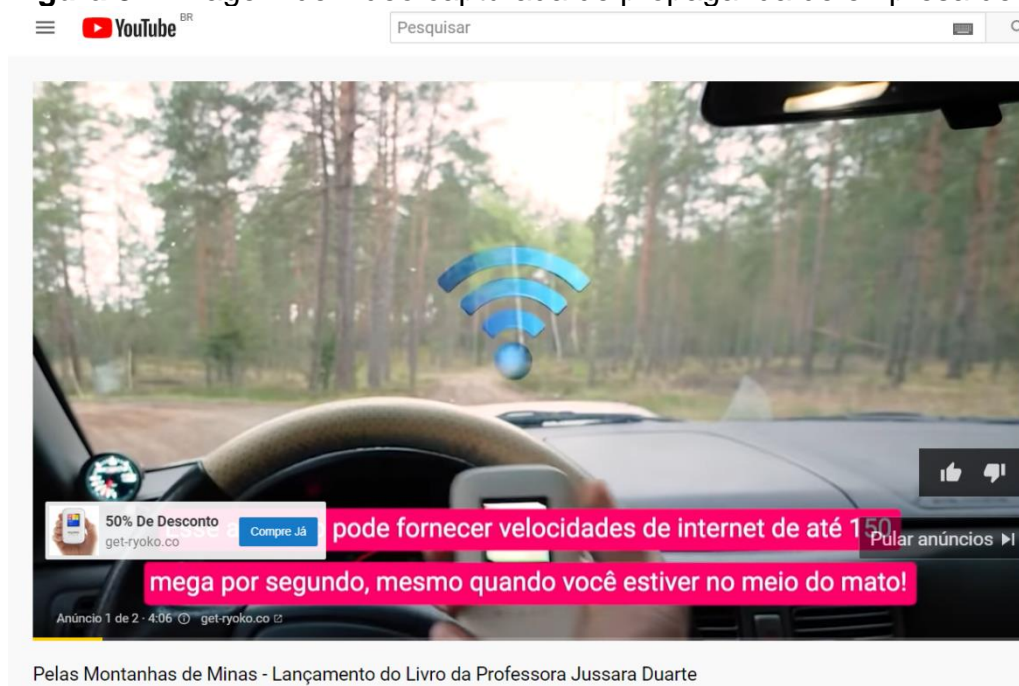
Tabela 3 – Visão geral estatística da *TV Alves de Brito*

VÍDEOS	VISUALIZAÇÕES	% EM RELAÇÃO AO TOTAL DO CANAL (23,5 milhões)	GOSTOU	NÃO GOSTOU
<i>Entre montanhas de Minas</i>	3.203 mil	0,013	43	21
<i>Conhecendo o museu</i>	4.821 mil	0,020	67	28
<i>Casinhas tombadas de uma cidade tombada</i>	7.923 mil	0,034	118	41
<i>O homem do saco</i>	23,3 milhões	98	174 mil	64 mil
<i>O homem do saco – respostas</i>	64.602 mil	0,33	1,3 mil	255

Fonte: Elaborada pelo autor com dados extraídos de relatórios internos do canal, gerado pelo *Google Analytics*.

Do ponto de vista de monetização, apesar de representar apenas 0,013% quando comparado, por exemplo, com o *O homem do saco*, que responde por 98% do total de visualizações do canal, o referido vídeo continua recebendo publicidade, conforme Figura 8. Ressaltamos, porém, o aspecto relativo dessa porcentagem – e isso vale para os demais, à exceção de *O homem do saco* –, considerando o universo de 23,5 milhões de visualizações.

Figura 8 – Imagem de vídeo capturada de propaganda de empresa de internet



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M5tV79wlvOw>. Acesso em: 23 maio 2021.

Acreditamos, porém, que isso ocorra não por uma direção específica do anunciante, que aplica em vídeos com mais visualizações, mas pelo fato de a *TV Alves de Brito* – mesmo sem qualquer direcionamento de seus gestores para tal – estar dentro das regras de publicidade do *YouTube*, publicadas em 2018, conforme carta aberta do vice-presidente de Produtos da *Google*, Paul Muret, destacada pela revista *Meio & Mensagem*, do dia 17 de janeiro de 2018:

[...] o novo parâmetro para que canais novos integrem o Programa de Parcerias do YouTube será o mínimo de mil inscritos e quatro mil horas de visualização nos últimos 12 meses em vídeos postados. Já para os canais existentes, as novas diretrizes passam a valer a partir de 20 de fevereiro de 2018. (PACETE, 2018).

No período de 23/05/2020 a 23/05/2021, conforme Figura 9, podemos perceber que a *TV Alves de Brito* superou essa meta, o que a coloca ainda na linha de interesse dos anunciantes.

Figura 9 – Demonstrativo dos dados gerais do canal no período da pesquisa

Fonte: Relatório do *Google Analytics* (interno do canal). Acesso em: 23 maio 2021.

Foram registrados 1,9 milhão de minutos visualizados (32,3 mil horas), contra os 240 mil (4 mil horas) exigidas pela *Google*, e um crescimento do número de inscritos em 1%, quando fazemos a comparação com os números totais do canal, mas subtraídos os últimos 365 dias. A *TV Alves de Brito* recebeu 1,2 mil inscrições, número também superior ao 1 mil exigido pelo *YouTube* para o período.

Continuando com a mesma análise acerca do critério monetização, podemos dizer que, guardando-se as devidas proporções numéricas, ou seja, independentemente do número de visualizações que cada produto traz consigo, as regras para a inserção de anúncios se aplicam a todos os vídeos do canal. Esses critérios, do ponto de vista financeiro, acabam beneficiando as atividades do grupo, uma vez que as publicidades rodam em todos os programas da *TV Alves de Brito*.

7.2.2 Comentários e interação com o público

Percebemos que o número de inscritos segue proporcional ao volume de comentários registrados em cada vídeo, conforme demonstra a Tabela 4.

Tabela 4 – Vídeos vs. comentários vs. visualizações vs. gosto

VÍDEOS	VISUALIZAÇÕES	COMENTÁRIOS ¹¹⁶	GOSTOU	NÃO GOSTOU
<i>Pelas montanhas de Minas</i>	3.203 mil	04	43	21
<i>Conhecendo o museu</i>	4.821 mil	11	67	28
<i>Casinhas tombadas de uma cidade tombada</i>	7.923 mil	13	118	41
<i>O Homem do saco – respostas</i>	64.602 mil	76	1,3 mil	255
<i>O homem do saco</i>	23,3 milhões	777	174 mil	64 mil

Fonte: Elaborada pelo autor com dados extraídos do *Google Analytics*.

Até o dia 23/05/2021, foram registradas 239.873 manifestações de internautas com relação ao gostar e não gostar do conteúdo do canal, sendo que, desse total, 73,15% revelaram-se positivas. Quando analisamos os vídeos individualmente, temos as seguintes proporções: *O homem do saco*, com 73,1% de respostas positivas; *O homem do saco – respostas*, com 83,6%; *Casinhas tombadas de uma cidade tombada*, com 74%; *Conhecendo o museu*, com 70,5%; e, finalmente, *Pelas montanhas de Minas*, com 67,1% de respostas positivas.

Percebemos, assim, que tanto no âmbito geral, quanto individual o público aprova o canal e que as manifestações seguem uma proporção simétrica ao número de votos, a exceção para o vídeo *O homem do saco – respostas*, que extrapola 12,42 pontos percentuais de manifestações positivas quando comparado com a média obtida pela soma dos demais. Essa diferença de expressão se dá, de acordo com nossa interpretação, pela inovação do grupo em responder ao seu público por meio de outro vídeo, diante de limitações de acesso à rede de internet, conforme relatado anteriormente.

A decisão em se produzir um vídeo-resposta como meio de suprimir a deficiência provocada pela falta de internet revela, especialmente, a competência em comunicação no que diz respeito à capacidade de o *Grupo ARS* manter e estabelecer o diálogo com outras pessoas ou grupos. Houve, de fato, a partir de uma preocupação

¹¹⁶ Os comentários aqui registrados foram capturados até o mês de junho de 2019, considerando que estes foram desativados para alguns vídeos, a critério do próprio Youtube, considerando que seus conteúdos são direcionados para o público infantil.

consciente em ter que responder ao público do canal, que vinha crescendo sistematicamente, uma direção para a solução do problema por meio do uso da ferramenta que os jovens mais conheciam: o próprio audiovisual.

Quando observamos os conteúdos dos comentários, condicionando-os ao relato que consta na nota de rodapé 116 podemos perceber alguns aspectos interessantes relativos às falas que rejeitam, acolhem e incentivam as produções, que questionam o número de visualizações e, a partir da força expressiva dos números, se inscrevem no canal para divulgar os seus próprios. No caso, faremos um recorte em relação ao vídeo mais visitado – *O homem do saco* –, que registra comentários comuns aos demais, e as respostas enviadas por meio do vídeo que se propôs, à época, para responder aos internautas: *O homem do saco – respostas*.

Em linhas gerais, a partir da aplicação do método de busca por palavras ou termos, em sistema fornecido pelo próprio *Google*, registramos 13 mensagens de incentivo ao trabalho das “crianças”, reforçando princípios relativos à importância de resgatar o mundo infantil, conforme alguns exemplos agrupados na Figura 10, dando a impressão de estas terem sido enviadas por pessoas adultas.

Figura 10 – Seleção de alguns comentários de incentivo¹¹⁷



Fonte: Elaborada pelo autor, a partir de recortes de mensagens na página do *YouTube*. Acesso em: 14 jun. 2019, quando os comentários ainda não haviam sido retirados em função das novas regras do *YouTube* para conteúdo que pode ser visto por crianças.

¹¹⁷ Transcrição do quinto comentário, de cima para baixo, não legível: “parabéns são crianças no seu mundo do ilusionismo. fizeram um teatro q todos entenderamo q eles quiseram. foi simples, mas muito bom. Parabéns novamente. [redacted] de Anápolis go. um abraço e continue com essa alegria. fique com DEUS e não esqueça de obedecer a mamãe”.

Manifestações criticando o caráter estético do filme também são encontradas nos comentários. A partir das expressões “mal”, “mau”, “chato” e “horível” foram registradas por 45 mensagens, sendo algumas demonstrando irritação, indignação pelo fato de o vídeo ter alcançado alto número de visualizações; foram verificadas até mesmo ofensas, conforme alguns recortes que compõem a Figura 11.

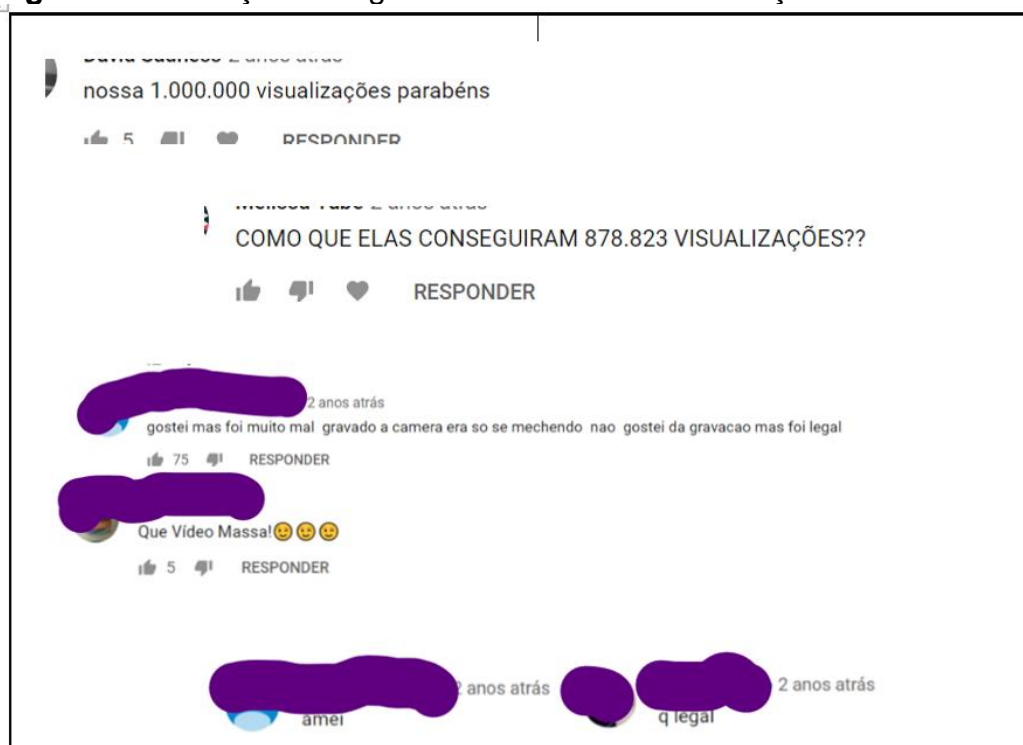
Figura 11 – Seleção de alguns comentários negativos



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de recortes de mensagens na página do *YouTube*. Acesso em: 14 jun. 2019, quando os comentários ainda não haviam sido retirados em função das novas regras do *YouTube* para conteúdo que pode ser visto por crianças.

Quanto às críticas favoráveis, localizadas a partir das palavras “amei”, “lindo” e “legal”, além de expressões positivas e de admiração pelo número de visitas ao canal, encontramos 56 mensagens, conforme alguns exemplos incorporados à Figura 12.

Figura 12 – Seleção de alguns comentários de admiração



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de recortes de mensagens na página do *YouTube*. Acesso em: 14 jun. 2019.

A quantidade mais significativa de mensagens, porém, está relacionada a convites para que a *TV Alves de Brito* se inscrevesse em outros canais. A partir das expressões “meu canal”, “convite” e “se inscrevam”, registramos 361 pedidos nessa direção, em textos parecidos aos que registramos na Figura 13, para efeito demonstrativo.

Figura 13 – Seleção de alguns comentários relacionados a convites



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de recortes de mensagens na página do *YouTube*. Acesso em: 14 jun. 2019, quando os comentários ainda não haviam sido retirados em função das novas regras do *YouTube* para conteúdo que pode ser visto por crianças.

Percebemos, de um modo geral, que a *TV Alves de Brito* foge do padrão de produção de canais semelhantes, representados por crianças ou adolescentes, cuja meta é realmente a monetização. O número significativo de mensagens-convite, como vimos, somadas às de admiração e rejeição, dão-nos uma boa base para tal afirmativa.

Quando comparamos os conteúdos da *TV Alves de Brito* com alguns outros¹¹⁸, assinados por jovens da mesma idade, observamos produções bastante sofisticadas (roteiro, iluminação, fotografia e sonorização), sugerindo que profissionais estejam por trás de muitas dessas produções, uma vez que a monetização tem se apresentado como uma importante fonte de renda. Para se ter uma ideia do crescimento desse mercado, dados da Cetic.br, repercutidos em matéria da revista eletrônica *Meio e*

¹¹⁸ Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=uchtzK89XBQ>; https://www.youtube.com/watch?v=nPHKzntCy_4; <https://www.youtube.com/watch?v=yoEtRLgksA0>. Acesso em: 15 jun. 2019.

Mensagem, no dia 31 de julho de 2018, apontam que “[...] 71% dos consumidores de internet assistem a vídeos online” (CRISCUOLO, 2018), fato que, conseqüentemente, tem arregimentado um crescente número de anunciantes.

Abre-se também nesse espaço quantitativo/comparativo, a partir da percepção dos jovens do *Grupo ARS*, possibilidades para analisarmos o aprendizado da dimensão estética da informação que ali se estabelece. Isso porque, apesar de conscientes quanto aos limitados recursos técnicos em termos de equipamentos, e até mesmo de um conhecimento mais aprofundado em audiovisual, os jovens sujeitos da pesquisa não se inibem diante das “superproduções” realizadas por outros jovens, continuando sensíveis e colaborativos para tratar das temáticas a que se propõem.

Percebemos, ao longo da observação-participante, que a manutenção da *TV Alves de Brito* no *Youtube* não se coloca como uma atividade finalística do *Grupo ARS*. A produção audiovisual faz parte de um conjunto de ações sobre as quais os jovens assumem um protagonismo no Distrito de Rodrigo Silva, a exemplo da ajuda que deram para a reforma do telhado da escola com recursos da monetização, da compra de um modem para a secretaria, assim como da promoção e organização de atividades comunitárias também no âmbito escolar, conforme analisaremos mais profundamente no próximo capítulo.

Notamos, portanto, um desejo em avançar seus aprendizados em várias frentes. Assim, diante desse élan, acreditamos que aqueles jovens estejam desenvolvendo, no âmbito das competências, nos apoiando em Orelo e Vitorino (2012, p. 53), uma espécie de dimensão estética, capaz de proporcionar “[...] aos indivíduos uma relação de solidariedade em que a criatividade e a sensibilidade podem transformar-se em ação de responsabilidade social”.

De igual maneira, localizamos, a partir desses atributos motivacionais, aquilo que Martín-Barbero (2008) chama de “saberes estéticos”, que compõem o conjunto do que denomina de “saberes indispensáveis” para um entendimento do que viria ser o próprio saber hoje no âmbito de sua disseminação, competências e transversalidades, como sugere o próprio título do artigo do autor que discutimos nos Capítulos 5 e 6. Aqui conseguimos reconhecer nos sujeitos da pesquisa aquilo que Martín-Barbero (2008) denomina de caráter plural da inteligência, assim como a criatividade e a sociabilidade que ocorrem individual e coletivamente. Assim, para se entender os

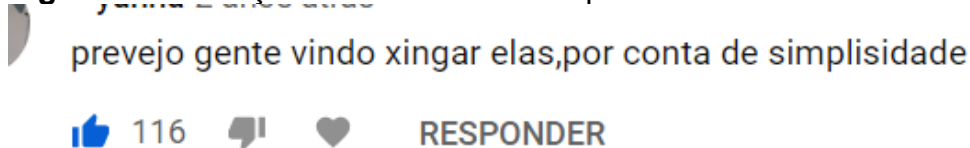
saberes estéticos que se estabelecem naquele lugar, é preciso interpretar, inspirando-nos em Martín-Barbero (2008, p. 250),

[...] as práticas em que se fusionam como nunca antes tinham feito arte e tecnologia, pois também pela técnica passam modalidades-chave de percepção e mudanças da sensibilidade que ligam de forma inovadora trabalho e jogo, real e virtual, imaginário e onírico.

Após abrir esse parêntese para discutir a questão da dimensão estética da informação, voltamos o nosso foco para continuar a análise dos diálogos no *YouTube*. Assim, observamos também que as projeções das imagens do Distrito de RS, em função do repertório dos comentários apresentados, traduzem um misto de surpresa, admiração e rejeição de um mundo pouco experimentado por crianças e adolescentes dos grandes centros. A rua, o mato, as casas simples, enfim, todos esses elementos, ao ultrapassarem a linha do local para o global, projetam-se na contramão de um mundo, ao que parece, distante daqueles que procuraram estabelecer algum tipo de conexão com o *Grupo ARS*.

Em momentos de tensão registrados nos comentários, verificou-se que, intuitivamente, alguns internautas perceberam que a “simplicidade” do canal estava causando incômodo a outros, conforme podemos ver na mensagem seguinte (FIG. 14):

Figura 14 – Seleção de comentário de apoio

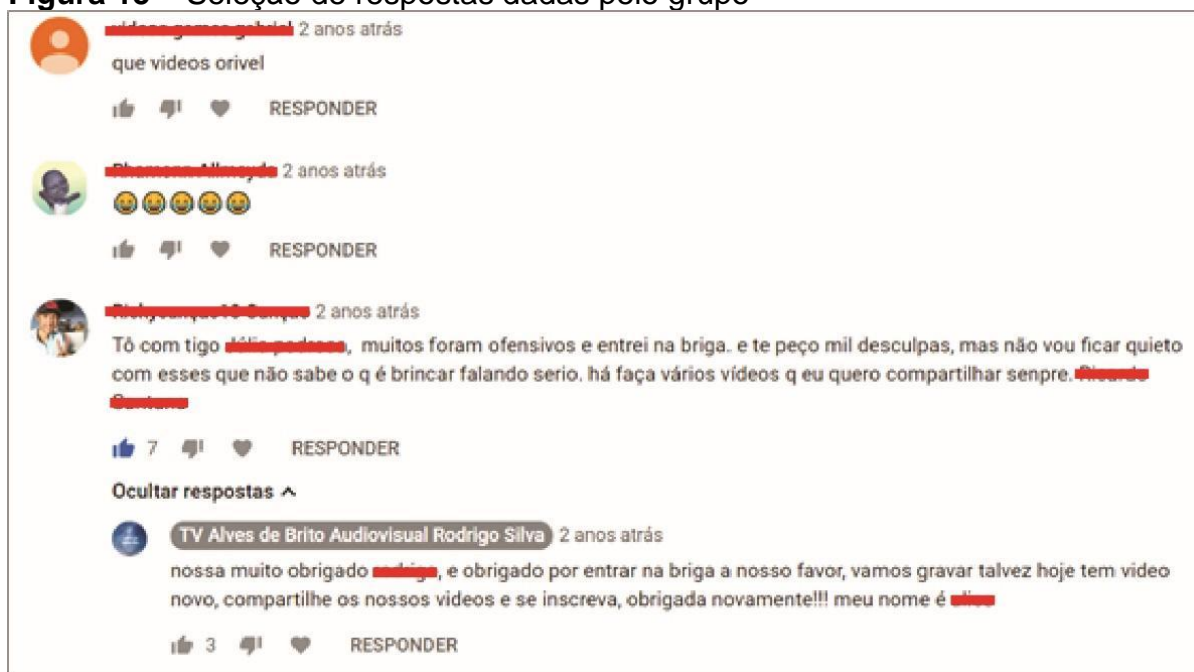


Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de recortes de mensagens na página do *YouTube*. Acesso em: 14 jun. 2019, quando os comentários ainda não haviam sido retirados em função das novas regras do *YouTube* para conteúdo que pode ser visto por crianças.

De fato, o xingamento aumentou naquele período (há cerca de dois anos), assim como as mensagens em defesa do canal. Em função da limitação da oferta de internet na região, e porque as críticas não estavam causando maiores preocupações no meio do grupo – pelo menos foi o que se pode observar durante o período, quando da

realização do trabalho de extensão da UFOP –, foram poucas as respostas dadas *online* em um primeiro momento. A Figura 15 registra um pouco dessa situação.

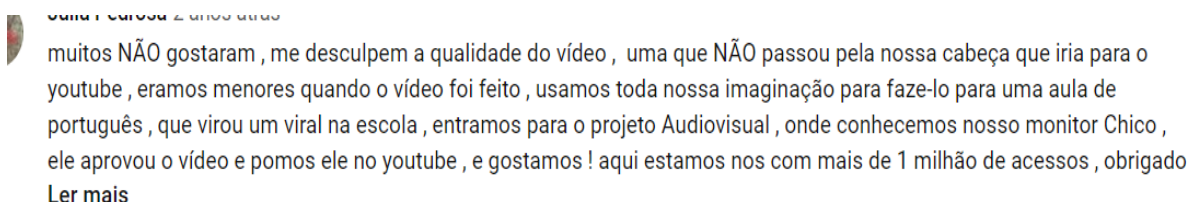
Figura 15 – Seleção de respostas dadas pelo grupo



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de recortes de mensagens acessadas na página do *YouTube*. Acesso em: 14 jun. 2019, quando os comentários ainda não haviam sido retirados em função das novas regras do *YouTube* para conteúdo que pode ser visto por crianças.

Na sequência, outra mensagem em defesa, enviada por uma das componentes do *Grupo ARS*, indicava, porém, que alguma coisa precisava ser feita. A capacidade de resposta era pequena, como falamos, principalmente pelas limitações, na ocasião, de os sujeitos da pesquisa terem acesso a uma rede de internet com maior velocidade.

Figura 16 – Resposta explicando as características do vídeo



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de recortes de mensagens na página do *YouTube*. Acesso em: 14 jun. 2019, quando os comentários ainda não haviam sido retirados em função das novas regras do *YouTube* para conteúdo que pode ser visto por crianças.

Essa resposta, além de nos remeter à discussão anterior sobre os saberes estéticos (MARTÍN-BARBERO, 2008) e a dimensão estética da competência em informação (ORELO; VITORINO, 2012), do ponto de vista prático, foi a mola propulsora para a tomada da decisão de se produzir o vídeo *O homem do saco – respostas*, como uma forma de se alcançar parte dos internautas que estava criticando ou apoiando o canal. O resultado da produção surpreendeu em vários aspectos: o primeiro deles, pelo número de visualizações, sendo, mesmo depois de dois anos, o segundo mais assistido do canal; o segundo aspecto, como vimos anteriormente na Tabela 4, foi por ter obtido o maior índice de preferência dos internautas na relação *gostou versus. não gostou* (83,6%).

Um terceiro aspecto a ser destacado diz respeito ao amadurecimento do grupo diante daquela relação adversa. Para tanto, vamos analisar uma cena do referido vídeo, marcada pela leitura da pergunta de um internauta, aos 2min35, e pela resposta, aos 2min48.

Pergunta (2min35): “Oxi, isso é feio, vocês ficam botando medo nas criancinhas sem saber da vida deles. Por que vocês não postam alguma coisa que preste, do que botar medo em outros? Postem desenhos bíblicos.

Resposta (2min48): O... Essa parte, eu acho que desenhos bíblicos, não que a gente é contra, e tal. O nosso canal é um canal escolar... e ele não pode ter religião. A gente não vai colocar uns desenhos bíblicos sabendo que tem pessoas que assistem, com certeza que são ateus, e que não acreditam em nenhum deus. Então a gente não vai fazer. Mas, obrigado por assistir e por comentar também.

O nível desta resposta dá a dimensão desse amadurecimento, mostrando que os jovens sabiam o que estavam fazendo e empoderados o suficiente para darem o seu recado para o mundo. Assim, retomaremos esse conjunto de respostas em análise posterior, entre outros aspectos e mensagens trazidas até aqui, no âmbito dos indicadores de Competência InfoCom, conforme subseção que segue.

7.2.3 Categorias analisadas à luz de alguns indicadores de competências

InfoCom

Dentro da proposta do capítulo, percebemos que a primeira leitura do cenário virtual nos fornece algumas pistas que podem ser identificadas na literatura das competências, referenciada no Capítulo 6, além das já destacadas até aqui. Assim, de forma mais sistematizada, a partir das categorias apontadas por Borges (2018), resumidas na Tabela 5, faremos algumas considerações que poderão nos ajudar a aprofundar nas análises subsequentes, destacando que os indicadores correspondentes com tais categorias estão no Anexo C.

Quadro 3 – Quadro-Resumo das categorias contidas nas Competências InfoCom

CATEGORIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS INFOCOMUNICACIONAIS	
COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO	COMPETÊNCIA EM COMUNICAÇÃO
Acesso: destrezas técnicas para o consumo de informação.	Estabelecer e manter comunicação (com outras pessoas): adequar o canal de comunicação e a linguagem ao contexto do receptor.
Compreensão: captar o significado das informações, inclusive linguagem icônica.	Distribuição: Distribuição e disseminação eficaz de conteúdos.
Análise: habilidades para colocar os conteúdos sob análise mediante critérios.	Participação: participar interativa e criticamente de ambientes de mídias participativos, considerando as distintas ideias.
Síntese: comparar e contrastar informações distintas.	Desenvolver redes sociais: desenvolver relações sociais saudáveis em ambientes digitais, baseadas no respeito à diversidade e afirmação da identidade
Gestão: organizar as informações para um uso atual ou futuro.	Privacidade, ética e propriedade intelectual: entender questões de privacidade pessoal, ética da informação e propriedade intelectual em ambientes de tecnologia mutante.
Avaliação: questionar e avaliar criticamente as informações e mensagens, levando à tomada de decisão .	Colaboração: gerar conhecimento e trabalhar em colaboração.
Produção: integrar, ligar, descrever ou remixar conteúdos.	
Criação: criar conteúdo e/ou acrescentar compreensão crítica dos valores	

CATEGORIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS INFOCOMUNICACIONAIS
socioculturais embutidos e questões ideológicas.

Fonte: Elaborada pelo autor com dados extraídos do Anexo C (BORGES, 2018).

Faz-se necessário ressaltar também que os critérios aqui apontados, sob a perspectiva da dupla complexidade, conforme trabalhado especialmente nos Capítulos 5 e 6, devem ser percebidos a partir da indissociabilidade entre comunicação/informação/habilidades operacionais. Assim, a organização dos parâmetros infocomunicacionais, conforme Quadro 3, segue o princípio da lógica clássica de verificação e demonstração, mas, ao longo das análises, buscaremos ultrapassá-la, procurando, por meio da reflexividade, imprimir nossas análises, lembrando Morin (2011, p. 252), a partir de “[...] um círculo de objetivação/subjetivação”. Esse critério estará presente ao longo de toda a análise empírica neste e no próximo capítulo.

O primeiro ponto a ser destacado, no campo da competência em informação, é que o *Grupo ARS*, a seu modo, acaba tangenciando, com base nos vídeos analisados, importantes aspectos observados na literatura. Começamos, pois, com o quesito “Acesso” (destrezas técnicas para o consumo de informação). Nesse lugar, observamos em todos os vídeos a informação sendo usada para resolver problemas do cotidiano do grupo, um dos indicadores dessa competência. *O homem do saco*, por exemplo, foi produzido como resposta a uma demanda da disciplina de Português, que estava trabalhando com o tema lendas brasileiras. Percebeu-se aí também outro indicador dessa competência, a partir do momento em que o grupo soube utilizar fonte especializada para fundamentar a construção do vídeo: o livro de lendas *Cabra cabriolada*, conforme descrito no próprio canal do *YouTube*.

Os três vídeos produzidos durante a pesquisa de mestrado – *Pelas montanhas de Minas*, *Conhecendo o museu* e *Casinhas tombadas de uma cidade tombada* – também perpassam por esse indicador da competência “Acesso”. Como um dos desafios da pesquisa de mestrado aqui referenciada era a produção associativa de três trabalhos audiovisuais, o grupo, ao cumprir a meta, acabou resolvendo o problema de uma nova demanda agregada ao seu cotidiano.

A busca de fontes especializadas para fundamentar os trabalhos também esteve presente nos referidos processos. No caso do *Pelas montanhas de Minas*, a fonte principal foi a autora do livro retratado no vídeo, a professora Jussara, e as fontes secundárias, para complementar a edição, as falas da diretora da escola e do orientador da professora, capturadas durante os discursos de lançamento. Em *Conhecendo o museu*, que teve como fonte uma funcionária do Museu da Inconfidência, percebemos que seu discurso foi intercalado por entrevistas com moradores de Rodrigo Silva e Ouro Preto, demonstrando aí o indicador referente ao que Borges (2018, ANEXO C) chama de “[...] saber utilizar fontes especializadas para buscar informações”. No caso, a fala da referida funcionária é o discurso oficial, do especialista, e as demais fontes, por atenderem às necessidades dos protagonistas, acabam demonstrando o citado indicador referente ao “Acesso”.

Ainda neste trabalho, percebemos outro importante aspecto relativo à competência “Avaliação”, que pressupõe ao sujeito infocomunicacional uma capacidade crítica para questionar e ajuizar a informação e a mensagem de forma a ajudá-lo em uma tomada de decisão. No exemplo que segue, a decisão foi no sentido de se definir o tom editorial do referido vídeo. Vejamos isso em parte da fala de Dona Nair, moradora de Rodrigo Silva, personagem que abre e fecha o pequeno documentário:

(0’00” – 0’05”): *Porque muita gente diz, o passado é passado; não é não. O passado está sempre presente.*

(7’16” – 8’01”): *E no nosso caso aqui, nós tivemos o privilégio de ver, de ter aquilo que restou do tempo, desse tempo, que foi um tempo muito marcado, um tempo muito doloroso, né, que os homens sofreram muito, que foram condenados à morte, que foram levados para a Ilha das Cobras¹¹⁹, e por lá eles morreram sem saber por que, né? Acabou que as mulheres, as noivas, as noivas deles, umas morreram logo após, outras ficaram totalmente louca, né. Foi um tempo muito difícil, mas foi um tempo que não dá para esquecer não.*

Reiterando que os jovens produtores editaram essa fala para abrir e fechar o vídeo, acrescentamos que esse exemplo nos remete também à competência “Criação”. Isso, porque, de acordo com nossa interpretação, o trabalho traduziu bem

¹¹⁹ Referência ao presídio do Rio de Janeiro, para onde foram levados vários revoltosos da Inconfidência Mineira, inclusive Tiradentes, que lá ficou encarcerado por 1.072 dias, segundo consta no livro *O processo de Tiradentes*, de Ricardo Tosto e Paulo Guilherme M. Lopes.

o que Borges (2018, Anexo C) chama de uma “[...] compreensão crítica dos valores socioculturais embutidos e questões ideológicas”. Aqui, percebemos os indicadores denominados por Borges (2018, ANEXO C), concernentes à capacidade que os jovens tiveram em “[...] Estabelecer relações entre códigos e meios para elaborar um conhecimento sistematizado e inter-relacionado”, provendo também “[...] um conteúdo inovador”, assim como a “[...] Prática da leitura social e colaborativa”, especialmente, por trazer à tona questões relativas ao sofrimento que seus ascendentes experimentaram no passado, no período da escravidão.

O vídeo *Visitando o museu* destaca também a competência “Análise”. Seu processo de edição, tomando como referência a própria fala da Dona Nair, remete-nos à concepção de que os jovens desenvolveram critérios para trabalhar seus conteúdos. A abertura e o fechamento do vídeo com a fala do mesmo protagonista (dona Nair) traduz, principalmente, o indicador dessa competência apontado por Borges (2018, ANEXO C) relativo à capacidade de se definir “[...] o eixo condutor (informação principal) e quais as informações complementares” a serem utilizadas.

Percebemos também a possibilidade de a competência “Compreensão da informação” estar presente especialmente nesse vídeo, em pelo menos um indicador, uma vez que boa parte das informações captadas se deu por meio da transmissão e imagens icônicas capturadas no próprio espaço (Museu da Inconfidência). A mesma competência pode ser identificada no vídeo *Casinhas tombadas de uma cidade tombada*, cuja representação icônica é o próprio objeto do trabalho, ou seja, o conjunto arquitetônico de casas tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

O vídeo *O homem do saco – respostas*, produzido em oficina de Extensão da UFOP, portanto fora da pesquisa de mestrado – ambas já referenciadas ao longo deste trabalho –, por sua vez, carrega mais fortemente a competência “Avaliação”. Isso, se considerarmos que esta, conforme consta no Quadro 3, configura-se na capacidade que os jovens tiveram em questionar e avaliar criticamente as informações obtidas para dar sequência a sua produção.

A tomada de decisão para a produção desse vídeo, conforme visto anteriormente, deu-se a partir do momento em que o *Grupo ARS* se viu diante do crescimento de visualizações no canal, sobretudo a partir do vídeo *O homem do saco*. Sem condições de responder de pronto aos visitantes da página no *YouTube*, devido,

principalmente, à baixa oferta de banda de internet para a escola, os jovens protagonistas souberam avaliar o cenário, analisando “[...] criticamente as informações, inclusive o conteúdo dinâmico gerado em mídias”, conforme indicador dessa competência apontado por Borges (2018, ANEXO C), promovendo, assim, a solução de um problema, inclusive, de comunicação.

Aqui percebemos também mais claramente um número maior de indicadores dessa competência, a partir das definições de Borges (2018, ANEXO C), a saber: identificação de propósito, interesse e intenção da informação; tomada de decisão com base nas informações avaliadas (leitura das mensagens); interpretação de conteúdos em distintos contextos (respeito às críticas); discernimento entre opiniões e fatos, a partir do reconhecimento de que valores e crenças estão incorporados a todas as informações (a discussão sobre religião e o respeito ao espaço laico da escola); e, finalmente, análise crítica das informações geradas pelas mídias sociais (seleção e análise das principais mensagens enviadas para o canal *TV Alves de Brito*).

Quanto à “competência em comunicação”, localizamos também alguns indicadores que nos remetem a indícios de que o grupo deixa importantes “pegadas” para serem analisadas com profundidade quanto da intensificação do trabalho etnográfico. Para esta análise, porém, incorporaremos algumas considerações acerca dos conteúdos dos cinco vídeos em discussão a partir dos aspectos relativos aos dados estatísticos aqui levantados.

Em maior ou menor intensidade, percebemos que os trabalhos desenvolvidos nos remetem a praticamente todos os tipos de competência em comunicação, especialmente: estabelecer e manter a comunicação, distribuição, participação e colaboração. Com relação à primeira, podemos dizer que os vídeos *O homem do saco* e o *O homem do saco – respostas* foram os que atingiram melhor o indicador “Conseguir a atenção alheia”, haja vista o número de visualizações consolidadas, conforme demonstrado na subseção 7.3.1 (TAB. 3).

Esse indicador, no entanto, abarca todo o canal, que, ao atingir o número global de 23,5 milhões de visualizações, acabou também atraindo anunciantes, conforme abordado na mesma subseção. No entanto, devemos reconhecer, a partir de uma resposta que um dos participantes do grupo deu aos internautas, que a competência relativa à busca intencional de uma audiência não é uma preocupação primeira dos sujeitos da pesquisa. Vejamos o recorte de uma fala, que está reproduzida na íntegra

na Figura 16. “[...] muitos NÃO gostaram, me desculpem a qualidade do vídeo, uma vez que NÃO passou pela nossa cabeça que iria para o Youtube [...] que virou um viral na escola [...] aqui estamos, com mais de 1 milhão de acesso”.

Essa manifestação, feita na ocasião em que o Canal atingiu mais de 1 milhão de visualizações, demonstra que a questão da audiência surpreendeu o próprio *Grupo ARS*. Isso evidencia que os jovens não pensaram em qualquer estratégia para se chegar àqueles resultados, como a aplicação de técnicas de impulsionamento por meio de pagamento – lembrando que tinham recursos financeiros para tal –, ou outra ação de *marketing*, até mesmo porque, conforme a observação participante, isso não entrou no âmago de discussão do grupo.

O quantitativo de vídeos produzidos é também um indício de que a questão da manutenção de uma audiência não entra no rol de uma preocupação primeira do *Grupo ARS*. Como vimos anteriormente, o canal foi criado em 2015 e, de lá para cá (até o dia 08/10/2021), recebeu a postagem de 13 vídeos, número que pode ser considerado baixo para um período de mais de seis anos. Para entender melhor essa questão, faz-se necessário aqui antecipar uma abordagem face a face realizada na busca de se saber o porquê desse aparente desdém que os jovens ainda mantêm com relação à plataforma que abriga o canal

Em reunião de avaliação realizada no dia 21 de setembro de 2019, conforme registro em diário de campo, os jovens foram questionados sobre a visão que tinham do próprio *YouTube*. Entre sorrisos e brincadeiras, registramos a seguinte resposta de A14: “É um lugar de diversão. Temos que nos divertir aqui. A ideia é postar novos vídeos, com menos formalidade”. Os demais participantes também concordaram, ficando patente, assim, que a audiência, mesmo reconhecida como importante para o crescimento do grupo, não exercia pressão suficiente que os obrigasse a produzir mais peças de forma a mantê-la. Como também já contextualizado, o canal é apenas uma ação entre outras protagonizadas pelo jovens, a serem analisada ao longo do capítulo.

Retornando à análise netnográfica sobre os vídeos em questão, percebemos também outros indicadores apontados por Borges (2018, ANEXO C) referente ainda à competência “Estabelecer e manter a comunicação”, que merecem ser destacados, a saber: “Propiciar meios para que as pessoas possam responder” (o *Grupo ARS*

mantém um canal aberto para receber comentários)¹²⁰; “Contextualizar as informações apresentadas, avaliando a perspectiva do receptor” (vejamos os diálogos estabelecidos, principalmente a partir do filme *O homem do saco – respostas*); e, em certa medida, mesmo com os limites de internet na região, ao manter os canais abertos, responder e respeitar as críticas advindas de outros interlocutores, o grupo alcança o indicador de “Apreciar as informações provenientes de outras culturas para o diálogo intercultural”. Aqui, temos alguns exemplos de diálogos se estabelecendo entre o local e o global, entre a periferia e a metrópole.

De igual maneira, o vídeo *O Homem do Saco – Respostas* é também uma referência especial da competência “Desenvolver Redes Sociais” com vistas à manutenção de “[...] relações sociais saudáveis em ambientes digitais, baseados no respeito à diversidade e a afirmação da identidade” (Quadro 3). Se tomarmos como parâmetro os indicadores dessa competência como apontado por Borges (2018, ANEXO C), somados aos processos associativos desenvolvidos pelo *Grupo ARS*, podemos afirmar que os jovens conseguiram estabelecer “[...] uma identidade digital para participar de grupos, segundo seus próprios interesses”, assim como “Reconhecer e respeitar as normas de comportamento (netiqueta) para interação em ambiente virtual”.

Quanto à competência “Distribuição”, a escolha do *YouTube* como o canal mais apropriado para o Grupo projetar seus trabalhos nos revela, principalmente, a capacidade de seus integrantes em “Identificar qual o meio, canal ou ferramenta mais adequada para transmitir uma mensagem, de acordo com cada contexto”, um dos indicadores desse quesito apontado por Borges (2018, ANEXO C). Como vimos anteriormente, a percepção dos jovens de que o *YouTube* é um espaço para diversão, corrobora também o princípio dessa identificação.

Localizamos ainda nessa competência o indicador “Identificar a aplicação ou formato mais adequado para apresentar uma comunicação”, no caso, o vídeo. Valendo-se de uma prática que vêm desenvolvendo desde 2015, percebemos que os jovens souberam potencializaram o que conheciam melhor: o audiovisual. Apesar de não se submeterem a pressões da audiência ou até mesmo da monetização, eles continuaram discutindo ao longo de seus encontros possíveis produções, fazendo

¹²⁰ Para alguns vídeos, direcionados ao público infantil, o *YouTube* fechou os comentários, como vimos, de acordo as novas regras da plataforma.

exercícios de roteiro e alguns experimentos com imagens e fotografias para apresentação nas ações comunitárias.

A competência “Participação”, descrita no Quadro 3 como a capacidade de se inserir interativa e criticamente em ambiente de mídias participativas, considerando as distintas ideias que se apresentam em determinado contexto, também pode ser atribuída ao *Grupo ARS*. Os *prints* das telas de “Comentários” nos remetem, principalmente, aos seguintes indicadores dessa competência: “participar interativa e criticamente em ambientes de diálogo e debate”; “promover uma discussão relevante”; “argumentar e defender opiniões de maneira clara e respeitosa em fóruns e comunidades”; “escutar e respeitar a opinião alheia”. Essa competência, somada a outras discutidas até aqui, no entanto, pode ficar mais evidenciada nas análises dos processos de produção dos vídeos, oficinas e organização de eventos comunitários, que serão mais exploradas nas aproximações etnográficas (face a face).

7.3 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

Como afirmamos anteriormente, a verificação clássica nos permitiu até destrinchar um possível significado do que viria a ser Competências InfoCom, por meio da separação que fizemos entre informação e comunicação, mas não abarca a complexidade que se estabelece fora dos métodos organizacionais e classificatórios aqui utilizados. A própria experiência do *Grupo ARS*, a partir dos aspectos netnográficos prospectados basicamente nas análises que fizemos dos vídeos, já nos remete a processos reflexivos que transbordam os limites da univocidade inerente ao racionalismo, levando-nos a uma conclusão geral de que conseguimos alcançar o segundo objetivo específico da tese, abrindo-nos também as portas para alcançarmos o terceiro.

Os diálogos *online*, assim como as imagens que retratam aquele território e seus personagens, nos levam à conclusão parcial de que estamos diante de uma experiência que carrega consigo procedimentos comunicativos e informativos de uma juventude que se processam dentro de uma diversidade significativa, que não nos permite perceber onde começa ou termina tais atributos. Intuitivamente, estão implexos entre si, assim como ao aprendizado também intuitivo das habilidades

técnicas necessárias às produções audiovisuais. Nesse particular, essa indissociabilidade fica mais evidente em gerações digitais, mesmo que periféricas, uma vez que suas percepções sobre tecnologia, formas de aprendizagem e até mesmo perspectivas quanto a seus futuros trazem elementos sociotécnicos e cognitivos distintos das chamadas gerações analógicas.

A partir dos movimentos do *Grupo ARS*, podemos considerar também que aqueles jovens, vivendo em condições peculiares no que diz respeito ao acesso de bens culturais e tecnológicos, experimentando o que Santos (2017; 2018b) e Santos e Menezes (2014) chamam de conhecimento das ausências, conseguem fazer transitá-lo nas redes digitais, ou seja, nos mesmos espaços em que circulam, como define Garcia Gutierrez (2006), os conhecimentos dominantes. Assim, como aventamos nas discussões referentes à conformação da pesquisa, podemos afirmar, já com base nas análises netnográficas, que o *Grupo ARS* é um exemplo que pode referenciar a dialogia entre a Epistemografia Interativa de Garcia Gutierrez (2006) e as Epistemologias do Sul (SANTOS, 2017, 2018b; SANTOS; MENEZES, 2014), com as preservações das lógicas e tensões geradas distintamente em seus discursos.

As ambiguidades de uma experiência múltipla, diversa, vivenciada pelo *Grupo ARS* no universo *online* nos indicam ainda a possível ocorrência de uma experiência transdisciplinar naquele lugar, considerando que os níveis de realidade dos jovens estão ligados a seus níveis de percepção, resultando na configuração de uma multiplicidade de lógicas marginais que exercem forças, por vezes contrárias, à concepção binária ainda dominante em nossa sociedade. Isso porque, ao editarem seu mundo para uma plataforma dominante, como é o caso do *YouTube*, eles conseguem, mesmo que intuitivamente, desdenharem dela, como vimos, não cedendo às pressões impostas pela monetização ou pela própria audiência. De igual maneira, não se inibindo diante das críticas quanto à estética de seus trabalhos, fortalecendo suas próprias dimensões estéticas, transformam, assim, suas limitações técnicas em liberdade de criação, de expressão, permitindo-nos identificar naquele cenário exercícios concretos que apontam também para a geração de novos conhecimentos.

Não temos uma resposta direta sobre o porquê da significativa audiência da *TV Alves de Brito*: 23,5 milhões de visualizações, nem essa é a principal pergunta de nossa investigação; mas, trazendo a discussão das Competências InfoCom dos

jovens protagonistas para o seu cotidiano, tanto em processos associativos que resultam em suas produções audiovisuais, quanto de suas inserções em atividades comunitárias vivenciadas no âmbito escolar e do próprio Distrito de Rodrigo Silva, poderemos achar algumas respostas não somente para esta, mas para outras tantas perguntas que implicitamente devem estar presentes nessa e na próxima fase de nossa análise.

Com essa intenção, seguiremos para o próximo capítulo procurando enriquecer nossas análises a partir de uma visão do cotidiano que retrate os processos associativos dos jovens na produção audiovisual, assim como os participativos relativos às suas inserções comunitárias, aproximando as visões netnográficas das etnográficas (face a face).

8 UM OLHAR SOBRE O COTIDIANO

Aproximar as análises netnográficas das impressões face a face, obtidas especialmente por meio da observação participante em oficinas e em processos de organização de eventos comunitários protagonizados pelos sujeitos da pesquisa será o caminho deste capítulo para reforçar nossos olhares sobre o segundo e terceiro objetivos específicos de nossa investigação, dando continuidade ao que se iniciou no capítulo anterior. Temos aqui, entretanto, uma oportunidade de dar ênfase sobre a questão das identidades, conforme preconizado no terceiro objetivo, abrindo-nos portas para um maior aprofundamento na temática do protagonismo, de maneira que nos permita responder à nossa questão central: se e como o desenvolvimento das Competência InfoCom favorece a constituição desse atributo no âmbito da juventude.

Os caminhos percorridos para se alcançar os objetivos propostos passaram, inicialmente, pela análise do canal *TV Alves de Brito* na internet, como vimos no capítulo anterior, sendo incluídas agora algumas reportagens sobre o projeto, assim como conversas no *WhatsApp* estabelecidas entre os participantes do *Grupo ARS*, mantendo-se, portanto, alguns olhares sob a perspectiva da netnografia. Destarte, em função da pandemia do novo coronavírus, que impôs a suspensão das atividades presenciais na Escola Dr. Alves de Brito entre março de 2020 e outubro de 2021, reforçamos que os procedimentos *online* foram ampliados, ajudando-nos a complementar a investigação que ocorreria fundamentalmente face a face.

No processo face a face, a partir da observação participante, analisamos as oficinas realizadas e as atividades organizadas pelos sujeitos da pesquisa, assim como da própria escola. Faz-se também necessário reiterar que, na referida fase da pandemia, essas atividades também foram suspensas, mas, para compensar as possíveis perdas, incluímos no sistema de análise alguns relatórios gerados para o projeto de Extensão da UFOP entre 2018 e início de 2019.

Na sequência, completamos nossas análises com os questionários aplicados, que substituíram algumas entrevistas individuais, buscando conhecer melhor a visão dos professores, pais e técnicos da escola, que, além de conviverem com os sujeitos da pesquisa, são os responsáveis formais por seus processos educacionais. Começaremos, então, pelas oficinas, seguindo para os eventos, que se desdobram

entre os organizados diretamente ou indiretamente pelo *Grupo ARS*, conforme as subseções que seguem.

8.1 OFICINAS

No âmbito das oficinas, propusemos, no Capítulo 2, estruturá-las com o objetivo de que os sujeitos da pesquisa pudessem descobrir, aprender e ensinar questões relativas às Competências InfoCom. Para tanto, a partir do roteiro que elaboramos (Apêndice A), realizamos uma relativa à *fake news* e outra sobre pesquisa na internet. Antes de descrevê-las, a partir dos Quadros 4 e 5, no entanto, faz-se necessário esclarecer que os temas, mesmo sendo propostos pelos sujeitos da pesquisa, foram elencados a partir de provocações do pesquisador, durante a realização de entrevistas coletivas e rodas de conversa, responsável também pelo processo de mediação, de certa forma intervencionista, no que tange à organização dos debates, como ocorre nas ações de Extensão.

Quadro 4 – Resumo da oficina 1

Nome da oficina: *Fake News*

Data de realização: 06/03/2020

Objetivos: Escolher um tema relativo ao processo das Competências InfoCom, discuti-lo para se conhecer a percepção do grupo sobre a questão.

1 O que foi feito?

Roda de conversa para discutir a realização da atividade, assim como o formato e uma possível materialização dos resultados.

1.1 Local de realização da atividade?

Biblioteca da Escola Municipal Dr. Alves de Brito

1.2 Quem e quantos participaram?

Nove pessoas. A9, A10, A11, A12, A14, A15, A16, A18 e A19

1.3 Duração da atividade?

1 hora

1.4 Breve descrição da atividade:

Curta exposição dando conta de que aquela reunião fazia parte da agenda do doutorado.

Curta apresentação do que estava se pretendendo com a pesquisa do doutorado, considerando que a maioria presente já havia passado pela experiência do mestrado.

Discussão sobre possíveis temas a serem trabalhados no âmbito da informação e da comunicação

Prospecção sobre a experiência de cada participante

Escolha do melhor nome *Alerta: fake news*, a partir de uma série sugerida submetida à votação, a saber:

- a) *Cuidado com a fake news*
- b) *Fake News*
- c) *Alerta: fake news*
- d) *Verdade ou consequência*
- e) *Ciranda da fake news*

Definição do formato do programa e roteiro:

- a) Misto de Telejornal com programa de auditório.
- b) Apresentador mostra a notícia e pergunta: Será verdade?
- c) Público dá sua opinião.
- d) Apresentador chama os especialistas que pesquisam a informação em *sites* especializados e relatam para o público.

Definição do formato e roteiro para a materialização da oficina.

2 A atividade foi programada previamente?

Sim

2.1 Objetivos predefinidos:

Incentivar a descoberta, a autodescoberta e a aprendizagem das competências InfoCom a partir de temas recorrentes no cotidiano, na vida escolar, nas mídias e redes sociais.

2.2 Resultados alcançados:

A transcrição da gravação da roda de conversa (APÊNDICE M) traz um rico material para a análise;

Os debates mostraram os sujeitos do *Grupo ARS* muito à vontade para debater o tema; Os resultados foram positivos para efeito da pesquisa, no que diz respeito à observação participante e à coleta de material para análise, mas não completamente para o *Grupo ARS*, uma vez que o ponto culminante da experiência seria materializado em um vídeo. Isso não foi possível de fazer em função da suspensão das atividades presenciais na escola devido à pandemia do novo coronavírus.

2.3 Em relação aos objetivos da oficina:

Como relatado, parcialmente alcançados por não se conseguir realizar o vídeo

2.4 Resultados não previstos:

Não realização do vídeo devido à pandemia do novo coronavírus.

3 Se a atividade não havia sido programada previamente

3.1 Como e por que se decidiu realizá-la ou participar dela: não se aplica

3.2 Resultados alcançados: não se aplica

4 Impressões ou observações sobre a atividade:

O tema escolhido tem forte ligação com programa *Cidade Alerta* (ver canal).

Associação das *fake news* com casos de polícia.

TV em canal aberto ainda tem influência na comunidade de Rodrigo Silva.

Mesmo com a diversidade de propostas, o resultado da votação foi aceito pelo grupo.

Todos que apresentaram propostas fizeram as defesas delas, mas alguns acabaram mudando de opinião.

5 Referências (material utilizado):

Pesquisas rápidas na internet realizadas por celular.

6 Atividade com a tese

Relacionar a atividades com os objetivos da tese:

Ação relacionada aos dois primeiros objetivos da tese.

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos Apêndices M e N.

Quadro 5 – Resumo da oficina 2

Nome da oficina: *Fonte de informação*

Data de realização: 06/03/2020

Objetivos: Escolher um tema relativo ao processo das Competências InfoCom, discuti-lo para se conhecer a percepção do grupo sobre a questão.

1 O que foi feito?

Roda de conversa para discutir a realização da atividade, assim como o formato e uma possível materialização dos resultados.

1.1 Local de realização da atividade?

Biblioteca da Escola Municipal Dr. Alves de Brito

1.2 Quem e quantos participaram?

Nove pessoas. A9, A10, A11, A12, A14, A15, A16, A18 e A19

1.3 Duração da atividade?

1 hora

1.4 Breve descrição da atividade:

Explicação de que a gente iria seguir a mesma metodologia da oficina anterior.

Curso debate sobre o tema escolhido – Pesquisa escolar na internet.

Prospecção sobre a experiência de cada participante.

Escolha do melhor nome foi *Você confia?*, a partir de uma série sugerida submetida à votação:

- a) *Pesquisando*
- b) *Qualidade da pesquisa*
- c) *Você confia?*
- d) *Devemos confiar?*

Definição do formato e roteiro para a materialização da oficina:

- a) Formato telejornal/representação teatral.
- b) Apresentadora diz: – Hoje vamos verificar se os trabalhos feitos pelos alunos da escola Dr. Alves de Brito são confiáveis.
- c) Apresentadora: O primeiro a ser discutido fala sobre... (o tema e o autor são ficcionais).
- d) Apresentadora: – será que o aluno colou, copiou ou inventou?
- e) Apresentadora: – para falar sobre o assunto, convidamos a (especialistas/pesquisadores).
- f) Obs. Todos os personagens seriam representados pelos próprios membros do grupo. Exemplos: a partir de temas trabalhados na escola, alguns membros do grupo fariam determinadas pesquisas. Com antecedência, os avaliadores iriam verificar. O telejornal, de fato, seria uma representação.

2 A atividade foi programada previamente?

Sim

2.1 Objetivos predefinidos:

Incentivar a descoberta, a autodescoberta e a aprendizagem das Competências InfoCom a partir de temas recorrentes no cotidiano, na vida escolar, nas mídias e redes sociais.

2.2 Resultados alcançados:

Os resultados foram positivos para efeito da pesquisa, no que diz respeito à observação participante e à coleta de material para análise, mas não completamente para o *Grupo ARS*, uma vez que o ponto culminante da experiência seria materializado em um vídeo. Isso não foi possível fazer em função da suspensão das atividades presenciais na escola, devido à pandemia do novo coronavírus.

2.3 Em relação aos objetivos da oficina:

Como relatado, parcialmente alcançados por não se conseguir realizar o vídeo.

2.4 Resultados não previstos:

Não realização do vídeo devido à pandemia do novo coronavírus.

3 Se a atividade não havia sido programada previamente

3.1 Como e por que se decidiu realizá-la ou participar dela: não se aplica

3.2 Resultados alcançados: não se aplica

4 Impressões ou observações sobre a atividade:

5 Referências (material utilizado):

Pesquisas rápidas na internet realizadas por celular.

6 Atividade com a tese

Relacionar a atividades com os objetivos da tese:

Ação relacionada aos dois primeiros objetivos da tese.

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos Apêndices M e N.

Além dessas oficinas, devemos registrar que, por iniciativa dos sujeitos da pesquisa, foi realizada uma reunião presencial no dia 02/10/2020, portanto, durante a pandemia, com o objetivo de se buscar caminhos para viabilizar as filmagens roteirizadas nas oficinas propostas no dia 6 de março daquele ano. Conforme registro em diário de campo, participaram do encontro A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A18 e A19.

Do ponto de vista de tomada de decisões sobre como viabilizar as filmagens, pouco se avançou. Na realidade, conforme anotado no diário de campo, “[...] *percebi*

que a turma queria mesmo era se encontrar, depois de quase oito meses de isolamento social". Os veteranos chegaram a propor uma discussão sobre uma possível mudança de configuração das oficinas, mas as conversas pouco prosseguiram, uma vez que a euforia entre os sujeitos da pesquisa era tamanha, ficando o reencontro mais afeto a uma confraternização.

Ali, percebemos o quanto a pandemia atravessava a vida daqueles sujeitos. As tentativas de buscar delinear algum encaminhamento para a finalização das propostas descritas nos Quadros 4 e 5 não deram qualquer resultado, uma vez que as reclamações sobre as aulas remotas (para os que cursavam o ensino médio) e as realizadas pelo sistema de apostilas, adotadas para o fundamental, estavam mexendo com aquele ambiente. Ficava implícito o quanto as influências do meio social, político e econômico, no caso, decorrentes da pandemia, afetavam as decisões sobre os processos infocomunicacionais em curso naquela comunidade.

A falta do professor para orientar, a falta de computador em casa e, em alguns casos, a pouca internet para dar cabo do volume de atividades desenhadas pelas escolas estavam realmente interferindo na vida daqueles jovens. Acrescentamos, com base na observação participante, a falta do contato humano, das brincadeiras de rua, das corridas de bicicleta, das paqueras etc., considerando que os jovens, por morarem em local pequeno, exercem também um domínio físico sobre boa parte daquele território: além da Escola, a Estação de Trem e a Praça do Coreto, entre outros, e estavam ali, clamando por uma espécie de intimidade propiciada somente pelo contato físico que se estabelece no cotidiano.

Voltando o foco para as oficinas, do ponto de vista metodológico, experimentamos fazer a primeira com maior intervenção do pesquisador e, a segunda, conduzida, durante quase todo o tempo de sua execução, pela própria turma. A opção por gravar as discussões ocorreu depois da apresentação da proposta pelo pesquisador, ficando os registros iniciais restritos ao diário de campo.

O resultado dessa dinâmica pouco influenciou no processo, considerando que os jovens protagonistas, a exemplo do que ocorria durante as oficinas realizadas no mestrado, assim como nas atividades de Extensão, continuam produzindo em ambiente de aparente desordem, mas com desfechos surpreendentes, independentemente da presença deicineiros. Ao longo de seis anos de observação participante – considerando aqui as estabelecidas antes da pesquisa em curso –,

ouvimos muitos comentários de professores e técnicos da Escola sobre o “caos”, a “bagunça” que ocorria nos encontros, mas, a partir dos resultados, admitiam haver ali uma organização ou, até mesmo, de acordo com nossa interpretação, uma subjetivação objetiva.

A roda de conversa inicial para discutir a dinâmica das oficinas, como dissemos, não foi gravada. Houve uma apresentação da proposta em se fazer duas oficinas sobre comunicação e informação como uma atividade do doutorado em curso, e que as participações, a exemplo das demais realizadas pelo Grupo, não eram obrigatórias, sendo que todos os participantes aceitaram o desafio. Pedia-se apenas que aqueles que concordassem fizessem um esforço para se chegar ao final, cumprindo as metas acertadas naquele dia, fato que não ocorreu devido à pandemia.

Assim, para efeito desta investigação, estamos analisando as reuniões preparatórias, resumidas no início desta subseção, mas que, de acordo com nossa avaliação, trazem elementos importantes para o alcance de nossos objetivos. Admitimos, porém, que diante da impossibilidade da materialização dos resultados, por meio da preparação e finalização dos vídeos, novos elementos poderiam surgir e como a proposta continua na agenda do *Grupo ARS*, vamos trabalhá-la em pesquisa futura.

Dessa forma, com base no material disponível, temos que o primeiro ponto a ser destacado diz respeito ao interesse de os jovens dedicarem mais de duas horas de uma tarde em discussões vibrantes, recheadas de brincadeiras, sem manifestarem qualquer reclamação por estarem reunidos com o objetivo de desenvolverem uma atividade. Estar ali, conforme os registros nos Apêndices M e N era a própria diversão. Jogo de baralho, cantos e muita zoação permeavam as discussões acerca da comunicação e da informação, caracterizando, aos olhos e ouvidos de quem passasse por ali e estivesse fora do contexto, como dissemos, um ambiente de desordem.

O primeiro desafio, já provocando a percepção dos sujeitos da pesquisa acerca da competência “avaliação” da informação, era escolher os dois principais temas a serem trabalhados no âmbito infocomunicacional para, depois, estabelecer-se o formato de como esses seriam tratados. O tema *fake news* surge quase que de imediato diante da provocação do pesquisador em perguntar sobre os principais problemas que o mundo enfrentava nesse contexto, sugerindo uma percepção dos

protagonistas, além da “avaliação”, para a competência em comunicação relativa à “disseminação” da informação.

O segundo – pesquisa na internet/fonte de informação – não chegou com a mesma rapidez, esclarecendo que em momento algum os jovens usaram essa expressão, mas, sim, pesquisa ou trabalho de pesquisa. Interpretamos que a dificuldade em se chegar nesse lugar se deva ao fato de o assunto estar mais próximo ao cotidiano escolar e que a sua exposição acabaria por revelar experiências pessoais relativas ao plágio ou à desinformação, inclusive as dos presentes. A pesquisa na escola, de fato, é um assunto complexo, bastante debatido entre professores mesmo antes da internet, mas que ganha mais intensidade com o seu advento em função da qualidade e abundância das fontes, muitas vezes duvidosas.

De um modo geral, no entanto, os jovens demonstraram ter alguma intimidade com as duas propostas acertadas. Tal familiaridade, necessariamente, não implica afirmativa de que os sujeitos da pesquisa estão dotados, dentro dos parâmetros estabelecidos pela literatura, de um conhecimento consciente e crítico acerca das questões discutidas, mas que apresentam sinais e amadurecimento para se chegar lá.

Na realidade, principalmente no caso das *fake news*, a intimidade, avaliamos, é consequência de um agendamento da mídia, que a tem colocado em evidência devido, entre outras razões, a escândalos policiais, políticos e econômicos. Em função do contexto da hiperinformação experimentado no mundo, que afeta também os sujeitos da pesquisa, percebemos que a oficina se apresentava também como uma oportunidade de ensino/aprendizagem sobre as questões em discussão, como decerto ocorreu.

Se observarmos o próprio título do programa escolhido para tratar o tema – *Alerta: fake news* –, percebemos uma suposta correlação com o sensacionalismo, pois a proposta para materializar o tema, por meio da produção de um vídeo, mostra, numa primeira instância, uma associação com o programa *Alerta Nacional*, da *RedeTV!*. O diálogo que segue esclarece bem essa situação:

A15: Cê já assistiu Alerta Nacional?

Pesquisador: Não...

A15: Então cê assiste, passa 6h na a tv o quê, gente?

Pesquisador: 6h eu não consigo...

A10: Tem no Youtube!

A15: Na Rede Tv! Aí cê assiste! Aí é um jornalista e os coadjuvantes.

A14: Coadjuvantes ainda! Sintonizando!

Seguindo a sugestão de ir ao *YouTube* para conhecer o programa, constatamos que se trata realmente de um produto sensacionalista, que tem como marca em sua linha editorial a utilização do humor para banalizar a violência. Percebemos também que todos os membros do *Grupo ARS* conheciam o referido programa. A intimidade com o *Alerta Nacional* era grande, o que pode, inclusive, ter influenciado a mudança de votos na hora de se escolher o nome do programa que seria produzido pelos jovens protagonistas para retratar as *fake news*.

Quando analisamos com mais profundidade o roteiro proposto pelo *Grupo ARS*, no entanto, percebemos que o apelo midiático do título associado à violência vai se diluindo. Vão prevalecendo outras ideias: a incorporação do auditório e a presença dos “detetives” que iriam desvendar se o conteúdo apresentado seria *fake* ou não, num ambiente mais teatral, uma vez que os personagens ali desenhados seriam representados pelos próprios sujeitos da pesquisa.

Independentemente da questão da violência expressa no programa da *RedeTV!*, percebemos que a empatia que este exercia sobre os jovens do *Grupo ARS* estava mais afeta à questão do humor, conforme diálogo:

A15: Eu acho que dentro do formato de jornal, em vez da gente tipo... fazer um jornal mesmo, a gente deveria fazer um jornal mais engraçado, sabe?

A14: Eu também acho!

A12: Isso que eu ia falar! E contar piada.

Pesquisador: Sim, A14. Jornal engraçado, como é que seria isso?

A15: Aí você coloca aí: Jornal tipo Alerta Nacional. Tipo assim... Aí em vez da gente só dar notícia a gente dá notícia de um modo engraçado

A14: Também acho!

Aqui temos uma situação do que vimos em Morin (2003b), no Capítulo 3, sobre a questão da influência das mídias em nossas vidas. Ao refutar o problema da delinquência juvenil como resultado dessa influência, por exemplo, Morin (2003b) afirma que os problemas nesse contexto são decorrentes, principalmente, de aspectos sociais que afetam as famílias e as comunidades. Na mesma linha, mesmo admitindo haver uma influência dos meios de comunicação na vida das pessoas, Magalhães e

Mill (2013, p. 333) consideram a questão social também como fator preponderante nos processos de análises, uma vez que as exclusões comprometem também a educação e ampliam “[...] as desigualdades de acesso aos recursos simbólicos”, impondo limites no que tange à capacitação para o desenvolvimento de habilidades para operá-los.

Fazendo uma comparação entre esses princípios teóricos de Morin (2003b) e Magalhães e Mill (2013) e o histórico de vida dos sujeitos da pesquisa, ao longo de seis anos de observação participante, não registramos atos de violência na escola ou nas ruas protagonizados por eles. Questões referentes a algum tipo de conflito familiar, sim, mas nada que tenha comprometido o bom desempenho dos sujeitos da pesquisa em seus propósitos. Assim, entendemos também que essa correlação estabelecida com o programa da *RedeTV!*, mesmo que banalize a violência, não tem afetado a rotina dos sujeitos da pesquisa, com a capacidade para transformá-los em seres violentos.

Isso porque se percebe ali uma espécie de rede de proteção, por se tratar de uma juventude com alternativas educacionais, mesmo que limitadas, que vem desenvolvendo habilidades e Competências InfoCom para lidarem com os recursos simbólicos advindos, especialmente, do audiovisual, tornando-os capazes de observarem os processos com alguma criticidade. No caso em questão, ao modificarem o formato de um programa que exalta a violência, mas aproveitando o que ele tem de melhor – a técnica de provocar o riso –, os jovens abusam daquilo que Santos (2018a) chama de a capacidade do senso comum desdenhar da própria realidade, aproximar-se da ciência, para que, assim, possamos chegar ao que ele denomina de conhecimento democrático e emancipatório.

Entendemos, por isso, que essa aparente displicência manifestada pelo *Grupo ARS*, à luz de Santos (2018a), não pode passar despercebida aos olhos da ciência. Isto, por aprendermos que, em situações como a exemplificada, é possível se encontrar pegadas que nos ajudem a abranger o conhecimento produzido a partir de decisões conjuntas, em ambiente emancipatório, como ocorre na experiência vivida por aqueles jovens de Rodrigo Silva. No caso, temos, em nível do senso comum, no âmbito de uma comunidade que ainda não investigou aspectos cognitivos do entretenimento, uma busca de materialização do risível como dispositivo para a construção de uma linguagem.

Podemos ter nesse exemplo um processo de apropriação da informação, mesmo que este seja, a nosso ver, transitório, por ser uma condição que sempre promoverá a sua ressignificação. Essa apropriação, no entanto, não ocorre em nível do particular, do individual ou até mesmo do corporativo, com o objetivo de se constituir uma espécie de reserva de capital informacional, como comumente ocorre no mercado de trabalho, de capitais, enfim, nas relações de produção. Podemos definir, a partir da experiência do *Grupo ARS*, que se trata de uma apropriação comunitária, socializante, implícita no processo do protagonismo juvenil percebido, como discutimos no Capítulo 6, na contramão daqueles sustentados no discurso da acomodação e ajuste social.

De igual maneira, abrangemos o *risível* que emerge de um aparente *desdém* advindo do senso comum do *Grupo ARS* para compreender aspectos informacionais da “gestão”, da “avaliação”, da “produção” (remix) e da “criação” de novos conteúdos. A apropriação comunitária da informação permitiu ao grupo, ao fazer a sua “gestão”, especialmente, conforme indicador de Borges (2018, ANEXO C), “Estabelecer um mapa semântico entre as informações, de forma a conectá-las entre si”.

No que diz respeito à competência “avaliação”, além da decisão quanto ao formato da produção, percebemos, na apropriação do “*risível*” pelo *Grupo ARS*, o indicador de Borges (2018, ANEXO C) relativo à identificação do “[...] propósito, interesse e intenção da informação”. Estabelecidos esses parâmetros, os jovens delinearam como seria o processo “produtivo”, fazendo ressaltar o indicador referente à integração de “[...] diferentes formatos de informação para melhor expressar uma ideia”, sustentando a “criação” de uma peça, a nosso ver, a ser desenvolvida a partir de uma “Prática de leitura social e colaborativa”, ambos também discutidos por Borges (2018, ANEXO C).

Essas competências, inseparáveis dos atributos comunicativos propostos pelos sujeitos da pesquisa na potencial produção acerca das *fake news*, evidenciam a capacidade que os jovens têm de trabalhar em grupo (“participação”), de forma “colaborativa”, a partir do somatório das habilidades técnicas individuais para a construção de roteiro, captação de imagens e edição com vista ao desenvolvimento de um vídeo a ser postado no canal do *YouTube*. Um processo, portanto, infocomunicacional democrático advindo de um protagonismo juvenil de caráter emancipatório e autônomo.

Avançando na análise em curso, percebemos que, pelo tom dos diálogos para a construção da proposta geral do programa, portanto, o tema *fake news* seria tratado em nível do entretenimento, o que não deixa de ser interessante quando discutimos formatos de programas para televisão (no caso, aqui, um canal do *YouTube*), considerando que esse atributo está no cerne da produção televisiva, independentemente de seu estilo. O misto de telejornal com programa de auditório, conforme roteiro, remete-nos a essa interpretação, além das falas de alguns sujeitos da pesquisa.

Mas, afinal, – mesmo não estando essa questão no cerne de nossa investigação – o que vem a ser *fake news* na percepção daqueles jovens? O *brainstorming* desenvolvido para a escolha do nome do vídeo nos dá uma boa dimensão dessa percepção. Ao apresentarem e discutirem os títulos que seriam submetidos à votação, necessariamente o tema emergiu. A associação das *fake news* com a mentira permeou todo o debate. Em mais de 30 minutos de gravação, a palavra mentira apareceu 44 vezes, mesmo que ilustrando situações distintas.

O diálogo em torno da defesa do título *Cuidado com a mentira*, por exemplo, ilustra bem esse contexto:

A12: É, a pessoa tem que prestar atenção porque a fake news pode ser muito perigosa, pode prejudicar aí... Tem que estar alerta, tem que saber o que é verdade, saber o que é mentira!

A18: E pode levar ao assassinato!

A16: À morte!

A15: A muitas outras situações.

A12: Não, mas leva à morte gente! Tipo... “O mundo vai acabar!” A pessoa chega a suicidar por isso!

As consequências de uma mentira também influenciaram as propostas por outros títulos, como *Ciranda da fake news*. O tema surge a partir de um canto puxado por A9 durante a reunião, parodiando a tradicional música *Ciranda, cirandinha*: “*Ciranda cirandinha vamos todos cirandar. Vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar [...] se falar mentira consequência vai tomar*”. A proposta também remete ao entretenimento, conforme discutido anteriormente, uma vez que os sujeitos da pesquisa já percebem esse atributo como algo essencial a uma produção audiovisual.

As discussões realizadas nessa oficina não foram suficientes para afirmar que os jovens da pesquisa tinham as competências necessárias para identificar as *fake news*, com domínios sobre processos de checagem, conforme preconizado pela literatura disponível. Os diálogos, entretanto, levam-nos a crer que, se o vídeo proposto por eles para tratar do tema fosse realizado, esse aprendizado estaria mais consolidado.

Isso ocorreria em razão do próprio roteiro idealizado para a peça, conforme descrito no Quadro 4. A inclusão do personagem “o detetive” para compor o quadro do telejornal é um indicativo de que, antes da gravação, os vídeos seriam checados, o que proporcionaria uma primeira etapa do processo de aprendizagem. A difusão desse processo se daria na própria dinâmica do programa, uma vez que a combinação era no sentido de que somente os detetives tivessem acesso aos vídeos antes de serem apresentados para a plateia. A partir da apresentação, a plateia daria a opinião se aquela história era mentira ou verdade, com os devidos porquês. Ao final, para tirar todas as dúvidas, os detetives iriam desvendar os mistérios envolvendo os fatos discutidos.

A segunda oficina, que discorreu sobre fontes de informação, mostrou-nos, de imediato, que os sujeitos da pesquisa passaram por alguma experiência negativa com relação a esse aspecto, mas somente A18 fez um relato mais direto:

A18: Eu não lembro do que que era, mas eu lembro tipo o que que tava errado. Era uma data de... Não lembro o que que era também. Era uma data! Aí depois me avisaram que era... O trabalho. Isso que eu consigo lembrar.

Pelos risos, olhares e cutucadas, conforme registros no Diário de Campo, percebemos que se tratava de uma realidade já experimentada pelos participantes ali presente. Percebemos também, mesmo diante das poucas manifestações, que os equívocos não passavam impunes aos olhos dos professores, e que as advertências, de alguma forma, já os deixavam mais alertas para a questão.

Nas discussões sobre a escolha do nome que iria caracterizar a ação, sobressaíram-se as palavras pesquisa (26 vezes), confia (26), especialista (9), segurança (5) e confiança (5). Assim, sugeriram as propostas *Pesquisando*, *Qualidade da pesquisa*, *Você confia* e *Devemos confiar* – *Você confia* foi a vencedora –,

evidenciando que o grupo tem consciência de que os conteúdos disponíveis na internet devem ser verificados.

Quanto ao formato, os jovens fizeram especulações no sentido de saber se a materialização se daria em forma de representação teatral ou de um produto audiovisual. Mesmo com alguma intimidade nas duas áreas em decorrência das oficinas que participam desde a constituição do *Grupo ARS*, em 2016, os jovens acabaram decidindo pelo audiovisual, e, a exemplo do que ocorreu com o caso das *fake news*, a influência dos programas de TV ficou patente, dando a entender que a questão deveria também ser tratada com humor. Os recortes de alguns diálogos dão essa dimensão:

A11: *Fofocalizando!*
 A14: *É! Tipo...*
 A10: *Elas apresentam... Eles apresentam a fofoca e eles comentam.*
 A14: *E ficam comentando a fofoca!*
 A19: *E ficam conversando no sofazinho, bebendo cafezinho!*
 A19: *É engraçado esse programa!*
 A19: *O pessoal fica discutindo...*
 A10: *Casos de família... hahaha!*
 A10: *A gente podia fazer o Casos de Família!*
 A10: *Ô A9, lembra do "Coisa de Nerd"? A9, Coisa de Nerd! Sabe?*
 A9: *Oi?!*
 A11: *Sabe Coisa de Nerd? Coisa de Nerd? Então! Sabe aquele quadro que as pessoas mandam perguntas e eles respondem?*
 A9: *Hora de pôr café?*
 A11: *Não! Aquela que tipo...*
 A18: *O de pôr café não é o da Nilson?*
 A11: *Não, é tipo assim...*
 A18: *Ah, Coisa de Nerd é aquele do... Não, achei que era daqueles outros caras lá...*
 A10: *Ah, Casal Nerd!*
 A18: *Não, tô falando do outro... (???) ...um sabre de luz.*

Em meio a esse *mix/remix* imaginário, surge uma proposta de se utilizar o *Instagram* como canal de mediação entre o *Grupo ARS* e o público, de forma a se promover maior interatividade nas discussões sobre o tema. A ideia pouco avançou no sentido de como o *Instagram* seria usado no processo, uma vez que os vídeos não foram produzidos; o que de concreto se efetivou nesse caso foi a decisão em se criar a conta do grupo no referido canal, que vem sendo mantida com regularidade.

Faz-se necessário ressaltar que, durante a realização das oficinas, ficaram evidentes que os repertórios elencados sobressaíram de suas experiências e vivências com o mundo da televisão. As referências apresentadas, portanto, estavam

circunscritas a esse universo, sem a manifestação de qualquer busca alternativa por outras fontes de informação. Até a possibilidade de se produzir um esquete teatral se fundamentava no repertório televisivo. Isso não implica dizer, porém, que o grupo produz somente com esse foco imediato, uma vez que várias experiências realizadas pelos jovens se deram a partir de outras referências, como vimos no conjunto de vídeos analisados no capítulo anterior.

No vai e vem de ideias, continuando com as análises, o tema *fake news* voltou à tona nas discussões, com os jovens dizendo haver uma similaridade com a questão abordada na segunda oficina. Se observarmos a proposta metodológica para a realização das oficinas, conforme consta no Capítulo 2, estas teriam como objetivo principal promover descobertas e autodescobertas dos sujeitos da pesquisa no contexto das Competências InfoCom, e que respostas a dúvidas, por consequência, seriam encontradas ao longo da materialização das ideias, em encontros posteriores, fato que não ocorreu devido à pandemia do novo coronavírus.

A proximidade dos temas levou os jovens a modificarem a proposta da primeira oficina, de forma a apresentar todo o trabalho em um único vídeo, que seria dividido em dois blocos. O primeiro trataria da questão fontes de informação e, o segundo, mantendo o formato original, traria a questão das *fake news*, conforme diálogo:

A11: Tipo assim A15: Hoje iremos apresentar o “Você Confia?” E hoje teremos fake news!
A9: No episódio de hoje iremos falar sobre os ovos de plástico que os chineses fabricaram!
A10: No quadro Você Confia iremos falar de sites que estão publicando notícias erradas sobre fatos históricos!
A9: Então, confira aqui!
A15: Então tá! Todos concordam?
A14: Alerta fake news! Então ó, vai ser uma extensão, como se fosse uma extensão disso daqui.

A força com que o tema *fake news* invade a segunda oficina também nos chama atenção, uma vez que essa problemática, de acordo com os diálogos, estava intimamente ligada à pandemia do novo coronavírus. No dia 06/03/2020, quando da realização dos trabalhos, pouco antes de o Governo Federal ter decretado estado de emergência para tentar conter a pandemia, as informações sobre o que viria a ser verdade ou mentira sobre o problema já estavam na rotina daqueles jovens.

A10: O que eu acho sobre o coronavírus?.

A10: Eu não sou nenhuma médica nem nada do tipo, mas eu tenho minhas dúvidas, eu tenho as minhas conclusões, eu tenho as minhas questões, e também eu tenho... Fake news! Por quê?

A9: Isso mesmo!

A10: Vira e mexe aqui no Google, no Instagram, eu tô vendo fake news sobre o coronavírus! Que pode ser, né, obviamente, pode ser transmitido a qualquer momento, por uma tosse, alguma coisa assim... Mas acho que não pelo toque. Pelo toque acho que não pode ser transmitido...

A10: É... Estão falando que tem pessoas da França que estão trazendo a doença para o Brasil. E realmente tem, porque brasileiros estão indo pra França e estão trazendo a doença de lá para cá...

A14: Transmissão é por morcego. Vamos dizer que tudo começou é porque comeram morcego, né gente?

A12: Gente, não coma morcego! Haha!

A14: Gente, mas é sério! Eles falam que o coronavírus começou na China por causa de negócio que tem dentro do morcego.

A10: Né isso não! Eu já olhei uma reportagem!

A14: É morcego!

A10: É um vírus que tinha antes na vila...

O diálogo em torno do contexto da pandemia do novo coronavírus nos remete também a uma compreensão sobre a percepção dos jovens protagonistas em torno das informações que circulam à sua volta, demonstrando uma sensibilidade, com alguma criticidade e senso de humor, quanto aos problemas suscitados. Do ponto de vista dos objetivos da pesquisa, independentemente da continuidade e conclusão das oficinas, podemos dizer que esses encontros nos deram também importantes pistas no que diz respeito às Competências InfoCom do *Grupo ARS*, fora do campo virtual, conforme as análises em curso.

Mesmo as práticas dos jovens sujeitos da pesquisa não seguindo uma lógica formal para construção dos temas em discussão, percebemos que a preocupação com a informação está no cerne de praticamente todos os debates, conforme demonstrado no bate-papo anterior. Percebemos que os jovens procuram, cada um a seu modo, de forma intuitiva, estabelecer filtros, ouvir fontes distintas, manifestando a criticidade, principalmente quando expõem suas dúvidas e defendem suas ideias. Fica patente, com base no que foi apurado nas oficinas, que eles têm uma boa noção de que a informação precisa ser verificada. Assim, no que tange à competência em informação, encontramos na relação face a face, advinda dessa experiência, manifestações de preocupação quanto ao “acesso”, mesmo não se tendo uma clareza de que dominem, por exemplo, processos para que identifiquem fontes especializadas para tal.

Também a seu modo, os jovens manifestam preocupação em querer “compreender” a informação, já entendendo que esta está intimamente ligada à construção de suas vidas. Como consequência dessa compreensão, esboçam também preocupação quanto à análise dos fatos. A busca por tentar compreender a pandemia do novo coronavírus, conforme recorte dos diálogos colocados anteriormente, transporta aquele universo de Rodrigo Silva para a China, a França, em uma tentativa de se compreender o que se passa pelo mundo.

Outro aspecto importante da competência em informação diz respeito à capacidade de os jovens “produzirem” a sua própria informação. A proposta de construção dos vídeos é um bom exemplo disso, pois, mais uma vez, como nas discussões anteriores, particularmente sobre a violência e o risível, encontramos nos diálogos e nas ideias deles aquilo que Borges (2018) chama de capacidade de se promover a integração de informações distintas, em formatos diferentes, para que uma ideia tenha uma melhor propagação. Na aparente desordem dos encontros, percebemos isso nas diferentes possibilidades elencadas pelos jovens para se apresentar uma ideia. No caso, mesmo com forte inspiração em programas de televisão, os jovens acabam sempre propondo um remix em suas produções, na busca de algo original.

Essa busca, conseqüentemente, remete à capacidade criativa do *Grupo ARS*. Nesse aspecto, encontramos na experiência das oficinas indícios importantes dos indicadores apontados por Borges (2018, ANEXO C) que compõem a competência relativa à “criação”. Percebemos, então, especialmente a busca por se desenvolver conteúdos inovadores, procurando, no caso, caminhos para a produção colaborativa de vídeos sobre *fake news* e fontes de informação com certa originalidade. Nesse quesito, a exemplo do que ocorreu na análise netnográfica quanto à fala de dona Nair, no vídeo *Conhecendo o museu*, o processo etnográfico, a partir dos diálogos sobre o coronavírus e o mundo, mostra também certa prática de “[...] leitura social e colaborativa”, conforme indicador de Borges (2018, ANEXO C).

No campo da competência em comunicação, identificamos a sensibilidade e a capacidade dos jovens em ressignificar a informação. Isso porque, ao conseguirem editar o próprio mundo, o fazem por meio de debates, defendendo seus argumentos a partir de crenças pessoais, mas que muitas vezes, transformam-se quando passam a compreender e aceitar outros entendimentos sobre determinados temas.

Assim, em linhas gerais, localizamos na experiência das oficinas, à luz de Borges (2018, ANEXO C), a capacidade de o *Grupo ARS* em “[...] estabelecer e manter a comunicação”, especialmente por, a seu modo, buscar contextualizar as informações levantadas sob diversas perspectivas. A proposta de criar os programas audiovisuais para apresentar as temáticas das *fake news* e fontes de informação se sustenta na existência de um pressuposto diálogo com aqueles que vão receber a informação, uma vez que apresentam o *Instagram*, por exemplo, como o meio para que esse *feedback* ocorra.

Ainda no campo da comunicação, os aspectos relativos à “participação” e à “colaboração” continuam se sobressaindo. Como registramos, a vontade de realizar duas oficinas em uma mesma tarde, de forma voluntária e vibrante, demonstra que o desenvolvimento da competência “participação” é um aspecto bastante desenvolvido no *Grupo ARS*, assim como a capacidade de “colaboração” entre seus interlocutores.

Ficam evidentes as discussões relevantes sobre os temas elencados pelos jovens, mesmo em clima de aparente dispersão. Do mesmo modo, podemos destacar a construção de um ambiente de respeito diante das opiniões alheias, a exemplo do que pode ser visto na análise netnográfica, especialmente no vídeo *O homem do saco – respostas*. Na vida cotidiana, esse princípio também se faz presente entre os participantes do grupo, sendo bem exemplificada na ocorrência da palavra “voto”, que aparece por 19 vezes nas transcrições das oficinas (APÊNDICES M e N).

A “participação” favorece a ocorrência da competência “colaboração”, também bastante evidente na experiência das oficinas. As propostas dos programas evidenciam o indicador levantado por Borges (2018) no sentido de haver nelas a busca de um reaproveitamento de “[...] conteúdo gerado por terceiros para novas produções, conferindo-lhes novo sentido ou valor (remixagem da informação)”. As discussões para a constituição do programa *Alerta: fake news* mostram a presença desse indicador de forma muito intensa nas práticas do *Grupo ARS*.

Trazendo a experiência retratada por Jenkins (2009) com crianças e adolescentes dos Estados Unidos, a partir de suas visões sobre programas de televisão e filmes, podemos observar que os jovens de Rodrigo Silva não estão tão distantes daquela realidade em termo do desenvolvimento do que o autor chama de cultura participativa. Jenkins (2009) identifica várias habilidades que levam os jovens

(crianças) a desenvolverem o que ele denomina de cultura da convergência, a partir da identificação das seguintes habilidades:

[...] a capacidade de unir seu conhecimento ao de outros, numa empreitada coletiva (como o *spoiling de Survivor*), a capacidade de compartilhar e comparar sistemas de valores por meio da avaliação de dramas éticos (como ocorre na fofoca dos *reality shows*), a capacidade de formar conexões entre pedaços espalhados de informação (como ocorre quando consumimos *Matrix*, 1999, ou *Pokémon*, 1998), a capacidade de expressar suas interpretações e sentimentos em relação a ficções populares por meio de sua própria cultura tradicional (como ocorre no cinema de fã de *Guerra nas Estrelas*), e a capacidade de circular as criações através da internet, para que possam ser compartilhada com outros (de novo, como no cinema de fã). (JENKINS, 2009, p. 235)

Ao citar o exemplo da criação por crianças do *The Daily Propher*¹²¹ para retratar as experiências vividas por elas mesmas a partir da leitura do livro Harry Potter, de J.K. Rowling, Jenkins (2009), identifica ainda o que denomina de outra “[...] competência cultural importante: a brincadeira de interpretar papéis como meios de explorar um mundo ficcional e como meio de desenvolver uma compensação mais rica de si mesmo e da cultura à sua volta” (p. 235). Importante ressaltar que tais vivências abarcaram a vida de adolescentes, que ingressaram no projeto ainda na infância.

Se olharmos atentamente os conteúdos dos vídeos discutidos no capítulo anterior, assim como o processo de criação dos jovens do *Grupo ARS*, a partir do recorte que fizemos às duas oficinas também analisadas, percebemos práticas e comportamentos muito semelhantes no que tange ao processo cultural participativo estabelecido por Jenkins (2009), como dissemos, a partir de exemplos dos jovens norte-americanos. Nesse sentido, podemos trazer a citação do referido autor para a realidade por nós estudada. “O extraordinário nesse processo, no entanto, é que ele ocorre fora da sala de aula e sem qualquer controle adulto direto”. (JENKINS, 2009, p. 236). Ressaltamos, porém, sem menosprezar o aspecto participativo, que os controles podem ocorrer por meio de processos de agendamento da própria mídia, conforme trabalhamos nas análises das oficinas.

Somamos as habilidades apresentadas por Jenkins (2009) e suas aproximações com o *Grupo ARS* às discussões sobre Competências InfoCom e suas correlações

¹²¹ Disponível em: <http://www.dpropher.com>. Acesso em: 14 maio 2018.

com a democracia. Em trabalho de Daher Junior e Borges (2021b), que analisa parcialmente as atividades dos jovens sujeitos da pesquisa quanto aos processos participativos e colaborativos desenvolvidos no contexto de suas criações – tivemos a oportunidade agora de aprofundar nesse quesito a partir dos procedimentos experimentados por eles acerca de suas escolhas e consensos estabelecidos no âmbito das discussões sobre as oficinas, como visto no recorte de suas falas – os autores já apontavam haver ali

[...] indícios significativos de que a experiência do *Grupo ARS* pode alavancar um protagonismo – seja promovendo e/ou sendo promovido pelas Competências InfoCom – capaz de nos deixar lições acerca do que vem a ser democracia, permitindo, naquele local, a sua compreensão sob uma perspectiva mais cognitiva, portanto, mais resistente a ações que venham a promover o seu declínio. (DAHER JUNIOR; BORGES, 2021b, p. 354-355)

Entendemos, assim, que as análises acerca das oficinas, incluídas aos procedimentos netnográficos efetivados sobre o canal *TV Alves de Brito*, dão-nos uma base substantiva para se chegar a resultados mais concretos sobre o conjunto dos quesitos trazidos até aqui. Somá-lo-emos aos resultados das análises que seguem, de forma a explorarmos com mais profundidade as experiências face a face advindas de outras ações que o *Grupo ARS* exerce nas suas relações comunitárias, dentro e fora da Escola.

8.2 EVENTOS

Nesta subseção, vamos apresentar e discutir as práticas infocomunicacionais a partir dos objetivos do capítulo em curso, com base nas leituras e ações que fizemos durante a realização do evento *Cineminha do Distrito*, promovido pelo próprio *Grupo ARS*, assim como daqueles nos quais os sujeitos da pesquisa aparecem como coadjuvantes, como nas Festas Juninas, da Família e Primavera Cultural. Deve ser destacado que a inserção do Grupo em eventos comunitários do calendário oficial da Escola ocorre desde 2016, a partir de uma reivindicação de seus membros à direção daquela instituição para que pudessem, a exemplo dos alunos do 9º ano – que montavam “barraquinhas” para venda de produtos, como forma de apoio às suas

formaturas festivas –, fazer o mesmo, só que com o objetivo de fortalecer as atividades do audiovisual.

Do ponto de vista metodológico, serão analisadas especialmente as atividades realizadas em 2019, uma vez que a Escola ficou fechada em 2020, como dissemos, em função da pandemia do novo coronavírus. Os instrumentos utilizados para tal abarcam, além do trabalho etnográfico/netnográfico, a percepção dos pais, professores e técnicos da Escola, interpretada a partir dos questionários semiestruturados. A complementação dessa análise, no entanto, envolverá, por vezes, observações capturadas nos relatórios de Extensão, assim como na reportagem da *TV UFOP* relativa ao *Cineminha*, como meio de suprir lacunas que porventura apareçam.

8.2.1 Cineminha do Distrito

O projeto *Cineminha do Distrito* resulta de uma decisão do *Grupo ARS* de promover sessões de cinema na Escola, abertas a toda comunidade, com o objetivo de criar mais opções de lazer para o local, discutir os filmes e ampliar a prática de arrecadação de recursos. A exemplo do que ocorre nas festas de São João, o Grupo vende pipoca, cachorro-quente e doces, entre outras guloseimas, para investir o dinheiro nas demandas do audiovisual, na própria instituição¹²², e em atividades de lazer, como as despedidas de fim de ano e rodadas de pizza e açaí, que acontecem em períodos aleatórios.

Criado em 2016, o *Cineminha do Distrito* teve a sua primeira sessão concretizada no dia 25 de novembro daquele ano, conforme registrado em reportagem da *TV UFOP*¹²³ realizada na ocasião. Em entrevista ao canal, uma das organizadoras definiu bem o objetivo da proposta:

¹²² São ações esporádicas, concretizadas apenas em dois momentos: na doação de R\$1.800,00 para ajudar na reforma do telhado da escola, e na compra direta de um *modem*, de forma a melhorar a distribuição do sinal de internet em seus espaços.

¹²³ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2_5ab5SWfuu. Palavras-Chave para busca: “Cineminha TV Alves de Brito”; “Cineminha do Distrito TV UFOP”.

(1min9 – 1min29) O cinema é um projeto que abre portas para as pessoas de Rodrigo Silva assistirem e verem o projeto, o que a gente está fazendo aqui na Escola toda sexta-feira, e também para interagir um pouco, porque aqui não é muito, assim, de ter shows, por exemplo, ter coisas para atrair pessoas.

A reportagem mostra também como o Grupo ARS se mobilizou para divulgar e atrair o público para as sessões: chamadas na missa, no alto-falante da igreja, na aplicação de cartazes na escola, no comércio e nos ônibus, principalmente, quando o projeto se iniciou. Nesse quesito, a UFOP tem contribuído na confecção das peças gráficas, a partir de textos sugeridos pelos sujeitos da pesquisa, conforme Figura 17.

Figura 17 – Cartaz do filme exibido na segunda sessão



Fonte: Cartaz elaborado pelo Núcleo de Projetos Gráficos da UFOP.

As referências às primeiras sessões do *Cineminha do Distrito* já nos remetem, de um modo mais amplo, ao conjunto das Competências InfoCom envolvidas no processo. Percebemos no projeto em discussão um exercício prático que envolve todo fluxo da informação – “acesso”, “compreensão”, “análise”, “síntese”, “gestão”, “avaliação”, “produção” e “criação” – e, parcialmente, da comunicação – “capacidade de comunicar-se”, de “distribuir” conteúdo, de “participar”, “utilizar redes sociais” e de

“colaborar” em ambiente coletivo –, propiciando aos jovens protagonistas uma forte oportunidade de percepção sobre o que viria a ser a aprendizagem ao longo da vida.

Uma lacuna, no entanto, fica aberta no âmbito da competência em comunicação referente ao atributo delineado por Borges (2018, ANEXO C), “privacidade”, “ética” e “propriedade intelectual”, uma vez que os filmes são exibidos sem a solicitação de autorização para suas veiculações. A questão chegou a ser discutida em uma das reuniões preparatórias de um determinado evento, a partir de provocação do próprio pesquisador, mas os jovens, de acordo com o observado, não deram muita importância para o assunto.

Procuramos mostrar que a legislação permite a exibição de filmes no âmbito familiar e escolar para fins exclusivamente didáticos, sem que haja qualquer correlação com o lucro. Diante da venda de lanches, questionou-se se os protagonistas não estariam violando a lei, mas as respostas foram lacônicas, evasivas, como se aquela questão não fizesse parte de suas realidades.

Interpretamos, porém, que, apesar de não se manifestarem diretamente sobre o tema, os jovens não veem suas práticas de compra e venda de produtos durante as sessões do *Cineminha do Distrito* como uma busca de lucro, conforme preconizado pelo mercado, que pressupõe o *superávit*, mas como uma troca, um incentivo, para animar a comunidade a participar do projeto. Assim, de alguma forma, concordamos com essa percepção por observarmos que, independentemente da finalidade, o que aqueles jovens estão desenvolvendo ali é um sistema primário de gestão social, fundamentado em princípios de autonomia/responsabilidade, cujas decisões sobre compra e venda se dão sempre de forma coletiva. A educação para finanças que os jovens estão tendo a oportunidade de desenvolver quebra, assim, uma regra fundamental do sistema de capital: a mais-valia.

Percebemos também nessa lacuna que o *Grupo ARS*, por estar iniciando uma jornada no universo midiático, ocupa-se, primeiramente, de editar o mundo de sua comunidade, do seu território, por meio de ações *online* e cotidianas, a exemplo do próprio *Cineminha do Distrito*. Por se tratar de um processo, carece, no caso, de um amadurecimento crítico até para se entender as regras do mercado no que diz respeito à propriedade intelectual e ao direito de uso de imagem, por exemplo. Somente após esse amadurecimento é que poderemos ter uma posição mais concreta sobre essa questão, considerando, no que diz respeito à privacidade e uso de imagem de seus

personagens, que já houve um entendimento sobre isso, uma vez que, desde 2021, os jovens já pedem autorização das pessoas para tal, quando estão realizando suas filmagens, conforme Anexo D.

Nota-se, no entanto, que este é um campo ainda a ser explorado não somente em Rodrigo Silva, uma vez que a lacuna por nós percebida no local é muito mais ampla, atingindo não apenas a juventude, mas o próprio significado do que viria a ser propriedade intelectual, relações éticas e processos civilizatórios em ambiente cibernético e físico, cujo capital vem ganhando espaço por meio do controle e manuseio de nossos próprios dados pessoais, que passam a ser transformados em *superávit*, conforme vimos em Zuboff (2021) nos Capítulos 3, 5 e 6.

A permanecer essa tendência, conforme Capurro (2014, n. p., tradução nossa)¹²⁴, a economia digital, que podendo nos fazer perder “[...] a consciência acerca da liberdade humana e da interação social em um mundo físico e digital comum, materializa-se em um mundo panóptico”. As lições deixadas pelas incertezas dos jovens do *Grupo ARS*, e até o próprio desdém que manifestam sobre a questão da propriedade, no entanto, abrem-nos perspectivas para que possamos avançar nessa discussão, uma vez que suas práticas, despidas de tais ambições, podem ser referências embrionárias de uma pedagogia alternativa para avançarmos nas reflexões acerca das Competências InfoCom, na contramão da constituição de um poder autoritário sustentado pela vigilância.

O referido aspecto pedagógico fica mais bem delineado no contexto do atributo “gosto informacional”, definido por Bezerra, Schneider e Brisola (2017) como necessário para constituir o que denominam de “Competência Crítica em Informação”, a qual pegamos emprestado para o nosso trabalho. Primeiro, vejamos parte da definição dos referidos autores acerca do tema para, na sequência, justificarmos nossa afirmativa.

Cunhamos a expressão *gosto informacional* como alternativa à noção mais essencialista de necessidade de informação, dado que o gosto resulta da mediação entre necessidade e cultura. Em outras palavras, o gosto que temos por algo, que orienta nossa ação na direção de algo, é fruto de um processo de formação, que articula necessidades e experiências em um dado

¹²⁴ “In this case, digital economy, having lost its awareness of human freedom and the social interplay in a common physical and digital world, mutates into a world panopticom”.

contexto sócio histórico, cujas múltiplas determinações cruzadas, de ordem econômica, ética, afetiva etc. compõem a forma particular e dinâmica como nossas necessidades se singularizam, para além daquelas estritamente fisiológicas. (BEZERRA; SCHNEIDER; BRISOLA, 2017, p. 11, grifo dos autores).

Percebemos na experiência do *Grupo ARS* uma efervescência múltipla das determinações apontadas por Bezerra, Schneider e Brisola (2017) que podem traduzir o referido “gosto informacional”, especialmente nas atividades organizativas do *Cineminha do Distrito*. O contexto social e histórico se traduz na motivação dos jovens em criar o projeto como uma alternativa de lazer comunitário, como vimos anteriormente, e a questão econômica, por sua vez, emerge diante de uma necessidade de se arrecadar recursos para viabilizar a própria ação. O processo, mesmo não se tendo uma definição clara sobre a questão da ética, tem suscitado as primeiras discussões acerca do tema para o uso da informação, num conjunto marcado por relações de afeto não somente entre os sujeitos da pesquisa, mas para com a própria comunidade, conforme estamos vendo ao longo deste capítulo.

Nesse contexto, a Competência Crítica em Informação é bem-vinda na composição de nosso mosaico empírico-epistemológico, podendo ser abarcada pelo universo das Competências InfoCom. Isso, se considerarmos, especialmente, que a sua constituição teórica se sustenta também na reflexividade da dialógica inspirada em Freire (1967), ultrapassando, assim, conforme nossa interpretação, a pretensa simplificação que, por vezes, a síntese nos sugere, como paradigma da dialética, ainda fortemente presente nas teorias críticas. Por esse caminho, concordamos com Bezerra, Schneider e Brisola (2017, p. 14) sobre a necessidade de um direcionamento da construção do conhecimento protagonizado por “[...] cidadãos que pesquisem com vitalidade e não simplesmente recebam a informação de maneira inerte, sem verificá-la ou transformá-la em novas informações”.

Na sequência de nossa análise, retornamos às considerações que fizemos acerca das primeiras sessões do *Cineminha do Distrito*, por nos permitir estabelecer um contraponto com relação à última, realizada no dia 12 de julho de 2019, para, assim, avançarmos nas discussões. Os registros do Diário de Campo daquele dia capturaram as dificuldades, os imprevistos e os desafios do *Grupo ARS* para realizar o evento agora analisado.

A primeira dificuldade foi decorrente do próprio processo que antecedeu à sessão, pois os sujeitos da pesquisa estavam dispersos e com posições muito diferentes sobre a escolha do filme e a distribuição dos papéis de cada um no processo organizacional – grupos responsáveis pela compra dos produtos, cozinha e divulgação do evento –, gerando, com isso, conflitos internos mais exacerbados, quando comparados com os que ocorreram em outros momentos.

Chegou-se à conclusão de que o filme a ser exibido seria o *Shazam!* (direção de David F. Sandberg, com roteiro de Henry Gayden), conforme Figura 17. Vencido esse desafio, de acordo com as observações participantes registradas no Diário de Campo, dois outros se impuseram: o defeito no computador do projeto e a manutenção do público – cerca de 20 pessoas –, que já estava reduzido, quando comparado com os das demais sessões, pois, no mesmo dia, estava acontecendo a festa de São João no Distrito, que ocorre fora da data oficial.

Figura 18 – Uma das peças utilizadas para divulgação do filme nas redes sociais



Fonte: Elaborada pelo Grupo ARS.

Diante do cenário de não se ter o filme para exibir, baixo público e com todos os lanches já prontos para a comercialização, o Grupo ARS teve que tomar decisões bem rápidas. A14, que havia levado o seu computador para a escola – a ideia era usar a rede de internet de lá para tentar baixar o filme *Shazam!*, uma vez que a da casa dele(a) estava fraca, o que também não deu certo–, tinha em sua máquina o filme O

mistério do relógio na parede (direção de Eli Roth). Assim, o grupo começou a negociar com o público a possível troca ou o cancelamento da sessão, demonstrando um bom domínio sobre a competência em comunicação relativa à capacidade de estabelecer e manter o diálogo com outras pessoas, principalmente por conseguir mostrar com objetividade o problema, assim como a busca de soluções para resolvê-lo.

Os presentes concordaram em mantê-la, e os jovens organizadores do evento, em contrapartida voluntária, decidiram compartilhar os lanches (FIG. 18) sem se efetivar vendas. Essa negociação fez com que o grupo ganhasse mais tempo, inclusive, para proceder a mudança do espaço da exibição, do pátio para uma sala de aula, em função da redução do número de participantes.

Figura 19 – Compartilhamento do lanche enquanto o novo espaço estava sendo organizado



Fonte: Fotografia do próprio autor.

Houve uma preocupação quanto a um possível prejuízo de R\$160,00 investidos na compra dos produtos para preparação das comidas, além dos refrigerantes, mas, na avaliação final, os sujeitos da pesquisa entenderam que manter o público satisfeito

e não dividir as guloseimas somente entre eles mesmos, seria mais interessante. Este é um exemplo que corrobora a nossa observação anterior sobre o sentimento dos jovens quanto ao significado do que viria a ser “lucro”, explicitando, no caso, o sentido da troca, conforme analisamos. Assim, a sessão foi realizada, como ilustrado nas Figura 19 e 20.

Figura 20 – Realização da sessão na sala de aula



Fonte: Fotografia do próprio autor.

Figura 21 – Público presente participou ativamente da exibição do filme



Fonte: Fotografia do próprio autor.

Na avaliação geral, os sujeitos da pesquisa reconheceram que não fizeram uma boa escolha da data, em função do outro evento que estava sendo realizado em Rodrigo Silva, assim como sobre a divulgação do programa. Lembraram do lançamento do projeto, que teve um público próximo a cem pessoas (FIG. 21), entre as que assistiram ao filme e as crianças menores, que ficaram brincando no pátio externo da Escola.

Figura 22 – Público presente na primeira sessão do Cineminha realizada em novembro de 2016



Fonte: Imagem capturada da reportagem da *TV UFOP* que foi ao ar em 30/11/2016.

A mobilização realizada para a primeira sessão está sendo resgatada também para avançarmos nas discussões sobre as Competências InfoCom, reiteramos, em consonância com os objetivos do capítulo. Na ocasião, a reportagem da *TV UFOP* deu bastante destaque a esse aspecto face à grande participação da comunidade no evento e, conforme entrevista, um dos presentes sintetizou este processo. “(00min35 – 00min46) fiquei sabendo sobre o assunto num anúncio na igreja aí, da Igreja Católica aí, entendeu? Eles anunciaram no microfone e a gente veio participar.”

A entrevista de uma das organizadoras do *Cineminha do Distrito* também dá uma boa dimensão do esforço empreendido na ocasião com relação à divulgação do evento.

(1min30 – 1min49) E a gente divulgou bastante, colou cartazes; deve ter tipo, quase duas semanas que a gente está fazendo isso: colocando cartazes; colamos no ônibus, na comunidade inteira, na escola, em todas as salas e a

minha tia falou no alto-falante também (da igreja), porque aqui a comunidade toda escuta.

Como relatamos anteriormente, a mobilização para divulgar o *Cineminha* realizado em 2019, quando comparada com a empreendida na primeira sessão, foi insuficiente. Os sujeitos da pesquisa fizeram essa avaliação, reconhecendo que a estratégia escolhida, priorizando a comunicação *online*, não foi tão bem-sucedida, não havendo, portanto, um cuidado para a escolha dos canais adequados de comunicação, como ocorrera nas edições anteriores.

Avaliamos que houve uma certa euforia com a boa qualidade da peça digital produzida para os grupos de *WhatsApp* da comunidade. De fato, a chamada pode ser traduzida como o segundo remix experimentado pelos sujeitos da pesquisa – o vídeo *Casinhas tombadas*, versão cinema quase mudo¹²⁵, também foi um remix –, mas se configurando como o primeiro com linguagem direcionada à rede social em questão.

Quando analisamos a peça, que tem duração de um minuto e oito segundos, percebemos também que a sua produção foi conduzida, de forma intuitiva, para o público jovem, mesmo sendo o projeto direcionado a toda comunidade de Rodrigo Silva. Cenas rápidas chamando para o evento são intercaladas com trechos do filme. Nessa sequência, os autores fazem um contraponto entre uma trilha ao estilo da *house music* com sons do próprio filme, remixando, assim, o *trailer* oficial da obra. A Figura 22 ilustra parte dessa descrição.

Figura 23 – recorte de imagens do remix para ilustrar a descrição do vídeo



Fonte: Montagem do autor a partir de vídeo produzido para o *WhatsApp*.

¹²⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nLY0cUtyeVk>. Acesso em: 18 maio 2018.

Seguindo com a nossa análise, podemos dizer que as avaliações feitas pelos jovens sobre a última sessão aqui descrita, que teve baixa participação de público quando comparada com as demais, podem ser interpretadas também como uma ampliação de suas consciências com relação ao conhecimento do próprio território. Em que pese os avanços nas habilidades em comunicação adquiridas, e da crença de que as redes sociais seriam suficientes para a divulgação do evento, admitiu-se que houve certa negligência ao não se valorizar os meios tradicionais de divulgação até então utilizados, como o serviço de alto-falante da igreja, aplicação de cartazes nas poucas casas comerciais do Distrito, na sede da Sociedade Musical Santa Cecília (banda local), no ônibus, e o próprio trabalho boca a boca, que tem muita força na comunidade de Rodrigo Silva.

Essa vivência relativa à não valorização dos canais tradicionais, no entanto, mostrou-nos também, no campo das competências, que o *Grupo ARS* teve uma oportunidade singular em poder aprofundar conhecimento no quesito “avaliação da informação”. No caso, a avaliação ocorreu à *posteriori* do evento, mas o conhecimento adquirido provavelmente servirá de base para planejamentos futuros. O indicador que sobressai nesse quesito diz respeito especialmente ao reconhecimento de “[...] aspectos de diversidade cultural, como os valores e crenças presentes na informação e na comunicação”, conforme Borges (2018, ANEXO C).

No campo da competência em comunicação, destacamos que o cenário negativo que poderia se concretizar a partir de uma avaliação equivocada do contexto que antecedeu à sessão de 2019, proporcionou, principalmente, o aprimoramento da capacidade de o *Grupo ARS* em “estabelecer e manter a comunicação”. Diante da possibilidade do caos, da não comercialização dos lanches e, principalmente, de não poderem viabilizar o evento na data programada, os jovens protagonistas tiveram que empreender um grande esforço de mediação de forma a garantir seus objetivos, mesmo com o registro de algumas perdas, conforme relatado anteriormente.

O *Cineminha do Distrito*, de acordo com nossa interpretação, é um exercício, mesmo que de forma intuitiva, que os jovens fazem para nos demonstrar a indissociabilidade entre as competências em informação e em comunicação, também não separadas das habilidades técnicas envolvidas no processo (organização das peças gráficas, buscas na internet, utilização adequada de redes sociais, manuseio

de mesa de áudio e projeção do filme do computador para o telão). Trata-se, portanto, a nosso ver, de um exemplo real, que mostra o significado do termo indissociabilidade quando aplicado às competências InfoCom, conforme discutido em perspectiva teórica no Capítulo 5.

Em suma, podemos dizer que, desde a análise geral às específicas feitas no decorrer desta subseção, o projeto *Cineminha do Distrito* é uma iniciativa do Grupo ARS que evidencia as Competências InfoCom, reforçando os indicadores prospectados na investigação netnográfica realizada no capítulo anterior. Temos também na iniciativa fortes indicativos de que os jovens, com a experiência, passaram a adquirir maior consciência de seu próprio protagonismo na comunidade de Rodrigo Silva, reforçando seus laços sociais e, assim, ganhando confiança para ocuparem os espaços públicos daquele território e negociarem com representantes do comércio local a troca de apoio, sempre objetivando a promoção de suas intervenções culturais.

Desta feita, percebemos o projeto como uma intervenção social organizada com o objetivo, conforme apurado nas observações participantes e na reportagem da TV UFOP, de dar visibilidade à comunidade das ações promovidas pelo próprio grupo, como forma de envolvê-la em seus propósitos. Essa intervenção, de alguma maneira, busca suprir também um pouco da carência de opções de lazer na região, restritas às festas religiosas, apresentações da Banda Santa Cecília e atividades oficiais organizadas pela Escola, reivindicando, dessa maneira, uma participação na agenda pública de eventos daquela comunidade.

Olhando o protagonismo a partir da dupla complexidade, conforme trabalhamos no Capítulo 6 com Morin (2011), podemos dizer, com base na pesquisa empírica, que o projeto *Cineminha do Distrito* o revela com mais vigor na perspectiva lógica do real. Sustentamos tal afirmativa por entendermos que este se encontra ancorado na autonomia e no empoderamento dos jovens sujeitos da pesquisa, possibilitando uma formação juvenil, visando, conforme vimos em Boghossian e Minayo (2009, p. 416-417), “[...] à construção da cidadania e à participação solidária”.

Interpretamos que o projeto *Cineminha do Distrito* revela aquilo que Boghossian e Minayo (2009) chamam de um protagonismo qualificado, justamente por este emergir dos próprios sujeitos da pesquisa, transcendendo os interesses do mercado ou as macropolíticas de combate à pobreza delineadas por organismos internacionais, também conforme visto no Capítulo 6. Admitindo, portanto, o protagonismo sob a

complexidade lógica do real, o percebemos ainda, a partir de conceito de Morin (2011), para além de recortes manipulatórios, por revelar evidências de incertezas e controvérsias, a exemplo da lacuna deixada acerca das discussões sobre ética, propriedade intelectual e direitos autorais, como destacado anteriormente.

Podemos denominar o *Cineminha do Distrito* também como aquilo que Almeida Junior (2017, 56) chama de “ação cultural”. E, como tal, permite “[...] ao sujeito tomar as rédeas da ação, tornando-o, mesmo que de maneira não plena, protagonista de suas relações e entendimentos do mundo”. Identificamos essa condição emergindo dos sujeitos da pesquisa, o que os torna, à luz do referido autor, realmente protagonistas por suas capacidades de intervenção na própria realidade.

Ainda sob a inspiração de Almeida Junior (2017, p. 55), na perspectiva do protagonismo social, a condição de que “Os ambientes de informação, os equipamentos informacionais, devem ser espaços, físicos e virtuais, de resistência”, pode ser localizada no projeto em discussão. Isso porque o *Cineminha*, de acordo com nossa interpretação, pode ser caracterizado como equipamento de informação, por ser perceptível também nas dimensões de “[...] seu ambiente e em sua ambiência” preconizadas pelo referido autor. As salas onde ocorrem as projeções, dentro ou fora da Escola, estariam no plano do palpável, portanto, circunscrita ao ambiente; já ambiência, como “[...] espaços de interferência dos equipamentos informacionais” (ALMEIDA JUNIOR, 2017, p. 55), estaria localizada especialmente nas ações virtuais advindas da própria intervenção social promovida pelos sujeitos da pesquisa, segundo nossa avaliação.

Interpretamos, finalmente, que a análise do projeto *Cineminha do Distrito*, associada às das oficinas, é o ponto de transição entre os dois primeiros objetivos da tese. Temos aqui parte de uma interpretação face a face das Competências InfoCom, que podem ser somadas às netnográficas, e uma ponte para correlacionarmos tais competências com o fortalecimento das identidades e do protagonismo dos jovens sujeitos da pesquisa na busca de suas pegadas para entendermos como estes constroem seus conhecimentos e saberes. Avançaremos, portanto, na próxima subseção, com esse objetivo, quando da apresentação e análise dos eventos comunitários festivos que registram forte marca do protagonismo em questão.

8.2.2 Eventos comunitários festivos

A Escola Municipal Dr. Alves de Brito tem, em seu calendário oficial de festas, as comemorações do São João, a Festa da Família e, mais recentemente, a Primavera Cultural. Para esta pesquisa, está sendo analisada a participação de seus sujeitos, como dissemos, em eventos realizados em 2019: o São João e a Primavera Cultural, esta criada naquele ano.

Conforme já relatado, o *Grupo ARS*, após reivindicação à direção da escola, ainda em 2016, passou a participar dos eventos do calendário oficial, montando postos para venda de lanches, no caso do São João, com o objetivo principal de aplicar o dinheiro arrecadado nas atividades audiovisuais, condição dada, até então, apenas para os alunos do 9º ano, para ajudar em suas formaturas. Nesses eventos, a escola também arrecada algum dinheiro para compor o que chama de “caixinha da escola”, para gastos urgentes, quando não consegue esperar os recursos da Prefeitura Municipal de Ouro Preto.

Muito além da questão financeira, as festas se apresentam também como uma oportunidade de ampliação de diálogo da Escola com as pessoas de Rodrigo Silva, fato que realmente ocorre, tamanha a participação comunitária em seus eventos (FIG. 23), assim como uma oportunidade para que os pais e os amigos dos alunos acompanhem as atividades ali desenvolvidas, dentro e fora da sala de aula, conforme registros em diários de campo e relatórios de Extensão da UFOP. Interpretamos que este seja um dos motivos para que a direção da instituição venha aceitando a inserção do *Grupo ARS* em seus eventos, por incorporá-lo nesse contexto, mas com total respeito à sua autonomia.

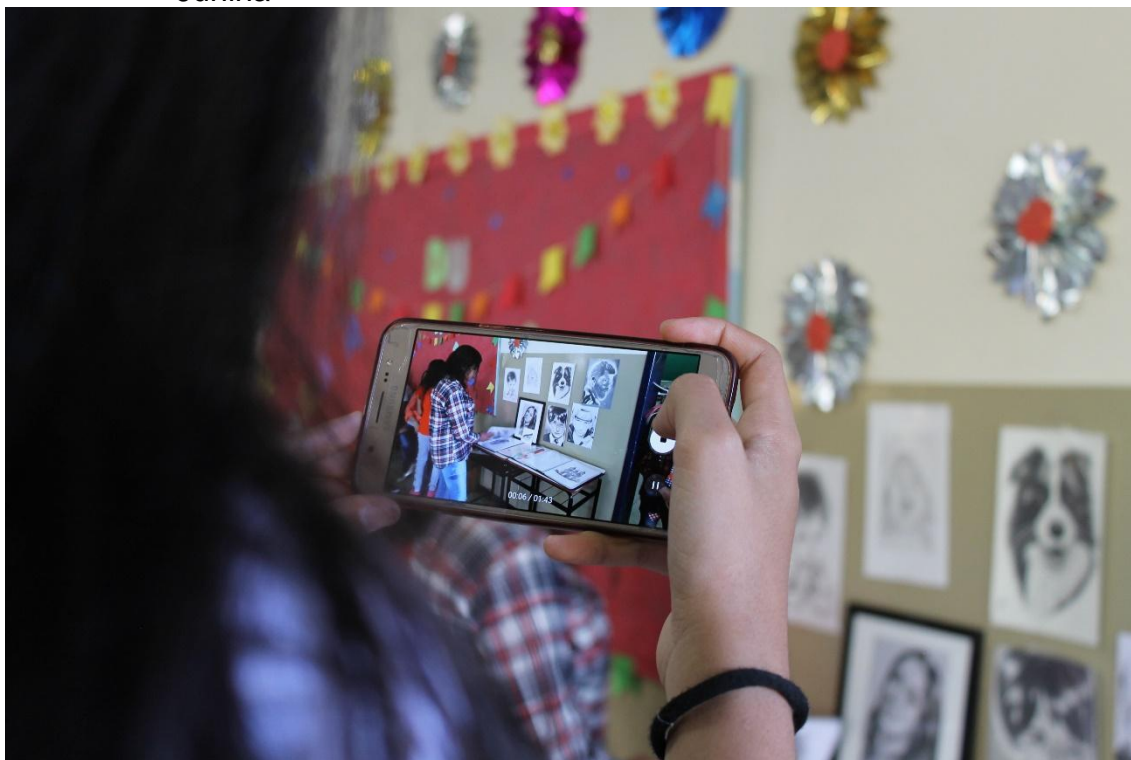
Figura 24 – Festa de São João no momento da apresentação da quadrilha dos alunos do infantil



Fonte: Foto de A10. Acervo do *Grupo ARS*.

Em 2019, a Festa de São João foi realizada no dia 8 de junho, e contou com a participação de todos os membros do *Grupo ARS*. Como Grupo, seus integrantes se organizaram para preparar as comidas típicas e guloseimas, em comum acordo com os participantes das demais barracas, de forma a dar ao público uma diversidade de produtos. O grupo definiu também o processo de cobertura (FIG. 24), por meio de fotos e vídeos, assim como de entrevistas, que geralmente são realizadas com professores, outros alunos e pessoas da comunidade. Todas as ações são praticadas em forma de rodízio, considerando que seus integrantes participam também das demais atividades da festa, seja na quadrilha, grupos de dança, representações teatrais ou mesmo na apresentação da banda *Santa Cecília*, que abriga três jovens do Grupo.

Figura 25 – Momento de atuação de membro do *Grupo ARS* na cobertura da Festa Junina



Fonte: Fotografia do próprio autor.

O *Grupo ARS*, considerando que vem fazendo registros de eventos da Escola desde 2016, tem um importante acervo audiovisual. A observação participante nos indica, porém, que esse material tem sido pouco utilizado nas produções que vão para o canal do *YouTube*, mesmo havendo sugestões nas atividades de Extensão nessa direção. Observamos, no entanto, que as fotografias, por vezes, são utilizadas nos próprios eventos, principalmente em murais.

O sistema participativo relatado se aplica também à festa Primavera Cultural, realizada no dia 10 de outubro de 2019. Trata-se de outro importante evento de diálogo da escola com a comunidade, com ênfase nas atividades de ensino e cultura. São realizadas exposições sobre Ciências, Matemática, pinturas, apresentações musicais e temáticas sociais e ambientais, entre outras, sendo que, em 2019, a questão indígena esteve no centro das discussões (FIG. 25).

Figura 26 – Mural ilustrativo sobre a temática em indígena na Primavera Cultural



Fonte: Fotografia do acervo do Grupo ARS.

Os resultados alcançados pelo *Grupo ARS* foram bons, mas, conforme registros no diário de campo que antecedeu ao evento, ocorreram muitos conflitos que colocaram em risco essa participação. Como essas questões estão mais afetas ao terceiro objetivo da tese, tratado no capítulo seguinte, vamos nos centrar no evento em si que, de acordo com nossa percepção, provocou uma renovação no estímulo do Grupo diante dos desafios superados, especialmente no que diz respeito à questão da administração do tempo, considerando que as tarefas de sala de aula preparatórias para o evento exigiam uma participação mais intensa de todos os alunos da escola.

A tarefa do *Grupo ARS*, a pedido da direção da Escola, era reforçar suas atuações na comunidade de Rodrigo Silva e para convidados da Secretaria Municipal de Educação, que estariam presentes, sem, contudo, estabelecer qualquer comando sobre as decisões relativas às ações que seriam desencadeadas pelos jovens. Isso, de fato, aconteceu. A solução mais rápida diante das dificuldades relativas ao tempo, considerando que a participação só foi confirmada uma semana antes, foi criar um grande mural (FIG. 26) que retratasse a memória do audiovisual.

Figura 27 – Mural ilustrativo sobre a memória do *Grupo ARS*



Fonte: Fotografia do acervo do *Grupo ARS*.

Foi uma peça composta basicamente de fotos dos sujeitos que passaram e/ou ainda estão no projeto, e, nas apresentações para o público, as histórias eram contadas a partir de seus próprios personagens. Interpretamos também aquele registro como uma importante memória afetiva dessa trajetória de participação, considerando que muitos de seus integrantes ingressaram no projeto com 12 anos e, naquele evento, já estavam com 16 ou 17 anos.

Uma espécie de reencontro carinhoso se dava naquele lugar, fortalecendo a identidade do grupo, assim como o sentimento de pertencimento social de seus sujeitos àquele território, propiciando, de alguma forma, a possibilidade de vermos as Competências InfoCom pela perspectiva lógica do real, por ultrapassar a própria lógica utilitarista também presente em sua concepção, conforme vimos no Capítulo 5.

Dessa forma, entendemos que essa relação da afetividade fortalece a análise inicial feita por Daher Junior e Borges (2020) acerca das possíveis interseções entre as experiências dos jovens do *Grupo ARS* e as competências em questão na perspectiva lógica do real.

[...] termos fortes indicativos de que as competências infocomunicacionais, sob um olhar mais alargado, relativo ao domínio de uma cultura e de um território pelos seus próprios sujeitos, a partir de uma percepção mais crítica de suas realidades, podem, sim, fortalecer as identidades e promover um protagonismo juvenil vigoroso em regiões que estão fora do eixo dos grandes centros, favorecendo também processos de gestão social e desenvolvimento local, com características de inovação igualmente social. (DAHER JUNIOR; BORGES, 2020, p. 1776)

Destarte, prosseguimos nossas análises para reforçar esses indicativos, continuando as discussões sobre a festa Primavera Cultural, que, ao contrário das de São João, não tem postos de vendas de lanches. No caso em discussão, as responsabilidades assumidas pelo *Grupo ARS* estavam circunscritas às apresentações das atividades do projeto do audiovisual, filmagens e coberturas fotográficas (FIG. 21). Como nos demais eventos, no entanto, seus representantes, como falamos anteriormente, revezavam-se nas tarefas, uma vez que participavam também de outras atividades organizadas por seus professores.

O acervo audiovisual constituído nesse evento, a exemplo dos demais, como já dissemos, não foi ainda utilizado nas produções para o canal do *YouTube*. A partir dessa questão, no entanto, é que vamos retomar nossa análise das Competências InfoCom, tomando como referência os instrumentos que elegemos para as descobertas face a face com vistas à elucidação dos objetivos da pesquisa prospectados neste capítulo.

A seu modo, ainda que de forma não muito organizada, o *Grupo ARS* faz alguma “gestão da informação” ao capturar e guardar seu acervo de filmes e fotografias. Mesmo sem praticamente utilizá-lo em suas produções audiovisuais, percebe-se uma preocupação nessa direção. O sistema de guarda é frágil – organizado em pastas, dentro do único computador que possuem, também utilizado como ilha de edição –, mas denota uma preocupação para que a informação não se perca, com possibilidades de uso futuro. Assim, de acordo com os indicadores de Borges (2018, ANEXO C), trata-se também de uma competência em informação.

Ao organizar um mural expondo a memória do Grupo, os sujeitos da pesquisa, ainda no campo da competência em informação, acabam perpassando também por questões relativas ao “acesso da informação”, principalmente por conseguirem elencar prioridades e filtros para recuperá-la no processo de execução dessa tarefa. Somando-se a isso, ao contarem a história do grupo, a partir das fotografias, como

relatamos, os sujeitos da pesquisa acabam também nos dando exemplos do que vem a ser a competência “compreensão da informação”, pois conseguem captar seu significado, inclusive, referenciando-nos em Borges (2018, ANEXO C), na linguagem icônica.

A construção de um mural para referenciar os relatos verbais do *Grupo ARS*, como ocorreu na Festa Primavera Cultural, na realidade, está condicionada à capacidade de os sujeitos da pesquisa terem um domínio, ainda que intuitivo, de praticamente toda a competência em informação, conforme estamos tratando aqui. Além da gestão, do acesso e da compreensão, os participantes do *Grupo ARS* precisaram saber “avaliar” e “sintetizar” a informação, de forma a “reproduzi-la”, a “recriá-la”, culminando, no caso em questão, na criação de uma peça de “comunicação”, ou seja, no próprio mural.

A partir do exemplo do mural, o *Grupo ARS* nos mostra também, a seu modo, como a informação pode nos remeter ao conhecimento, uma vez que este, conforme Belluzo e Feres (2016 p. 129) “[...] é adquirido quando as diversas informações se relacionam, criando uma rede de significações que se interiorizam”. Trazendo a competência em informação para esse lugar, podemos dizer que esta só apresenta sentido se estiver inter-relacionada com todo esse processo, levando seus interlocutores ao desenvolvimento de múltiplas concepções críticas de suas realidades, na busca de percebê-la, incorporá-la às suas memórias, dotando-os, assim, de uma capacidade autônoma que lhes deem motivos e condições para modificá-la.

Como temos sustentado ao longo desta pesquisa, com base nas concepções teóricas tratadas, sobretudo nos Capítulos 3 e 5, informação e comunicação são atributos indissociáveis. A partir das práticas do *Grupo ARS*, conseguimos materializar não apenas essa condição, mas as interseções que se estabelecem entre ambas. O domínio, a seu modo, que o Grupo tem da competência em informação o levou, como vimos, à construção de uma peça de comunicação, permitindo-nos, assim, fora do campo netnográfico, ampliar também nossas análises para a competência em comunicação, conforme estamos fazendo ao longo deste capítulo.

Essa possibilidade prospectada no âmbito do *Grupo ARS* está nos permitindo aprofundar na discussão dos dois primeiros objetivos da tese, mas especialmente no segundo, que busca correlacionar as Competências InfoCom com o fortalecimento

das identidades e do protagonismo desses jovens sujeitos da pesquisa, que vivem fora dos grandes centros urbanos. Assim, podemos dizer que, na análise dos eventos, objeto desta subseção, a competência em comunicação se apresenta também no protagonismo desses jovens quando de suas intervenções nas organizações das festas comunitárias promovidas pela Escola Municipal Dr. Alves de Brito.

A reivindicação de um espaço para atuar nesses eventos, por exemplo, demonstra que o *Grupo ARS* tem uma boa capacidade de “estabelecer e manter a comunicação” com seus pares, direção e demais membros da escola, assim como da comunidade na qual está inserido. Nesse processo, ao reconhecerem sua própria identidade como organização juvenil, seus interlocutores conseguem dar visibilidade e sentido à sua existência para com os demais sujeitos com quem se relacionam, e a participação nos eventos comunitários da escola demonstra bem esse processo de competência em comunicação.

Tal competência pode ser associada diretamente à da “participação” que, se considerarmos apenas o âmbito dos eventos – uma vez que esse atributo se revela em praticamente todas as ações do grupo –, permite-nos identificar três indicadores apresentados por Borges (2018, ANEXO C) para justificarmos tal afirmativa: capacidade para identificar espaços e ferramentas adequadas de participação; de promover uma interação e uma criticidade nos ambientes reivindicados; e, finalmente, de ouvir e respeitar o outro.

A necessidade de dar visibilidade a suas ações e ampliar espaços de captação de recursos para investir e seus próprios projetos pode ser um ponto de partida para entendermos o aspecto da participação do *Grupo ARS* em ações comunitárias. Isso, no entanto, não se estabelece em função de uma causalidade lógica binária, uma vez que o próprio processo de sua organização social se sustenta em múltiplas perspectivas e conflitos, resultantes de combinações de sentimentos individuais e coletivos que emergem nesse lugar, conforme estamos percebendo desde as análises netnográficas dos vídeos, passando pelo projeto *Cineminha do Distrito*, culminando nas reflexões ora em curso.

A terceira e última competência em comunicação que emerge de forma mais acentuada na análise da subseção Eventos comunitários diz respeito à capacidade de “colaboração” desenvolvida pelo *Grupo ARS*. No âmbito dessa questão, identificamos essa competência quando os sujeitos da pesquisa se revezam para

executar suas tarefas durante os eventos, conseguindo, inclusive, cumprirem os compromissos individuais pactuados com seus respectivos professores e outros colegas de classe. Sem essa capacidade de colaboração, dificilmente isso ocorreria, pois, como relatamos anteriormente, os sujeitos envolvidos, além de darem conta das tarefas escolares, precisam se revezar na cobertura dos eventos, cuidar das vendas (Festa de São João) e elaborar a agenda do que será apresentado para a comunidade, entre outras ações.

Nos processos que antecedem a realização dos eventos, conforme a observação participante registrada em diários de campo, percebemos também importantes indicadores que referendam essa competência em discussão, a começar pela troca de experiências das habilidades individuais como meio de reforçar o revezamento para a realização das atividades programadas. Nas reuniões preparatórias, essas trocas são discutidas e experimentadas para que, durante as festas, tudo ocorra conforme estabelecido.

Desta feita, os envolvidos precisam estar atentos para, além das questões relativas ao audiovisual, a assuntos que dizem respeito à comercialização de lanches, à organização de fluxo de caixa – como ocorre no *Cineminha* e nas festas de São João –, aos formatos das apresentações dos projetos do Grupo para a comunidade, entre outros. Essa dinâmica nos revela, à luz de conceitos de Borges (2018, ANEXO C), especialmente, mais dois indicadores concernentes à competência “colaboração”: mobilização de pessoas para aprender em ambientes participativos e o estabelecimento de parcerias para o desenvolvimento de outras competências. Adiantamos que os processos de aprendizagem advindos dessas tarefas acabam entrando nas salas de aula, interferindo positivamente no desempenho escolar dos sujeitos da pesquisa, conforme teremos a oportunidade de discutir no último capítulo de nossa pesquisa.

Focando no segundo objetivo, portanto, vamos aprofundar as discussões, investigando as percepções dos principais atores envolvidos com os sujeitos da pesquisa: pais, professores e técnicos da escola. Mesmo considerando que as Competências InfoCom já se apresentam nas análises dos eventos, a partir, principalmente, da observação participante, conforme vimos, esse aprofundamento faz-se necessário, de forma a compormos o nosso mosaico dialógico. Buscamos, assim, diante dos limites de nossa investigação, diminuir as sedutoras generalidades

que se apresentam na pesquisa qualitativa, conforme previsto em nosso mapa metodológico apresentado no Capítulo 2,

Todos os pais e técnicos da Escola moram em Rodrigo Silva e, por isso, pedimos para que eles falassem sobre a atuação dos sujeitos da pesquisa em atividades comunitárias, de forma a melhor fundamentar as possíveis correlações entre as competências e suas identidades, protagonismo, responsabilidade e solidariedade. As respostas, nesse caso, estão mais afetas aos indivíduos e não ao grupo, uma vez que os pais, por exemplo, falaram a partir das perspectivas de seus filhos, e os técnicos, de certa maneira, teceram comentários também baseados em observações individuais.

P1 afirma que o seu filho não participa de atividade comunitária fora da escola, considerando, assim, que a inserção dele no projeto do audiovisual não foi capaz de elevá-lo “[...] a esse nível”. Na visão dos demais pais, porém, houve uma participação mais efetiva de seus filhos nesse contexto (P2; P3), e, complementados por P1 e P2, de que isso ocorre por meio da aplicação de suas habilidades em ambientes de internet, de filmar e fotografar ações (P4; P5).

Interessante notar que as aplicações dessas habilidades em comunicação fora da escola foram pouco capturadas pela observação participante ao longo desses anos, mas encontram respaldo na fala de T1, ao afirmar que, “[...] o que eu vi foram algumas filmagens que eles faziam e depois apresentavam para nós em uma sala tipo *Cineminha*”. Tais sessões, porém, ocorreram principalmente no início do projeto, entre 2015 e 2016, durante reuniões que o *Grupo ARS* fazia com os professores e demais colegas para contar o que vinham fazendo. Essa prática, porém, foi substituída por apresentações das atividades nos eventos comunitários.

Dando continuidade à análise geral desta subseção, percebemos também que, dos depoimentos registrados no corpo técnico, dois não deram certeza sobre o processo de envolvimento voluntário dos jovens do *Grupo ARS* em ações comunitárias fora da Escola (T2; T3). T4, no entanto, mesmo compartilhando tal dúvida, diz acreditar que isso ocorre: “(T4) *Sei que alguns integrantes fazem parte da Sociedade Musical Santa Cecília (tradicional banda da comunidade). Alguns se envolvem em movimentos e pastorais da Igreja. Quanto a espontaneidade de tais participações, não sei dizer*”.

Categoricamente, T5 é a única fonte que faz uma afirmação direta, correlacionando as atividades do grupo com essa questão, fora do âmbito da Escola: *“(T5) As atividades do projeto audiovisual têm, sim, influência nas atividades comunitárias. Os alunos estão presentes na comunidade através da Sociedade Musical Santa Cecília de Rodrigo Silva e na Igreja”*.

Os indícios apontados nessa direção, diante do olhar da própria comunidade, ganham corpo, porém, quando passamos a analisar essa questão a partir das atividades extrassala, mas no espaço da escola. Para colher esses indicativos, mantivemos a busca por informação no âmbito dos técnicos e incluímos as impressões dos professores, por ambos os grupos, de forma mais efetiva, fazerem parte do cotidiano da vida daquele território escolar.

Em um ambiente mais controlado, conseguimos ver, de forma mais clara, a forte relação que existe entre o projeto do audiovisual com o desenvolvimento dos atributos aqui estudados, dando-nos caminhos mais seguros para discutir as correlações entre as Competências InfoCom e o fortalecimento das identidades e do protagonismo juvenil dos sujeitos da pesquisa. Na perspectiva dos técnicos, houve praticamente unanimidade nessa correlação, com destaques aos “atributos” *“aprender a trabalhar em grupo”* (T2), *“disponibilidade e espontaneidade”* (T1; T3).

T4, porém, relativiza os aspectos participativos e espontâneos do grupo nos eventos comunitários realizados dentro da Escola, afirmando que o desenvolvimento dessas qualidades é mais perceptível no âmbito individual.

(T4) Alguns dos participantes do projeto se mostram solícitos e dispostos quando aparece alguma demanda na Escola em que podem se engajar. A espontaneidade deles, geralmente, é relativa, fato que acredito ser normal, considerando a faixa etária dos indivíduos. Mas, se forem incentivados ou convidados a se engajarem em alguma atividade, rapidamente se mostram motivados e o resultado é satisfatório.

Mesmo admitindo essa parcialidade, o próprio T4, em conversa telefônica para dar mais detalhes sobre a festa Primavera Cultural, admitiu que, quando a direção da Escola precisa de voluntários para organizar os eventos, geralmente, no universo dos alunos, convida primeiro participantes do *Grupo ARS* para isso. Suas ponderações, contudo, quanto ao desenvolvimento das referidas qualidades se darem de forma diferenciada em função da faixa etária de cada sujeito da pesquisa, podem ser

complementadas por meio da visão da professora PR4, que, sob um ponto de vista mais sistêmico, destaca o crescimento do sentimento de solidariedade dentro do *Grupo ARS* como algo “[...] que foi surgindo sem perceberem, no processo de crescimento de cada um”.

As diferenças, assim como as complementariedades de visões, ensinam-nos, a partir das percepções de T4 e PR4, principalmente, conforme tratamos com Santos (2018a, p. 55) nos Capítulos 3 e 7, que as condições superficiais e desdenhadoras do senso comum revelam que as estruturas transcendem nossas consciências. Como afirma Santos (2018a, p. 55), “O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências da vida de um dado grupo social e nessa correspondência se firma fiável e securizante”. Trata-se, portanto, de um exemplo que pode nos ajudar a perceber como o conhecimento se dá em comunidades ausentes dos processos hegemônicos de desenvolvimento, na concepção de Santos e Meneses (2014) e Santos (2017, 2018b), conforme discussão teórica estabelecida no Capítulo 3.

De igual maneira, percebemos como os depoimentos analisados revelam parte das pegadas que levam aqueles jovens a construir seus conhecimentos e saberes, por meio de seus crescimentos individuais e coletivos. Conforme vimos em Morin (2011), no Capítulo 3, o indivíduo carrega consigo uma memória hereditária, com o que ele chama de princípios inatos de conhecimento, e, ao longo de sua vida, vai construindo sua memória pessoal, tratando-se, portanto, de um conjunto de valores socioculturais que compõem a organização do próprio conhecimento.

A experiência do *Grupo ARS* mostra essa transformação do indivíduo em sujeito, que consegue preservar a sua identidade e construir uma identidade coletiva por meio de suas práticas e ações infocomunicacionais. Aqui, autonomia e mediação se fazem presentes, sendo que a primeira condição se estabelece tanto em nível individual, quanto coletivo. Essa transição, porém, tem na mediação, conforme vimos em Gomes (2016), também no Capítulo 3, a porta de entrada para o desenvolvimento de processos de consciência e competência, ou, acrescentamos, de uma competência consciente e crítica.

Isso ocorre porque, ao conseguir editar o seu próprio mundo, por meio da produção audiovisual, e, ao mesmo tempo, interferir de forma efetiva no território de Rodrigo Silva, conforme nossa análise acerca dos eventos comunitários, o *Grupo ARS*

nos mostra como a mediação tem a capacidade de interligar pessoas que querem compartilhar saberes e conhecimento. Transportando o senso comum para uma perspectiva com um suposto rigor científico, podemos também extrair dessa experiência aquilo que Franco (2005) chama de pedagogia de mudança da práxis, uma vez que as relações ontológicas, epistemológicas e metodológicas advindas daquele território estão, de fato, indissociáveis, conforme previsto no mapa que desenhamos na Conformação da Pesquisa proposto para aplicar em nossa investigação.

Não menos instigantes, os depoimentos em discussão reforçaram outro aspecto também prospectado pela observação participante, dando, inclusive, perenidade ao que se buscou investigar ainda na pesquisa do mestrado, com evidência reforçada na fala de PR2: o pertencimento social.

PR2 – As atividades desenvolvidas no projeto auxiliam e influenciam a participação dos alunos nos diversos trabalhos desenvolvidos na escola como: eventos, feiras, etc. A questão do pertencimento é muito forte entre o Grupo. Alguns alunos já saíram da escola e continuam no grupo participando e auxiliando os novatos. O carinho pela escola é muito grande; inclusive, vale a pena ressaltar, que o grupo auxiliou financeiramente a reforma do telhado que estava em situação crítica. Isso tudo com recursos dos vídeos produzidos.

Mesmo não solicitados a falarem sobre o relacionamento dos sujeitos da pesquisa com o patrimônio, o tema surgiu também na fala de PR1, mas associado ao aspecto imaterial, correlacionando-o ao desenvolvimento da competência gestão da informação.

PR1 – Via muitos alunos envolvidos em questão do patrimônio, fotografia, vídeos e documentos. Pelo que eu acompanhava, os alunos aprendiam a selecionar e catalogar os produtos que eram desenvolvidos e produzidos nas oficinas. Criavam vídeos, áudios e fotografias de lugares, eventos e pessoas importantes, dentro da escola e da comunidade.

A mesma fonte, apesar de não tratar diretamente a questão do pertencimento, ao destacar a própria perenidade do projeto do audiovisual, tangencia o tema ao se referenciar a outros atributos advindos dessa qualidade.

PR1 – Projetos como este, desenvolvidos pelos alunos, são de extrema importância no ambiente escolar, ainda mais quando são realizados por um período de longo tempo. Observamos o crescimento do senso de responsabilidade, comprometimento e solidariedade dos alunos envolvidos.

Na dinâmica dos questionários, os técnicos foram convidados a falarem mais diretamente sobre a relação entre os sujeitos da pesquisa e o patrimônio escolar, sendo que suas respostas vão ao encontro das manifestações espontâneas que surgiram nas falas dos professores PR1 e PR2. Todos os técnicos entrevistados associaram positivamente as ações dos jovens com a questão patrimonial e, em alguns casos, somaram à responsabilidade adquirida pelo *Grupo ARS* as orientações e influências dos professores, como registramos em T1 e T3.

T5, por sua vez, associa as atividades do projeto a uma tomada de consciência por parte dos alunos sobre a necessidade de se preservar o patrimônio da EM Dr. Alves de Brito, afirmando que os sujeitos da pesquisa “[...] *cuidam e preservam a escola, pois ali é um espaço público de socialização e o patrimônio representa a identidade e o retrato da escola*”. Esse processo cognitivo sobre a necessidade de se cuidar bem do espaço escolar, quando ligada à questão da identidade, conforme abordado por T5, permite-nos associar a questão patrimonial não apenas ao crescimento das identidades dos próprios jovens, mas ao desenvolvimento do pertencimento social, conforme manifestado por alguns professores.

T4, por sua vez, faz a associação do zelo pelo espaço escolar de forma mais direta às práticas infocomunicacionais dos sujeitos da pesquisa:

T4 – Acredito que, a partir da participação no projeto, os participantes passaram a considerar a Escola como, de certa forma, seu local de trabalho. Ao participarem da iniciativa, se sentem valorizados, integrados em prol de um objetivo comum: produzir materiais que valorizem, representem a comunidade em que estão inseridos. Assim, zelam por este espaço (da Escola) que é tão importante, iconográfico no âmbito cultural e tradicional de Rodrigo Silva.

O depoimento de T4, além de nos remeter diretamente à análise netnográfica realizada no capítulo anterior, referente à produção de conteúdo por parte do *Grupo ARS* relativa à edição de um mundo abismal, considerando as reflexões de Santos (2017, 2018b), faz uma forte correlação da questão patrimonial ao fortalecimento do pertencimento social. As práticas infocomunicacionais abordadas por T4 estariam,

sim, ligadas à inserção daqueles jovens protagonistas em uma sociedade que, de certa forma, acaba também valorizando e reconhecendo a identidade do Grupo como pertencente àquele território, por este conseguir dar maior visibilidade a uma realidade distante dentro de uma escala global.

O pertencimento social levantado na base da pesquisa de mestrado estava relacionado ao audiovisual como prática metodológica educativa e participativa. Agora, nesta nova pesquisa, percebemos esse pertencimento também no bojo da discussão das Competências InfoCom, por não estar dissociado das ações infocomunicacionais percebidas no *Grupo ARS*, correlacionando, de fato, as competências a um campo que transcende as próprias InfoCom, conforme trabalhamos na *Conformação* e, de forma mais aprofundada, no Capítulo 5.

8.3 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

No capítulo teórico sobre juventude, com base no movimento da produção acadêmica brasileira, tivemos a oportunidade de observar o protagonismo emergindo das universidades, com o engajamento dos jovens em movimentos políticos contrários à repressão da Ditadura Militar (1964-1985), passando por supostos estágios de apatia e desinteresse, migrando-se, finalmente, para “guetos” e “tribos”, a partir de um impulsionamento facilitado com o advento da internet e o crescimento das redes sociais. Tivemos a oportunidade de ver também que, independentemente da localização geográfica, a impregnação de uma linguagem verbal, não verbal e icônica – gírias, gestos, tatuagens, *piercing*, cortes de cabelo etc. – simultaneamente, fazem-se presentes em diversas localidades do planeta, incluindo, dessa forma, o Distrito de Rodrigo Silva.

Encontramos, assim, similaridades entre expectativas de jovens de Rodrigo Silva com a juventude norte-americana, considerando os exemplos de Jenkins (2009), e, se continuarmos investigando, poderemos encontrar paralelos em comunidades diversas do Brasil e do mundo. Creditamos esse fenômeno à aceleração de uma convergência propiciada por avanços tecnológicos, mas sem perder a referência do que discutimos no Capítulo 3, na direção que coloca a informação e a comunicação,

indissociáveis, sempre presentes no cerne dos desafios do ser humano em sua jornada pelo planeta, revelando suas semelhanças e diferenças.

As vozes do *Grupo ARS*, de suas ausências, estão potencialmente propagadas para um número significativo de pessoas, se considerarmos o registro de 23,5 milhões de visualizações do Canal do *Youtube*, como vimos no capítulo anterior. Estão, portanto, nesse contexto de convergência. Reforçamos essa afirmativa acrescentando, com base nas análises que fizemos das ações cotidianas daquela juventude, que o conjunto de seus discursos revela uma busca pela compreensão de um mundo que extrapole aquele território, mas carrega consigo a força de um protagonismo forjado nas próprias experiências de autonomia e empoderamento, dando conotações de que as propagações de suas ações não estão descoladas de suas identidades, assim como do território sobre o qual os devotam também um sentimento de pertença.

Por isso, concluímos também que a relação que os jovens sujeitos da pesquisa mantêm entre o local e o global é uma condição para a complexidade, considerando que parte desse caminho pode ser um exemplo do que viria a ser o princípio holográfico definido por Morin (1996, p. 182), mas unido ao “[...] princípio da organização recursiva [...] cujos efeitos e produtos são necessários a sua própria causação e a sua própria produção”. No caso, o *Grupo ARS* projeta o seu holograma do local para o global a partir de seus processos produtivos, mas carregando consigo os princípios auto-organizativos que sustentam a sua própria constituição.

O *Grupo ARS* e o conjunto de suas ações e produção, portanto, projetam-se de forma inseparável. Assim, diante da experiência vivenciada por aqueles jovens, localizamos também a dimensão de um dos desafios interpretativos do mapa metodológico da transdisciplinaridade, ou seja, conforme vimos no Capítulo 4 em Nicolescu (1999, p. 30), diante das relações implexas que se estabelecem entre sujeito e objeto, faz-se necessário que consigamos, sem rompê-las, “Distender e desdobrar essa implexidade”.

Isso nos leva, finalmente, a afirmar que o *Grupo ARS*, a partir dos aspectos etnográficos até aqui analisados, bem como das impressões colhidas no ambiente *online*, pode ser definido também como um complexo sistema de Competências InfoCom, revelador de sua condição para além de uma lógica utilitarista. Identidades e protagonismo construídos às margens de processos sociais não intervencionistas,

como vimos no Capítulo 6 – na contramão de ações institucionais internacionais, que buscam a interferência como meio de se diminuir as assimetrias regionais, de forma a se garantir a perenidade de um mercado consumidor –, podem fazer parte do composto infocomunicacional, tornando-se também indissociáveis dos atributos comunicação, informação e habilidades operacionais.

9 ULTRAPASSANDO A SALA DE AULA

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa empírica referente ao quarto objetivo específico da tese, que é verificar se as Competências InfoCom influenciam o desempenho escolar. Isso se deu a partir de análise dos indicadores do Inep (BRASIL, 2020), dos históricos escolares, dos questionários aplicados a professores, técnicos e pais ou responsáveis pelos membros do *Grupo ARS*, assim como da observação participante com os próprios sujeitos, em conversas com a comunidade e em eventos realizados na escola, registrados nos diários de campo.

Como observado nos Capítulos 7 e 8, os jovens sujeitos da pesquisa, ao longo de suas experiências e vivências, vêm desenvolvendo, por meio das atividades audiovisuais, Competências InfoCom. Somando-se às análises aplicadas anteriormente, a aprendizagem pode ser percebida quando estes colocam o próprio grupo como protagonista das atividades comunitárias promovidas pela Escola Municipal Dr. Alves de Brito, assim como participando de iniciativas específicas para ampliar sua inserção comunitária, como a criação do *Cineminha do Distrito*, ou apoiando eventos externos, a exemplo do que ocorreu durante as comemorações dos aniversários de 119 e 120 anos de fundação da Sociedade Musical Santa Cecília, produzindo cartazes e vídeo.

O sistema educacional e a escola, em nível do ciclo Fundamental, ainda não percebem formalmente as Competências InfoCom como uma força indutora, com vistas à constituição de um processo educacional dialógico, na direção da tão reclamada formação cidadã. A questão comunicação e informação no universo das mídias sociais, no entanto, independentemente da vontade dos gestores pedagógicos e dos professores, emerge obliquamente nas salas de aula, pulverizadas em ações distintas. Compreender, portanto, como isso ocorre na vida escolar dos sujeitos da pesquisa pode nos ajudar sobremaneira, em pesquisas futuras, a pensar as Competências InfoCom no universo juvenil, sobretudo aquele que marca a transição da infância para a adolescência.

Para percorrer esse caminho, mostraremos os dados quantitativos relativos aos índices gerais de aproveitamento da Escola Municipal Dr. Alves de Brito confrontados com as médias nacionais no que diz respeito ao desempenho geral de seus alunos.

Na sequência, fazemos um apanhado sobre essa performance em nível dos jovens protagonistas durante as suas respectivas trajetórias desde 2011, conforme explicaremos mais adiante, compondo uma série histórica de nove anos.

A partir daí, faremos um encadeamento, por meio das respostas dos questionários aplicados aos professores, técnicos e responsáveis legais por esses jovens, assim como dos diálogos *online* mantidos com os participantes do *Grupo ARS*, buscando capturar suas impressões e correlacioná-las com aspectos do desempenho escolar. Analisados os dados quantitativos e qualitativos, buscaremos, enfim, estabelecer as conexões com a questão das Competências InfoCom, com o propósito de debulhar o quarto e último capítulo da tese, como se segue. Destacamos, porém, como ocorreu nos demais capítulos empíricos, que essas questões podem ser tangenciadas em alguns momentos, antes mesmo nas análises finais.

9.1 DESEMPENHO ESCOLAR

A abordagem dessa questão, inicialmente, deu-se por meio de levantamento do desempenho escolar da Escola Municipal Dr. Alves de Brito, assim como dos participantes da pesquisa em aspectos quantitativos e qualitativos, levando em consideração o período de transição entre o Fundamental I e II, ou seja, quando ocorre a passagem da infância para a adolescência, portanto desafiador sob diversos aspectos, inclusive para o próprio desempenho em questão.

Faz-se necessário explicar que 2019 foi o ano limite da análise, quando das aulas presenciais, considerando que, a partir de 2020, devido à pandemia do novo coronavírus, essas correlações precisariam ser analisadas sob outros olhares. São muitas variáveis que se apresentam no cenário da pandemia – limites tecnológicos, capacitação e saúde mental de professores e alunos, entre outros – que, além de fugirem muito do escopo da pesquisa proposta, exigiriam a realização de outra investigação face às novas complexidades que emergem do contexto. O limite temporal até 2019, no entanto, está circunscrito ao quarto objetivo da tese, mesmo entendendo que, por vez ou outra, a problemática relativa ao momento da pandemia acaba aparecendo no sistema geral de análise.

9.1.1 Aspectos quantitativos

Partimos do indicador “desempenho escolar” do Inep (BRASIL, 2019), obtido por meio dos resultados dos parâmetros “aprovação” (alunos com frequência e notas satisfatórias), “reprovação” (sem frequência e/ou notas satisfatórias) e “abandono” (quando deixa de frequentar as aulas). Assim, procuramos, inicialmente, conhecer o desempenho da escola local a partir de um confronto com os dados nacionais (BRASIL, 2020). O primeiro confronto é com o desempenho global do país, no universo de todas as escolas e séries do ensino fundamental I e II (federal, estadual, municipal e particular) e, o segundo, também em nível nacional, mas nos círculos municipais, conforme Tabelas 5 e 6

Tabela 5 – Taxas de rendimento escolar no ensino fundamental – Brasil – Todas as escolas vs. EM Dr. Alves de Brito

Ano	Anos iniciais			Anos finais		
	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono
2011	91,2 X 98,6	7,2 X 1,4	1,6 X 0,0	83,4 X 89,4	11,4 X 8,7	4,2 X 1,7
2012	91,7 X 90,2	6,9 X 10,8	1,4 X 0,0	84,1 X 89,2	11,8 X 9,2	4,1 X 0,0
2013	93,0 X 95,1	5,8 X 4,9	1,2 X 0,0	80,0 X 96,2	15,7 X 3,8	4,3 X 0,0
2014	92,8 X 100	6,1 X 0,0	1,1 X 0	84,8 – 96,6	16,2 X 13,0	4,2 X 0,9
2015	93,2 X 100	5,8 x 0,0	1,0 X 0,0	85,7 X 86,4	11,1 X 13,6	3,2 X 0,0
2016	93,2 X 93,9	5,9 X 6,1	0,9 X 0,0	85,6 X 94,2	11,4 X 5,8	3,0 X 0,0
2017	94,0 X 100	5,2 X 0,0	0,8 X 0,0	87,1 X 82,2	10,1 X 13,8	2,8 X 3,4
2018	95,0 X 100	5,1 X 0,0	0,7 X 0,0	88,1 X 89,6	9,5 X 10,4	2,4 X 0,0
2019	95,5 X 94,7	4,3 X 3,5	0,6 X 1,8	89,9 X 85,9	8,2 X 14,1	1,9 X 0,0
Médias	93,3 X 96,4	5,8 X 3,0	1,1 X 0,2	85,4 X 90,0	11,7 X 10,3	3,3 X 0,7

Fonte: Elaborada pelo autor com base no confronto de dados nacionais (Brasil, 2020) com os prospectados na escola (destacados em negrito), consolidados em memória de cálculo, conforme Apêndice P.

Tabela 6 – Taxas de rendimento escolar no ensino fundamental - Brasil – Escolas Municipais vs. EM Dr. Alves de Brito

Ano	Anos iniciais			Anos finais		
	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono
2011	89,4 X 98,6	8,7 X 1,4	1,6 X 0,0	81,1 X 89,4	13,4 X 8,7	4,2 X 1,7
2012	89,9 X 90,2	8,4 X 10,8	1,7 X 0,0	81,2 X 89,2	13,6 X 9,2	5,2 X 0,0
2013	92,4 X 95,1	6,4 X 4,9	1,2 X 0,0	80,5 X 96,2	15,5 X 3,8	4,4 X 0,0
2014	92,1 X 100	6,4 X 0,0	1,4 X 0,0	81,4 X 96,6	14,4 X 13,0	4,2 X 0,9
2015	91,6 X 100	7,1 X 0,0	1,3 X 0,0	82,8 X 86,4	12,9 X 13,6	4,3 X 0,0
2016	91,5 X 93,9	7,3 X 6,1	1,2 X 0,0	82,5 X 94,2	13,3 X 5,8	4,2 X 0,0
2017	92,5 X 100	6,5 X 0,0	1,0 X 0,0	84,2 X 82,2	12,1 X 12,8	3,7 X 3,4
2018	92,7 X 100	6,4 X 0,0	0,9 X 0,0	85,1 X 89,6	11,5 X 10,4	3,4 X 0,0
2019	93,9 X 94,7	5,4 X 3,5	1,3 X 1,8	87,3 X 85,9	10,0 X 14,1	0,7 X 0,0
Médias	91,8 X 96,9	7,0 X 3,0	1,3 X 0,2	82,9 X 90,4	12,9 X 9,0	3,8 X 0,7

Fonte: Elaborada pelo autor com base no confronto de dados nacionais (Brasil, 2020) com os prospectados na escola (destacados em negrito), consolidados em memória de cálculo, conforme Apêndice P.

A série observada começa em 2011 porque, além de dar uma consistência temporal para a análise comparativa, capaz de nos permitir aferir padrões mais consistentes, servirá de base para o segundo processo de investigação, que diz respeito às performances individuais de alguns sujeitos da pesquisa que entraram no projeto em 2015, quando cursavam o 9º ano. No caso, a transição desses alunos do fundamental I para o II ocorreria em 2011 – 5º para o 6º ano –, mas isso será mais bem detalhado adiante, quando da análise de seus históricos escolares.

No âmbito geral, quando fazemos o confronto, percebemos que a Escola Municipal Dr. Alves de Brito mantém uma média superior às médias nacionais em todos os quesitos relativos ao desempenho escolar. No confronto com a média das instituições que oferecem o ensino fundamental (TAB. 5), mantidas por sistemas público e privado, a escola do Distrito de Rodrigo Silva tem, respectivamente, uma vantagem de 3,1 e 4,6 pontos percentuais no parâmetro “Aprovação”, nos anos iniciais e finais. Sobre esse mesmo índice, os números melhoram – 5,1 e 7,5 pontos percentuais – quando da comparação com as médias das escolas municipais do país (TAB. 6).

No parâmetro “Reprovação”, a escola em estudo mostra vantagem, mas com índices mais próximos às médias nacionais. Na comparação com as escolas públicas

e privadas, nas séries iniciais, a escola atinge um índice de grandeza de 2,5 pontos percentuais nos anos iniciais, e 1,4 nos finais. Com relação às escolas municipais, os índices melhoram, chegando, respectivamente, a 4 e 3,9 pontos percentuais para os períodos iniciais e finais.

No quesito abandono, na comparação geral, a EM Dr. Alves de Brito registra, nos anos iniciais, um índice de 3% contra 5,8% (diferença de 2,8 pontos percentuais) e, nos finais, 0,7% para 3,3% (2,6 pontos percentuais). Esse parâmetro fica um pouco mais acentuado nas comparações com as escolas municipais, que respondem, respectivamente, por 7% e 3,8% de jovens que deixam de estudar nos anos iniciais e finais. No caso, a escola estudada apresenta índices respectivos para os referidos anos de 1,1 e 3,1 pontos percentuais.

Faz-se necessário também verificar o desempenho da escola quanto à sua capacidade de matrículas na região e o número realizado ano a ano. Para melhor ilustrar esse cenário, a Tabela 7 mostra, dentro da série histórica de nove anos (2011-2019), a evolução das matrículas naquele local.

Tabela 7 – Relação de alunos matriculados vs. série vs. ano

Série	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
1º Ano	7	9	12	12	5	13	12	13	13
2º Ano	17	8	9	9	15	5	14	12	13
3º Ano	16	17	12	12	11	15	8	13	12
4º Ano	17	17	13	13	11	11	12	7	11
5º Ano	20	18	20	20	8	11	13	14	8
6º Ano	25	30	33	33	25	20	22	24	25
7º Ano	30	25	33	33	31	18	19	14	18
8º Ano	14	25	20	20	33	32	21	20	12
9º Ano	18	16	22	22	24	25	30	19	18
Total	164	165	174	174	163	150	151	136	130

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados fornecidos pela Escola a partir do Anexo F e G.

Considerando todo o ciclo do fundamental I e II, percebemos que o número de alunos matriculados se manteve estável entre os anos de 2011 e 2012, tendo um

ligeiro crescimento em 2013 – permanecendo em 2014 – e caindo entre 2015 e 2016. Conservar-se estável no ano seguinte, mas acentua uma queda entre 2018 e 2019. Comparando 2011 com 2019, a escola registrou uma queda no número de matrículas de 20,7%, percentual que aumenta em 4,58 pontos quando fazemos a mesma comparação com os anos de 2013 e 2014, período no qual se registrou maior índice de alunos matriculados.

Referenciada a EM Dr. Alves de Brito no contexto nacional, seguimos, agora, ainda no campo quantitativo, à análise do desempenho escolar dos sujeitos da pesquisa. A apuração foi feita, como dissemos, com informações relativas ao período entre 2011 e 2019, acrescentando, porém, que, para efeito comparativo, os anos-referência são 2015, quando do início do projeto de mestrado, e 2016, período no qual os sujeitos decidem criar o *Grupo ARS*. Devemos ressaltar que, conjuntamente, durante esse tempo, o grupo perdeu, assim como ganhou, membros, e que a inserção dos novos signatários se dá, em geral, a partir dos 6º ano, em função do programa de extensão comunitária, já referenciado na tese, cujas oficinas e encontros ocorriam, até o advento da pandemia do novo coronavírus, sempre no período vespertino, assim como pelo critério adotado em se trabalhar com jovens a partir dos 12 anos, que começam viver a adolescência.

O ano de 2011 marca o período de transição do ensino fundamental I para o fundamental II de quatro alunos que entraram no projeto já cursando o 9º, e de dois, o 5º ano, conforme já explicamos, razão pela qual alguns documentos passaram a ser analisados a partir do referido ano. A mesma sistemática quanto à fase de transição se aplicará aos demais, no que diz respeito ao cômputo das notas. Assim, individualmente, serão consideradas as avaliações sempre a partir do 5º ano, quando da passagem de uma fase para outra, com exceção dos que entraram nesse período.

Foram analisados os históricos de 20 alunos e, para subsidiar nossas reflexões, elaboramos a Tabela 8, a partir do Anexo E e do Apêndice O, que incluem o histórico geral, a memória de cálculo das médias das notas alcançadas, ano de entrada e saída, período de transição para o ensino médio e a sua permanência ou não no projeto. Sobre a memória de cálculo, faz-se necessário esclarecer que os conceitos, por critério do próprio pesquisador, “A”, “Ótimo” e “Excelente”, conforme registrados em parte dos referidos documentos, foram transformados em nota 100. Do mesmo modo,

os “Muito Bom”, “B”, “C” e “D”, respectivamente, em 90, 80, 70 e 40, de forma a viabilizar a construção matemática das médias.

Tabela 8 – Histórico vs. entrada e saída no projeto vs transição EM* vs. permanência

Sujeitos	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Entra	Sai	Média global
A1	84	84,2	85,5	85,2	87,4	E.M.				2015	2016	85,3
A2				80	61	60	63	61	EM	2015	2017	65,0
A3	81	88	87	88,5	85,5	E.M.				2015	2016	89,3
A4	71	82	82	78	79	E.M.				2015	2016	84,5
A5				80	74,5	69,5	63,5	69,5	E. M.	2015	2017	71,4
A6	100	94,3	85,7	88,7	87,2	88,6	E.M.			2015	2016	90,7
A7 ¹²⁶				57,1	71,1	66,6	58	71,3	67,6/EM	2015	2016	65,2
A8 ¹²⁷					85	71,9	74,2	73,7	68,8	2015	2016	74,6
A9							100	87,7	89,1	2018		89,2
A10				90	87,2	83,4	79,3	81,6	E. M.	2015		84,4
A11							100	94,3	92,2	2018		95,5
A12							87,5	77	61,5	2018		75,3
A13					95	90,1	88	90,1	E. M.	2016		90,8
A14				97,5	87,6	86,5	86,9	85,1	E. M.	2015		87,9
A15				97,5	90,6	88,6	89,2	93,1	E. M.	2015		91,8
A16				97,5	80,6	80,4	73,1	78,38	E. M.	2015	2017 ¹²⁸	81,9
A17 ¹²⁹					85	74,2	71,1	74,7	61,5	2015	2019	73,3
A18					81,1	70,1	73,2	82,111	E. M.	2016		76,6
A19						100	94,5	92,9		2017		95,8
A20 ¹³⁰				82,5	79,7	70,1	70,2	73,4	EM	2015	2019	75,1

Fonte: Elaborado pelo autor com base no histórico escolar dos participantes.

* Ensino Médio

Na generalidade, quanto ao desempenho escolar, se considerarmos as bases do Inep (BRASIL, 2019) apresentadas anteriormente, podemos dizer que os 20 alunos, em sua maioria, que passaram ou que continuam no projeto já tinham,

¹²⁶ Reprovou em 2014 e 2017.

¹²⁷ Entra no 5º ano.

¹²⁸ Sai em 2017, mas retorna em 2018

¹²⁹ Entrou no 5º ano, sendo frequente até 2018. Em 2019, participou de poucas reuniões, mas logo deixou o projeto. No ano em que apresentou essa instabilidade, enfrentava também uma queda no rendimento escolar, culminando em sua reprovação.

¹³⁰ Aluno com deficiência cognitiva, ficando no 5º ano entre 2010 e 2014. A média global, assim, está sendo contada de 2015 em diante, período no qual ele foi integrado de forma regular ao 6º ano.

mantiveram ou mantêm um bom índice de aproveitamento. Não foram registrados óbitos nem abandono no referido período.

Tivemos o registro de duas reprovações, por uma única pessoa, em 2014 e 2017 (sujeito A7), sendo que sua entrada ocorreu em 2015, permanecendo no projeto até o final de 2016. A17 também reprovou em 2019, ano em que não estava mais no projeto. Da mesma forma, merece destaque o caso A20 que, por se tratar de uma pessoa com deficiência cognitiva, a orientação pedagógica da escola foi no sentido de mantê-la na quinta série entre os anos de 2010 e 2014, passando-a para o sexto ano em 2015, quando entrou no grupo, não se configurando, portanto, em reprovação a sua permanência na mesma série por quatro anos. A20 ficou no projeto até o final de 2019, quando já cursava o ensino médio.

Dos 16 alunos que entraram no grupo entre 2015 e 2016, 15 foram para o ensino médio, inclusive A7, que registrou sua segunda reprovação quando deixou o projeto, como vimos, em 2016. Desse total, cinco permaneceram no projeto, mesmo tendo mudado de fase e, conseqüentemente, de escola, uma vez que a EM Dr. Alves de Brito é dedicada somente aos ensinos infantil e fundamental. Dos que não continuaram, quatro participantes (A1, A3, A4 e A6) já estavam no 9º ano quando entraram para o projeto e três no 6º ano (A2, A5 e A7), sendo que A7 saiu em 2016 e A2 e A5 permaneceram até 2017.

Desse grupo pioneiro, A17 e A20 permaneceram no projeto até 2019, e A10, A14, A15, A16 e A18, mesmo mudando de escola em função de estarem no ensino médio, continuam no *Grupo ARS*, o que vem garantindo uma base de formação para os demais que entraram nos anos subsequentes, entre 2017 e 2019. Deve ser destacado também que o grupo estava se preparando para a chegada de novos membros no início de 2020, fato que não se concretizou devido à pandemia do novo coronavírus.

Isso se daria por meio de edital, conforme feito em anos anteriores, sustentado em critérios definidos pelos membros do *Grupo ARS* (vontade, compromisso e novas ideias), ocorrendo a seleção a partir de vídeos individuais apresentados pelos interessados. Como observado ao longo dos últimos três anos, normalmente todas as propostas são aceitas, sendo que algumas inserções, porém, não se concretizam por decisão particular do próprio interessado.

Observando os desempenhos desses sujeitos, a partir de grupos classificados por período de acesso ao projeto, quando comparados ao desempenho da escola, temos também dados a considerar. Para dar mais coerência com as abordagens baseadas na Tabela 8, construímos outra (TAB. 9), a partir dos ANEXOS F e G) com o levantamento do desempenho global da instituição no período que abarca a transição do fundamental I para II, ou seja, do 5º para o 6º ano, a partir dos anos de entrada dos sujeitos da pesquisa no *Grupo ARS*. No caso, com a subtração de quatro séries dos anos iniciais, os percentuais apresentam diferenças quando comparados com os dados das Tabelas 5 e 6, mesmo com a manutenção da série histórica de nove anos apresentada no início do capítulo.

Tabela 9 – Desempenho global da escola a partir do 5º ano

Anos	Alunos Matriculados	Aprovados	Reprovados	Transferidos	Desistentes	T. R.*	T. D.**
2011	107	95	11	1	3	8,64%	0,0%
2012	114	96	15	2	0	12,71%	0,0%
2013	128	121	5	2	1	3,72%	0,49%
2014	127	111	16	2	0	10,36%	0
2015	121	101	15	4	1	10,52%	0,50%
2016	106	93	6	7		7,04%	0,0%
2017	105	88	12	2	3	11,32%	2,87%
2018	91	77	5	7	2	4,76%	2,42%
2019	81	67	12	2	1	17,77%	0,0%
Total	980	849	97	29	11	9,64%	0,69%

Fonte: Elaborada pelo autor.

* Taxa de Reprovação

** Taxa de Desistência

Fazendo uma correlação entre alguns dados da Tabela 8 com os da Tabela 9, confrontando as médias obtidas pelos sujeitos da pesquisa com as taxas gerais da escola, especialmente quanto aos índices de reprovação e abandono, no cômputo geral, observamos que todos os sujeitos da pesquisa, enquanto permaneceram ou permanecem no projeto, não experimentaram reprovação ou desistiram da escola. Se

considerarmos o primeiro grupo, composto pelos sujeitos A1, A3, A4 e A6, que entrou no projeto no 9º ano, em 2015, podemos aferir que, ano a ano, desde 2011, quando seus membros ainda estavam no 5º ano, o desempenho pode ser considerado muito bom, pois todos obtiveram média acima de 80 no período em que a escola registrou um índice de reprovação de 8,83 % no âmbito das séries ora analisadas.

Ainda seguindo os dados da Tabela 8, selecionamos o segundo grupo para comparar os resultados de seu desempenho com a performance global (TAB. 9) da Escola. Esse grupo diz respeito aos alunos que entraram entre 2015 e 2016, a partir do 6º ano – incluindo as duas exceções ingressantes que, na mesma época, entraram quando cursavam o 5º ano – e é composto pelos sujeitos A2, A5, A7, A8, A10, A13, A14, A15, A16, A17, A18 e A20. Desse total, onze foram para o Ensino Médio, dos quais cinco permanecem no projeto, conforme colocado anteriormente. Somente o A17, que deixou o projeto em 2019, repetiu o 9º ano naquele mesmo período. Em 2019, em especial, a escola registrou uma taxa de reprovação de 17,77%, contra 10,29% da série histórica de seis anos analisada para esse segundo grupo, da qual o A17 faz parte.

O desempenho escolar dos sujeitos que compõem esse grupo também é bom, com média individual acima de 80, em um período em que, se compararmos com o que foi vivenciado pelo grupo anterior, a escola registra um crescimento de 1,17 pontos percentuais de reprovados. Isso não se pode dizer para os sujeitos A7 e A17, que, além de sofrerem reprovações quando fora da vivência com o *Grupo ARS*, como colocado anteriormente, registraram, respectivamente, médias globais individuais de 65,2 e 74, portanto, abaixo da dos demais que continuam no grupo. O sujeito A8, que entrou no 5º ano, ficando no projeto até 2016, não sofreu reprovação, foi para o ensino médio, mas registrou uma média global de 74,6, portanto, abaixo da dos componentes do *Grupo ARS*. A20, que deixa o grupo em 2019, ao ingressar no ensino médio, também não sofre reprovação, mas mantém sua média global em 75.

O terceiro grupo investigado engloba os sujeitos A9, A11, A12 e A19, que entraram no projeto a partir de 2017, e, por isso, continuam cursando o fundamental II. Nenhum membro desse grupo passou por reprovação e mantém uma média individual muito boa. A exceção de A12, que tem a média global em 75,3, os demais alcançaram, ao longo do período analisado, médias entre 89,2 e 95,5, conforme Tabela 9. Vale ressaltar que, durante os anos da série observada referente à transição

do fundamental I para II (2017–2019), a Escola registrou um índice de reprovação de 11,28%, e de abandono de 1,7%.

9.1.2 Aspectos qualitativos

Procuramos complementar o quesito Desempenho Escolar a partir da percepção dos pais, professores e dos próprios sujeitos participantes da pesquisa, por meio, respectivamente, de aplicação de questionários e análise netnográfica de conversas no *WhatsApp*, além da observação participante. Faz-se necessário ressaltar que a análise netnográfica não estava prevista para essa fase, que seria, com os sujeitos da pesquisa, essencialmente etnográfica.

Na percepção geral dos pais – foram aplicados questionários para cinco de um total de dez –, depois que seus filhos entraram no projeto, houve uma melhora do desempenho escolar. Para o P1, a principal característica dessa melhora diz respeito ao relacionamento interpessoal, ao afirmar que o seu filho “[...] *hoje interage melhor com as pessoas; está mais focado*”. Na mesma direção, o P4 aponta a socialização como o principal atributo referente ao desempenho escolar, fazendo emergir, a nosso ver, alguns atributos da competência em comunicação, que analisaremos mais adiante: “(P4) *O projeto ajudou-o muito, até mesmo na comunicação dele com as pessoas, por ser muito tímido. O projeto fez toda diferença e também o ajudou na aprendizagem com as tecnologias.*”

A palavra tecnologia aparece também em outra entrevista como fator associado ao desempenho escolar, conforme P5. Para ela, o filho “[...] *perdeu a vergonha de tirar fotos e gravar vídeos*” (P5), definindo o domínio dessas habilidades como aprendizagem tecnológica, já nos transportando à questão das habilidades operacionais presentes no complexo das Competências InfoCom.

Para P3, o principal ganho de sua filha diz respeito ao aspecto participativo, ao afirmar que o projeto contribuiu na sua educação, deixando-a “[...] *mais ativa e participante*”. P5 também destacou o aspecto participativo de suas filhas, dizendo que elas estão “[...] *sempre ativas em atividades*” que as envolvem, indicando também aspectos relativos à competência em informação, especialmente quanto ao “acesso” e “avaliação da informação”, conforme interpretação que fizemos em parte de seu

depoimento: “(P5) Depois do projeto, elas desenvolveram em pensar antes da ação, elaborar e trabalhar em grupo, ouvindo todas as opiniões antes de elaborar uma filmagem, reportagem...”. Tal depoimento faz emergir também a competência em comunicação relativa à capacidade de “estabelecer e manter comunicação”, assim como acerca da “colaboração”, conforme preconizado por Borges 2018 (QUADRO 3; ANEXO C).

Os professores entrevistados – 6 de 11 dos que atuam no fundamental II – também destacaram ganhos qualitativos no desempenho acadêmico dos alunos que participaram ou participam do projeto. Para PR3, a participação “[...] melhora o convívio, a escrita, a oratória, a responsabilidade com as atividades extrassala a conservação da escola e dos equipamentos, etc.”. Reiterando que as análises serão aprofundadas mais adiante, destacamos, porém, que esse depoimento, de igual maneira, evidencia, principalmente, a “participação” como competência em comunicação.

Para PR6, a melhoria do desempenho escolar dos alunos está relacionada à prática do audiovisual, uma vez que eles passam a “[...] elaborar textos, roteiros”, o que “[...] estimula a escrita, o senso crítico”. Na mesma direção, ao elencar os processos que envolvem o audiovisual, PR2 faz a seguinte correlação das atividades desenvolvidas no projeto com o desempenho escolar:

(PR2) A produção audiovisual requer um trabalho de alunos que atuam em equipe para planejar, pesquisar e produzir vídeos e trabalhos dentro e fora da escola. Esse trabalho exige equipe, estudo, preparação de roteiros e textos, além de ajudar na percepção da comunicação. Isso tudo auxilia no processo ensino-aprendizagem.

PR1 também associa as atividades do projeto ao processo de ensino-aprendizagem, ao falar sobre o desempenho escolar, associando-o ao desenvolvimento de habilidades tecnológicas e às Competências InfoCom. “(PR1) Os alunos se mostravam mais comprometidos, nos auxiliando em vários recursos para podermos ministrar as aulas mais interativas e interessantes para as turmas.”

Seguindo a mesma linha de análise, PR4, que acompanhou o projeto desde o início, em 2015, relata sobre a evolução desse desempenho ao longo dos anos:

(PR4) Todo o tempo sempre que acompanhei vi muito entusiasmo naqueles jovens, a expectativa pelo dia do encontro, o desejo de realizar as atividades externas (entrevistas, montagens de vídeo). Percebi o crescimento interno e o amadurecimento deles à medida que o trabalho se desenvolvia. Se tornavam mais responsáveis, mais interessados durante as aulas, os trabalhos escolares eram cada vez melhores, mais elaborados.

Para os sujeitos da pesquisa, também houve uma melhora do desempenho escolar. Em conversas mantidas no *WhatsApp* para discutir a questão, observamos que o tema também esteve associado a processos participativos, melhoria das habilidades técnicas em comunicação e senso de democracia. O diálogo se deu da seguinte forma:

[08:39, 26/12/2020] Chico Daher: Bom dia! Todo mundo por aí? Gostaria de perguntar uma.coisa...

[13:34, 26/12/2020] +55 31- A18 [REDACTED]: eu to

[13:37, 26/12/2020] +55 31 A18 [REDACTED]: Pode perguntar!

[13:52, 26/12/2020] Chico Daher: Vocês acham que houve alguma mudança na vida escolar vocês, para melhor, pelo fato de estarem participando do projeto?

[13:53, 26/12/2020] Chico Daher: Se sim, como?

[13:55, 26/12/2020] +55 A18 [REDACTED] Sim, bem eu era muito calado agora eu estou mais sociável palavras da minha mae

[13:57, 26/12/2020] +55 31 A10 [REDACTED] Sim claro ! ... o projeto trabalhou bem a minha conversação, interação com as outras pessoas, trabalhou e tem trabalhado até hoje a minha escrita e leitura.

[13:58, 26/12/2020] +55 31 A12 [REDACTED]: aprender mexer em programas de edição para trabalhos escolares

[13:58, 26/12/2020] +55 31 A12 [REDACTED]: Apresentações

[14:00, 26/12/2020] Chico Daher: Interessante. Alguém mais?

[14:01, 26/12/2020] A14 [REDACTED] Sim, o audiovisual me mostrou uma nova perspectiva, me trouxe um senso de responsabilidade maior, me trouxe um pouco da "democracia" pois em nosso projeto todos temos vozes, entre outras coisas.

[12:30, 27/01/2021] A19 [REDACTED] Siim, cria mais responsabilidade e mais conhecimento

[13:16, 27/01/2021] A9 [REDACTED]: Sim,me trouxe mais responsabilidade e aprendizagem sobre muitas coisas

[13:17, 27/01/2021] Chico Daher: Você pode dar alguns exemplos?

[09:53, 28/01/2021] A9 [REDACTED]: Edição de vídeos,gravações,etc...

[10:08, 28/01/2021] Chico Daher: Mas como isso tem influência no seu desempenho nem sala.de aula?

[10:10, 28/01/2021] A9 [REDACTED]: Me ajudou muito a enturmar na sala de aula

[11:36, 28/01/2021] A11 [REDACTED] 5. Sim. Principalmente pelo fato de disciplina e atenção

[12:30, 27/01/2021] A19 [REDACTED]: Siim, cria mais responsabilidade e mais conhecimento Sim, aprendi ser mais comunicativa !

[14:41, 28/01/2021] A16 [REDACTED] ARs: Sim, aprendi ser mais comunicativa !

Se observarmos as respostas dos sujeitos da pesquisa, percebemos que existe um diálogo com a opinião dos pais e professores, aparecendo como novidade, no entanto, a posição de A14, quando coloca que a experiência deu a ela “[...] *um pouco da ‘democracia’ pois em nosso projeto todos temos vozes, entre outras coisas*”. A14, que já está no ensino médio, além de pioneira no *Grupo ARS*, foi desenvolvendo um senso de liderança e, em determinado momento, durante conflitos internos, chegou a ser excluída de processos em função de alguns de seus colegas a acharem “autoritária”.

O fato ocorreu antes do período da pesquisa em curso, durante a organização de uma das edições do *Cineminha do Distrito*, em 2017, quando ela foi excluída, por votação, da função de gestão da compra dos produtos (pipoca, doces, cachorro-quente etc.) que seriam vendidos durante a sessão. Na ocasião, a primeira reação de A14 foi querer sair do projeto. No entanto, aceitou a decisão da maioria que pediu para que ela fizesse parte da equipe de divulgação. Como a questão dos suprimentos não estava sendo bem resolvida, os membros do grupo a chamaram de volta para essa responsabilidade.

Observando mais atentamente o diálogo, percebemos também que as respostas, de um modo geral, são lacônicas, dentro dos padrões de escrita de jovens em redes sociais. Outrossim, observamos um hiato entre a primeira provocação feita pelo pesquisador, no dia 26/12/2019, no que diz respeito ao interesse em responder. Naquele dia, os sujeitos A18, A10, A12 e A14 (por ordem do diálogo) responderam, mas houve um silêncio durante o período de praticamente um mês para que chegassem novas respostas. Isso ocorreu entre os dias 27 de dezembro e 26 de janeiro de 2020, depois de alguma insistência do pesquisador, com os depoimentos de A9, A11, A19 e A16. A13 e A15 não participaram do diálogo.

9.2 O QUE APRENDEMOS COM OS DADOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS?

Antes de analisarmos esses dados diretamente, é preciso retomar algumas referências registradas na pesquisa de mestrado. Conforme visto, a pesquisa intervenção consistia basicamente em analisar aspectos relativos ao pertencimento

social de jovens moradores do Distrito de Rodrigo Silva com relação à sede, Ouro Preto (MG), por meio de seus olhares na concepção de projetos audiovisuais. Naquele período, mesmo com as mídias já chegando nas salas de aula à revelia da escola e dos professores, no âmbito mais geral, no distrito isso ocorria de forma muito tímida. A escola tinha baixa banda de internet (2,5 MB), e seus alunos quase nenhum acesso a celulares ou computadores individuais.

Com a realização das oficinas de roteiro, fotografia, filmagem e edição, ocorridas na ocasião, as habilidades de comunicação audiovisual foram se desenvolvendo e o *Grupo ARS*, criado em 2016, começou a se constituir como um embrião na escola e na comunidade no referido campo. Dessa forma, analisando os números apresentados na pesquisa em curso, percebemos, então, que, por um lado, a permanência dos alunos que entraram no projeto no 6º ano, portanto, que tiveram mais tempo em adquirir as competências InfoCom, discutidas nos Capítulos 7 e 8, nos dão indícios significativos de que esses atributos podem ajudar a fortalecer o protagonismo juvenil, contribuindo para que a iniciativa transcenda do ambiente escolar para o comunitário.

Por outro lado, pode também nos levar a pensar o projeto como uma alavanca a um protagonismo capaz de promover ou facilitar o desenvolvimento das Competências InfoCom justamente por fortalecer os laços de pertencimento social, das identidades, qualidades, a nosso ver, necessárias para que os sujeitos da pesquisa tenham um domínio de seu território, colocando-os, assim, como sujeitos dotados de uma competência maior, que abarca, inclusive, as infocomunicacionais.

Os dados nos fizeram perceber também que a permanência de cinco pessoas no projeto, hoje cursando o ensino médio, pode nos ajudar a entender melhor esse contexto. O fato de elas terem entrado no 6º ano, em 2015, é um indicativo de que os cinco anos de vivência no projeto ajudaram a fortalecer os laços de pertencimento social e, conseqüentemente, do protagonismo juvenil. A visão dos próprios sujeitos, de seus pais ou responsáveis e professores nos levam a afirmar que essa premissa é verdadeira.

Fazendo uma comparação com a situação das outras cinco que já estavam no 9º ano, quando de suas participações na pesquisa intervenção, portanto prestes a entrarem no ensino médio, podemos dizer que o tempo não foi suficiente para que o mesmo ocorresse com aqueles sujeitos, ou seja, não permitiu uma ampliação

temporal para essa convivência. Aliado a isso, quando os remanescentes do 6º ano decidiram criar o *Grupo ARS*, em 2016, os demais já tinham saído da escola.

Acreditamos, no entanto, que uma semente de afetividade ficou naquela organização, mantendo conexões entre os que permanecem e os que se desligaram da escola. Por meio da observação participante, registrada nos diários de campo, percebemos que esses sujeitos não estão tão distantes daquela realidade. Isso porque, mesmo não atuando diretamente no projeto, participam das atividades promovidas pela escola e pelo próprio grupo, a exemplo das sessões do *Cineminha do Distrito*, da Festa da Família e de São João, entre outras.

No campo mais circunscrito ao desempenho escolar, objetivo central deste capítulo, se olharmos apenas os dados quantitativos, não temos, numa primeira instância, elementos suficientes para afirmar que o desenvolvimento das Competências InfoCom, fortalecendo ou sendo fortalecidas pelo protagonismo, sejam suficientes para aferir um melhor resultado dos que permanecem no projeto, se comparado com os demais ou com grupo geral de alunos em termos de eficiência escolar. Reconhecemos, no entanto, que os números dão indícios nessa direção, a partir das comparações que fizemos entre as performances individuais, assim como da dos três grupos organizados a partir dos períodos de entrada no projeto com relação à prática geral da escola.

Conforme percebemos, enquanto permaneceram ou permanecem no projeto do audiovisual, os sujeitos não sofreram reprovação ou abandonaram os estudos, e apresentaram uma significativa evolução em suas notas, principalmente aqueles pertencentes ao grupo de 2017, que puderam contar com o apoio de cinco veteranos que, já no ensino médio, continuam no projeto. Por isso, a necessidade de aprofundarmos a investigação também sobre essas relações.

Entendemos que, mesmo tentados a fechar essa questão pela relação causa-efeito, a partir dos indicativos quantitativos, e considerando os próprios limites da pesquisa, não podemos submeter nosso olhar apenas à perspectiva real da lógica, por esta ser insuficiente, como discutimos especialmente nos capítulos 5 e 6, apoiados em Morin (2011). Variáveis complexas atravessam esse universo, a partir da complexidade vivida por cada sujeito em seus núcleos familiares e de amizades, entre outras relações sociais e territoriais. A própria questão da evasão é uma prova disso. Existe uma melhora na relação do desempenho dos sujeitos da pesquisa quando

comparada ao desempenho geral da escola, mas isso não cacifa a experiência como divisor de águas nessa correlação se olharmos apenas os números.

A escola, nessa direção, também apresenta índices de aproveitamento, como vimos, ligeiramente superiores aos nacionais em todos os quesitos apontados pelo Inep (BRASIL, 2019; 2020) para avaliar o desempenho escolar. Percebemos, por exemplo, quando fazemos as comparações em nível regional, que o desempenho da EM Dr. Alves de Brito no quesito reprovação, registrado em 3,5%, mantém-se melhor que a média do Sudeste (6%), mas sofre um vertiginoso aumento quando da comparação com as séries finais, ou seja, 7,2% contra 14,1%.

Preocupa-nos também efetivar uma ênfase como algo muito positivo nesse contexto se considerarmos a queda do número de matrículas, conforme dados da Tabela 7. Essa redução, por exemplo, pode nos apontar indicativos sobre a irregularidade que a Escola apresenta na série de cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Se consideramos o ano de partida de 2011, início de nossas investigações para o quesito desempenho, temos a ausência da escola nessa avaliação até 2015. Em 2017, porém, quando tem o número suficiente de matrículas para participar da *Prova Brasil*, obtém um índice de 6,8 – contra a média nacional de 5,8 – apenas para as séries iniciais, uma vez que a Escola não tinha o número mínimo necessário de alunos para participar das avaliações das séries finais. Essa ausência, porém, é registrada para ambas as fases da avaliação realizada em 2019, confirmando a instabilidade nesse quesito.

Essa possível instabilidade, percebida a partir de uma redução do número de matrículas, como vimos na Tabela 7, sobretudo entre os anos de 2018 e 2019, pode nos remeter a um outro problema, relativo ao índice do crescimento demográfico nos distritos de Ouro Preto. As projeções registradas pelo IBGE (2021) se dão a partir do município como um todo e, quando aplicadas sobre o Distrito de Rodrigo Silva, por exemplo, não encontramos uma correlação ao número de jovens matriculados.

Dados do IBGE (2021), no entanto, dão conta de que, no município de Ouro Preto, 98,8% dos jovens entre 6 e 14 anos estão dentro da escola. Os números parecem bem próximos da realidade, uma vez que técnicos e direção da escola, que conhecem bem o território, dizem desconhecer a existência de jovens moradores fora

dela em Rodrigo Silva. Seguindo essa linha de raciocínio, é provável que, na contramão do índice de crescimento demográfico projetada para os últimos 12 anos, a população jovem tenha diminuído, o que explicaria a queda do número de matrículas. Isso, no entanto, demandaria pesquisa mais aprofundada, o que não foi feito para esta investigação, por nos afastar em demasia dos objetivos propostos.

Assim, seguindo para uma conclusão parcial das discussões desta subseção, quando analisamos os dados qualitativos, começamos a observar que os indícios apontados pelos dados quantitativos começam a ter mais sentido, na direção de que os sujeitos da pesquisa, por meio do audiovisual, e do próprio desempenho escolar, estejam, como vimos, desenvolvendo um protagonismo capaz de ampliar suas percepções para as Competências InfoCom, ou mesmo que esses ganhos advenham das próprias competências adquiridas. As falas dos pais, dos professores e dos próprios sujeitos apontam nessa direção, elevando, inclusive, a questão das competências para o campo da *metaliteracy*, como sugerido no Capítulo Conformação da Pesquisa.

Antes de avançarmos na questão da *metaliteracy*, porém, vamos observar a relação entre as Competências InfoCom com o desempenho escolar, na mesma sistemática estabelecida para Capítulos 7 e 8, a partir da estrutura conceitual proposta por Borges (2018), apresentada na Figura 1 (Capítulo 2), no Quadro 3 (Capítulo) e no Anexo C desta tese. Reiterando, no campo da informação, temos os atributos “acesso”, “compreensão”, “análise”, “síntese”, “gestão”, “avaliação”, “produção” e “criação” e, no da comunicação, a “capacidade de estabelecer e manter a comunicação”, a “distribuição”, a “participação”, o “desenvolvimento de redes sociais”, a “privacidade, ética e propriedade intelectual”, a “colaboração” e a “aprendizagem ao longo da vida”.

9.2.1 Competência em informação

Na perspectiva dos pais, encontramos importantes correlações entre os atributos “acesso”, “compreensão”, “análise”, “síntese” e “gestão” com o desempenho escolar. O aumento do interesse nas TICs, como vimos nos depoimentos dos pais P4 e P5,

pode ser decorrente de acessos a informações mais qualificadas, que se intensificaram com a participação de seus filhos no *Grupo ARS*.

Nas observações dos professores, o ganho relativo ao “acesso” fica mais evidente nos alunos que participaram ou participam do projeto, ao fazerem as correlações do audiovisual com o desempenho escolar, especialmente na fala de PR2. Ele deixa implícito que o acesso à informação para a elaboração de roteiros e textos exige maior “estudo” sobre as questões, o que, a nosso ver, pode ser traduzido não apenas como um simples “acesso”, mas uma intervenção mais qualificada no âmbito da busca pela informação.

A procura de recursos por parte dos alunos para tornar as aulas mais interativas, conforme o professor PR1 relatou, é outra manifestação que aponta a importância do acesso à informação como um indicador que já faz parte da rotina dos sujeitos da pesquisa. O sujeito A12 reafirma esse quesito ao destacar os ganhos que teve a partir do projeto, o instigando a buscar novos programas de edição para aplicar em sala de aula, principalmente para a apresentação de trabalhos. A19 também faz essa correlação, mostrando que sua aprendizagem, entre outros aspectos, decorre de informações relativas aos processos de edição e gravações.

A observação participante percebe também esses ganhos. No caso, faz-se necessário destacar que as oficinas ligadas ao audiovisual são aplicadas de forma mais ampla, com abordagens conceituais e práticas experimentais, por meio de jogos e recursos cênicos, sem a necessidade imediata de uso de equipamentos. Os processos tecnológicos também são vivenciados, mas sempre deixando em aberto a busca por outras possibilidades, que os próprios sujeitos acabam encontrando sem uma intervenção direta do oficinairo.

Nas oficinas, os sujeitos vivenciam a arte de roteirizar, de filmar e de fotografar antes mesmo do exercício da leitura, da escrita ou do uso de equipamentos. O fazem, no caso, por meio de exercícios cênicos, com os olhos substituindo câmeras, ou, às vezes, com a combinação simultânea de equipamentos e experimentações sensoriais. Percebemos, assim, que os sujeitos, quando chegam à fase de concluir o vídeo, acabam ampliando sua capacidade de acessar informações em função das novidades que trazem aos encontros, a exemplo de novos *softwares* e da descoberta de técnicas mais eficientes para tal.

As Figuras 28 e 29 são exemplos desse relato.

Figura 28 – Oficina para trabalhar aspectos sensoriais



Fonte: Railson Fidélis/Acervo do *Grupo ARS*.

Figura 29 – Oficina de edição de vídeo



Fonte: Fotografia do autor.

Observamos, dessa maneira, que os ganhos adquiridos na experiência transcendem a questão tecnológica, uma vez que a busca por ferramentas de edições, por exemplo, é antecedida, quase sempre, pela linguagem, pelo roteiro e pelos sentidos corporais, que acabam impondo uma direção para a escolha da melhor ferramenta a ser utilizada nas ações do audiovisual. As práticas dos jovens do *Grupo ARS*, portanto, levam-nos a concordar com Caldeiro-Pedreira e Aguaded-Gómez (2015), que veem sentido na associação entre recursos tecnológicos e a evolução da sociedade apenas se houver uma compreensão e uma interpretação das ferramentas que se pretende utilizar.

Interpretamos também que a busca por um acesso qualitativo está implícita nos demais indicadores relativos à competência em informação – “compreensão”, “análise”, “síntese” e “gestão” –, que, em seu conjunto, destaca-se como atributo associado ao desempenho escolar. A capacidade de compreender a informação é destacada nas respostas dos pais e professores, assim como a partir da análise netnográfica que procedemos nas conversas do *WhatsApp* com os jovens protagonistas.

Associamos essa compreensão, principalmente, ao fato de os sujeitos estarem mais imersos em seus propósitos, depois que passaram a fazer parte do *Grupo ARS*, traduzido em ganhos no processo relativo ao desempenho. Os pais P1 e P5, especialmente, dão ênfase à questão, ao destacarem, respectivamente, o fato de seus filhos estarem mais focados e capacitados para desenvolver a habilidade de “pensar antes da ação”.

Na mesma direção, os professores apontam tal qualidade, a exemplo de PR6, que destaca uma melhora do “senso crítico” dos alunos ao lidar com a informação quando precisam elaborar textos ou roteiros. O desenvolvimento dessa competência, de acordo com nossa avaliação, não se faz possível sem uma compreensão razoável da informação.

O professor PR2 também corrobora essa situação, entendendo que a prática do audiovisual leva ao melhor desenvolvimento dessa competência, de acordo com nossa interpretação e análise. Sem a compreensão da informação, no caso, o aluno não teria condições de pesquisar e planejar uma determinada ação. O impacto disso em sala de aula, segundo PR4, resulta em “[...] trabalhos escolares [...] cada vez melhores, mais elaborados”.

Faz-se necessário ressaltar que os indicadores de competência não ocorrem de forma isolada, mas a oportunidade de se ter um acesso mais consciente à informação pode desencadear melhor “compreensão”, “análise”, “síntese” e “gestão” da mesma, conforme os resultados da pesquisa de campo. Não se faz um vídeo nem se prepara uma aula sem um domínio razoável desses atributos. Os jovens sujeitos da pesquisa, ao elaborarem seus vídeos, assim como no desenvolvimento de ações que auxiliam os professores em sala de aula, conforme depoimentos registrados, nos direcionam a afirmar que a competência em informação se faz presente no desempenho escolar deles.

Buscando aprofundar um pouco mais a análise no quesito competência em informação, fizemos uma incursão no documentário da série *Janelas da inovação*¹³¹, produzido pelo *Canal Futura*, que retrata a experiência do *Grupo ARS*, exibido no dia 1º de junho de 2017. Na ocasião, chamou atenção daquela TV Educativa o fato de a

¹³¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oZLZVALm6Oc&t=67s>. Palavras-Chave para a busca: “Janelas da Inovação”; “Canal Futura”; “TV Alves de Brito”.

TV Alves de Brito ter alcançado um público de 2,5 milhões de pessoas. Com duração de 12min36, a jornalista e filósofa Viviane Mosé fala da experiência, situando a *TV Alves de Brito* a partir do projeto de Extensão da UFOP *Luz, câmera, reação: jovens, identidades e a produção associativa em audiovisual*, já referenciado nesta tese.

Logo na abertura, trecho da fala de Mosé (1min24 a 1min32) nos conduz à direção de os participantes do projeto estarem obtendo um desempenho escolar diferenciado, justamente por sua proximidade com a escola e a comunidade. Segundo a apresentadora, “[...] o uso desse tipo de mídias aproxima os alunos e auxilia em muito o processo de aprendizagem”. Isso se traduz também na apropriação da escola pelos participantes do grupo, conforme constatado na observação participante, em processos de organização de eventos, já destacados anteriormente, como outro diferencial na qualificação do desempenho em discussão.

O processo relativo à apropriação da escola pelos jovens do *Grupo ARS* pode nos ajudar a entender alguns aspectos levantados na problematização de nossa pesquisa quanto ao contexto escolar. Assim, entendemos que a experiência vivida pelos sujeitos dessa pesquisa ajuda a romper aquilo que Mosé (2013, p. 50), não no contexto do vídeo, descreve como um círculo vicioso que coloca os jovens na condição de “vencedor’ ou ‘perdedor’; de arrogância ou de revolta”, conforme abordado no Capítulo 2, uma vez que as instituições de ensino, na transição entre os séculos XX e XXI, não conseguiram cumprir a promessa de poder construir um mundo melhor. No caso, se temos condições de ampliar a visão do que vem a ser desempenho escolar, associando-o a um estado que ultrapasse a sala de aula, podemos afirmar que, com base na experiência analisada, tais práticas podem contribuir para tornar a escola mais interessante.

Mais circunscrito ao campo da competência em informação, na sua correlação com o desempenho escolar, a fala de uma das participantes do grupo (3min38 a 3min41), que ainda permanece no projeto, traduz bem esse pensamento: “*A gente sai daqui, a gente sabe uma coisa, só que você não sabe muito sobre ela e você acaba aprendendo mais*”.

Na mesma linha, outra fala nos leva a interpretar que os parâmetros “acesso”, “compreensão”, “análise”, “síntese” e “gestão” estão também interligados, por meio de um processamento reflexivo, que abarca a cognição e a prática sociotécnica no âmbito das Competências InfoCom:

Eu acho que, até em questão de esforço, de você procurar, de você obter uma resposta; [...] para você gravar um vídeo você precisa saber os conteúdos, você precisa buscar, aprofundar; e isso me ajudou muito, para procurar mais o que eu precisava, e não desistir assim: procurei uma resposta e não achei; sabe, vontade de buscar. (10min41 a 11min05)

No mesmo documentário, vamos destacar parte da entrevista concedida pela diretora da escola na ocasião, professora Eliane Quintão (7min14 a 7min32), sobre os limites da sala de aula: “[...] a gente sabe que a sala de aula é muito pouco; nós, simplesmente precisamos oferecer ao aluno o melhor que a gente pode em termos da sua formação integral, que é muito mais que conhecimento de disciplina”. Aqui, ela busca contextualizar o projeto na relação entre o ensino e a aprendizagem, para, em outro trecho da entrevista, destacar os ganhos que os alunos estão tendo com a experiência, frisando que “[...] Eles aprenderam a falar melhor, a escrever melhor, a desenvolver textos, a se tornarem mais espontâneos”. (7min49 a 8min00)

Os depoimentos e as análises nos levam a entender com mais clareza os apontamentos que fizemos acerca das competências em outros trabalhos, no sentido de que elas podem ser percebidas sob a perspectiva real da lógica, assim como da lógica do real (DAHER JUNIOR; BORGES, 2020; 2021), a partir da teoria da dupla complexidade de Morin (2011). No primeiro caso, quando os sujeitos, pais e professores ressaltam seus aspectos mais utilitários, funcionais e, ao mesmo tempo, pela lógica do real, quando os atributos ultrapassam esse lugar, levando a própria comunidade a perceber que a sala de aula, no processo da educação formal, é pequena para conter as possibilidades advindas desses ganhos.

Com base em Morin (2011), percebemos que a referida ultrapassagem lógica nos aponta possibilidades para o conhecimento e o saber. Dessa maneira, podemos afirmar que a experiência de Rodrigo Silva apresenta, de forma muito didática, a informação como coisa, como sugere Buckland (1991), e como algo muito além dessa pretensa racionalidade técnica, como refletido no Capítulo 3, por não estar descolada das práticas sociais e infocomunicacionais dos jovens sujeitos da pesquisa.

Isso porque, como apontado por Marteleto e Saldanha (2016, p. 80) naquele mesmo capítulo, no cotidiano, as pessoas fazem uma apropriação coletiva “[...] dos sentidos da informação” e a percebem “[...] num viés crítico horizontal”, capaz de

sobrepor o discurso epistêmico tradicional, conforme os autores, que é verticalizado, e, acrescentamos, por ainda se sustentar na perspectiva real da lógica. O Grupo Audiovisual ARS, na avizinhação da competência em informação, portanto, em nosso entendimento, pode também ser definido como um campo informacional que comporta os discursos tradicionais, os sociais-críticos, e, sobretudo, os da transdisciplinaridade, por estar conectado de forma implexa a diversas fronteiras do conhecimento, sob uma possibilidade de múltiplas percepções.

9.2.2 Competência em comunicação

O aspecto da espontaneidade, conforme relatado no documentário *Janelas da inovação*, pode nos abrir o que precisamos para discutir a relação entre competência em comunicação e desempenho escolar, a partir dos sujeitos da pesquisa. Conforme definido por Borges (2018), uma das condições dessa competência está relacionada à capacidade de se estabelecer e manter a comunicação. Isso, no entanto, no nosso entendimento, pode não se efetivar sem uma vontade nessa direção, estando, assim, a espontaneidade ligada a tal pressuposto, somada à mediação e à alteridade.

Entendemos que essas qualidades estão conectadas, de forma mais efetiva, à competência de “participação”, levando-nos a afirmar, de imediato, que esses sentidos estão intimamente ligados ao bom desempenho escolar dos alunos membros do *Grupo ARS*, conforme pretendemos demonstrar. Dessa maneira, a discussão nesta subseção estará circunscrita a estes três aspectos da competência em comunicação, uma vez que as demais – “distribuição” e “desenvolvimento de redes” – ficam mais evidentes nas análises dos Capítulos 7 e 8.

Os dados qualitativos apontam essa realidade, principalmente a partir da fala dos jovens. A9, ao afirmar que ele tinha dificuldades em se “[...] enturmar na sala de aula”, evidencia o referido contexto, remetendo-nos a pensar que a própria experiência do grupo é foco de diálogo na família. A9, que entrou no *Grupo ARS* em 2017, por observação participante, de fato era muito calado, mesmo mantendo uma boa sociabilidade com os participantes do grupo e da banda local, onde atua como músico aprendiz.

Aliás, o processo participativo aplicado pelo pesquisador trabalhou a música como o canal de aproximação entre A9 e o projeto, incentivando a integração dele com os demais colegas, dois dos quais também estudam música. A nosso ver, essa situação se consolidou a partir da Festa Primavera Cultural, realizada em 2019, que teve uma apresentação musical que contou com a participação de três membros do *Grupo ARS*, conforme Figura 20.

Figura 30 – Apresentação musical de membros do *Grupo ARS* na festa Primavera Cultural



Fonte: Foto do acervo do *Grupo ARS*

Recorrendo ao diário de campo relativo ao evento, destacamos um trecho que marca essa observação:

Minha grande surpresa foi ver três membros do grupo fazendo uma apresentação musical. Eu sabia que dois já tocavam, pois eram da banda, mas não sabia que a menina tocava violão, sendo também membro da banda. Muito bom ver de perto a integração do grupo com a comunidade. (Diário de campo de 10/10/2019)

A Primavera Cultural, por oportunidade, pode ser uma boa referência para se discutir a competência em comunicação na relação com o desempenho escolar. Trata-se de um evento que faz parte do calendário oficial, que busca maior integração da escola com a comunidade. A participação do *Grupo ARS* na festa atravessa o quesito “obrigação” colocado nas disciplinas da escola, mas se soma a temáticas ligadas à questão indígena, de gênero, artes e exposições, entre outras, estabelecidas pelos professores. Isso, inclusive, foi ponto de conflito entre os participantes que ainda estão cursando o fundamental II, que ficaram divididos entre as tarefas obrigatórias, no âmbito das disciplinas, e as voluntárias, que envolviam as ações do *Grupo ARS*.

O diário de campo do dia 10/10/2019 resgatou essa instabilidade, que antecedeu ao evento, ressaltando, inclusive, o risco de a participação do grupo não se efetivar. Conforme as anotações, nas reuniões que antecederam a Primavera Cultural, “[...] houve muita dispersão, dificuldade de o grupo se organizar para organizar o próprio evento”, percebendo-se, inclusive, “[...] um certo conflito entre os veteranos e os mais jovens sobre como encaminhar a questão”.

De acordo também com o registro em diário de campo (10/10/2019), houve um receio no sentido de que o *Grupo ARS* não participaria do evento como tal, mas de forma individualizada, “[...] justamente pelo fato de seus componentes estarem divididos em ter que fazer as atividades obrigatórias e as voluntárias”. O resultado, no entanto, surpreendeu. Os sujeitos que estavam com maior resistência em não participar como grupo, devido a outros compromissos estabelecidos em sala de aula, principalmente, na construção de uma maquete, acabaram priorizando as atividades do audiovisual, mas explicaram que o outro objetivo também fora cumprido, porque eles convidaram mais três colegas para que os ajudassem na empreitada.

Adiantamos aqui um importante aspecto da *Metaliteracy* – tema a ser mais explorado na próxima subseção – que surgiu relativo à capacidade que os jovens tiveram para buscar a colaboração de outras pessoas diante da impossibilidade de darem conta de resolver um problema. Destacamos que, ao perceberem suas próprias limitações, houve um processo de amadurecimento na busca por resolvê-lo, por meio da efetivação de conexões com outras competências buscadas fora do *Grupo ARS*. Assim, houve um amadurecimento na direção de que, por vezes, é preciso aprender a distribuir funções, o que nos leva a desenvolver aspectos que valorizem a superioridade das atividades coletivas com relação às ações individuais.

Mesmo reconhecendo, como vimos em Morin (2011), que carregamos características egocentristas e sociocentristas, entre outras, renunciar ao próprio eu em favor de um interesse maior, entendemos ser um importante sinal de crescimento do ser humano como sujeito. Nesse caso, identificamos um exemplo concreto de como se dá o processo de aprendizagem ao longo da vida, ou até mesmo do que viria a ser meta aprendizagem, sem que esta se imponha como condição fundamentalista, conforme discutimos no Capítulo 5.

Destarte, do ponto de vista formal, os referidos sujeitos conseguiram preservar a sua performance escolar, ampliando-a, porém, com o trabalho voluntário, por terem, de acordo com nossa interpretação, a capacidade de manter e estabelecer a comunicação, assim como a participação, competências ora investigadas. Algo não menos importante ocorreu nesse lugar, pois conflitos semelhantes registrados no grupo levaram os veteranos, que cursavam o ensino médio, a mergulharem com mais profundidade no evento. Na realidade, depreendemos que, inicialmente, eles estavam “lavando as mãos” para a questão, por acharem que os conflitos não eram mais problemas deles.

Aqui, reconhecemos também um exemplo de como o conflito pode ser um importante motivador para o desenvolvimento das Competências InfoCom, sobretudo no que diz respeito à comunicação. Isso porque, em meio a uma situação de desordem, encontramos brechas para que possamos organizar nossos argumentos, outrossim, aprender a ouvir, compreender, negociar, contra-argumentar, avançar, retroceder; enfim, ter a oportunidade de fazer uma profunda imersão ao processo comunicativo, entendendo-o, inclusive, como um procedimento de aprendizagem ao longo da vida.

Podemos dizer, dessa forma, que esse recorte da experiência do *Grupo ARS* reflete importantes aspectos do fazer comunicativo, apoiando-nos em Bordenave (2017), abordado no Capítulo 3, ao falar que a comunicação só tem sentido se estiver sustentada no diálogo, e com capacidade de promover uma transformação mútua dos sujeitos, assim como de suas realidades. Por isso, reiteramos a afirmativa de que a competência para estabelecer e manter a comunicação só se sustenta, como afirmamos, diante do entusiasmo, da mediação e da alteridade.

No aspecto da mediação, essa experiência traduz, a nosso ver, a colocação de Gomes (2016, p. 101), também discutida no Capítulo 3, no sentido que, quando

efetiva, tem a capacidade de revelar o possível e o impossível, “[...] fazendo com que os sujeitos envolvidos na ação mediadora venham a ter a oportunidade de encontrar novas possibilidades e potencialidades”. Quanto à alteridade, entendemos que o conceito de Silva e Gomes 2013, n.p.), abordado no contexto da informação, pode ser interpretado também no aspecto da comunicação, quando os referidos autores afirmam que é “[...] na partilha que a informação encontra sua plenitude em face de uma construção coletiva”

A espontaneidade e a alteridade são, a partir dos exemplos colhidos na pesquisa em curso, qualidades implícitas à competência em comunicação ora discutida. Esta, por sua vez, segundo Brandão (2021), apresenta-se como uma qualidade da mediação da informação, por ser a mediação um fundamento das Competências InfoCom. O *Grupo ARS* nos ensina, assim, que a melhoria no desempenho escolar de seus participantes também está ligada a suas capacidades de estabelecerem e manterem a comunicação entre si e com os outros, mostrando-nos, sobretudo, uma transcendência ao conceito básico de desempenho escolar estabelecido pelo Inep (BRASIL, 2019).

Para justificarmos esse salto, precisamos aproximar os princípios dessa competência em comunicação aos da alfabetização comunicativa, a partir das reflexões de Cuevas-Cerveró, Marques e Paixão (2014, p. 45). Eles salientam sobre a insuficiência do saber ler e escrever, assim como de se apenas dominar as ferramentas tecnológicas, fazendo-se, portanto, necessário, incluir nesse processo “[...] aspectos comunicativos, sociais e participativos da alfabetização”. Ao aprenderem a estabelecer e manter a comunicação, a partir da análise realizada sobre o evento Primavera Cultural, por exemplo, os sujeitos do *Grupo ARS* mostraram que seus desempenhos escolares superaram conflitos, por meio da socialização e de ações participativas, transcendendo, portanto, as obrigações disciplinares estabelecidas pela escola para aquela atividade.

A evidência dos aspectos da alfabetização por Cuevas-Cerveró, Marques e Paixão (2014) cria uma ponte para retornarmos nossa análise à competência em comunicação e suas relações ao desempenho escolar no âmbito da participação. A apreciação netnográfica das conversas pelo *WhatsApp*, dos questionários e da observação participante associam esse atributo ao da responsabilidade, por um conseqüente aprendizado do que vem a ser democracia, superando, assim, os

aspectos formais definidos pelo Inep (BRASIL, 2019) relativos ao que seria uma boa performance no sistema nacional de ensino.

Em reflexão recente que fizemos no âmbito geral da experiência em Rodrigo Silva, percebemos que o aprendizado da democracia estava ligado à questão das Competências InfoCom e ao protagonismo juvenil. Importante resgatar que naquele estudo (DAHER JUNIOR; BORGES, 2021b) o conceito de democracia está associado ao que Lefort (1987) chama de uma invenção nutrida pela incompletude de nossa existência. Essa incompletude nos fez apontar a correlação desse sistema com as competências, porque um dos princípios da InfoCom é não se sustentar na verticalização, mas em processos “[...] de alteridade, que nos permite ouvir e negociar, apontando para resultados indeterminados: mudanças de ideias entre os interlocutores e, até mesmo, a chegada de conclusões previstas nos diálogos iniciais”. (DAHER JUNIOR; BORGES, 2021b, p. 350).

Na mesma reflexão, avançamos, ainda que de forma inicial, nas referências colhidas por meio da netnografia e dos questionários aplicados aos pais e professores, levando-nos a afirmar que a capacidade de os jovens trabalharem em grupo foi bastante realçada pelo universo dos entrevistados, assim como a multiplicação de suas ações voluntárias na organização de eventos escolares e comunitários. (DAHER JUNIOR; BORGES, 2021b). Acrescentamos a essa reflexão, a partir de uma análise mais aprofundada ao material colhido no campo empírico, que a ampliação do desempenho escolar, para além dos bancos de sala de aula, passa, necessariamente, por uma compreensão de que a participação traz em seu bojo o princípio da responsabilidade. Isso ficou patente nas falas dos sujeitos A18, A10, A14, A19, A9 e A11, colocadas na sequência do diálogo do *WhastApp* entre os dias 26/12/2020 e 28/01/2021, conforme recorte feito anteriormente neste capítulo.

Podemos afirmar o mesmo na percepção dos pais e professores, sintetizada a partir da fala de P5, que destaca a capacidade de suas filhas terem compreendido a importância de se trabalhar em grupo, com respeito às opiniões dos colegas. A fala de uma de suas filhas, A14, realçada na apresentação dos dados qualitativos, corrobora a posição da mãe. A jovem, em especial, que já chegou a ser classificada como “autoritária” por outros membros do grupo, conforme a observação participante, qualificou sua posição de liderança, como vimos, ao entender e aceitar a polifonia democrática ali estabelecida.

Assim, temos mais convicção para referendar nossas reflexões apontadas no estudo de Daher Junior e Borges (2021b, p. 354-355), que colocam a democracia aprendida pela juventude do *Grupo ARS* “[...] numa perspectiva mais cognitiva, portanto mais resistente a ações que venham a promover o seu declínio”.

Isso, especialmente porque, ao procurarem estabelecer um domínio cultural sobre seu território, por meio dos laços de pertencimento social, do fortalecimento das identidades, os sujeitos da pesquisa passam a ser dotados de uma competência realmente qualitativa, levando-os a reconhecerem suas responsabilidades enquanto produtores de conteúdo e disseminadores de informação, exercendo, assim, suas ações com forte grau de autonomia. (DAHER JUNIOR; BORGES, 2021b, p. 355)

Compreender a democracia na dimensão ensinada pelo *Grupo ARS* reforça o princípio norteador deste capítulo, na direção de que os sujeitos envolvidos na pesquisa estão construindo um desempenho escolar diferenciado, ultrapassando o adquirido na educação formal, dando-nos um exemplo do que poderia ser a aprendizagem ao longo da vida. Essa dimensão, aliada as demais investigadas neste capítulo, remetem-nos a uma análise do desempenho escolar sob a perspectiva da *metaliteracy*.

9.2.3 Metaliteracy

Conforme Borges (2018), a evolução das Competências InfoCom pode nos levar ao estágio da meta-alfabetização, quando as pessoas passam a conceber o processo de aprendizagem como possibilidade dinâmica, contínua, e, acrescentamos, reflexiva. Assim, as experiências vivenciadas pelo *Grupo ARS*, capturadas desde a pesquisa intervenção, realizada no mestrado, passando pelo projeto de Extensão da UFOP, e, agora, na nova investigação, dão-nos mais segurança para associar seus resultados a um processo de *metaliteracy* em curso, mesmo ali não se estabelecendo qualquer procedimento formal nessa direção.

Indicamos essa possibilidade no Capítulo 2, a partir das concepções de Jacobson e Mackey (2011; 2013), no sentido de que naquele local poderíamos ter um campo mais abrangente de alfabetização em informação – acrescentamos a

competência em comunicação, conforme sugerido por Borges (2018) –, construído por meio da integração dos indivíduos e ideias em ambientes colaborativos, capazes de promover o pensamento crítico. Agora, portanto, podemos afirmar se tratar de uma realidade que promove impactos na própria escola, conforme depoimentos dos professores que ressaltaram a colaboração dos jovens do grupo como fator agregador para tornar suas aulas mais interessantes, assim como para a vida da comunidade.

As discussões teóricas em torno da *metaliteracy* normalmente se estabelecem a partir de um chamado didático-pedagógico sobre a questão, mostrando como esta pode fazer parte do processo de educação formal, com vista à constituição de núcleos integrados e abrangentes, com seus participantes engajados entre si e por meio de ideias em ambientes de informação digital colaborativo, conforme preconiza Jacobson e Mackey (2013). Dentre seus principais objetivos, acrescentam os autores, está a possibilidade de se diminuir as diferenças entre as teorias de ensino-aprendizagem, por meio da construção de conexões práticas que reforcem os próprios objetivos da aprendizagem ao longo da vida, estando o ciberespaço como uma possibilidade de ser apropriado como um ambiente propício para tal, uma vez que este pode ser recriado a todo o instante (JACOBSON; MACKEY, 2013).

Jacobson e Mackey (2013) preconizam a importância do ambiente digital, por este comportar possibilidades da constituição de redes sociais e comunidades *online* colaborativas. Enfatizam, porém, que, por estarmos falando de ambientes transitórios, nos quais podem ser estabelecidos fluxos livres de ações comunicativas, compreender a informação de forma mais abrangente passa a ser uma exigência fundamental para o ser humano e, no caso, a *metaliteracy* seria capaz de suprir essa lacuna. Por meio dela, segundo Jacobson e Mackey (2013), os sujeitos estariam aptos, entre outros resultados práticos, a avaliar a informação desde o início, para entender o seu formato, assim como seus arranjos de entrega.

As ações de uma geração digital, porém, a exemplo da que participa do *Grupo ARS*, dão-nos uma dimensão suficiente para afirmar que a meta-alfabetização nos faz perceber didaticamente a aproximação dos universos cibernéticos e físicos, indicando a possibilidade de a *metaliteracy* se estabelecer nesse aparente interregno. Isto considerando que os jovens protagonistas revelam, por exemplo, aquilo que a ACLR (2016, p. 8, tradução nossa) define como *metaliteracy*, ou seja, um “[...] comportamento, engajamento afetivo, cognitivo e metacognitivo com o ecossistema

da informação”¹³², dando-nos fortes indícios de que estão desenvolvendo processos de autorreflexão crítica, à luz das concepções da própria ACLR (2016), ou como vimos em O’Brien (2017) no Capítulo 2, em ambientes nos quais se estabelece uma tenuidade entre processos de consumo e produção da informação.

O aspecto colaborativo observado em Rodrigo Silva, tanto no campo virtual, quanto no face a face, conduz-nos a pensar sobre o desenvolvimento da *metaliteracy* naquela comunidade, considerando a não separação entre o ciberespaço e o mundo físico, ao menos na percepção da juventude, o que torna um desafio para a própria meta-alfabetização, cujas bases teóricas se sustentam em sua aplicação, sobretudo em ambientes *online*. Isso nos leva de volta às reflexões que fizemos no Capítulo 5 acerca do processo metacognitivo, principalmente com Morin (2011), por este comportar simultaneamente aspectos englobantes e construtivos, promovendo, além de possibilidades de integrações teóricas, suas superações, por meio da reflexividade.

Sustentando-nos nesses pressupostos, é que buscamos localizar a *metaliteracy* também no campo físico, uma vez que as análises netnográficas já nos indicaram possibilidades para o seu florescimento no mundo *online* na comunidade pesquisada em Rodrigo Silva. Assim, buscamos identificar alguns aspectos reflexivos que pudessem caracterizar um conhecimento que passasse a fazer parte da vida dos sujeitos da pesquisa, a partir do resgate e análise de determinadas rodas de conversa documentadas antes da pesquisa em curso, uma vez, conforme justificado anteriormente, que buscamos tais recursos para suprir lacunas deixadas pela pandemia da covid-19.

Resgatamos, assim, documentos do projeto de Extensão que trabalha com o *Grupo*, percebendo que as ações podem nos ajudar a ver a dimensão do desenvolvimento do pensamento crítico preconizado por Jacobson e Mackey (2011; 2013), entre outros autores. A partir de duas rodas de conversas propostas pelos próprios sujeitos da pesquisa – *A violência contra a mulher e Mulheres da história das Américas* –, destacamos a seguinte anotação do artista-educador Raílson Fidelis, que mediou os encontros: “Consegue-se notar que todas as formas de conhecimento causam bastante interesse nestes alunos, desenvolvendo neles um senso crítico e

¹³² “[...] demands behavioral, affective, cognitive, and metacognitive engagement with the information ecosystem”.

questionamentos tanto coletivos quanto individuais”. (Relatório parcial de Extensão de 13/09/2017 – Anexo H, p. 2).

A sustentação para tal afirmativa pode ser aferida no referido documento, a partir dos depoimentos dos participantes do grupo de então, e nos processos de avaliação dos eventos citados. No caso, para ampliarmos nossas análises no campo da *metaliteracy*, destacaremos somente determinadas falas dos sujeitos que continuam no projeto, cujos responsáveis já assinaram os TCLC, lembrando que alguns já estão no ensino médio.

A discussão sobre a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006), por exemplo, pode ser classificada como um conhecimento que fará parte da vida dos sujeitos da pesquisa, tamanho o destaque que teve naquela comunidade durante a roda de conversa. “*Foi interessante ter descoberto como ela foi feita*”, disse A18, que na ocasião tinha 13 anos, conforme registro no Anexo H. Na mesma direção, A13, que também estava com 13 anos, disse que gostou das discussões, porque, além de terem possibilitado um conhecimento sobre a referida legislação, o “[...] *fez pensar melhor sobre o assunto*”.

O aprendizado ao longo da vida também é fazer com que os sujeitos se reconheçam e identifiquem o seu lugar de fala, conforme observamos no depoimento de A19, que à época tinha 11 anos.

*(A19) Eu achei legal, porque mostrou um ensinamento muito bom, a gente não sabe, mas a mulher tem um valor muito grande na história. Acredito que **como mulher** foi importante ter essa roda de conversa, de saber que apesar de muitas mulheres terem sofrido por causa do machismo, [...] elas conseguiram lutar pela sua sobrevivência. (grifo é nosso)*

Percebemos no depoimento de A15, que tinha 13 anos em 2017, que temas abordados nas discussões não estão distantes de suas realidades, mas que, quando se tem a chance para se falar sobre eles, novas janelas para o aprendizado se abrem.

(A15) Fazia bastante tempo que não havia roda de conversa e foi bom falar o que estávamos pensando. Eu lembro mais da roda sobre o feminismo, que os homens devem respeitar mais as mulheres porque muitos deles não aceitam, eles querem impor as coisas como eram antes e acaba levando a discussões e homem agride a mulher.

A nossa experiência de cerca de seis anos como pesquisador naquela localidade nos cacifa a afirmar que, por meio da observação participante, os sujeitos da pesquisa conhecem e vivenciam essas realidades em seus cotidianos, tanto é que os temas das referidas rodas de conversa foram sugeridos por eles mesmos, a partir de provocações feitas pelo oficinairo que organizou o encontro. A oportunidade de discussão da realidade, com o suporte do audiovisual para registrar as reuniões, porém – com distintos olhares, consensos e dissensos que abarcam, inclusive, os conflitos pessoais –, propiciam um alargamento do conhecimento, atributos da meta-alfabetização.

Lições importantes sobre a meta-aprendizagem podem também ser colhidas no *Relatório de Atividades de Extensão 2018/2019*, enviado para a Pró-Reitoria de Extensão da UFOP (Anexo I). Para efeito de melhor análise sobre o quesito em questão, centramos nossa abordagem na avaliação feita pela direção da escola acerca das ações realizadas no âmbito daquela ação. Chama-nos atenção, de imediato, a colocação da diretora no sentido de que os jovens são, realmente, os protagonistas “[...] de todo o processo de desenvolvimento dos trabalhos desde a concepção, elaboração até a culminância, sendo incentivados a agirem e refletirem de maneira crítica”. (Anexo I RELATÓRIO, 2018-2019, Folha 8).

A direção destaca também a relação do desenvolvimento do senso crítico associado ao processo de “[...] ‘filtragem’ da relevância de informações”, assim como a ampliação dos horizontes daquela juventude “[...] quanto ao uso das diversas mídias sociais, facilitando e melhorando seu processo de comunicação social”, culminando, como “suporte no processo de aprendizagem”, com melhor qualificação de “[...] de seus instrumentos de pesquisa” aplicados em sala de aula.

9.3 CONCLUSÕES DO CAPÍTULO

A primeira conclusão a qual chegamos é que o desempenho escolar, aferido apenas pelos parâmetros métricos propiciados pelas taxas de aprovação, reprovação, repetência e abandono, mesmo importantes e necessários para se ter um diagnóstico global das escolas, não é suficiente para se apreender a dimensão de conhecimentos possíveis adquiridos em escala local. Por isso, a necessidade de o próprio sistema

aprender com as diversas experiências que ocorrem nas escolas, de maneira formal ou não, que vêm contribuindo para que o desempenho em discussão seja reconhecido e valorizado a partir de processos socialmente inovadores, principalmente nas escolas públicas, mais carentes de infraestrutura e incentivos à formação continuada de seus professores e demais colaboradores.

Levando em consideração apenas as lições que aprendemos com o *Grupo ARS*, percebemos que o desempenho escolar de seus sujeitos, no âmbito global, estão metricamente superiores ao que se preconiza pelo Inep (2020), se considerarmos, por exemplo, apenas os resultados de suas médias obtidas em processos de avaliação, ou até mesmo ao fato de não abandonarem a escola. Como tivemos a oportunidade de observar, além das boas notas, aqueles que terminaram o Fundamental II continuaram seus estudos no Ensino Médio, com aspirações, conforme depoimentos informais colhidos no cotidiano entre seus interlocutores, de seguirem para a universidade.

Se consideramos também as lições que estudamos nas correlações que se estabeleceram a partir não apenas da observação participante, mas de depoimentos de pais, técnicos e professores, vimos que conceitos relativos a processos de afetividade com a escola, com o patrimônio material e imaterial, participação comunitária, protagonismo e pertencimento social já se fazem presentes nas identidades do sujeitos da pesquisa. Não que os esforços pedagógicos locais, traduzidos principalmente por ações de diretores e professores – e, diga-se de passagem, na Escola Municipal Doutor Alves de Brito são enormes, no sentido de buscar superar o conjunto de carências que afligem aquela instituição – negligenciem o fortalecimento desses atributos; no entanto, percebemos que estes emergem com mais força a partir de exemplos colhidos como na experiência do *Grupo ARS*, mostrando uma realidade possível para que possamos ultrapassar a lógica utilitarista que permeia boa parte do processo formativo da juventude, sobretudo as mais carentes, reiterando que outras tantas experiências se efetivam na mesma direção em nível nacional.

Um dos aspectos singulares de nossa investigação, no entanto, é perceber o quanto a indissociabilidade entre a comunicação, a informação e as habilidades operacionais, numa perspectiva complexa, transversal, faz emergir também um conceito de Competências InfoCom numa linha de superação lógica na contramão da

acomodação social. Por isso, precisamos compreender as possibilidades advindas dessa superação, para, de igual maneira, sobrepujarmos os estigmas que a própria palavra competência ainda carrega, de acordo com as discussões que estamos trazendo até aqui, especialmente no Capítulo 5.

Como vimos também ao longo de nosso estudo, apoiado por diversos autores, a escola reflete as segregações existentes em nossa sociedade, permitindo-nos, inclusive, fazer uma analogia básica da educação grega de outrora, entre as oportunidades oferecidas pela educação pública e privada, especialmente no ciclo que engloba o Ensino Infantil, o Fundamental e o Ensino Médio de agora. Na Antiguidade, conforme Gomes e Dumont (2015), a escola era espaço de lazer, de ócio, de reflexão para uma casta privilegiada, sobrando ao trabalhador subalterno o aprendizado apenas das competências necessárias ao desenvolvimento de habilidades para suprir os imperativos de seus “superiores”.

Um desses *posts* que circula nas redes sociais, sem autoria determinada, traduz bem essa analogia, ao dizer que enquanto as escolas particulares aprofundavam seus processos formativos em conceitos de Paulo Freire, sobrava a perspectiva de uma educação militar para os jovens das instituições públicas. Se olharmos os movimentos que giram em torno do pensamento oficial sobre a educação, essa manifestação que circula em nível do senso comum precisa ser observada pela ciência, pois reforça uma ideologia que vem se propagando paulatinamente em nossa sociedade no sentido de que a educação mais qualitativa e crítica não é realmente para todos, restando, assim, aos menos privilegiados a opção de uma submissão para, a qualquer custo, proteger “Esparta”, que pode ser traduzida com um estado de contenção entre outros problemas, de “desajustes” sociais e da “violência” advindos, sobretudo, das assimetrias regionais.

Assim, finalmente, concluímos este capítulo entendendo que as Competências InfoCom, como legítima competência da CI, mantêm-se implexas a processos educacionais, conforme demonstrado na experiência do *Grupo ARS*, ampliando as fronteiras e responsabilidades dessa ciência. Aqui, temos a concretização de uma discussão acerca das competências, conforme vimos em Martín-Barbero (2008), perante a um cotidiano que promove a geração de saberes a partir do fomento de novos fazes. Mesmo implícita ao desempenho escolar dos jovens sujeitos da pesquisa, entendemos que as Competências InfoCom, nessa perspectiva da

complexidade lógica do real, estabelecem-se ainda às margens de processos oficiais, precisando, contudo, serem repensadas como condição necessária à composição desses novos saberes, a partir de práticas protagonistas sustentadas na autonomia de seus sujeitos, na direção de uma educação mais transversal, portanto, solidária e inclusiva.

10 CONCLUSÕES

Chegar ao final de uma pesquisa é tão desafiador quanto iniciá-la, considerando que as nossas perguntas primeiras se desdobram em outras tantas, fazendo mover, ao longo dessa trajetória, o centro de gravidade delineado anteriormente como o porto seguro para a ancoragem de dados fiáveis que viessem a sustentar nossos propósitos e objetivos. Talvez aí esteja o rigor da ciência, que, ao comportar a lógica formal em processos estruturantes para as investigações, mostra-nos um outro rigor que nos obriga a ultrapassar essa mesma lógica devido à sua insuficiência diante da imprecisão de nossas vidas.

Por isso a necessidade de insistirmos em uma busca constante de discursos epistemológicos de caráter efervescente e inquietante. Isso nos levará a refletir sobre as “verdades” embarcadas em conceitos relativos ao desenvolvimento sem medidas, que sempre esteve na tônica da humanidade, em suas relações de poder por disputas territoriais, políticas, mas que tem nos remetido a rotas de colisões que ameaçam a nossa própria espécie.

Assim, pensar a juventude nessa vertente, de forma que outras gerações tenham a oportunidade de reverter as tragédias em curso, passa a ser também um problema da ciência. Uma Ciência que, como condição humana, portanto transdisciplinar – e aqui percebemos a própria condição da CI, conforme discutimos ao longo da pesquisa –, tem na incompletude epistemológica sua principal força, uma vez que, assim, jamais se apresentará como vulgata, justamente por sua capacidade de transgredir a lógica do real.

Estabelecidos esses pressupostos, partimos para a pergunta inicial que delineou o nosso propósito, no sentido de saber se e como o desenvolvimento de Competências InfoCom favorece o protagonismo juvenil. Na busca dessa resposta, tantos outros questionamentos se impuseram, levando-nos a pensar nas condicionantes que amarravam as próprias questões centrais do estudo – Competências InfoCom e protagonismo juvenil –, e, assim, a considerar pelo menos duas num âmbito mais conclusivo.

A primeira resposta, entendendo as Competências InfoCom como processo instrumental, percebemos que estas podem, sim, favorecer o protagonismo juvenil –

e até impulsioná-lo –, principalmente se este estiver sendo pensado também instrumentalmente, como uma condição para o fortalecimento de uma sociedade voltada para atender às vontades de um mercado e, que, para isso, faz-se necessário a formação de “novos líderes”. As competências, numa condição vertical, estariam direcionadas para “ajustar” o comportamento da juventude, de forma a prepará-la para o mercado, e, assim, “desviá-la” de caminhos que poderiam levar o jovem ao desajuste social, sob a perspectiva de um discurso de acomodação igualmente social, que tem na ideologia do desenvolvimento sem fim a condição de sobrevivência da própria humanidade.

Independentemente de sua formação nas diversas áreas do conhecimento, o jovem, para sobreviver às relações de trabalho *versus* capital, em um mundo pós-fordista, precisaria ter competência em informação e em comunicação. Soma-se a esse rol de necessidade formativa a capacidade de dominar habilidades para que ele opere na diversidade de linhas de máquinas e sistemas que se desenham no universo face a face e cibernético, sem, necessariamente, desenvolver qualquer criticidade de sua condição humana nesse procedimento.

A necessidade de esse jovem adquirir uma consciência acerca da indissociabilidade que se estabelece no entrelaçamento desses atributos, inclusive, não teria tanta relevância nessa ação formativa. Isso, porque, estamos falando de uma condição cuja meta principal estaria na constituição de uma univocidade comportamental, sobrepujando as falas autônomas e transgressoras oriundas de outro protagonismo, como discutimos ao longo de nosso trabalho. A criatividade, aqui, não tem ambiguidade, pois ela está voltada para o desenvolvimento de produtos e serviços que alimentem o propósito do crescimento infinito.

Estamos falando de relações que se estabelecem em consonância com um mercado global, cognitivo, cujos organismos internacionais de financiamento procuram sustentá-lo, inclusive, com ações que visem reduções das assimetrias regionais de forma que seja mantida uma população potencialmente consumidora. Um processo organizativo que, dentro da lógica para a sustentação do próprio capital, procura diminuir zonas de extrema pobreza, assim como os estragos ambientais, por meio de medidas mitigatórias.

Inclui-se a esse arcabouço político-institucional-mercadológico o fato de o mundo estar vivendo – ou saindo – de uma experiência traumática da pandemia do

novo coronavírus, uma tragédia humanitária que tem levado à morte milhões de pessoas, em número superiores ao somatório de conflitos internacionais, como a Guerra da Síria e do Vietnã, entre outros, já próximos aos registrados na Primeira Guerra Mundial. Estamos falando de um contexto que exacerba a polarização política, na contramão de uma suposta solidariedade que poderia emergir da tragédia.

Se já tínhamos dificuldades para definir o que viria a ser cidadania, entre as multiplicações conceituais advindas do Iluminismo, especialmente com Kant (1799), ou do comunitarismo, sobretudo em Habermas (1992), com a teoria da Ação Comunicativa, como vimos nos Capítulos 2 e 5, nas discussões sobre emancipação, entendemos que uma interrogação se amplia nesse interregno mundial. Por isso, a necessidade de continuarmos interpretar os fenômenos, lembrando os princípios da dupla complexidade, por estes conterem as lógicas, assim como suas insuficiências explicativas.

Se observamos o recorte que fizemos do movimento global no campo das competências, como tivemos a oportunidade de ver no Capítulo 5, nas análises de alguns documentos da ALA (1989; 1998), da ACRL (2015), da IFLA (2005) e da Unesco (2003; 2014), em que pese a evolução dos apontamentos para se tratar a questão com certa criticidade, ressaltando elementos como diversidade e inclusão social, a força desse mercado se faz presente em praticamente todos os discursos das entidades: a “liberdade individual” para escolhas, para o “consumo” de informação e a preparação para o mercado de trabalho muito associada ao princípio do conceito do que viria a ser “aprendizagem ao longo” da vida, entre outras considerações.

Importante perceber, no entanto, que no mesmo contexto das competências no âmbito mercadológico existe uma polifonia discursiva que nos permite identificar brechas para uma ultrapassagem da complexidade real da lógica ainda predominante no seu discurso hegemônico. Soma-se a isso, conforme analisado no Capítulo 6, o fato de o jovem materializar uma espécie de subversão a essa ordem hegemônica, levando as vozes de suas tribos, de seus coletivos ausentes e subalternos para ambientes onde circulam o próprio conhecimento prevalente, especialmente as redes sociais.

Nas brechas discursivas, assim como nos resultados empíricos de nossa pesquisa, podemos encontrar uma outra resposta à nossa pergunta inicial. As Competências InfoCom fortalecem, sim, o protagonismo juvenil, na mesma proporção

que o protagonismo favorece o seu desenvolvimento, desde que este esteja sustentado em certa autonomia de seus atores capaz de dar-lhe o empoderamento necessário ao cumprimento de suas aspirações, a partir de experiências que explorem sistemas de organização social que adotem metodologias participativas.

Estamos nos fiando em uma metodologia participativa sustentada no audiovisual, a partir da experiência do *Grupo ARS*, para tal afirmativa. Entendemos, porém, que outras que toquem a sensibilidade das pessoas, que estimulem a alteridade, enfim, que reforcem atributos como solidariedade e empoderamento, vão convergir com as Competências InfoCom, se estas transcenderem os estigmas implícitos em sua gene, que a situa como antítese à incompetência, conforme discutido ao longo de nossa investigação.

Ao considerarmos os resultados de nossos objetivos específicos, temos condições de aprofundar na conclusão que sustenta o discurso da segunda resposta que demos à pergunta desta pesquisa. No âmbito teórico, o primeiro objetivo, ao nos mostrar as correlações entre as Competências InfoCom e a CI, como uma competência dessa ciência, fornece-nos algumas bases teóricas que sustentam nossa investigação empírica. Isso, como vimos, pelo fato de as Competências InfoCom nos darem pistas que nos permitem ressignificar os estigmas advindos das concepções iniciais do que viria a ser “competência”.

De igual maneira, se, por um lado, conforme reflexões feitas ao longo da tese, sugerimos que o potencial transdisciplinar da CI criaria condições para desnudarmos as tecnologias como epifenômeno, concluímos, por outro lado, que as Competências InfoCom, sob a perspectiva da dupla complexidade, conseguem mostrar essa condição de forma mais pragmática. Isso porque temos nessas correlações uma melhor tradução do que viria a ser a indissociabilidade entre a comunicação, a informação e as habilidades operacionais diante das TICs, assim como suas aproximações com o protagonismo, dando-nos uma oportunidade real de escolhas sobre nossos caminhos como sujeitos infocomunicacionais híbridos.

Tal pragmatismo fica mais evidente nas discussões acerca dos objetivos empíricos (segundo, terceiro e quarto). Vejamos o caso do segundo objetivo – a identificação de Competências InfoCom a partir das práticas de criação, edição e difusão de material audiovisual do *Grupo ARS*, assim como de organização social, a ser percebida no universo *online* –, que nos remete, de imediato, à identificação de

importantes Competências InfoCom, sem que aqueles sujeitos tivessem qualquer direcionamento formal para adquiri-las, segundo conceitos preconizados pela literatura, conforme trabalhado no Capítulo 7.

A experiência vivida pelos jovens do *Grupo ARS* em nível *online*, ao revelar o desenvolvimento intuitivo de Competências InfoCom, já coloca essa questão em concomitância com o discurso de um protagonismo emergido dos próprios jovens, por mais difícil que seja identificá-lo como não oriundo de terceiros, conforme discutido no Capítulo 6. As condições de criação relativas à autonomia de editar o próprio mundo, assim como a liberdade para expressar ficção e realidade de seu território, como experimentado pelos jovens sujeitos da pesquisa, permite-nos identificar enunciados não limitados por fronteiras institucionais impostas pela escola ou qualquer órgão oficial do município.

Mesmo que os textos e os contextos dos vídeos não transmitam uma pretensão revolucionária, de transformação de uma ordem existente, a própria condição na qual eles emergem, no entanto, pressupõe o surgimento do que poderíamos chamar de vanguarda coletiva, que pode culminar em processos reflexivos, potencialmente capazes de fomentar futuras mudanças sociais. Certo afirmar, porém, que os jovens estão submetidos a regras do contexto escolar e social, por exemplo, assim como a algum direcionamento metodológico no que diz respeito ao processo produtivo do audiovisual, ocorrido especialmente no início das atividades, em 2015, quando da realização das primeiras oficinas.

A prática de produção associativa em audiovisual iniciada pelos sujeitos da pesquisa, no entanto, foi se expandindo, resultando em novas experiências, conforme analisamos no Capítulo 8, que cuida do terceiro objetivo específico, levando-nos apoiar a conclusão sobre a concomitância entre o desenvolvimento das Competências InfoCom e o protagonismo juvenil. Nós percebemos, ao combinarmos as análises netnográficas com as etnográficas, que o *Grupo ARS* vem se constituindo como complexo conjunto infocomunicacional, por revelar em suas práticas uma transcendência à lógica utilitarista preconizada pelo mercado, assim como por conter e estar contido, simultaneamente, em um protagonismo que se desenvolve às margens, como já discutimos, de processos sociais não intervencionistas.

As interseções entre Competências InfoCom com o protagonismo juvenil ficam mais manifestas nas análises processadas no Capítulo 8, a partir da percepção de

que tais correlações já estão impregnadas nas identidades daqueles jovens, evidenciando um sentimento de pertença social e comunitária, advindo de suas próprias experiências. Percebemos especialmente o surgimento de um discurso protagonista que nasce no universo juvenil, capaz de levar, inclusive, a ideia da edição de seus mundos para além da produção audiovisual. Isso, porque, os jovens reivindicam, negociam e interferem de forma transformadora nas diversas instâncias da comunidade de Rodrigo Silva, de forma a poderem viabilizar seus projetos, demonstrando possibilidades de uma edição de mundo que pode ser construído por meio da mediação política face a face, numa espécie de caminho de volta das redes sociais.

Quando correlacionamos as Competências InfoCom com o desempenho escolar – o quarto objetivo específico desta investigação –, percebemos também as interseções que estas se estabelecem com o protagonismo juvenil do *Grupo ARS*. As ações desses jovens no ambiente escolar, conforme depoimentos colhidos nos questionários e da observação participante, acabam interferindo em suas dinâmicas dentro e fora da sala de aula, tangenciando, de acordo com nossa interpretação, o idealismo proposto por Habermas (1992) para a possibilidade de o ser humano, por meio da linguagem, buscar o consenso e se organizar socialmente sem ser coagido por forças externas ou até mesmo internas, no caso, emanadas de seus grupos comunitários.

Os discursos dos jovens sujeitos da pesquisa, é certo, sob a complexidade real da lógica, não deixam de refletir o próprio discurso de uma ordem, mas a prática da autonomia, quando observada pela perspectiva lógica do real, leva-nos a concluir também que, naquele território, está emergindo um protagonismo juvenil não dado pela escola ou pelo pesquisador nas ações desenvolvidas durante os trabalhos de extensão. Trata-se, portanto, de um exercício para a cidadania cujos resultados, no entanto, não sabemos como afetarão cada um dos sujeitos da pesquisa ao longo de suas vidas, ou até mesmo sobre qual cidadania está ali sendo alicerçada.

Os indícios resultantes da concomitância processual entre o desenvolvimento das Competências InfoCom e o protagonismo juvenil, no entanto, mostram-nos, a partir das pegadas deixadas pelos jovens do *Grupo ARS*, o potencial de desenvolvimento de práticas comunitárias democrático-participativas. Estamos falando de aprendizados embrionários, talvez, à constituição de um sujeito

infocomunicacional híbrido, mais crítico, polilógico, capaz de expressar seus vários níveis de percepção sobre um mundo que, ao chegar-lhe pronto, passa a ser reeditado a partir de seus anseios, necessidades e sentimentos de direito para também lançarem suas vozes como contraponto à vigilância mercadológica que vem sendo processada homeopaticamente em nossas vidas com o aprimoramento das tecnologias digitais de informação e comunicação.

As pegadas deixadas pela audiência de 23,5 milhões de pessoas no canal da *TV Alves de Brito* é uma mostra de como esse contraponto se efetiva, mesmo a partir de produções em ambiente de baixa tecnologia e oferta de internet, como ocorre no Distrito de Rodrigo Silva. A fala de Dona Nair no vídeo *Conhecendo o museu*, como vimos no Capítulo 7, é apenas um exemplo desse eco contrapontístico atonal, polifônico, e aqui parafraseando Adorno (2009), na direção contrária de um mundo tonal, ordenado pelas relações mercadológicas. Ela nos lembra que o passado não pode ser esquecido, principalmente naquela região, que teve uma ancestralidade subjugada por uma forte ordem escravocrata.

Assim, finalmente, podemos concluir que as pegadas deixadas pelos jovens sujeitos da pesquisa nos permitiram conhecer que o fazer protagonista e o saber infocomunicacional, nas condições em que estão sendo desenvolvidos em Rodrigo Silva, interferem, alimentam e retroalimentam os processos socioculturais e cognitivos estudados no âmbito e nas interseções da própria CI. Isso porque são rastros deixados no domínio do senso comum que atravessam vários campos do conhecimento – por vezes transgredindo seus próprios discursos –, que não podem ficar alheios ao processo de geração do conhecimento científico, que se alimenta sempre de possíveis lacunas para justificar o seu caminhar, mostrando-nos, sobretudo, que, sob o olhar da complexidade lógica do real, o protagonismo juvenil fortalece e é fortalecido pelas Competências InfoCom, estando nessa combinação um campo potencialmente frutífero para a construção de uma ainda utópica cidadania participativa.

Destarte, admitindo o *viés*, assim como a sua proteção conforme delimitado na subseção *Limites da pesquisa*, deixamos lacunas suficientes para provocar novas investigações, como o aprofundamento das discussões acerca da autonomia e do empoderamento advindos do composto protagonismo juvenil/Competências InfoCom,

assim como de suas correlações com processos emancipatórios que se postem na contramão da escalada de um autoritarismo que se desenha em nível planetário.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In*: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 37-72.

ASSOCIATION of College and Research Libraries (ALA). **Presidential Committee on Information Literacy**: final report. Jan., 1989. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>. Acesso em: 10 de jun. 2019.

ASSOCIATION of College and Research Libraries (ALA). **A progress report on information literacy**: an update on the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. Mar. 1998. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/progressreport> . Acesso em: 20 de jun. 2019.

ASSOCIATION of College and Research Libraries (ACRL). **Information literacy framework for higher education**. Jan. 2015. Disponível em: <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fconnect.ala.org%2FHigherLogic%2FSystem%2FDownloadDocumentFile.ashx%3FDocumentFileKey%3D804d3267-5144-494e-bf20-3766443b507e%26forceDialog%3D0&wdOrigin=BROWSELINK> . Acesso em: 30 ago. 2021.

ASSOCIATION of College and Research Libraries (ACRL). **Information literacy framework for higher education**. Jan. 2016. Disponível em: <https://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/issues/infolit/framework1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ADORNO, Theodor W. A indústria cultural. *In*: COHN, Gabriel (org.). **Comunicação e indústria cultural**. São Paulo: Nacional, Editora da Universidade de São Paulo, 1971. p. 287-295.

ADORNO, Theodor W. **Filosofia da nova música**. Tradução de Magda França. São Paulo: Perspectiva, 2009.

AFONSO, Maria Lúcia M. Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial. *In*: AFONSO, Maria Lúcia M. (org). **Oficinas em dinâmica de grupo**: um método de intervenção psicossocial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 09-61.

ALBAGLI, Sarita. Informação, saber vivo e trabalho imaterial. *In*: ALBAGLI, Sarita (org.). **Fronteiras da ciência da informação**. Brasília, DF: IBICT, 2013. p. 107-126.

ALMEIDA, Paulo Roberto de. A economia internacional no século XX: um ensaio de síntese. **Rev. Bras. Polít. Int.**, v. 44, n. 1, p. 112-136, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v44n1/a08v44n1.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

ALMEIDA, Carlos C. de; BASTOS, Flávia Maria; BITTENCOURT, Fernando. Uma leitura dos fundamentos histórico-sociais da Ciência da Informação. **Revista eletrônica informação e cognição**, v. 6, n. 1, p. 68-89, 2007. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/reic/article/view/749>. Acesso em: 10 jan. 2019.

ALMEIDA JUNIOR, Oswaldo Francisco de. Leitura, mediação e apropriação da informação. *In*: SANTOS, Jussara Pereira (org.). **A leitura como prática pedagógica na formação do profissional da informação**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2007. p. 33-45.

ALMEIDA JUNIOR, Oswaldo Francisco de. Mediação da informação e múltiplas linguagens. **Tendências da Pesquisa em Ciência da Informação**, v. 2, n. 1, p. 89-103, 2009.

ALMEIDA JUNIOR, Oswaldo Francisco; NETO, João Arlindo dos Santos. Mediação da informação e a organização do conhecimento. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 98-116, maio./ago. 2014.

AMORIN, Alexandre de Paula. **Religião e sofrimento**: ressonâncias patrimoniais do discurso religioso em Ouro Preto (MG), 2013. Manuscrito.

ANDRADE, Erico. Uma crítica à teoria da complexidade proposta por Edgar Morin. **Revista Dissertation de Filosofia**, n. 26, p. 167-187, 2007. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/isp/dissertatio/revistas/26/26-08.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2018.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Metodologia da Ciência**: filosofia e prática da pesquisa. São Paulo: Cengage Learning, 2006. p. 145-157. Disponível em: <http://go-galegroup.ez10.periodicos.capes.gov.br/ps/retrieve.do?tabID=&userGroupName=capes&inPS=true&prodId=GURL&contentSet=GALE&docId=GALE|CX2137900025>. Acesso em: 18 set. 2018.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. Correntes teóricas da ciência da informação. **Ci. Inf.**, v. 38, n. 3, p. 192-204, set./dez. 2009. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ci/v38n3/v38n3a13.pdf. Acesso em: 10 abr. 2018.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. Novos desafios epistemológicos para a ciência da informação. **Palavra Clave**, v. 10, 2021. p. 1-15. Disponível em: <https://www.palavraclave.fahce.unlp.edu.ar/article/view/PCe116>. Acesso em: 27 dez. 2021.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. Protagonismo como categoria analítica em estudos de usuários de informação. *In*: GOMES, Henriette Ferreira *et al.* (org.). **Informação e protagonismo social**. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 129-146.

ARDOINO, Jacques. A complexidade. *In*: MORIN, Edgar (org.). **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Tradução e notas de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 548-558.

- BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/Educação: aproximações. In: BUCCI, Eugênio (org.). **A TV aos 50: criticando a televisão brasileira no seu cinquentenário**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.
- BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Tradução de José Moura Ramos Mattos *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.
- BARRETO, Aldo de Albuquerque. Uma história da Ciência da Informação. In: TOUTAIN, Lídia Brandão (org.). **Para entender a ciência da informação**: EDUFBA, 2007. p. 13-34.
- BELLUZZO, Regina Célia Baptista; FERES, Glória Georges. Inteligência, criatividade e competência em informação: uma articulação necessária no contexto social contemporâneo. In: ALVES, Fernanda Maria Melo; CORRÊA, Elisa Cristina Delfini; LUCAS, Elaine Rosângela de Oliveira (org.). **Competência em informação: políticas públicas, teoria e prática**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 125-153.
- BENJAMIN, Walter. **Gesammelte Schriften I**. Germany: CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek, 1991.
- BERRÍO-ZAPATA, Cristian *et al.* El paradigma de Comportamiento Informacional como alternativa para comprender los fenómenos informacionales en América Latina. **Revista Interamericana de Bibliotecología**, v. 39, n. 2, p. 133-147, 2016. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/RIB/article/view/26646/20780066>. Acesso em: 19 fev. 2019.
- BEZERRA, Arthur Coelho; SALDANHA, Gustavo Silva. Sobre Comte, Durkheim e Tarde em Otlet: o papel do positivismo na consolidação dos estudos da informação. In: ALBAGLI, Sarita (org.). **Fronteiras da Ciência da Informação**. Brasília: IBICT, 2013. p. 34-56.
- BEZERRA, Arthur Coelho; SCHNEIDER, Marco; BRISOLA, Anna. Pensamento reflexivo e gosto informacional: disposições para competência crítica em informação. **Informação & Sociedade**, v. 27, n. 1, 2017. Disponível em: https://www.brapci.inf.br/_repositorio/2017/05/pdf_38ddbfb4c_0000023134.pdf. Acesso em: 02 jan. 2022.
- BIANCO, Nélia R. Del. Elementos para pensar as tecnologias da informação na era da globalização. **Intercom**, São Paulos, v. 24, n. 2, 2001. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/462> . Acesso em: 11 set. 2018.
- BICALHO, Lucinéia Maria; OLIVEIRA, Marlene. Aspectos conceituais da transdisciplinaridade e a pesquisa em Ciência da Informação. **Inf. & Soc.: Est.**, v. 21, n. 2, p. 87-102, maio/ago. 2011. Disponível em: https://www.brapci.inf.br/_repositorio/2011/10/pdf_5e6e33a19a_0019234.pdf. Acesso em: 04 nov. 2021.

BOGHOSSIAN, Cynthia Ozon; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. **Saúde e Sociedade**, v.18, n. 3, p. 411-423, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/sausoc/2009.v18n3/411-423/pt> . Acesso em: 08 jul. 2018.

BOLSHAW, M. Breve história da epistemologia. **Revista Temática**, v. 11, n. 12, p. 16-25, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica/article/view/27010>. Acesso: 15 jan. 2019.

BONACCINI, Juan A. Analítica e ontologia: sobre a teoria kantiana dos objetos. **Stud. Kantiana**, n. 20, p. 79-115, abr. 2016. Disponível em: <http://www.sociedadekant.org/studiakantiana/index.php/sk/article/view/241> . Acesso em: 13 maio 2018.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é comunicação**. São Paulo: Brasiliense, 2017. (E-Book).

BORGES, Jussara. **Participação política, internet e competências infocomunicacionais**: estudo com organizações da sociedade civil de Salvador. 2011. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) –Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

BORGES, Jussara. Competências Infocomunicacionais: estrutura conceitual e indicadores de avaliação. **Informação e Sociedade: Estudos**, v. 28, n. 1, p. 123-140, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos3.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/38289>. Acesso em: 03 jul. 2018.

BORGES, Jussara; BRANDÃO, Gleise. Evolução contexto-conceitual das competências infocomunicacionais. **LOGEION**, v. 3, n. 2, p. 75-86, mar./ago. 2017. Disponível em: revista.ibict.br/fiinf/article/view/3839. Acesso em: 10 jun. 2018.

BORKO, Harold. Information Science: What is it? **American Documentation**, v. 19, n. 1, p. 3-5, jan. 1968.

BOUDON, Raymond *et al.* (org.). **Dicionário de Sociologia**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 39).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, Gleise. A mediação da informação e o papel do mediador: perfil e competências necessárias para uma atuação consciente. 2021. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) –Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/34438>. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 ago. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11340.htm. Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. Ministério de Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. Ministério de Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 24 de maio de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Instituto Anísio Teixeira. **Taxas de Rendimento Escolar**. 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2019/taxas_de_rendimento_escolar.pdf. Acesso em: 19 dez. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Instituto Anísio Teixeira. **Taxas de Rendimento Escolar**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento>. Acesso em: 05 fev. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados** [online] Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/ouro-preto.html>. Acesso em: 02 nov. 2021

BUCKLAND, Michael K. Information as thing. **Journal of the American Society for Information Science**, v. 42, n. 5, p. 351-360, jun. 1991. Disponível em: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4571\(199106\)42:5<351::AID-ASI5>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4571(199106)42:5<351::AID-ASI5>3.0.CO;2-3). Acesso em: 12 nov. 2017.

BURK, Peter. **Uma história social do conhecimento I: de Gutemberg a Diderot**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BURK, Peter. **Uma história social do conhecimento II**: da enciclopédia à Wikipédia. Tradução de Denise Bottman. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BUSH, Vannevar. As We May Think. **The Atlantic Monthly**, jul. 1945.

CALDEIRO-PEDREIRA, M.; AGUADED-GÓMEZ, I. Alfabetización comunicativa y competencia mediática en la sociedad hipercomunicada. **RIDU**, v. 9, n. 1, jun. 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5156473>. Acesso em: 19 fev. 2019.

CAPURRO, Rafael. Citizenship in the digital age. In: SAMEK, Toni; SCHULTZ (ed.). **Information ethics, globalization and citizenship**. Essays on Ideas to Praxis. Jefferson NC: McFarland, 2014, 11-30. Disponível em: <http://www.capurro.de/citizenship.html>. Acesso em: 23 dez. 2020.

CARR, Widred; KEMMIS, Stephen. **Becoming critical, education knowledge and action research**. New York: Taylor & Francis e-Library, 2004.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CASTRO, Cosett. Cultura, diversidade, tecnologias: a produção de conteúdos audiovisuais na era tecnológica. In: GOBBI, Maria Cristina; KERBAUY, Maria Teresa Miceli (org.). **Televisão Digital**: informação e conhecimento [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/k8s27>. Acesso em: 12 ago. 2019.

CHAUÍ, Marilena. Kant (1724-1804) Vida e Obra. Consultoria de Marilena de Souza Chauí. In: KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).

CHAUÍ, Marilena. A ideologia da competência. In: ROCHA, André (org.). **Escritos de Marilena Chauí**. Vol. 3. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 55-61.

CODATO, Luciano. Kant e o fim da ontologia. **Analítica**, v. 13, n. 1. p. 40-64, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/analytica/article/view/551>. Acesso em: 13 maio 2018.

COHEN, Marianne. A biogeografia à prova da interdisciplinaridade: proposta de um procedimento de pesquisa. In: NASCIMENTO, Elimar Pinheiro; PENA-VEGA, Alfredo; SILVEIRA, Márcio Antônio da (org.) **Interdisciplinaridade e Universidade no Século XXI**. Brasília: Editorial Abaré, 2008. p. 71-101.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. Protagonismo juvenil: o que é e como praticá-lo. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

CRISCUOLO, Isaque. Tendências para o mercado de vídeo e comunicação digital. **Revista Meio & Mensagem**. Edição *online*, 31 jun. 2018. Disponível em: <https://www.meioemensagem.com.br/home/midia/2018/07/31/tendencias-para-o-mercado-de-video-e-comunicacao-digital.html>. Acesso em: 14 jun. 2019.

CRUZ, Carlos Henrique. Vannevar Bush: uma apresentação (Editorial). **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, v. 14, n. 1, p. 11-13, mar. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142011000100001. Acesso em: 06 jun. 2018.

CUEVAS-CERVERO, Aurora; MARQUES, Márcia; PAIXÃO, Pablo A alfabetização que necessitamos: informação e comunicação para a cidadania. **Informação e Sociedade**, v. 24, n. 2, p. 35-48, 2014. Disponível em: www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/16619/11489. Acesso em: 20 jan. 2019.

CUNHA, Karenine Miracelly Rocha da. Jornalismo e a realidade de segunda ordem: subjetividade à luz de Heinz von Foerster. *In*: ENCONTRO DOS GRUPOS/NÚCLEOS DE PESQUISAS EM COMUNICAÇÃO, 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Intercom, 2009. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/premios/2009/Miracelly.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2016.

DAHER JUNIOR, Francisco José. **Audiovisual e pertencimento**: a participação como meio e compreensão e apropriação do espaço público. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação, Gestão Social e Desenvolvimento Local) – Centro Universitário UMA, Belo Horizonte, 2016.

DAHER JUNIOR, Francisco José. Ficção e realidade religadas pela consciência: A vida em algoritmos. **Le Monde Diplomatique**, São Paulo, 24 jul. 2018. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/ficcao-e-realidade-religadas-pela-consciencia/>. Acesso em: 28 nov. 2018.

DAHER JUNIOR, Francisco José; MAGALHÃES, Cláudio Márcio. Contribuições técnicas para produções associativas em audiovisual no âmbito da juventude. **Revista Caribeña de Ciências Sociais**, 2017. Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/caribe/2017/05/pertencimento-social-jovens-html>. Acesso em: 11 jun. 2019

DAHER JUNIOR, Francisco; BORGES, Jussara. Competências infocomunicacionais e protagonismo juvenil: convergências possíveis para o desenvolvimento local. *In*: ENCUESTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES Y ESTUDIOSOS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN, 10., 2020. **Anais...** La Habana: Editorial Universitaria, 2020.

DAHER JUNIOR, Francisco; BORGES, Jussara. Ciência da Informação: uma utopia transdisciplinar? **AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento**, v. 10, n. 2, p. 89-96, maio/ago. 2021a. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/atoz.v10i2.7925>. Acesso em: 10 jun. 2021.

JUNIOR, Francisco José Daher; BORGES, Jussara. Competências infocomunicacionais em cenários de declínio da democracia. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM MÍDIA E COTIDIANO, 8., 2021b, Niterói. **Anais...** Niterói: UFF, 2021b. Disponível em: http://designnaleitura.net.br/8sipmc/files/gt2_034_18129.pdf. Acesso em: 15 nov. 2020.

DAHER JUNIOR, Francisco José; BORGES, Jussara. Ciência da Informação e Competências Infocomunicacionais: possíveis diálogos epistêmicos. **Perspectivas**

em **Ciência da Informação**, v. 26, n. 4, 2021c. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/37612>. Acesso em: 5 jan. 2022.

DAHER JUNIOR, Francisco José; SANTOS, Bruno Almeida dos; TOUTAIN, Lidia Maria Batista Brandão. Sujeitos infocomunicacionais ou unidimensionais: o que somos? **Em Questão**, Porto Alegre, v. 28; n. 1, p. 299-326, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/111781>. Acesso: 02 jan. 2022.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, 2003. p. 40-52. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/>. Acesso em: 05 jun. 2029.

DELORS, Jacques. *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez: UNESCO no Brasil/MEC, 1998. Disponível em: Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf Acesso em: 10 set. 2019.

DIÓGENES, Gloria. Juventude, exclusão e a construção de políticas públicas: estratégias e táticas. In: MENDONÇA FILHO, Manoel; NOBRE, Maria Teresa (orgs). **Política e afetividade**: narrativas e trajetórias de pesquisa. Salvador: EDUFBA; São Cristóvão: EDUFES, 2009. p. 271-288.

DRUCKER, Peter F. **Uma era de descontinuidade**: orientações para uma sociedade em mudança. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

DUARTE, Geraldo. **Dicionário de Administração e Negócios**. São Paulo: KindleBookBr, 2011. p. 1267. Edição digital.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Políticas de Competência em Informação: leitura sobre os primórdios e a visão dos pioneiros da information Literacy. In: ALVES, Fernanda Maria Melo; CORRÊA, Elisa Cristina Delfini; LUCAS, Elaine Rosangela de Oliveira (org.). **Competência em informação**: políticas públicas, teoria e prática. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 19-50.

ECO, Umberto, **Apocalípticos e Integrados**. 5. ed. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2000.

FARIAS, Gabriele Belmont de; BELLUZZO, Regina Célia Baptista. **Como desenvolver a competência em informação mediadora por modelagem conceitual teórico-prática**. Londrina: ABÉCIN Editora, 2015.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FISCHER, Lorenzo. Meritocracia. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Giafranco (org.). **Dicionário de Política**. 13. ed. Vol. 2. Tradução de Carmen C. Variale *et al.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007. p. 747-748.

FLORES-GONZÁLEZ, Luiz Manuel. Desafios antropológicos e epistemológicos da multidisciplinaridade. Rumo a uma recuperação da subjetividade na investigação em ciências humanas. Tradução de Renato Carvalheiro Nascimento e Olívia Chopart Streit. *In*: NASCIMENTO, Elimar Pinheiro; PENA-VEGA, Alfredo; SILVEIRA, Márcio Antônio da (org.) **Interdisciplinaridade e Universidade no Século XXI**. Brasília: Editorial Abaré, 2008. p. 39-50.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GALILEU, Galilei. **O ensaiador**. Tradução de Helda Barraco *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

GALLAGHER, Robert G. Claude E. Shannon: a retrospective on his life, work, and impact. **IEEE Transactions on Information Theory**, v. 7, n. 47, p. 2681-2695, nov. 2001.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. *In*: MACEDO, Roberto Sidnei (org.). **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 13-64.

GASPAR, Ricardo Gomes. A trajetória da economia mundial: da recuperação dos pós-guerra aos desafios contemporâneos. **Cad. Metrop.**, v. 17, n. 33, p. 265-296, maio 2015.

GARCIA GUTIERREZ, Antônio Garcia. Cientificamente favelados: uma visão crítica do conhecimento a partir da epistemografia. **TransInformação**, n. 18, v. 2 p. 103-112, maio/ago., 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/3843/384334742002/>. Acesso em: 03 mai. 2018.

GOBBI, Maria Cristina. Nativos digitais na sociedade tecnológica: desafios para o século XXI. **Revista Argentina de Estudios de Juventud**, n. 5, 2012. Disponível em: <https://1library.co/document/1y9n0gvz-nativos-digitais-sociedade-tecnologica-desafios-para-seculo-xxi.html>. Acesso em: 12 dez. 2017.

GOMES, Henriette Ferreira. Comunicação e Informação: relações dúbias, complexas e intrínsecas. *In*: MORIGI, Valdir; *et al.* (org.). **Epistemologias, Comunicação e Informação**. Porto Alegre, Sulina, 2016. p. 91-107.

GOMES, Henriette Ferreira. Mediação da informação e protagonismo social: relações com vida ativa e ação comunicativa à luz de Hannah Arendt e Jürgen Habermas. *In*: GOMES, Henriette; NOVO, Hildenise (org.). **Informação e protagonismo social**. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 27-43.

GOMES, Marcos Aurélio; DUMONT, Lígia M. M. Possíveis relações entre o uso de fontes de informação e a competência em informação. **TransInformação**, v. 27, n. 2, p. 133-143, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tinf/v27n2/0103-3786-tinf-27-02-00133.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

GOZZI, Gustavo. Praxi. *In*: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Giafranco (org.). **Dicionário de Política**. 13. ed. Vol. 2. Tradução de Carmen C. Variale *et al.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007. p. 987-992.

GRISSAULT, Katy. **50 autores-chave de filosofia e seus textos incontornáveis**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2012.

GRIZZLE, Alton *et al.* **Alfabetização midiática e informacional**: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias. Brasília: UNESCO, Cetic.br, 2016.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Comunicação e Poder** – a presença e o papel dos meios de comunicação de massa estrangeiros na América Latina. Petrópolis: Vozes, 1981.

GUSDORF, Georges. **Des sciences de l'homme sont des sciences humaines**. Estrasburgo: Editora da Universidade de Estrasburgo, 1967. Disponível em: http://classiques.uqac.ca/contemporains/gusdorf_georges/sc_homme_sc_humaines/sc_homme_sc_humaines.pdf. Acesso: 14 nov. 2021.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa, II** – crise de la razón funcionalista. Madrid: Santillana, 1992.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez.1997. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/51032590/A-CENTRALIDADE-DA-CULTURA-hall>. Acesso em: 04 maio 2018.

HAN, Byung-Chul. **La sociedad del cansancio**. Traducción de Arantazu Saratxaga Arregi e Alberto Ciria. Barcelona. Herder Editorial, 2017.

HAYKIN, Simon. **Redes neurais**: princípios e práticas. Tradução de Paulo Martins Engel. Porto Alegre: Bookman, 2007.

HINE, Christini. **Etnografia virtual**. Barcelona: FactorSim, 2011.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. Tradução de Maria Viviana V. Resende. 2. ed. revista. Brasília: MMA, 2006. (Série Monitoramento e Avaliação, 2). Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/168/_publicacao/168_publicacao30012009115508.pdf. Acesso em: 17 maio 2017.

HORTON JR., Forest W. Information Literacy versus Computer Literacy. **Bulletin of the American Society for Information Science Washington**, v. 9, n. 4, p. 14-16, abr. 1983.

HORTON JR., Forest W. **Overview of Information Literacy Resources Worldwide**. 2. ed. Paris: UNESCO, 2013. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/f5a2f177-9921-4345-a785-817a4ee650cf/219667eng.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

HUSSERL, Edmundo. **Las crisis de las ciencias europeas y la fenomenologia transcendental**. Buenos Ayres: Altaya, 2008.

IANNI, Octavio. A crise dos paradigmas da sociologia. 1989. Disponível em: http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_13/rbcs13_05.htm. Acesso em: 08 junho 2018.

INTERNATIONAL Federation of Library Associations and Institutions. **Faróis da sociedade da informação: Declaração de Alexandria sobre literacia da informação e aprendizagem ao longo da vida**. Alexandria, Egito, niv. de 2005. Disponível em: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/wsis/Documents/beaconinfsoc-pt.pdf>. Acesso: 30 nov. 2020.

INTERNATIONAL Monetary Fund. 2021. **World Economic Outlook: Managing Divergent Recoveries**. Washington, DC, abr. 2021. Disponível em: https://www.elibrary.imf.org/view/books/081/460116-9781513577524-en/460116-9781513577524-en-book.xml?cid=ca-com-compd-elib_rotator. Acesso em: 25 ago. 2021.

JACOBSON, Thomas E.; MACKEY, Thomas P. Reframing Information Literacy as a Metaliteracy. **College & Research Libraries**, v. 72, n. 1, p. 62-78, 2011.

JACOBSON, Thomas. E.; MACKEY, Thomas. P. Proposing a metaliteracy model to redefine information literacy. **Communications in Information Literacy**, v. 7, n. 2, p. 84-91, 2013.

JANTSCH, Ari Paulo. Os conceitos no ato teórico-metodológico do labor científico. *In*: BIANCHETTI, Lucício; MEKSENAS, Paulo (org.). **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2017.

JAPIASSÚ, Hilton. **Questões epistemológicas**. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Tradução de Suzana Alexandra. São Paulo: Aleph, 2009.

JUNIOR, Gilson Cruz; BUNGESTAB, Gabriel Carvalho. Entre o tempo livre e a educação: considerações sobre juventude, mídias e lazer. **Licere**, v. 21, n. 4, 2018.

Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1951>. Acesso em: 26 jun. 2019.

KANT, Immanuel. **Prolegômenos** Tradução de Tânia Maria Bernkopf. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

KANT, Immanuel. **Fundamentação metafísica dos costumes**. Tradução de Tânia Maria Bernkopf. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

KANT, Immanuel. **Political writings**. Tradução de H. B. Nisbet. New York: Cambridge University, 2013.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia [recurso eletrônico]**: realizando pesquisa etnográfica virtual online. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2014.

LEFORT, Claude. **A invenção da democracia: os limites da dominação totalitária**. 2. ed. Tradução de Isabel Marva Loureiro. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. **A monadologia**; Discursos de metafísica e outros textos. Tradução de Carlos Lopes de Mattos *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

LEONARDOS, Othon Henry; COSTA, Renata Oliveira. Dialogando com saberes da terra para a sustentabilidade da vida. *In*: NASCIMENTO, Elimar Pinheiro; PENA-VEGA, Alfredo; SILVEIRA, Márcio Antônio da (org.). **Interdisciplinaridade e Universidade no Século XXI**. Brasília: Editorial Abaré, 2008. p. 103-117.

MAGALHÃES, Cláudio Márcio; MILL, Daniel. Elementos para reflexões sobre educação, comunicação e tecnologia: nada é tão novo sobre redes, linguagem e aprendizagem. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 15, n. 2, p. 320-336, jul. 2013.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional**. 4. ed. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

MARTELETO, Regina; SALDANHA, Gustavo. Informação: qual estatuto epistemológico. *In*: MORIGI, Valdir; JACKS, Nilda; GOLIN, Cida (org.). **Epistemologias, comunicação e informação**. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 69-90.

MARTÍN- BARBERO, Juan. Saberes de hoje: disseminações, competências e transversalidade. *In*: MARTÍN- BARBERO, Juan M. **Comunicação e história interfaces e novas abordagens**. Rio de Janeiro: Mauad, 2008. p. 237-252.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política – o processo de produção do capital**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Economistas, v. 1).

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política – o processo de produção do capital. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Clássicos).

MATTELART, Armand. **História das teorias da comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 2005a.

MATTELART, Armand. Sociedade do conhecimento e controle da informação. *In*: ENCONTRO LATINO DE ECONOMIA, POLÍTICA DA INFORMAÇÃO, COMUNICAÇÃO, 5., 2005b, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2005b. Disponível em: <http://www.gepicc.ufba.br/enlepicc/ArmandMattelartPortugues.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2018.

MERTON, Robert K. **Sociologia**: teoria e estrutura. Tradução de Miguel Maillat. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1968.

MIRANDA, Orlando. **Tio Patinhas e os mitos da comunicação**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1978.

MIRANDA, Antônio. Sociedade da informação: globalização, identidade cultural e conteúdos. **Revista Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 78-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a10v29n2.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.

MIRANDA, Maria Golveia de; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a Pesquisa Ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a11v1133.pdf> . Acesso em: 08 ago. 2018.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas: Papyrus, 2018.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropopedagogia renovada. Tradução de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MORIN, Edgar. Os desafios da complexidade. *In*: MORIN, Edgar (org.). **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. Tradução e notas de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 559-567.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2003a.

MORIN, Edgar. A comunicação pelo meio (teoria complexa da comunicação). **Famecos**, n. 20, abr. 2003b. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3197>. Acesso em: 26 nov. 2018.

MORIN, Edgar. **O método 4: as ideias**: habitat, vida, costumes, organização. 6. ed. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar, KERN, Anne-Brigitte. **Terra-Pátria**. Tradução de Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MOSÉ, Viviane. Gestão e complexidade. In: MOSÉ, Viviane (org.). **A escola e os desafios contemporâneo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MONTEIRO, Ciro Athayde Barros; ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. A ilusão de uma sociedade da informação na Ciência da Informação: o termo sob a perspectiva crítica de Mattelart, Bauman e García Canclini. **Em Questão**, v. 27, n. 2, p. 294-322, abr./jun. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.19132/1808-5245272.294-322>. Acesso em: 21 jun. 2021.

MUKHERJEE, Siddhartha. **O imperador de todos os males**: uma biografia do câncer. Tradução Berilo Vargas. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. In: ENCONTRO CATALISADOR DO CETRANS, 1., 1999, Itatiba. **Anais...** Itatiba: Escola do Futuro. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2018.

O'BRIEN, Kelsy L. *et al.* Metaliteracy as Pedagogical Framework for Learner-Centered Design in Three MOOC Platforms: Connectivist, Coursera and Canvas. **Open Praxis**, v. 9, n. 3, jul./set. 2017, p. 267-286.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Informe sobre Desarrollo Humano 2020 – La próxima frontera: el desarrollo humano y el Antropoceno. Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2020_es.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

OXFAM Brasil. Tempo de Cuidar: o trabalho de cuidado não remunerado e mal pago e a crise global da desigualdade, 20 jan. 2020. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/publicacao/tempo-de-cuidar-o-trabalho-de-cuidado-nao-remunerado-e-mal-pago-e-a-crise-global-da-desigualdade/>. Acesso em: 20 out. 2020.

OLIVEIRA, Frederico Ramos *et al.* Democracia participativa e juventude politizada: estudo bibliométrico sobre os periódicos brasileiros de políticas públicas de juventude. **Ci. Inf. Rev.**, v. 5, Número Especial, p. 13-24, fev. 2018. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/231>. Acesso em: 28 out. 2019.

ORELO, Eliane Rodrigues Mota; VITORINO, Elizete Vieira. Competência informacional: um olhar para a dimensão estética. **Perspectivas em Ciência da**

Informação, v. 17, n. 4, p. 41-56, out./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/4KZ4zfRzhk7mTSttJrY3rjC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2021.

PACETE, Luiz Gustavo. YouTube cria novas regras para monetizar produtores. **Meio & Mensagem**. Edição online, 17 jan. 2018). Disponível em: <https://www.meioemensagem.com.br/home/midia/2018/01/17/youtube-cria-novas-regras-para-monetizar-produtores-de-conteudo.html>. Acesso em: 14 jun. 2019.

PARA que serve a utopia? – Eduardo Galeano. **Revista Prosa Verso e Arte**, Entrevistas e vídeos, 2020. Disponível em: <https://www.revistaprosaversoarte.com/para-que-serve-a-utopia-eduardo-galeano/>. Acesso em: 20 out. 2021.

PENITENTE, Luciana Aparecida de Araújo. Notas sobre a presença de Mead na obra de Habermas. **Trans/Form/Ação**, v. 36, p. 205-220, p. 205-220, 2013. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/transformacao/article/view/2941/2264>. Acesso em: 15 set. 2018.

PERROTTI, Edmir. Sobre informação e protagonismo cultural. *In*: GOMES, Henriette Ferreira *et al.* (org.). **Informação e protagonismo social**. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 11-26.

PINHEIRO, Lena Vania Ribeiro. Fronteiras e horizontes da pesquisa em Ciência da Informação no Brasil. *In*: ALBAGLI, Sarita (org.). **Fronteiras da ciência da informação**. Brasília, DF, IBICT, 2013. p. 07-33.

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. *In*: COLÓQUIO INTERDISCIPLINARIDADE, HUMANISMO E UNIVERSIDADE, 2004, Porto. **Anais...** Porto: Campo das Letras, 2004.

POPPER, Karl R. **La logica de la investigacion científica**. 5. Reim. Madrid: Editorial Tecnos, 1980.

PORTO, Cláudio; RÉGNIER, Karla. **O Ensino Superior no mundo e no brasil: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025**. Brasília: Acoplan, 2003.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. Salvador: EDUFBA, 2013.

QUEIROZ, Danielle Teixeira *et al.* Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **R. Enfer UERJ**, v. 2, n. 15, p. 276-283, abr./jun. 2007. Disponível em: <http://www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a19.pdf>. Acesso em: 24 set. 2018.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, dez. 2005.

ROJAS, Miguel Ángel Rendón. Epistemologia da Ciência da Informação: objeto de estudo e principais categorias. **R. Ci. Inf. e Doc.**, v. 3, n. 1, p. 3-14, jan./jun. 2012.

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/incid/article/download/42365/46036>. Acesso em: 04 jun. 2018.

SALOMON, David. **Data Compression**. Nova York: Springer, 2004. Disponível em: <http://pdf.to/bookinfo/data-compression-the-complete-reference-3e.pdf/>. Acesso em: 22 jul. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da sociologia da ciência a política científica. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 1, p. 11-56, jun. 1978.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.) **Epistemologías del Sur: perspectivas**. Madrid, Ediciones Akal, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Conferência realizada durante solenidade de outorga do título de Professor *Honoris Causa* na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), em Ouro Preto-MG, no dia 24/04/2017. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hp9KDeH1ErE&feature=youtu.be> Acesso em: 10 jul. 2018. Transcrição do áudio no Anexo 2 (sem revisão da fonte).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2018a.

SANTOS, Boaventura de Souza. S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Edições Almedina, 2018b.

SANTOS, Glauber Cavalcante dos; CALÍOPE, Thalita Silva; BARROS, José de Paula. Tem ação nessa pesquisa? Um levantamento da pesquisa-ação como estratégia de pesquisa-qualitativa. **REGE – Revista de Gestão, Seção Espacial – Fast Track SEMEAD**. São Paulo: USP; Elsevier, 2017. Disponível em: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1809227617300085?token=604E542316CC6B0C3A68A4549E536B9B332D562C2256958D68B07F7FD303090243C46DDC0E72F376521D677C79E38926>. Acesso em: 01º out. 2018.

SANTOS, Nilton Bahlis dos. O paradigma holográfico e a utopia de Vannevar Bush. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO*, 5., 2003, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ENANCIB, 2003. Disponível em: http://200.20.0.78/repositorios/bitstream/handle/123456789/477/ENAN138_Santos.pdf?sequence=1. Acesso em: 10 jun. 2018.

SANTOS, Pedro. Uma nota sobre a lógica formal de Kant. Manuscrito. **Rev. Int. Fil.**, v. 35, n. 1, p. 99-113, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/manuscrito/article/view/8641999/9493>. Acesso em: 01º dez. 2018

SARQUÍS, Jorge. BUGANZA, Jacob. La teoría del conocimiento transdisciplinar a partir del Manifiesto de Basarab Nicolescu. **Fundamentos en Humanidades**, año X, v. 19, n. 1, p. 43-55, 2009.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicologia USP**, v. 2, n. 17, p. 11-41, 2006. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/41889/09/2018>. Acesso em: 10 ago. 2018.

SCHNEIDER, Marco. Ética, política e epistemologia: interfaces da informação. *In*: ALBAGLI, Sarita (org.). **Fronteiras da ciência da informação**. Brasília, DF, IBICT, 2013. p. 57-77.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. Tradução de Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2016.

SARACEVIC, Tefko. Ciência da informação: origem, evolução e relações. **Perspec. Ci. Inf.**, v. 1, n. 1, p. 41-62, jan./jun. 1996. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/235/22>. Acesso em: 10 maio 2019.

SHANNON, Claude. E.; WEAVER, Warren. **The Mathematical Theory of Communication**. Illinois: University of Illinois Press, 1949. Disponível em: <http://www.magmamater.cl/MatheComm.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. Trajetórias e contribuições de Harold Borko para a ciência da informação no âmbito do artigo “Informatio science: what is it?”. **Revista Conhecimento em Ação**, v. 1, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rca/article/view/3393>. Acesso em: 06 jul. 2018.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. **Fundamentos da Informação I: perspectivas em Ciência da Informação**. Vol. 1. São Paulo: ABECIN, 2017.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho; GOMES, Henriette Ferreira. O conceito de informação pelo viés da alteridade. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 14., 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2013.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SIMÕES BORELLI, Silvia Helena; ALVES OLIVEIRA, Rita De Cássia. Jovens urbanos, cultura e novas práticas políticas: Acontecimentos estético-culturais e produção acadêmica brasileira (1960-2000). **Utopia y Praxis Latinoamericana**, v. 15, n. 50, p. 57-69, sep. 2010. Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162010000300005&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 06 set. 2021.

SOARES, Jussara Duarte. **Entre as Montanhas de Minas: o patrimônio de Rodrigo Silva**. São Paulo: Scortecci Editora, 2015.

SOULAGES, Jean-Claude. Informação online e seu metarreceptor. Tradução de Paula de Souza Paes. **Revista UNINTER DE COMUNICAÇÃO**, v. 5, n. 8, 2017. Disponível em: <https://www.uninter.com/revistacomunicacao/index.php/revistacomunicacao/issue/view/68/showToc>. Acesso em: 27 nov. 2018.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil**. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SPOSITO, Maria Pontes. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da Educação. *In*: SPOSITO, Maria Ponte (org.). **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, n. 7). p. 07-33.

SPOSITO, Maria Pontes. A pesquisa sobre Jovens na Pós-Graduação: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006). *In*: SPOSITO, Maria Ponte (org.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Vol. 1. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. p. 17-56.

TREMBLAY, Gaëtan. De Marshall McLuhan a Harold Innis ou da Aldeia Global ao Império Mundial. **Revista FAMECOS**, n. 22, dez. 2003. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3228>. Acesso em: 25 nov. 2018.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 3, n. 31, p. 443-466, 2005.

UNESCO. **The Prague declaration: Towards an information literate society**. Prague, 2003. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/PragueDeclaration.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2021.

UNESCO. **Paris declaration on media and information literacy in the digital era**. Paris, 2014. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/In_Focus/paris_mil_declaration_final.pdf. Acesso em: 16 ago. 2021.

UNICEF. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: reprovação, abandono e distorção idade-série**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf#:~:text=O%20enfrentamento%20da%20cultura%20do%20fracasso%20escolar%2C%20pela,ato%20burocr%C3%A1tico%2C%20mas%20resultado%20de%20debates%20e%20convencimento%2C>. Acesso em: 18 nov. 2021.

UNICEF. **Pobreza na infância e na adolescência, realização Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf. Acesso em: 28 jul. 2017.

WEAVER, Warren. **Science and complexity**. American scientist. New York City: Rockefeller Foundation, 1948. Disponível em: <https://people.physics.anu.edu.au/~tas110/Teaching/Lectures/L1/Material/WEAVER1947.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2020.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981.

WIESNER, Jerome B. **Vannevar Bush**: March 11, 1890 - June 28, 1974. Washington D. C.: National Academy of Sciences, 1979. Disponível em: <http://www.nasonline.org/publications/biographical-memoirs/memoir-pdfs/bush-vannevar.pdf>. Acesso em: jun. 2018.

WORLD Bank Group. **Poverty and shared prosperity 2020**: reversals of fortune. Washington DC: World Bank Group, 2020. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/34496/211602ov.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

ZANELLA, Andréa Viana *et al.* Jovens, juventude e políticas públicas: Produção acadêmica em periódicos científicos brasileiros (2002 a 2011). **Estudos de Psicologia**, v. 18, n. 2, p. 322-333, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v18n2/v18n2a19.pdf> . Acesso em: 10 maio 2018.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

ZURKOWSKI, P. G. **The information service environment relationships and priorities**: report 5. Washington, DC, National Commission on Libraries and Information Science, nov. 1974. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2019.

APÊNDICE A – Estrutura do diário de campo**PROJETO: COMPETÊNCIAS INFOCOMUNICACIONAIS E PROTAGONISMO JUVENIL**

Nº: _____ DATA: __/__/____ HORA:__:__

LOCAL DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE: _____

PARTICIPANTES:

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES:**INTERPRETAÇÃO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE: (Conceitos, relações, pontos de vista)****CONCLUSÕES INICIAIS (Dificuldades, dúvidas, imprevistos, desafios)**

APÊNDICE B – Das rotinas – guia para o pesquisador

IDENTIFICAÇÃO DA AÇÃO					
Mês/dia/ano					
Atividade de hoje	Quanto tempo levou	Atividade para quais objetivos da pesquisa	Feito para quem?	Resultados	Observações e impressões

Quadro adaptado de Mariluz Morgan utilizado como material de apoio aos programas de formação e sistematização da Escuela para el Desarrollo em Lima, Peru, a partir Holliday (2006).

APÊNDICE C – Guia para avaliação conjunta das atividades

NOME DA ATIVIDADE					
Semana					
Atividades desenvolvidas	Data	Objetivo	Responsável pela equipe	Com quem	Resultados
Dificuldade, impressões, observações					
Sugestões para o próximo encontro					

Quadro adaptado de Mariluz Morgan utilizado como material de apoio aos programas de formação e sistematização da Escuela para el Desarrollo em Lima, Peru, a partir Holliday (2006).

APÊNDICE D – Formulário para avaliação das oficinas

Nome da Oficina			
Objetivos		Dia/mês/ano	
1 O que foi feito?			
1.1 Local de realização da atividade			
1.2 Quem e quantos participaram			
1.3 Duração da atividade			
1.4 Breve descrição da atividade			
2 A atividade foi programada previamente			
2.1 Objetivos pré-definido			
2.2 Resultados alcançados			
2.2 Em relação aos objetivos da oficina			
2.2.2 Resultados não previstos			
3 Se a atividades não havia sido programada previamente			
3.1 Como e por que se decidiu realizá-la ou participar dela			
3.2 Resultados alcançados			
4 Impressões ou observações sobre a atividade			
5 Referências (material utilizado)			
6 Atividade com a tese			
Relacionar a atividades com os objetivos da tese:			
Comentários:			

Quadro adaptado de Mariluz Morgan utilizado como material de apoio aos programas de formação e sistematização da Escuela para el Desarrollo em Lima, Peru, a partir Holliday (2006).

APÊNDICE E – Roteiro entrevista – pais de alunos

Características: entrevista semiestruturada, ou seja, sem a imposição de uma ordem rígida de questões, que se apresentam também de forma aberta, dando ao sujeito mais liberdade de ação e reflexão.

Parte I

Identificação do sujeito (o entrevistado)

Nome _____

Idade _____ Sexo _____

Formação _____

Profissão _____

Parte II

1 – Apresentar a proposta do projeto e a finalidade da entrevista

2 – Saber se a fonte está disponível para, em outro momento, aprofundar em algumas questões que possam surgir durante a entrevista.

3- Antecipar o agradecimento pela disponibilidade da fonte, assim como pela importância em colaborar com a pesquisa.

4 – As questões vão girar, inicialmente, em torno das seguintes questões:

Motivação do filho em participar do projeto

Conhecimento que ele tem em torno das atividades do grupo

Percepção sobre a relação dos filhos com a escola, a comunidade, a internet e o celular.

APÊNDICE F – Roteiro entrevista – professores

Características: entrevista semiestruturada, ou seja, sem a imposição de uma ordem rígida de questões, que se apresentam também de forma aberta, dando ao sujeito mais liberdade de ação e reflexão.

Parte I

Identificação do sujeito (o entrevistado)

Nome _____

Idade _____ Sexo _____

Formação _____

Tempo de serviço na docência _____

Série/ano/ que leciona _____

Parte II

1 – Apresentar a proposta do projeto e a finalidade da entrevista

2 – Saber se a fonte está disponível para, em outro momento, aprofundar em algumas questões que possam surgir durante a entrevista.

3- Antecipar o agradecimento pela disponibilidade da fonte, assim como pela importância em colaborar com a pesquisa.

4 – As questões vão girar, inicialmente, em torno das seguintes questões:

Percepção sobre as atividades desenvolvidas pelos alunos

Conhecimento que ele tem em torno das atividades do grupo

Percepção sobre a relação entre as atividades do grupo com as seguintes questões: desempenho acadêmico, participação espontânea em atividades extraclasse, solidariedade, relacionamento afetivo com a escola.

APÊNDICE G – Roteiro entrevista – técnicos

Características: entrevista semiestruturada, ou seja, sem a imposição de uma ordem rígida de questões, que se apresentam também de forma aberta, dando ao sujeito mais liberdade de ação e reflexão.

Parte I

Identificação do sujeito (o entrevistado)

Nome _____

Idade _____ Sexo _____

Formação _____

Tempo de serviço na escola _____

Função que desempenha _____

Parte II

1 – Apresentar a proposta do projeto e a finalidade da entrevista

2 – Saber se a fonte está disponível para, em outro momento, aprofundar em algumas questões que possam surgir durante a entrevista.

3- Antecipar o agradecimento pela disponibilidade da fonte, assim como pela importância em colaborar com a pesquisa.

4 – As questões vão girar, inicialmente, em torno das seguintes questões:

Percepção sobre as atividades desenvolvidas pelos alunos

Conhecimento que ele tem em torno das atividades do grupo

Percepção sobre a relação entre as atividades do grupo com as seguintes questões: relacionamento interpessoal, zelo pelo patrimônio, participação espontânea diante de demandas do dia a dia, solidariedade, relacionamento afetivo com a escola, com os colegas e professores.

APÊNDICE H – Roteiro entrevistas coletivas – jovens

As entrevistas coletivas terão como objetivo principal levantar as questões a serem tratadas nas oficinas.

Mesmo se respeitando os quatro momentos preparatórios recomendado por Afonso (2006, 31) – “demanda, pré-análise, foco e enquadre, e planejamento flexível”, serão encaminhados os seguintes temas para avaliação do grupo, com linguagem apropriada para a faixa etária e nível escolar, a saber:

Meios de acesso à informação nas mídias (como busco as informações que preciso para o meu dia a dia na internet e nas mídias sociais?)

Compreensão e análise da informação (eu sempre entendo a informação que recebo? O que faço quando não compreendo?)

Veracidade da informação (será mentira ou será verdade?)

Organização de redes sociais para a distribuição da informação (o que me leva a passar uma informação para a frente? Como eu faço isso?)

Saber comunicar (Qual a melhor maneira para que a minha rede compreenda o que digo? Como eu me comunico)

Avaliação, produção, colaboração (como avalio, produzo e aceito a colaborações de outros?)

Privacidade e ética (posso falar na Internet qualquer coisa que me vier a cabeça?)

APÊNDICE I – Roteiro das oficinas

Conforme assinalado na letra “g”, do item 3.5.2, as oficinas a serem aplicadas, se aceitas pelo grupo, têm como fundamento investigar questões relativas à descoberta e/ou autodescoberta e a aprendizagem das competências infocomunicacionais.

Com base nos quatro momentos preparatórios recomendado por Afonso (2006, p. 31) – “demanda, pré-análise, foco e enquadre, e planejamento flexível” -, levantados por meio das entrevistas coletivas aqui propostas, organizaremos as oficinas seguindo o seguinte roteiro, a partir de recomendações da própria Afonso (2006, p. 55), embasadas em Bion (1975) e Neri (1999):

1. “*Sensibilização* dos participantes” a partir de suas experiências com os temas;
2. “*esclarecimento e sistematização* dos participantes sobre suas experiências” para se estabelecer uma “*elucidação e reconstrução da narrativa que tecem entre o vivido e o pensado*”;
3. *elaboração* das experiências;
4. *desconstrução e reconstrução* de representações (crenças, estereótipos e preconceitos);
5. Envolvimento de processos de decisão em relação às relações interpessoais e sociais – “*mobilização de recursos e mediação de conflitos*”

A partir desse roteiro, por meio de exercícios práticos de dinâmica de grupo (jogos para grupos), inspirados nas próprias brincadeiras dos sujeitos da pesquisa, é que serão realizadas as oficinas.

APÊNDICE J – Declaração de não início de atividades



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
 INSTITUTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
 DOUTORADO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO



DECLARAÇÃO QUE NÃO INICIARÁ A COLETA ATÉ A APROVAÇÃO PELO COMITÊ

Título do projeto: Pegadas da Juventude na construção do conhecimento: um estudo infocomunicacional da produção audiovisual e mídias sociais de estudantes de escola pública do interior de Minas Gerais

Pesquisador responsável: Francisco José Daher Junior

Orientadora: Jussara Borges

Campus/Curso: UFBA – Campus Canela – Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação

Telefone para contato: 31 992124046 (pesquisador)

Local da coleta de dados: Escola Municipal Doutor Alves de Brito, localizada no Distrito de Rodrigo Silva, município de Ouro Preto - MG

Classificação da Pesquisa: Tese/doutorado

Os pesquisadores do projeto acima identificados declaram que a coleta de dados não foi iniciada e somente iniciará após a aprovação do projeto pelo COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ESCOLA DE ENFERMAGEM DA UFBA

Declaro(ramos) também ciência das implicações impostas pelas resoluções vigentes quanto ao não cumprimento dos requisitos citados.

SALVADOR, 19 DE FEVEREIRO DE 2019


 Francisco José Daher Junior (orientando) - CPF nº 687.221.257-87


 Jussara Borges (orientadora) - CPF nº 682.605.800-63

APÊNDICE K – Termo de compromisso da Resolução nº 466/2012

Termo de compromisso de Cumprimento da Resolução 466/2012

Nós, professora Doutora Jussara Borges, inscrita no CPF/MF sob o número 682.605.800-63, e Francisco José Daher Junior, brasileiro, casado, jornalista e professor, portador do documento de identidade no M.3.481.918, inscrito no CPF 687.221.257-87, responsáveis pela pesquisa **PEGADAS DA JUVENTUDE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: um estudo infocomunicacional da produção audiovisual e mídias sociais de estudantes de escola pública do interior de Minas Gerais**, declaramos que:

- Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) na pesquisa;
- o material e os dados obtidos ao final das pesquisas serão arquivados sob nossa responsabilidade;
- os resultados da pesquisa serão tornados públicos em periódicos científicos e/ou encontros, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa, não havendo qualquer acordo restrito à divulgação;
- assumimos o compromisso de suspender a pesquisa imediatamente ao perceber algum risco ou dano, conseqüente à mesma, a qualquer um dos sujeitos participantes, que não tenha sido previsto nos termos de Consentimento Livre e Esclarecido;
- o CEP será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa, por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da interrupção da pesquisa;
- as normas da Resolução 466/2012 serão obedecidas em todas as fases da pesquisa.

Salvador, 12 de dezembro de 2018


Prof.ª Dr.ª Jussara Borges (orientadora)

CPF nº 682.605.800-63


Francisco José Daher Junior

CPF nº 687.221.267-87

APÊNDICE L – Termos de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido utilizados

Apêndice L – Folha 1

Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – Aos pais ou responsáveis legais pelos menores

O(a) menor _____, sob sua responsabilidade legal, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“PEGADAS DA JUVENTUDE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: um estudo infocomunicacional da produção audiovisual e de ações comunitárias de estudantes de escola pública do interior de Minas Gerais**, sob a responsabilidade do pesquisador Francisco José Daher Junior, orientado pela Prof^a.Dr^a Jussara Borges

1. Natureza da pesquisa – Esta pesquisa tem como finalidade investigar os impactos das competências infocomunicacionais na formação do protagonismo juvenil do Grupo Audiovisual Rodrigo Silva, que desenvolve suas atividades na Escola Municipal Alves de Brito, pertencente ao município de Ouro Preto/MG. Espera-se também que a pesquisa identifique como as competências infocomunicacionais dos sujeitos da pesquisa, a partir de suas práticas de audiovisual e organização social, e compará-las com os conceitos que emergem da literatura. Especificamente também busca-se correlacionar a influência das competências infocomunicacionais no fortalecimento da identidade de jovens que vivem fora do eixo dos grandes centros urbanos para, finalmente, avaliar a relação “competências infocomunicacionais” com o desempenho escolar, afetividade com a escola e participação comunitária dos sujeitos da pesquisa, a partir da identificação das habilidades que levam ao protagonismo, como autonomia e empoderamento.

2. Participantes da pesquisa - 15 alunos da Escola Municipal doutor Alves de Brito, com idades variando entre 11 e 16 anos; 6 ex-alunos que terminaram o ensino fundamental e não fazem mais parte do *Grupo ARS*; 3 ex-alunos que entraram e saíram do grupo antes de encerrarem o ensino fundamental; pais dos alunos que estão em atividade no grupo; professores e técnicos da referida escola.

3. Envolvimento na pesquisa - para que seja possível alcançar seus objetivos, essa pesquisa precisa de sua colaboração e do incentivo aos seus participantes em reuniões de planejamento, das oficinas e demais encontros previamente combinados. Os pesquisadores se comprometem a divulgar os resultados e, conforme projeto, apresentar, por meio de encontros com pais, avós, menores, técnicos e professores, os resultados do trabalho, deixando-o, em caso de interesse, disponível para replicação em outros espaços. **Em especial para os pais e responsáveis pelos jovens sujeitos da pesquisa, deve-se destacar que este tem a liberdade de se recusar a participar das ações e, ainda, de continuar participando da pesquisa, independer da fase em que esta se encontrar, sem qualquer prejuízo para ele (a).** Sempre quiserem, os envolvidos na pesquisa podem pedir

mais informações sobre o trabalho por meio do telefone do pesquisador principal e, se necessário, por meio do telefone do Comitê de Ética da Pesquisa.

4. Sobre as entrevistas - Todas as informações coletadas serão tratadas com sigilo e reserva, em relação à citação das fontes das opiniões e fatos coletados. Todo material será gravado em áudio, vídeo (em alguns momentos) e registrado em fotos, exclusivamente para fins de pesquisa, tomando-se os devidos cuidados para não expor o entrevistado a qualquer forma de constrangimento.

5. Riscos e desconfortos: Os procedimentos aqui adotados obedecem integralmente aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme as resoluções 466 /2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, a partir do princípio de que “toda pesquisa com seres humanos envolve risco”. Neste caso, na pior das hipóteses, pode provocar no participante um mínimo de constrangimento, inerente à situação de ser pesquisado e dar entrevistas. Esta circunstância, porém, pode ser relevada uma vez que todos os envolvidos têm o direito de se recusar a participar ou de suspender a sua participação a qualquer momento da pesquisa. Por outro lado, seguindo determinação da própria Resolução 466/2012, referenciada anteriormente, no que diz respeito às "providências e cautelas", caso o participante venha sofrer qualquer tipo de dano, previsto ou não neste documento, este terá direito à indenização, por parte do pesquisador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

6. Confiabilidade - todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, ou seja, ficarão em segredo. Somente o pesquisador e a orientadora terão conhecimento dos dados, que serão utilizados apenas para fins científicos, preservando a identidades dos sujeitos, e para nenhum outro fim.

7. Forma de acompanhamento - durante a entrevista, você terá orientação e assistência dos pesquisadores em campo. Ao longo de toda a pesquisa e depois do seu término, você poderá entrar em contato com os pesquisadores ou com o Comitê de Ética pelos telefones aqui fornecidos.

8. Benefícios - A participação e colaboração nessa pesquisa não é passível de remuneração nem de oferecimento de qualquer benefício direto, por parte do pesquisador ou de sua orientadora. Espera-se, contudo, entre outros benefícios, criar um processo de investigação sobre a geração de saberes - disponível para instituições, pesquisadores e educadores, especializados ou populares -, de forma a contribuir para a concepção de novas experiências dentro e fora das escolas.

9. Pagamento - Sua participação e colaboração nessa pesquisa ocorrerá de forma totalmente voluntária, sem nenhum tipo de remuneração financeira envolvida, ou quaisquer outras formas de benefícios materiais.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, o quadro a seguir.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito. Você pode estudar o documento com calma, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento à participação do jovem sob minha responsabilidade legal:

_____ na pesquisa.

Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do responsável legal pelo jovem

Assinatura do responsável legal pelo jovem participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

Assinatura da Orientadora

Pesquisador principal: Francisco José Daher Junior – tel. 31 99212-4046 - Orientadora: Dra. Jussara Borges – Tel. 71 9108-4971

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ESCOLA DE ENFERMAGEM DA UFBA

Rua Augusto Viana, s/n, 4º andar, sala 432-437, Canela, Salvador, Bahia - CEP: 40110-060 -
Telefone: (71)3283-7615 - Fax: (71)3263-7615 - e-mail: cepee.ufba@ufba.br

Apêndice L – Folha 2

Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – aos demais participantes

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, da pesquisa “**PEGADAS DA JUVENTUDE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: um estudo infocomunicacional da produção audiovisual e ações comunitárias de estudantes de escola pública do interior de Minas Gerais**, sob a responsabilidade do pesquisador Francisco José Daher Junior, orientado pela Prof^a.Dr^a Jussara Borges

1. Natureza da pesquisa – Esta pesquisa tem como finalidade investigar os impactos das competências infocomunicacionais na formação do protagonismo juvenil do Grupo Audiovisual Rodrigo Silva, que desenvolve suas atividades na Escola Municipal Alves de Brito, pertencente ao município de Ouro Preto/MG. Espera-se também que a pesquisa identifique como as competências infocomunicacionais dos sujeitos da pesquisa, a partir de suas práticas de audiovisual e organização social, e compará-las com os conceitos que emergem da literatura. Especificamente também busca-se correlacionar a influência das competências infocomunicacionais no fortalecimento da identidade de jovens que vivem fora do eixo dos grandes centros urbanos para, finalmente, avaliar a relação “competências infocomunicacionais” com o desempenho escolar, afetividade com a escola e participação comunitária dos sujeitos da pesquisa, a partir da identificação das habilidades que levam ao protagonismo, como autonomia e empoderamento.

2. Participantes da pesquisa - 15 alunos da Escola Municipal doutor Alves de Brito, com idades variando entre 11 e 16 anos; 6 ex-alunos que terminaram o ensino fundamental e não fazem mais parte do *Grupo ARS*; 3 ex-alunos que entraram e saíram do grupo antes de encerrarem o ensino fundamental; pais dos alunos que estão em atividade no grupo; professores e técnicos da referida escola.

3. Envolvimento na pesquisa - para que seja possível alcançar seus objetivos, essa pesquisa precisa de sua colaboração e do incentivo aos seus participantes em reuniões de planejamento, das oficinas e demais encontros previamente combinados. Os pesquisadores se comprometem a divulgar os resultados e, conforme projeto, apresentar, por meio de encontros com pais, avós, menores, técnicos e professores, os resultados do trabalho, deixando-o, em caso de interesse, disponível para replicação em outros espaços. **Em especial para os pais e responsáveis pelos jovens sujeitos da pesquisa, deve-se destacar que este tem a liberdade de se recusar a participar das ações e, ainda, de continuar participando da pesquisa, independentemente da fase em que esta se encontrar, sem qualquer prejuízo para ele (a).** Sempre quiserem, os envolvidos na pesquisa podem pedir mais informações sobre o trabalho por meio do telefone do pesquisador principal e, se necessário, por meio do telefone do Comitê de Ética da Pesquisa.

4. Sobre as entrevistas - Todas as informações coletadas serão tratadas com sigilo e reserva, em relação à citação das fontes das opiniões e fatos coletados. Todo material será gravado em áudio, vídeo (em alguns momentos) e registrado em fotos, exclusivamente para fins de pesquisa, tomando-se os devidos cuidados para não expor o entrevistado a qualquer forma de constrangimento.

5. Riscos e desconfortos: Os procedimentos aqui adotados obedecem integralmente aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme as resoluções 466 /2012 e

510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, a partir do princípio de que “toda pesquisa com seres humanos envolve risco”. Neste caso, na pior das hipóteses, pode provocar no participante um mínimo de constrangimento, inerente à situação de ser pesquisado e dar entrevistas. Esta circunstância, porém, pode ser relevada uma vez que todos os envolvidos têm o direito de se recusar a participar ou de suspender a sua participação a qualquer momento da pesquisa. Por outro lado, seguindo determinação da própria Resolução 466/2012, referenciada anteriormente, no que diz respeito às "previdências e cutelas", caso o participante venha sofrer qualquer tipo de dano, previsto ou não neste documento, este terá direito à indenização, por parte do pesquisador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

6. Confiabilidade - todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, ou seja, ficarão em segredo. Somente o pesquisador e a orientadora terão conhecimento dos dados, que serão utilizados apenas para fins científicos, preservando a identidades dos sujeitos, e para nenhum outro fim.

7. Forma de acompanhamento - durante a entrevista, você terá orientação e assistência dos pesquisadores em campo. Ao longo de toda a pesquisa e depois do seu término, você poderá entrar em contato com os pesquisadores ou com o Comitê de Ética pelos telefones aqui fornecidos.

8. Benefícios - A participação e colaboração nessa pesquisa não é passível de remuneração nem de oferecimento de qualquer benefício direto, por parte do pesquisador ou de sua orientadora. Espera-se, contudo, entre outros benefícios, criar um processo de investigação sobre a geração de saberes - disponível para instituições, pesquisadores e educadores, especializados ou populares –, de forma a contribuir para a concepção de novas experiências dentro e fora das escolas.

9. Pagamento - Sua participação e colaboração nessa pesquisa ocorrerá de forma totalmente voluntária, sem nenhum tipo de remuneração financeira envolvida, ou quaisquer outras formas de benefícios materiais.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, o quadro a seguir.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito. Você pode estudar o documento com calma, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

Assinatura da Orientadora

Pesquisador principal: Francisco José Daher Junior – tel. 31 99212-4046 - Orientadora: Dra. Jussara Borges – Tel. 71 9108-4971

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ESCOLA DE ENFERMAGEM DA UFBA

Rua Augusto Viana, s/n, 4º andar, sala 432-437, Canela, Salvador, Bahia - CEP: 40110-060 -
Telefone: (71)3283-7615 - Fax: (71)3263-7615 - e-mail: **cepee.ufba@ufba.br**

Apêndice L – Folha 3

Assentimento Livre e Esclarecido – aos jovens

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **PEGADAS DA JUVENTUDE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: um estudo infocomunicacional da produção audiovisual e de ações comunitárias de estudantes de escola pública do interior de Minas Gerais**. Neste estudo pretendemos saber como as competências infocomunicacionais desenvolvidas pelo Grupo Audiovisual Rodrigo Silva, na Escola Municipal Doutor Alves de Brito, em Rodrigo Silva (Ouro Preto-MG), do qual você faz parte, é importante para a formação do protagonismo juvenil. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é, principalmente, ter a oportunidade de continuar uma pesquisa que realizamos em 2014, lembrando que muitas pessoas do grupo participaram dela, por apresentar aspectos inovadores que poderão ser aplicados em outros locais do país. Por isso entendemos que a sua participação é importante, mas você não precisa participar, se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Para este estudo, realizaremos vários bate-papos, oficinas e entrevistas coletivas, gravadas ou não, conforme feito na pesquisa anterior. A pesquisa será feita na própria escola, que já nos deu autorização para isso. O uso do material (lápiz, papel, câmeras e gravadores) é considerado seguro, mas, se acontecer alguma coisa errada, você poderá nos procurar pessoalmente, durante nossos encontros, ou pelo telefone 31 99212-4047. **IMPORTANTE:** Embora a entrevista não lhe ofereça nenhum risco físico, você pode ficar envergonhado (a) ou sem jeito para falar sobre alguma coisa. Caso isto aconteça, você pode pedir para não responder ou, se já estiver respondendo, para não se aprofundar na resposta que estava dando, ou, ainda, pedir para parar a entrevista. Caso você, mesmo com o consentimento de seus pais ou responsáveis, se recuse a participar do estudo ou de uma parte dele, sua vontade será respeitada. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo, como explicamos, apresenta pouco risco, ou seja, os mesmos existentes em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram. Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e, como já explicamos, estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito. Você pode estudar o documento com calma, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na sua tomada de decisão.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia

deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Ouro Preto, MG, ____ de _____ de 20____

Assinatura do(a) menor

Assinatura do pesquisador principal

Assinatura do orientador

Pesquisador principal - Francisco José Daher Junior – tel. 31 99212-4046

Orientadora - Dra. Jussara Borges – Tel. 71 9108-4971

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ESCOLA DE ENFERMAGEM DA UFBA

Rua Augusto Viana, s/n, 4º andar, sala 432-437, Canela, Salvador, Bahia - CEP: 40110-060 -
Telefone: (71)3283-7615 - Fax: (71)3263-7615 - e-mail: **cepee.ufba@ufba.br**

APÊNDICE M – Transcrição da oficina sobre *fake news*

Apêndice M – Folha 1

A9: Ciranda cirandinha vamos todos cirandar. Vamos dar a meia volta volta e meia vamos dar! Se voChico: Olha, nós estamos aqui escolhendo o nome da oficina que vai ser sobre fake news. Em votação: Cuidado com a Mentira, Fake News e Alerta Fake News. E aqui é onde nós paramos, então vamos lá! Por que a defesa de Alerta Fake News?

A15: Uai, porque a pessoa tem que ficar em alerta lá!

A10: É, a pessoa tem que prestar atenção porque a fake news pode ser muito perigosa, pode prejudicar aí... Tem que estar alerta, tem que saber o que é verdade, saber o que é mentira!

A18: E pode levar ao assassinato!

A16: À morte!

A15: A muitas outras situações.

A10: Não, mas leva à morte gente! Tipo... "O mundo vai

A15: "Cuidado com a Mentira", agora tá em votação!

A10: É óbvio...

A9: Eu não gosto do exemplo... Mas...

Chico: Não, você não é obrigado a...

acabar!" A pessoa chega a suicidar por isso!

A15: Tá gente, próximo caso...

Chico: Bem... E verdade ou Consequência, por que que poderia sem um nome interessante?

A12: Quem que colocou isso?

A10: Porque, tipo assim... Se a gente fala mentira vai ter uma consequência...

Chico: Se a gente assiste um determinado vídeo... Né, como a gente falou, que a gente vai colocar vídeos. Aí a gente vai fazer a pergunta. Aí tipo assim.. o sujeito que errar, se for fake, aí ele tem que pagar uma prenda? É isso? A consequência é isso?

A15: Não sei... Ah, sei lá! Na minha cabeça mesmo eu penso assim... Porque a mentira muitas vezes tem consequências!

Chico: Então, aí qual seria a consequência se na avaliação... Mas a

A10: (???) ...Para "Verdadeiras Mentiras"?

Chico: Verdadeiras mentiras?

A12: É, foi eu que falei! Não vai roubar meu nome não!

consequência seria torta na cara? Seria...

A15: É, uai... Sei lá!

Chico: Fazer uma representação... Recitar um poema... Bem... O outro nome: Ciranda da Fake News. Por que ciranda? Músico. Só porque você é músico?

A18: O que é ciranda?

Chico: Ciranda é uma dança!

A9: se falar mentira consequência vai tomar...

Chico: Olha aí ó! Tem até o mote viu? Pra poder usar a regra... Tem até uma...

A15: Uma vinheta!

Chico: Uma vinheta aqui criada... Pois é! Então assim... "Cuidado com a Mentira". Vote, levante o dedo quem vota esse nome!

A9: Da mentira ou da verdade?

A10: Sou mais a outra...

A18: As mentiras verdadeiras são verdadeiras mentiras.

Chico: Não, isso é um mote! Isso é um motivo. Agora o nome da oficina, gente!

A9: Mundo das mentiras!

Apêndice M – Folha 2

A12: Será que é mentira? Será que é verdade?

Chico: Isso! Por exemplo...

A12: ...Você só confere nas “Verdadeiras Mentiras”!

Chico: Pois é! Mas aí você falou o nome! Me dá o nome! “Será Mentira ou será Verdade”. É o nome? Não é isso? Que você deu o nome?

A15: Ele deu: “Verdadeiras Mentiras”.

Chico: Não, tô falando aqui: Por exemplo... “Será que é mentira, será que é verdade?” Poderia ser... Resumindo... Tem algum brinquedo será no dia do “Será Verdade?” Não né?

A12: Tipo... Vão supor... Vão pegar essa aqui: “Alerta Faker News”. Aí vão supor um ambiente...

A15: Vamos fazer a votação!

Chico: Então vamos votar gente!

A12: Será verdade? Será mentira? Você tem interesse?

Chico: Então, isso é depois! Eu quero só o nome da oficina, gente!

A15: Tá A12! Agora vamos votar! Vota nessas daí que tá no (???)

Chico: Nós vamos votar aqui é o nome da oficina. Então tem: É... “Cuidado com a Mentira”. Você não é obrigado a votar no que você falou não, tá? Mas se quiser votar, você vota.

A12: Eu não vou votar não!

Chico: “Alerta, Fake News!”

A14: Ah, eu gosto!

Chico: Quem gosta?

A18: Achei maneirasso!

A15: Então levanta o dedo, menino!

Chico: Dois votos!

A15: Três...

Chico: Três votos!

A18: Não tem outra opção...

A12: Quatro votos...

Chico: Quatro votos! É... “Verdade ou Consequência”?

A12: Eu conheço! Esse eu voto!

Chico: Quem vota “Verdade ou Consequência”?

A10: Só o A12.

A12: Ninguém vai votar nesse não?

Chico: Não.

A14: Acho que devia ser só Verdade... ou...

A18: Só tem só... Fake News Ganhou! Pronto!

Chico: “Ciranda da Fake News”

A14: O que é ciranda? rs..

A12: Sei lá...

A15: É porque rodar...

Chico: Ok! A gente pode depois fazer uma revisão se tiver outro nome depois pra votar. Agora... Como é que a gente vai fazer essa oficina?

A15: “Alerta, Fake News” ganhou gente!

Chico: Tá ok! E aí? Como é que a gente vai estruturar essa oficina?

A12: Nós pode vim segunda, terça, quarta quinta...

Chico: Não não... Como que a gente vai fazer assim... Com quê que... Qual a dinâmica da oficina?

A14: A gente pode fazer tipo um jornal. Tipo o Jornal do Sikeira.

A10: É!

Chico: A A14 tá propondo de montar um jornal. É isso, A14?

A14: É! Tipo o Jornal do Sikeira, sabe?

Chico: Um jornal de televisão?

A14: Tem dois! Chama Alerta Nacional e o Alerta Amazonas...

Chico: PeA18... Formato de jornal... Ok! Aí.. escuta... Alguém tem alguma outra proposta?

A14: Sem ser formato de jornal?

Apêndice M – Folha3

Chico: Sem ser formato de jornal.

A18: Vídeo de youtube!

A12: Eu acho que tipo... O nome...

A9: Não... Vai ser a forma que a gente vai fazer!

Chico: É a forma que vai ser, cara!

A12: Já sei! A gente podia pegar tipo um computador, botar assim um monte de imagem, daí identificar o que é fake news o que não é!

Chico: Boa idéia! Gostei! É... Outro formato: apresentar as fakes no computador. Ter um computador e com os vídeos... E apresentar os vídeos e discutir em cima dos vídeos! É um outro formato!

TODOS FALAM AO MESMO TEMPO

Chico: Não não... Eu sei... Eu só... São formatos diferentes! É... deixa eu ver... PeA18... PeA18

A12... Calma. Então assim... É... Computador... Apresentação de notícias...

A9: Ô Chico, tipo... Eu acho que o formato de jornal... Eu acho que com o nome, combina mais!

Chico: É...

A9: Tipo... "Alerta, Fake News!" Parece nome de um jornal!

A14: E a gente... Como pode ser um... É um jornal, a gente pode englobar vários tipos de... Sei lá!

Chico: Gostei disso!

A9: Coloca tipo uma dupla num vídeo... Aí coloca outra dupla no outro vídeo...

A14: Um negócio de discussão! Aí vai ser tipo uma mesa redonda! Vai ser tipo aqueles debates políticos, entendeu?

Chico: Ah, boa idéia! Debate político!

A15: Aí faz uma piadinha com a previsão do tempo...

A10: Vai falar de política não, hein gente!

Chico: A gente já tá falando de política a vida toda! Todo ser humano é um animal político.

A10: É... Mas hoje em dia tá todo mundo assim: dividido entre PT e Bolsonaro.

Chico: Ah não! Mas nós temos que transcender! Nós estamos além dessa discussão!

A10: Ok!

A15: Eu acho que dentro do formato de jornal, em vez da gente tipo.. fazer um jornal mesmo, a gente deveria fazer um jornal mais engraçado, sabe?

A14: Eu também acho!

A12: Isso que eu ia falar! E contar piada.

Chico: Sim! A15, jornal engraçado, como é que seria isso?

A15: Aí você coloca aí: Jornal tipo Alerta Nacional. Tipo assim... Aí em vez da gente só dar notícia a gente dá notícia de um modo engraçado.

A14: Também acho!

A9: Tipo assim: Galera, hoje tem uma coisa muito importante pra falar. A fake news da (???)

Chico: Tá! E aí deixa eu ver se eu entendi. O apresentador chega e relata uma coisa. Aí os convidados vão debater aquilo. É isso que você falou?

A9: E cada dia um é o apresentador!

Chico: Não, cada dia não! Vamos ter que fazer isso talvez em um dia só! Ou dois dias...

A14: Ou separar em tarefas...

A15: Ou então a gente pode fazer diferente. O apresentador dá a notícia aí ao invés de passar...

Chico: Tá: "Vamos ouvir agora a especialista A15..."

A15: É! Aí quando uma pessoa...

A18 CHEGA NA SALA

Apêndice M – Folha 4

A14: Ó gente!!!	Chico: Não...	Vamos supor... É... "Chineses estão fabricando ovos de plástico". Vocês lembram daquele...
Chico: Oba!!!	A15: Não, a gente vai deixar pro telespectador!	
A15: Ó! Quem é vivo sempre aparece!!!	Chico: Não! Aí que tá! Cê falou certo! Aí o telespectador tem que tá... Você deu uma idéia maravilhosa! O telespectador é que tá na platéia. Quem não for comentar a notícia, e quem... Por exemplo: três pessoas comentam a notícia. O telespectador é quem vai ficar no celular conferindo se a notícia é verdade ou mentira!	A15: Aham!
Chico: Salve!!!		Chico: Foi a A16 que soltou o ovo de plástico aquela vez, não foi?
PALMAS		A15: Foi...
A10: Salve salve a nossa escola!		Chico: Não foi A16? Eu falei "isso é fake, A16!" Na época assim... Né? Que era ovo que a China tava exportando ovo de plástico, não sei o quê... Aí por exemplo... Vamos supor que a gente pegue... Entendi, o apresentador assim: "É... Ovo de plástico? Será que é verdade?" Aí solta o vídeo lá do ovo de plástico, do fake news lá...
TODOS COMEÇAM A FALAR AO MESMO TEMPO	A12: Aí tipo podia usar como... Sabe aquelas mensagens de transmissão que aparece... Vão	
Chico: Olha só! Gente não vamos dispersar não! Atenção! Estamos chegando no formato aqui... Nós estamos discutindo a oficina sobre fake news A18! Tá? E a oficina... Chegamos aqui que vai ser o nome de "Alerta, Fake News!" E o Alerta Fake News, pelo que eu tô vendo o formato que o pessoal tá falando, se vocês concordarem, é que vai ter tipo um jornal que o apresentador vai dar a notícia, ou mostrar um vídeo... "vamos apresentar agora notícias não sei o quê..."	supor... Um twitter que a pessoa colocou com a hashtag do negócio.	
A15: É, vai ser um jornal diferente!	Chico: Pode ser!	A10: Tipo o lance do Fantástico, ué!
Chico: É um jornal diferente! E aí tem os convidados que vão comentar "Isso é uma mentira!" "Não, isso é verdade, que não sei o quê...". E aí... E quem vai comprovar se é mentira ou se é verdade?	A12: Então! Coloca e faz isso!	Chico: É! Isso mesmo!
	A18: Faz uma live!	A10: Detetive!
	Chico: Não... A idéia do apresentador...	Chico: O apresentador solta. Aí... Eu entendi. Aí vamos eleger d grupo quem vai ser o comentarista. Aí é...
	A10: Ah, a gente podia apresentar enquete de instagram!	Ligialigia
	A14: Também acho!	A15: Isso, mas é isso que eu tô falando!
	A15: Também!	Chico: Fala. Aí tem que ter os especialistas pelo que eu entendi, que vão comentar sem conferir! Eles vão comentar pelo senso deles!
	A18: Faz uma live!	
	A15: Aí fazer aquele jornal todo engraçado!	
A9: O apresentador?	Chico: Não, tudo bem! Mas eu quero saber o seguinte:	A15: Isso!

Apêndice M – Folha 5

Chico: “Ah isso é mentira, isso é verdade...”. “Eu acho que é mentira por isso...”. Aí na platéia vai ter os pesquisadores, que vão correr na...
A12: Universitários rs..

Chico: É! Mais ou menos isso a idéia do... Do... Assim... “Ah, o quê que a platéia diz assim... O quê que a platéia diz dessa notícia? É verdade ou é mentira?” Né? Aí um representante fala assim: “Olha, nós olhamos aqui nos sites de fake e não achamos nada. Ficou a dúvida.”. Ou então: “Nós olhamos aqui...”

ATCHIM!
SAÚDE!

Chico: Ó! Agora tem que pôr a mão assim, ó! Esconder ó...

A12: Coronavírus!

A14: Tampa a cara ae!

Chico: Tiro! Pá pá! Hahaha

A12: Coronavírus!

Chico: Tá saindo uns cuspes... Bem... Aí... Pode ser esse formato, não pode? Pegando que cada um falou...

A15: Pode uai.

Chico: Aí a gente tem que definir: Quem vai apresentar o jornal? Primeiro ponto.

A18: Ali ó! Com voz de locutor ali ó!

Chico: A18?

A18: É! Fala alguma coisa A18!

A18: Eu não...

Chico: Pode ser A18! Por que não?

A12: Jornal escolar da Fake News!

A9: E agora apresentamos: Alerta, fake News! Estamos aqui com os convidados...

A15: Ah, mas não vai ser uma coisa mais engraçada? Uma coisa mais pra frente...

A12: Jornal escolar Fake News. Eu sou pra frente!

A9: Eu vou ser o que faz pergunta! Mentira, não vou não...

Chico: Ok, ok.

A10: Se quiser eu faço!

Chico: Bem... Então vai ter um apresentador, tá bom? Aí quem vai ser o... Quem serão os especialistas?

A10: A14, A15... Duas antenadas aí!

Chico: Quem mais?

A15: Eu não sou antenada não.

Chico: E tem que ter gente pra pesquisar na internet! Pra entrar nos sites de... Porque vocês já conhecem os sites... Hein, psiu!

A14: Então a gente podia fazer um apresentador pra cada quadro diferente! Por exemplo... Num jornal

engloba vários quadros diferentes!

Chico: Isso!

A14: Por exemplo, vai apresentar um vídeo com uma coisa assim... Aí pode ser uma pessoa diferente!

Chico: Pode! O outro quadro...

A14: O outro quadro, uma pessoa diferente!

A16: Eu acho que poderia fazer também.. Aqui ó... Vão supor...

Chico: Chega mais, eu tô gravando!

A16: Pra fazer a pesquisa lá... Aí vão supor que três pessoas querem ser apresentador. Cada apresentação é apresentada por um vídeo, e também troca. Vão supor... A não, as pessoas que já, é... Foram as que comentaram sobre o assunto agora vão ser as que vão pesquisar na internet.

A9: Mas aí tem que ver quem que é, né!

A15: É, tem isso também!

Chico: Bem! Aí agora, o mais importante dessa história toda é quem vai ter... Nós temos que descobrir agora as pessoas que vão estar com a internet no celular. Quem tem celular com internet funcionando o tempo inteiro aqui?

Apêndice M – Folha 6

A15: A gente podia pesquisar antes! Deixa pra pesquisar antes!

A10: Não tem dados móveis!

Chico: Não!

A10: Mas ia pesquisar na hora? Vai demorar muito!

A14: A gente não vai fazer um vídeo não, né?

A10: Porque fazer ao vivo a gente não tem nem condições!

Chico: Tem! No youtube tem!

A10: Se pesquisar na hora vai demorar muito!

A15: Não... Tô falando porque na internet mesmo tem essas notícias fake news ou não...

Chico: Ah, então vocês só fariam representação! Um grupo fala que é verdade, outro fala que é mentira, sem ter o fundamento! Mas aí eu entendi! Aí já teve a pesquisa antes!

A16: Não! Podia ter o apresentador! Vão supor, aí vocês comentavam sobre o assunto: “Ah não, eu acho que é isso e isso, que é isso e isso...”

Chico: Mesmo já sabendo que é mentira ou que é verdade!

A15: É... E pode abranger sobre várias coisas... Por exemplo, vai falar sobre cota racial...

A10: Ou tipo assim... O que que acontece... Ou as vezes só quem vai pesquisar, vão supor... Eu vou pesquisar, Sofia e A14 vai discutir, e A15 vai apresentar. Só eu sei se é verdade ou mentira!

Chico: Aí você vai ser o final! Você vai chegar assim: “Olha, eu entrei no site tal, e o site tal me disse que essa notícia é verdade! Essa notícia é mentira! Por isso...”

A15: Isso!

A16: Então! Eu acho que quem comentar sobre os negócios não precisava saber...

A10: É! Não precisa saber se é verdade ou mentira! Que aí eles vão ter a sua própria opinião sem ter que olhar na internet.

A15: Não, isso é! Só uma pessoa pode saber se é verdade ou mentira! Nem que seja... Sei lá... O apresentador ou uma pessoa...

Chico: Não, não é o apresentador. Seria alguém convidado que o apresentador chamaria!

A15: Não, seria uma pessoa da produção!

Chico: Mas eu precisaria de mais gente pesquisando! Porque um só pesquisando na platéia é difícil... Não é platéia... Talvez uma roda, né? De conversa...

A10: Então vamos dividir os papéis!

A15: Não, mas o quê que eu tô falando. Vai estar por exemplo, todo mundo conversando e uma pessoa só sabe se é verdade ou mentira!

Chico: É... Uma pessoa...

Lohane: Aí no final a pessoa vai falar: “Fui em tal e tal site, e... isso é verdade, sei lá... É mentira...”

Chico: Ah, então... Então nós temos que ter... Agora nós temos que definir então o seguinte: Isso pode ser um formato de roda de debate... Um apresentador que a gente fecha... A gente fecha o plano no apresentador depois abre o plano pra mesa, pra várias pessoas, e várias pessoas dão uma opinião. Né? Sobre aquele formato, se é verdade ou se é mentira. E aí a pessoa que vai ser vai ser a prova... Aí vai ser assim:

“Vamos chamar agora o especialista em fake news, fulano de tal. Ou Amanda...”

A10: Amanda?

A18: Amanda?

Chico: Não, eu tô chamando ela de Amanda o tempo inteiro...

A15: A10.

A14: Virou o nome Amanda, galera!

Chico: É... Amanda, Amanda... A A10... Hehe... A A10 que comeu muita pizza...

Apêndice M – Folha 7

A10: Você não viu nada!

Chico: Gente, esse cara não guentou, cê viu? Ele foi e “eu não guento mais a pizza...”

A10: Não, eu não guentei mais a pizza quando acabou!

Bem, vamos voltar à vida! Eu mesmo estraguei a roda de conversa aqui. Então, aí, a tarefa pra essa oficina... Ô gente, a tarefa pra essa oficina é levantar... Quantas notícias que nós vamos levantar pra dizer se é fake ou não?

A15: A A10 deu idéia de fazer negócio de enquete do instagram.

Chico: Como é que é enquete?

A15: O que é uma boa idéia...

A10: É enquete, uai. Você coloca a pergunta e fala: “Ah, em quê vocês votam, galera? Sim ou não?” A pessoa vai e aperta.

A16: Ou senão nós podemos deixar também o instagram aberto...

Chico: Nós temos instagram do grupo?

A14: A gente poderia abrir, né?

A18: Faz uma live!

A10: Podia fazer um instagram!

A10: Apoio! Uma live!

A15: Eu também acho!

A18: Eu fiquei cheio logo na pizza de chocolate, vei!

A9: Eu perdi só 10 rodadas de pizza! Peguei o resto tudo!

Chico: E você perdeu!

Chico: Do grupo!

A14: Porque aí a gente poderia fazer uma live! Se a gente conseguisse conexão...

TODOS FALAM AO MESMO TEMPO

A10: Ô Chico, podia fazer assim... É... Aí colocasse lá pra o pessoal deixar pergunta, vão supor, sobre um tema. É... O tema vai ser... Qualquer coisa... Aí...

Chico: Ah, aí a gente pode transmitir ao vivo também, a oficina!

A10: Já que vai ter gente pra pesquisa, vamos supor, em vez da gente deixar lá pra pessoa responder se... Vão supor... Tá lá “ovo de plástico”, igual você deu o exemplo. “Vocês acham que é fake news?”. Aí “sim ou não”... Podia deixar tipo assim... É... Dá opção de “assuntos”. Vão supor: Ovo de plástico e coronavírus, vão supor... Aí a pessoa escolhe, se ela quer que no vídeo trate...

A15: Uma enquete, né?

A10: É enquete! É a mesma coisa!

A10: É a mesma coisa...

A14: Comi duas!

Chico: Cê foi? É porque cê tava falando mais aquele dia! Você tá mais calada hoje... Ah é, foi sim! Eu até falei... Eu falei: “Que bom

que você veio!”. E foi mesmo!

Chico: Olha só! Mas aí eu entendi o que a Amanda falou foi outra coisa...

Turma: Hahahaha

Chico: A A10... A A10.

ALGUÉM CHEGA NA SALA

Chico: Ei!

A12: Ah, pegaram meu lugar!

Chico: Ah, cê foi lavar a mão e até agora não voltou!

TODOS FALAM AO MESMO TEMPO

Chico: Olha aqui... Gente, presta atenção! Alô, alô! Câmbio! Cê veio do banheiro, olha aqui... Aí, o que ela propôs é que, além do público, é que no instagram as pessoas votaria, não é isso?

A10: Yes!

Chico: A gente teria que anunciar então que vai ter uma apresentação... Vai ser ao vivo então!

A18: Ou, live!

A10: Ou! Cada um tipo... Faz (???) e faz igual como que faz, cara! Cada um aqui

Apêndice M – Folha 8

pega a sua conta e divulga...

A12: Que contam gente?

A10: E chama pra live!

A15: Mas eu tô pensando... Esse jornal tem que ser feito em live, né?

Chico: É, ué!

Amanda: Tem que ser em tempo real! Não tem como a gente retratar de um assunto pra depois dividir mesmo antes de colocar.

A15: Mas eu acho que o primeiro jornal e gente deveria fazer gravado. Aí vê a repercussão.

A12: Cê tirou a foto daquele (???) da torta na cara?

Chico: Tá... Porque o mais importante nessa história toda... Agora tipo assim... Nós temos que saber como pesquisar... Cof cof.. Ó.. Eu tô tossindo... Atirem em mim...

A10: Tá! Tum tum, tum tum!

Chico: É... O negócio é o seguinte, a gente tem que saber os caminhos da pesquisa, se aquela notícia é mentira ou verdade! Vocês sabem?

A10: Não.

Chico: Vocês sabem pesquisar hoje se você vê uma notícia na internet, cê sabe aonde procurar...

A10: No Google!

A18: Boa!

Chico: Tá, no Google...

A14: Nem sempre tá certo no Google...

Chico: Nem sempre! Mas...

A10: Talvez no explorador também.

A18: Cê fala que tá com dor de cabeça ele vai falar que cê tá com... Hemorróida!

A10: Pode analisar os fatos.

Chico: Pode analisar os fatos!

A16: Ou procura por especialista.

A10: BBB.

A9: Hã?

Chico: Tem vários sites... Por exemplo... Tem vários sites que... Já (???) lá: "É fake, ou é fato". "É fato ou é fake". Que não sei o quê... Que você põe o...

A10: G1.

Chico: G1 também tem fato ou fake! Tem vários sites que você põe a notícia e aí eles dizem se... Aí eles dizem por quê que é falsa e por quê que é verdadeira! Vou dar um exemplo pra vocês: Eu vi um fake ontem de um vereador de Belo Horizonte dizendo... Ele... Olha só, vamos ver se a gente consegue descobrir se é verdade ou se é mentira. Ele começa entrevistando uma professora na porta do Palácio das Artes em Belo Horizonte, que tá com vários alunos... Aí ele pergunta "cê tá vindo da onde?" Aí ela responde "Eu tô vindo de

uma mostra de audiovisual." Aí ele começa "Olha o que que esse pessoal tá vindo aqui no Palácio das Artes! Vai numa exposição que mostra pessoas assim... Sem roupa, desenho de pessoas sem roupa, que não sei o quê...". É verdade ou é fake que os alunos foram ver essa exposição?

A12: É verdade!

Chico: Gente, olha a pergunta que ele fez! Ele mesmo perguntou pra mulher "Cês tão vindo da onde?" Ela veio de uma mostra de audiovisual! E ele mostra uma exposição de pintura! Os alunos estavam na pintura?

A10: Não...

A12: ãhãh...

Chico: Então é verdade o que ele está dizendo que os alunos vendo aquela... E ainda mais que tinha lá é... Faixa etária... Só pode entrar na exposição quem tinha mais de 18 anos e tudo mais... Então, as vezes...

A10: Nossa...

Chico: Não.. eu tô dando um exemplo que hoje as pessoas...

A15: De fake news.

Chico: É! Isso é fake news!

A12: Meu dinheiro!

Chico: Hã?

A12: Meu dinheiro.

Apêndice M – Folha 8

Chico: Quê que tem seu dinheiro?

A12: Deve ter caído quando...

Chico: Ah, então vai lá atrás dele!

A15: Comê que cê perde dinheiro, menino?

Chico: Então gente, presta atenção! É... Às vezes, como você falou: Analisando a notícia! Cê vai analisar a notícia. Isso o público, ou a roda de conversa poderia... “Não, eu acho que isso é verdade, por isso... Não, eu acho e tal...”. Agora, alguém tem que tá pesquisando! Ou já teria que estar pesquisando antes! Olha só... Alguém já poderia ter pesquisado antes...

A14: E tirado o print.

Chico: E tirado o print, ou até já... Só que tem que ser uma surpresa! Vocês não podem... Só mesmo quem escolheu o vídeo... Quem vai escolher o vídeo que vai apresentar, é o apresentador e ou ou... Quem vai escolher o vídeo, se é fake ou não, é o que já vai ter a resposta pra poder explicar no final, depois que todo mundo comentar. Pode ser assim?

A10: Pode!

Chico: Por exemplo, vamos supor... Cê vai escolher os vídeos na internet de fakes e não fakes. Né? Por exemplo... E você vai pesquisar se é fake ou se não é fake aquela informação, tá? Cê pode até

entrar numa... Num site de pesquisa de fake news. Só você vai saber! Ai depois que você explicar por exemplo que aquilo é fake ou que não é fake, cê tem que dizer Por quê, como você chegou à conclusão de que é fake. “Ah, é porque eu pesquisei... É porque na pesquisa fala isso, fala aquilo...”. Ai cê vai explicar pro... Pra todo mundo. Pode ser esse formato então?

A15: Aham.

Chico: Ah, mas antes tem que ter a análise, como ela falou! O grupo todo... Eu acho que a história do instagram é uma boa, mas eu não sei se a gente consegue articular isso a tempo! A gente pode até fazer paralelo! Que... Se a gente for apresentar ao vivo, aí nós temos que ter ficar bem atento na apresentação ao vivo sobre o quê... Vão supor... Porque bobagem a gente pode falar... Sobre questão de ofender pessoas, essas coisas a gente tem que tomar muito cuidado numa apresentação ao vivo, né? Por exemplo. Aí a gente pode até espalhar pelos nossos instagrans específicos, quem tem, “ó gente, tal dia vai ter uma live do audiovisual, e vocês vão poder dar opinião sobre...” Aí a gente pode pegar o público também! Tipo assim... “Ah! Os nosso aqui...” Aí tem que ter alguém monitorando o instagram do grupo! A gente tem que ligar o instagram... Alguém propôs de criar o instagram! Tá? Aí nós temos que definir: Quem vai pesquisar os vídeos? Se é verdade... Os vídeos fake?

Tem que ser pelo menos duas pessoas ou uma pessoa... Pode ser o A18, talvez?

A15: Não sei... Vão ver... Quem quer ser os detetives?

A10: Quê que é detetive?

Chico: É! O detetive!

A18: Eu não sou muito inteligente...

A18: Ô Chico, só uma coisa sobre o assunto... Eu pensei agora, eu posso ficar editando em casa.

Chico: Não, beleza! Maravilha! Então assim, por exemplo, quem pode selecionar... Olha só! Tem que selecionar os vídeos. Quem vai ter essa missão? Selecionar os vídeos e pesquisar se o vídeo é verdade ou mentira. Tá? Aí quem selecionar vai combinar com o apresentador do programa, ou com os apresentadores. Que aí tem que ser um animador. Por exemplo, o A18... Alguém fala assim “ó, essa nova reportagem vai ser apresentada...”. Aí tem que ser um apresentador pra poder chamar os outros apresentadores. A16: Essas pessoas que vão falar se é verdade ou mentira vão aparecer no vídeo?

Chico: Vão! Todo mundo vai aparecer no vídeo... Vão dar uma opinião!

A15: Todo mundo vai aparecer!

Apêndice M – Folha 9

Chico: “Ah, eu acho que é verdade...” Menos eu, só vou filmar!

A10: Vão fazer assim. Vão antes do negócio dos detetives, vamos fazer quem vai dar opinião. Tipo... Naquele quadro né? Sei lá...

Chico: É! Quantos vídeos cês acham que é suficiente pra poder selecionar? De fake.

A10: Não sei.

A15: Acho que pra não fazer um vídeo tão grande né...?

Chico: Quantos?

A15: Sei lá... Uns seis, sete...?

A10: Um.

A18: Dez!

Chico: Não, dez é muito!

A14: Quatro!

Chico: Quatro é bom!

Amanda: Ah, faz uns quatro a cinco!

A10: Um!

Aluno 1: Quatro, seleciona dois cada um.

A10: E um?

Chico: Quatro! Quatro quatro é bom!

A10: E um?

Chico: Não não... Quatro é bom! Quatro daria tempo de fazer uma apresentação...

A14: O vídeo não fica grande!

Chico: Uma rodada de vídeo... Tem que ser uma apresentação rápida assim... Tipo assim, ah, A14 fala assim “ó, eu acho que essa notícia tá muito estranha... Não consigo dizer se é verdade ou se é mentira...”. Agora, tem que tá muito atento ao conteúdo! Igual eu falei esse exemplo do vereador.

Ele entrevista a pessoa, a pessoa diz uma coisa e ele conta outra! De cara você vê que é mentira! Cê tá entendendo? De cara cê vê que é mentira.

A10: Vai ser tipo um debate de futebol!

A15: É! E eu acho que a gente deveria, igual você tá falando, de fazer jornal ao vivo. A gente deveria primeiro ver a repercussão dele gravado, pra depois fazer ao vivo.

Amanda: Também acho!

Chico: Mas aí não consegue ter a live... Como é...? Não consegue ter o instagram... A votação do...

A15: Mas aí a gente faz mais!

Amanda: Não, a gente faz assim. O primeiro a gente faz separado...

Chico: Não, mas a gente vai fazer um de fake news só. Que vai ser a mais quente!

A15: Então! Primeiro a gente faz um assim filmado, e depois a gente começa com esses negócios de

enquete... Esses negócios! Só pra ver comê que vai ser a repercussão.

Chico: Ou a gente faz duas de fake news? Pra poder... Como ela tá muito na moda...?

A15: Porque se o jornal der certo, o tipo de fake news, a gente não deveria parar não!

A10: É.

Chico: Não.

Fazer tipo um negócio constante assim!

A10: A gente pode fazer fake news sobre nós mesmos...

Chico: Sobre o quê?

A15: Nós!

A10: Nós mesmos. Porque vão ver a gente ali, então vão ter que conhecer a gente! Falar também sobre a nossa vida também!

A15: Como a gente... Como surgiu o audiovisual também... Entendeu? Seria um modelo eu acho, que daria pra manter no canal!

A10: Também acho!
Chico: Como assim? Me explica melhor.

A15: Porque aí... Tem o fake news da internet. A gente poderia fazer tipo o fake news do audiovisual também. Tendeu?

Chico: Mas aí comê que você vai pra... Aí é vocês que vão falar se é mentira ou não.

Apêndice M – Folha 10

A10: É... “A15 gosta de suco de uva!”. Sim ou não? Entendeu?

Chico: Mas aí não é fake news! Fake news seria algo assim... “A A15, toda noite sai sozinha e visita o cemitério porque ela tem uma paixão pelos mortos.”

A15: Mas a gente não podia fazer só um jornal fake news. Às vezes a gente pode englobar outros assuntos... Sem ser só fake news!

Chico: Não, mas eu queria... Mas e a idéia da

oficina que eu preciso fazer? Eu tenho que fazer a oficina.

A10: E aí se der certo esse negócio do jornal, que eu acho que vai dar certo, se a gente se comprometer...!

Chico: É! E a gente pode até depois da oficina manter o jornal como atividade do audiovisual! Aí eu concordo com você! A gente faz a oficina, e aí mantém! Vamos supor... A gente não usaria nessa primeira etapa o ao vivo... Aí não daria pra ter o instagram... Mas nos outros jornais como atividade a gente tiraria um dia da semana ou dois... A gente escolheria um tema e faria uma apresentação ao vivo sobre

determinada coisa e ter um debate sobre a coisa, não é isso?

A15: Aham!

Chico: Aí a gente poderia ter a live e aí o pessoal daria opinião sobre isso ou não. Tá ok? Seria uma opção.

A15: Então agora a gente vai ter que separar...

Chico: Agora... Nossa internet aqui vai dar pra transmitir ao vivo?

A15: Não sabemos! Temos que ver...

A10: Hahaha! Se liberar, né? Cês vão ter que descobrir a senha denovo!

Chico: Essa é uma coisa. Bem... Eu vou para aqui. Eu tô gravando.

APÊNDICE N – Transcrição da oficina sobre pesquisa na internet

Apêndice N – Folha 1

Chico: Vamos lá! Então seria “oficina dois”... Aí seria é... como é que é o nome? Depois a gente vai achar o nome dela. Vou por aqui “fonte de informação”... “Da informação”.

Então você falou que já pesquisou alguma coisa pra trabalho e aí a informação era falsa! Você lembra do que que era?

A18: Eu não lembro do que que era, mas eu lembro tipo o que que tava errado. Era uma data de... Não lembro o que que era também. Era uma data! Aí depois me avisaram que era... O trabalho. Isso que eu consigo lembrar.

Chico: É... O que a gente podia fazer, aí pode ser em forma de joguinho também, até filmado, um exemplo, no primeiro número é. Primeiro: que nome seria essa oficina?

A15: Poderia ser também em forma de teatro!

Chico: Pode! Gostei! Tipo teatro.

A15: Tipo... Um aluno que pegou um trabalho errado (igual do A18 aí). Mas eu ainda acho que dá (inaudível)

Chico: Não. Só que a data não dá só... Vamos fazer separado pra gente aproveitar o dia. A gente já faz dois produtos diferentes, inclusive de audiovisual.

A11: A gente vai falar se o site é confiável ou não?

Chico: Não. A primeira pergunta: Qual seria o nome pra isso? Pra essa oficina? A outra é: “Alerta! Fake News!” Esse seria o quê?

A11: Alerta! Fake News!

Chico: Não! Haha.. Qual seria o nome dessa oficina?

A11: “Pesquisando”.

Chico: “Pesquisando”, vamo lá! É isso! São nomes! “Pesquisando”, qual o outro nome?

A18: “Qualidade da Pesquisa”.

Chico: “Qualidade da Pesquisa”... Quê mais?

A11: “Pesquise com Segurança”

Chico: É... 3- Pesquisa...? Gente, vamo lá! “Pesquisa com Segurança”? A10, me dá uma opinião! “Pesquisa com Segurança”. Gente, vamo lá! “Pesquisa com Segurança”, qual o outro nome que a gente pode dar?

A9: “Pesquisando”...

A11: Ah, já coloquei! Já foi!

Chico: E a palavra... Alguma coisa com a palavra “confiança” talvez...

A11: “Pesquisa com Confiança”

A9: “Pesquisa Confiante”

Chico: Uma pergunta... Talvez em forma de pergunta... Usando a palavra confiança.

A11: Você confia na pesquisa?

Chico: Tipo assim.. “você confia na pesquisa”? Pode ser!

A16: Devemos Confiar?

Chico: “Devemos Confiar?” Ótimo! Então vamos lá! 4- “Você Confia?”. 5- “Devemos Confiar”. Ok, ok, então tá! Votação agora! Quem vota em “Pesquisando”?

A11: Eu voto em “Pesquisando”, acho que é tipo... melhor.

Chico: Um voto. Quem vota em “Qualidade da Pesquisa”?
A9: Eu!

Chico: 2 votos.

A16: 3!

Chico: 3 votos. É... Quem vota em “Pesquisa com Segurança”?

A18: Você, A9

Chico: Você já votou! É... “Você Confia?” 1, 2... Quem vota em “Você Confia?”

Aluna A16: 1, 2, 3...

Aluno A11: Eu!

Chico: 1, 2, 3, 4.

Apêndice N – Folha 2

Aluna A16: Eu tô votando em quê?

Aluno A9: Perdeu, perdeu de lavada!

Chico: E a outra: “Devemos Confiar?” Você votou em quem?

A14: Eu dei essa idéia!

Aluno 7: Eu? Nada.. aí ó.

Aluno A11: Aí é critério desempate.

Aluno A16: Você confia.

Chico: Então, segundo a oficina, por eleição por quatro a três ganhou: “Você Confiar?”.

A10: Você confia? A data pode esta errada, a informação errada, você vai perder seus pontos!

Chico: Isso! Agora vamos ao formato da oficina! Como é que seria o “Você Confiar?”? Ele não precisa ser um programa de televisão necessariamente. Senão vai ficar muito igual! Mas pode ser um teatro, como você falou!

Aluna A10: É.

Chico: Então tá... Como que seria o teatro?

A15: Hã... Sei lá Chico!

A16: Como é que é um teatro?

Chico: Você deu a idéia, agora você defende.

A15: Eu não!

Chico: Olha, o teatro me chamou a ideia porque a gente consegue fazer por

exemplo, com o teatro, fazer a brincadeira com a (???) não preciso fazer uma prova igual ao outro, por exemplo. Eu posso pegar... No teatro eu posso perguntar assim... Eu posso pegar coisas e já fazer uma pesquisa na internet sobre determinado tema e aí sair procurando. Assim: ó, no site tal diz que Cabral descobriu o Brasil em 1500, o outro diz que Cabral não descobriu o Brasil. Exemplo, né! Você confia em qual informação?

Aluna A19: Fica parecido com....

A10: É, com o do fake news!

Chico: Claro que é parecido! Só que não é um... Pode ser em formato de programa também! É.. Aí seria um outro...

A16: Tipo umas novelas ruins?

Chico: Não..

Aluno A11: Fofocalizando.

Chico: Hã?

Aluna A11: Fofocalizando!

A14: É! Tipo...

Aluna A10: Elas apresentam... Eles apresentam a fofoca e eles comentam.

Chico: É, pode ser!

A14: E ficam comentando a fofoca!

AlunaA19: E ficam conversando no sofazinho, bebendo cafezinho!

Aluna A19: É engraçado esse programa!

Aluna 19: O pessoal fica discutindo (???)

A10: Casos de família hahaha!

Chico: Ó... Você confia... Aí nós temos que... Aí é o seguinte: Nós temos que já pegar... Atenção!

A14: Nós podíamos fazer assim, não podíamos?

A18: Você já viu Casos de Família já?

A10: A gente podia fazer o Casos de Família!

A18: Vê Casos de Família! Tem um cara lá que queria bater na mulher, maluco, e chamaram a polícia pra ele...

Chico: Mas como é que eu vou associar a pesquisa... O quê que você tá fazendo, A14?

A14: Oi?

Aluno A9: Truco!

Chico: Tá jogando?

A18: Seis!

A10: Ladrão!

Aluno A9: Comé que joga truco?

Chico: Ah não, A14!

Aluno A9: Comé que joga truco?

Apêndice N – Folha 3

A18: Eu sei.	(Vários alunos falando ao mesmo tempo)	A18: Não, tô falando do outro... (???) ...um sabre de luz.
A10: Pode continuar, Chico!	Chico: Eu vou ao banheiro e vou beber água! Vocês vão bolando o formato! Tá gravando hein gente! Vocês entenderam a proposta da pesquisa? É com a experiência de vocês!	A10: Ah tá! (???) ... ô A9, tipo assim... Aqueles que eles mandam assim... É...
A14: Não, tô jogando não!		Conversa do grupo das meninas:
Chico: Vamo lá! Mas você não tá dando opinião! :(A14: E se a gente fizer só um videozinho pra gente postar no instagram? E a gente faz hoje a conta do instagram. (Mais conversa sobre a conta do instagram, difícil de entender, algo sobre a senha) ...esse negócio aí da estação?
A14: Tô! Eu dei minhas opiniões! Eu votei...	(Quando o Chico sai da sala dois grupos começam a conversar paralelamente)	A15: Então, vamos fazer tipo um mini vídeo assim só pra tipo poder postar, entende? Aí a gente pode pegar e criar o nome do nosso canal pra manter a conta ativa.
Chico: Olha só! Você Confia! Formato: A história do teatro. Que a A15 propôs. Gente, não tô podendo falar muito! Vou ter que fazer endoscopia! Eu tô com uma coisa aqui.	A10: Qual que é aquele quadro que... Tipo assim, os telespectadores vão lá, comentam, e eles vão lá e respondem? Vamos supor...	Aluna A10 Pra manter a conta ativa a gente pode fazer... Sei lá. Saímos ali pra comer um hamburguer, vamo lá e posta uma foto! Aí saímos pra comer um hamburguer, vamos lá e posta um stories...
A10: Ichi!	A15: Ah, sei lá o que a gente pode fazer! O quê que vai fazer?	A10: Uai, sério?
Chico: Fala aí gente! Como que é que é o teatro?	Conversa do grupo dos meninos:	(Nesse momento os meninos param de conversar entre si e começam a interagir com o grupo das meninas)
A10: Que isso aí, galera?	A10: Ô A9, lembra do "Coisa de Nerd"? A9, Coisa de Nerd! Sabe? A9! A9e!!!	A10: Aí galera, estamos aqui.... (???)
A15: Oi?	A9: Oi?!	A15: Então pronto! A gente vai criar assim ó, o instagram. O nome vai ser...
Chico: Como é que é o formato? A idéia que eu falei é a seguinte: Eu tenho...	A11: Sabe Coisa de Nerd? Coisa de Nerd? Então! Sabe aquele quadro que as pessoas mandam perguntas e eles respondem?	A10: Se vocês quisé patrocinar nós...
A10: Fazer em formato de teatro, né?	A9: Hora de pôr café?	
Chico: Nós temos que descobrir aqui a fonte da pesquisa. Aí eu tenho que pegar uma informação materializando... Seria o seguinte: Uma informação específica e a gente vai descobrir dessa informação as várias formas de fonte de pesquisa. Um fato histórico... Aí a gente vai dizer qual que é a mais confiável!	A11: Não! Aquela que tipo...	
A9: Fake news?	A18: O de pôr café não é o da Nilson?	
Chico: É, o fake news. O que é fake news?	A11: Não, é tipo assim...	
	A18: Ah, Coisa de Nerd é aquele do... Não, achei que era daqueles outros caras lá...	
	A10: Ah, Casal Nerd!	

Apêndice N – Folha 4

Aluno 10: O nome vai ser: Escola Doutor Alves de Brito!

A10: “I Food”, aqueles caras...

A15: Sorria! Perafá...

A11: Você está sendo filmado.

A10: Ou, eu vou fazer live, tá?

A15: Gente, tô tão feliz hoje meu povo!

A10: Vô fazê live.. xo vê A9!

A18: Parece que você tá com uma barba de bode, mano!

A18: Nossa mano hahaha! Parece aquelas fotos antigas, mano.

A10: Sofia, Denise, Denise!

A11: Então, eu queria com esse daqui ó! A10, tira uma foto aí ó! Pra tentar criar. Primeiro a gente tenta criar com esse nome, aí depois a gente tenta mudar a senha, aí depois a gente manda pelo whatsapp. Pode ser? Aí fica eu, você e Darlane por enquanto. Vamos pedir o Chico pra tirar uma foto nossa?

A11: Eu vou fazer live mais não.

A16: Vão jogar carta? Rs..

A14: Na hora que Chico chegar a gente vai tirar uma foto, tá?

A15: Eu acho que a gente deveria pegar tipo.. Takes dos vídeos que a gente já tem e colocar.

A14: Tá! E a gente podia também contar um pouco da história do audiovisual, hein?

A15: Vai ser teatro?

A10: Vamos resolver esse trem aqui de uma vez?

A14: Eu ainda acho que isso aqui ainda devia fazer em forma de audiovisual. Como que cê vai fazer isso em forma de teatro?

A10: Eu acho que podia englobar isso daqui (???)

Aluna: Olá telespectadores! Eu sou a (???) e vou apresentar “Alerta Fake News”.

Aluna 8: Gente, eu tive uma idéia! Vamos fazer como se fosse um filme!

A15: Não, perafá! “Você Confia?” Quem aqui vota pra ser em formato de jornal?

Aluna: Eu! Eu não sei... Eu também acho que tem que ser.

A10: Jornal da escola feliz?

Aluno 4: Tipo assim A15: Hoje iremos apresentar o “Você Confia?” E hoje teremos Fake News!

Aluna: No episódio de hoje iremos falar sobre os ovos de plástico que os chineses fabricaram!

A10: No quadro Você Confia iremos falar de sites que estão publicando notícias erradas sobre fatos históricos!

Aluna: Então, confira aqui!

A15: Então tá! Todos concordam?

A14: Alerta Fake News! Então ó, vai ser uma extensão, como se fosse uma extensão disso daqui.

Aluna 2: Hoje iremos falar com as especialista A10 e A14. O que vocês podem falar sobre o ovo de plástico que os chineses fabricaram?

A10: Gente, eu não vou saber fazer isso, gente! Eu não vou saber ser pesquisador, gente! Eu não vou saber ser especialista.

Aluna 2: O que vocês podem falar sobre o coronavírus estar chegando ao Brasil?

A10: Tá chegando quando?

A12: Vamos morrer!!!

Aluna 2: Shhhh!!! Cala a boca! Silêncio! Ela tá falando.

Aluno 5: A Doutora A10 aqui tá falando!

A10: Oi galera! Meu nome é A10...

Aluna 2: Gente, quem vai querer ser apresentador do... Do outro programa “Você Confia”?

Aluna: Eu, eu quero!

Aluna 2: Você?

Aluna 8: Não, eu também!

A10: Agora já era, já foi... Se faltar aquela ali, ó...

Apêndice N – Folha 5

A14: Pica a mula!

A15: Ô gente, sacanagem!

(Muita gente falando ao mesmo tempo)

A14: Deixa ela falar! A especialista vai falar agora!

(Muita gente falando ao mesmo tempo)

A10: Oi Galera, meu nome é A10! Estou aqui hoje pra debater um pouco com vocês sobre a pergunta que ela acabou de me fazer, que é?

Aluno 4: Coronavírus!

Aluna 2: “O que eu acho sobre o coronavírus”.

A10: Eu não sou nenhuma médica nem nada do tipo, mas eu tenho minhas dúvidas, eu tenho as minhas conclusões, eu tenho as minhas questões, e também eu tenho... Fake News! Por que?

Aluna 2: Isso mesmo!

A10: Vira e mexe aqui no Google, no Instagram, eu tô vendo fake news sobre o coronavírus! Que pode ser, né, obviamente, pode ser transmitido a qualquer momento, por uma tosse, alguma coisa assim... Mas acho que não pelo toque. Pelo toque acho que não pode ser transmitido...

A10: E a gente tá na China pra mostrar a situação.

Aluna 2: É... Estão falando que tem pessoas da França que estão trazendo a doença para o Brasil. E realmente tem, porque

brasileiros estão indo pra França e estão trazendo a doença de lá para cá... E é isso aí.. e vai quebrando.

A10: Agora vamos falar com a especialista A14! Ela é a médica especialista em coronavírus. Ela está tratando pacientes que estão com casos muito graves e muito... Assim... Contagiosos. Você pode explicar pra gente como funciona?

A14: Transmissão é por morcego. Vamos dizer que tudo começou é porque comeram morcego, né gente?

A10: Gente, não coma morcego! Haha!

A14: Gente, mas é sério! Eles falam que o coronavírus começou na China por causa de negócio que tem dentro do morcego.

Aluno 4: Né isso não! Eu já olhei uma reportagem!

Aluno 5: É morcego!

Aluno 4: É um vírus que tinha antes na vila...

Aluna 2: Não comam morcego! E nem a saliva dele! Ou qualquer parte do morcego! Deixa a especialista continuar!

A15: Não é não! É porque já tinha um vírus! Aí evoluiu!

Aluna 8: A gente pode entrar nesse assunto.

Aluna 2: A10, vou te colocar como a outra apresentadora do Você confia, tá?

A10: Ficar tipo telejornal.

A10: Ah, gente, eu também quero fazer esse telejornal!

Aluna 2: Tchau! Agora já foi!

Aluno 4: E eu? Cadê eu?

Aluna 2: Você vai estar aqui no (???) no resto.

Aluno 4: No resto?

A10: Hahahahaha

Aluno 5: O nosso especialista A9 está na China e ele pode falar melhor sobre a doença coronavírus!

Aluna 2: O que você pode falar sobre a doença?

A10: Eu quero ser apresentador também, por favor!

Aluna 2: Não tem mais! É dois em cada!

A10: Dois em cada, mas olha só. Ah! Eu posso ser tipo... Na China! Falar a situação da China! Tendeu? Ô gente?

TODOS FALANDO AO MESMO TEMPO

Aluno: Estamos aqui com o repórter A12 Fernandes. Estamos esperando notícias sobre a pessoa que está internada. Estamos esperando notícias sobre como está a China. Como está a China A12?

Aluna: Aí você vai falar que na China tem várias especulações... Pode ser por morcego, várias outras coisas... Entendeu?

Apêndice N – Folha 6

]Aluno: Aí você pergunta “O quê que vocês acham aí na bancada?”. Entendeu?

A12: Como vocês podem ver, a situação da China, está tudo interdito aqui em “Ihuhant”

Aluna: Hahahaha! Da onde ele arranjou “Anhant”?

A18: Cê não pode ler nada, véi?

A12: Como vocês podem ver até as máscaras aqui na China acabaram eles estão tendo que pedir pela internet, e olhe lá!

A18: Eu sei mais coisa que ele!

A10: Eu acabei de checar com os pesquisadores que o Brasil vai enviar várias máscaras praí, pros chineses, porque tá muito complicado a situação do coronavírus...

Aluna: Mas eu acho... Ele colocou aqui “especialista: Retsu”... É.. Quem mais? Eu acho que devia ser todo mundo, menos os repórteres! Menos os apresentadores! Também poderiam participar na minha opinião!

TODOS FALANDO AO MESMO TEMPO

A10: Você poderia nos informar qual é a causa do coronavírus?

A14: Que o povo tem mania de comer morcego!

A18: Um podia falar que é pela sopa de UM morcego, outro fala que é pela sopa de morcego que é (???), outro fala que é uma pessoa de outro país lá (???).

A14: A gente decidiu que vai ser dois apresentadores.

A10: Não, faz boomerang pra gente postar no instagram depois!

Aluna: Mas aí o Chico vai ter que fazer instagram, véi!

A10: Ah, verdade...

A10: Na bancada aqui temos uma dúvida muito grande! Vocês acham que o coronavírus pode ser um morcego ou por uma doença antiga já transmitida na China?

A14: Vão jogá, gente? Enquanto o Chico tá lá?

TODOS FALANDO AO MESMO TEMPO

A10: Vou postar no instagram depois. (Parece que tiraram foto da turma)

Aluna 1: Ficou bonitinho!

Aluna 4: Deixa eu ver!

A10: Eu devo ter ficado horrível.

A14: Deixa eu ver, galera!

A10: Não, peraí, peraí, porque senão você vai estragar a ordem e não vai dar pra jogar o jogo que eu tô querendo!

A10: Eu não vou tirar da ordem, eu juro!

A10: Acho que dá pra postar!

Aluna: Eu amei! Pode postar no instagram, me marca!

Aluno 4: Eu não tenho instagram.

A12: Ah, ficou top!

TODOS FALANDO AO MESMO TEMPO

A10: Vão jogá?

Aluna: Vamo.

A10: Vão jogá?

A12: Vamos!

A10: Senta aí!

A12: 21?

A10: Ah, eu não sei se eu vou jogar não... Tô com preguiça!

A12: Vão jogá 21?

A10: Não, a gente vai jogar dorminhoco.

A12: Que isso? Comé que joga?

A10: Gente, pode ser dorminhoco?

(UM GRUPO COMEÇA A JOGAR CARTAS)
(Chico chega na sala)

Chico: Vocês falaram mal de mim? Tá gravando? Haha!

A10: Não, a gente tá... Eu tô vendo as horas, Chico! Invadi seu celular!

Aluna: A gente já fez as divisões!

Chico: Qual a conclusão?

Aluna: A gente vai fazer o outro em formato de jornal, com as pessoas pra

Apêndice N – Folha 7

pesquisarem que vão ser os (???) , especialistas, (???) , e a gente decidiu que cada jornal vai ter dois apresentadores.

Chico: Sim.

Aluna: Nesse aqui vai ser a A10 e a A15, e aqui a gente decidiu que ia ter um repórter coadjuvante.

Chico: Então nós vamos ter o formato jornal do Fake News e vai ter o formato do Você Confia.

A14: E a gente vai também fazer um instagram hoje pro audiovisual.

Chico: Ótimo.

A14: E aí você vai ter que fazer tipo uma foto nossa pra gente já postar hoje.

A9: Vai dar o nome certinho: TV Alves de Brito.

Aluna: A gente vai começar a divulgar o canal pelo instagram também!

Chico: Ótimo! Então vamos fazer a foto!

A15: E aí vai ser eu, A14 e Deah que vai cuidar do instagram.

Aluna: E a gente decidiu uma outra coisa. A gente decidiu que nesse daqui vai ter o repórter coadjuvante. Tipo assim... A gente vai chegar e falar tipo assim "E aí A12, sobre o coronavírus". Aí ele vai fingir que tá lá na China e vai falar sobre as especulações que rodam na net.

Aluno: É, aí tipo assim, eu falo "E agora estamos com o repórter A12. Ele está na China. Como que tá a situação aí na China?".

Lalê: Ia ser bom se tivesse tipo um fundo verde!

Aluna: Não, aí ele vai falar por exemplo... Tá rodando na internet, por exemplo que o coronavírus pode ter sido por sopa de morcego... Pode ter sido por isso, pode ter sido por aquilo... E o que você acham aí?

A9: Ô Chico, podia ter tipo um fundo verde assim pra...

Aluna: É isso mesmo que a gente pensou!

A14: Aí antes da gente ir embora tem que tirar uma foto!

Chico: Vou tirar a foto!

Aluna: Ou um bumerangue pra postar!

APÊNDICE O – Memória de cálculo após a conversão das notas do Anexo E

Apêndice O – Folha 1

A1 - Participou somente no ano de 2015 – Em 2016 passou para o Ensino Médio e não continuou no projeto										
Disciplin a	Ano / Série									
	2007 / F. Intr.*	2008 / 2ºAno	2009 / 3ºAno	2010 / 4ºAno	2011 / 5ºAno	2012 / 6ºAno	2013 / 7ºAno	2014 / 8ºAno	2015 / 9ºAno	
Português	-	-	-	-	81	79	83	78	79,5	
Matemátic a	-	-	-	-	74	71	72	66	73	
Geografia	-	-	-	-	80	78	86	84,5	88,5	
História	-	-	-	-	74	86,5	80	82	83	
Ciências	-	-	-	-	79	75,5	78	86,5	88	
Educação Artística	-	-	-	-	100	100	100	100	100	
Educação Física	-	-	-	-	100	100	100	100	100	
					84	84,28571	85,57143	85,28571	87,42857	85,31429

A2 - – Entrou em 2015 e saiu em 2017 por decisão própria										
Disciplin a	Ano / Série									
	2010 / 1ºAno	2011 / 2ºAno	2012 / 3ºAno	2013 / 4ºAno	2014 / 5ºAno	2015 / 6ºAno	2016 / 7ºAno	2017 / 8ºAno	2018 / 9ºAno	
Português	-	63	80	70	80	61	60	63	61	
Matemátic a	-	62	70	40	70	60	60	60	60	
Geografia	-	68	80	70	80	60,5	60	60	60	
História	-	68	80	80	80	60	60	60	63	
Ciências	-	69	80	70	80	60	63,5	60	62,5	
Educação Artística	-	100	90	100	80	100	100	100	100	
		71,66667	80	71,66667	78,33333	66,91667	67,25	67,16667	67,75	71,34375

A3 – Entrou em 2015. Em 2016 passou para o ensino médio e não continuou no projeto.										
Disciplin a	Ano / Série									
	2007 / F. Intr.*	2008 / 2ºAno	2009 / 3ºAno	2010 / 4ºAno	2011 / 5ºAno	2012 / 6ºAno	2013 / 7ºAno	2014 / 8ºAno	2015 / 9ºAno	
Português	-	-	-	-	81	88	87	88,5	85,5	
Matemátic a	-	-	-	-	74	77	72	79	77	
Geografia	-	-	-	-	80	91	86	92,5	94,5	
História	-	-	-	-	74	92	88	88	82,5	
Ciências	-	-	-	-	79	85,5	92	94,5	95	
Educação Artística	-	-	-	-	90	100	100	100	A	
Educação Física	-	-	-	-	90	100	100	100	100	
Ensino Religioso	-	-	-	-	100	90	100	100	100	
Inglês	-	-	-	-	-	87,5	83	93,5	90	
					83,5	90,11111	89,77778	92,88889	90,5625	89,36806

Apêndice O – Folha 2

1	A4 - Em 2016 passou ensino médio e não continuou no projeto								
2	Ano / Série								
3	2008 / 2ºAno	2009 / 3ºAno	2010 / 4ºAno	2011 / 5ºAno	2012 / 6ºAno	2013 / 7ºAno	2014 / 8ºAno	2015 / 9ºAno	
4	-	-	-	71	82	82	78	79	
5	-	-	-	71	64	69	71	75	
6	-	-	-	79	75	81,5	83	88	
7	-	-	-	68	77,5	79,5	82,5	77	
8	-	-	-	75	69,5	72,5	87	82	
9	-	-	-	90	90	100	100	100	
10	-	-	-	90	100	100	100	100	
11	-	-	-	90	100	100	100	100	
12					83	83,5	95,5	86,5	
13				79,25	82,33333	85,33333	88,55556	87,5	84,59444

1	A5 - Entrou no projeto em 2015 e saiu em 2017, por decisão própria									
2	Ano / Série									
3	2010 / 1ºAno	2011 / 2ºAno	2012 / 3ºAno	2013 / 4ºAno	2014 / 5ºAno	2015 / 6ºAno	2016 / 7ºAno	2017 / 8ºAno	2018 / 9ºAno	
4	-	75	80	80	80	74,5	69,5	63,5	69,5	
5	-	83	80	70	80	62	61	60	68	
6	-	91	80	80	80	78,5	63	65,5	72	
7	-	92	80	80	80	80	66	66	75	
8	-	85,5	80	80	80	77,5	69,5	74,5	65,5	
9	-	100	90	80	80	100	100	100	100	
10	-	100	90	80	100	80	100	100	100	
11	-	100	90	80	80	100	100	100	100	
12						71,5	68	68,5	80	
13		90,8125	83,75	78,75	82,5	80,44444	77,44444	77,55556	81,11111	81,54601

Apêndice O – Folha 3

A6 - Entrou no projeto em 2015, saindo em 2016, quando passou para o ensino médio. Não permaneceu no projeto										
Disciplin a	Ano / Série									
	2008 / 1ºAno	2009 / 2ºAno	2010 / 3ºAno	2011 / 4ºAno	2012 / 5ºAno	2013 / 6ºAno	2014 / 7ºAno	2015 / 8ºAno	2016 / 9ºAno	
Português	A	A	A	100	80	84	86,5	76	79,5	
Matemátic a	A	A	B	100	80	63	68	76	84	
Geografia	A	A	A	100	100	75,5	92	81,5	79	
História	A	A	A	100	100	96	87	79	80	
Ciências	A	A	A	100	100	78,5	82,5	91,5	87,5	
Educação Artística	-	-	-	100	-	100	100	100	100	
Educação Física	-	A	A	100	100	100	100	100	100	
Ensino Religioso	A	A	A	100	100	90	100	100	100	
Inglês						84,5	82,5	81	88	
				100	94,28571	85,72222	88,72222	87,22222	88,66667	90,76984

A6 - Entrou no projeto em 2015, saindo em 2016, quando passou para o ensino médio. Não permaneceu no projeto										
Disciplin a	Ano / Série									
	2008 / 1ºAno	2009 / 2ºAno	2010 / 3ºAno	2011 / 4ºAno	2012 / 5ºAno	2013 / 6ºAno	2014 / 7ºAno	2015 / 8ºAno	2016 / 9ºAno	
Português	A	A	A	100	80	84	86,5	76	79,5	
Matemátic a	A	A	B	100	80	63	68	76	84	
Geografia	A	A	A	100	100	75,5	92	81,5	79	
História	A	A	A	100	100	96	87	79	80	
Ciências	A	A	A	100	100	78,5	82,5	91,5	87,5	
Educação Artística	-	-	-	100	-	100	100	100	100	
Educação Física	-	A	A	100	100	100	100	100	100	
Ensino Religioso	A	A	A	100	100	90	100	100	100	
Inglês						84,5	82,5	81	88	
				100	94,28571	85,72222	88,72222	87,22222	88,66667	90,76984

A8 - Entrou no projeto em 2015 e saiu em 2016										
Disciplin a	Ano / Série									
	2011 / 1ºAno	2012 / 2ºAno	2013 / 3ºAno	2014 / 4ºAno	2015 / 5ºAno	2016 / 6ºAno	2017 / 7ºAno	2018 / 8ºAno	2019 / 9ºAno	
	77,5	100	80	80	80	60	60	60	61	
	75	100	80	80	70	60	60	60	Dependên cia**	
	82,5	100	80	80	80	61	61	64	60	
	80,5	100	80	80	70	61,5	63	60,5	63	
	77	100	80	80	80	65	60	62	67	
	90	90	80	100	100	80	80	100	80	
	90	100	80	100	100	100	100	100	80	
	90	100	80	100	100	100	100	80	80	
						60	84	77,5	60	
	82,8125	98,75	80	87,5	85	71,94444	74,22222	73,77778	68,875	80,32022

Apêndice O – Folha 4

A9 - Entrou no projeto em 2018 e permanece									
Ano / Série									
2013 / 1ºAno	2014 / 2ºAno	2015 / 3ºAno	2016 / 4ºAno	2017 / 5ºAno	2018 / 6ºAno	2019 / 7ºAno			
80	80	80	80	100	80	82			
80	80	80	80	100	82	74,3			
80	100	80	100	100	81	83,5			
80	100	80	80	100	76,5	78,0			
80	80	80	100	100	88	84,5			
80	100	80	100	100	100	100			
80	100	100	100	100	100	100			
80	100	80	100	100	100	A			
					82	100			
80	92,5	82,5	92,5	100	87,22222	89,18571			89,20113

A10 - Entrou em 2015, foi para o ensino médio, mas continua no projeto										
Disciplin a	Ano / Série									
	2010 / 1ºAno	2011 / 2ºAno	2012 / 3ºAno	2013 / 4ºAno	2014 / 5ºAno	2015 / 6ºAno	2016 / 7ºAno	2017 / 8ºAno	2018 / 9ºAno	
Português	-	76	80	80	100	87	80,5	71,5	71	
Matemátic a	-	71	80	80	100	68	64	62	66	
Geografia	-	87	80	80	100	85,5	71	74,5	81	
História	-	87	80	80	100	79,5	72,5	66	72,5	
Ciências	-	84	80	80	80	88,5	83	73	67	
Educação Artística	-	100	90	100	80	100	100	100	100	
Educação Física	-	100	90	100	80	100	100	100	100	
Ensino Religioso	-	100	90	100	80	100	100	100	100	
Inglês						76,5	80	67	77	
		88,125	83,75	87,5	90	87,22222	83,44444	79,33333	81,61111	85,12326

A11 - Entrou no projeto em 2018 e continua									
Disciplin a	Ano / Série								
	2013 / 1ºAno	2014 / 2ºAno	2015 / 3ºAno	2016 / 4ºAno	2017 / 5ºAno	2018 / 6ºAno	2019 / 7ºAno		
Português	100	100	100	100	100	90,5	89,5		
Matemátic a	100	100	100	100	100	88	89,5		
Geografia	100	100	100	100	100	92	92		
História	100	100	100	100	100	85	85		
Ciências	100	100	100	100	100	96,5	86		
Educação Artística	80	100	80	100	100	100	100		
Educação Física	80	100	100	100	100	100	100		
Ensino Religioso	80	100	80	100	100	100	100		
Inglês						96,5	87,5		
	92,5	100	95	100	100	94,27778	92,16667	96,27778	

Apêndice O – Folha 5

A12 - Entrou em 2018 e continua									
Disciplin a	Ano / Série								
	2013 / 1ºAno	2014 / 2ºAno	2015 / 3ºAno	2016 / 4ºAno	2017 / 5ºAno	2018 / 6ºAno	2019 / 7ºAno		
Português	80	80	80	80	80	68	65,5		
Matemátic a	80	80	80	70	80	60	34,4		
Geografia	80	80	80	80	80	61,5	50		
História	80	80	80	80	80	68,5	51		
Ciências	80	100	100	100	100	60	53,5		
Educação Artística	80	80	80	80	80	100	70		
Educação Física	80	100	100	80	100	100	80		
Ensino Religioso	80	100	80	80	100	100	100		
Inglês						75	49,5		
	80	87,5	85	81,25	87,5	77	61,54444	79,97063	

A13 - Entrou no projeto em 2016. Foi para o ensino médio e continua										
Disciplina	Ano / Série									
	2010 / 1ºAno	2011 / 2ºAno	2012 / 3ºAno	2013 / 4ºAno	2014 / 5ºAno	2015 / 6ºAno	2016 / 7ºAno	2017 / 8ºAno	2018 / 9ºAno	
Português	-	90	100	100	100	87	82,5	86	82,5	
Matemátic a	-	94	100	100	100	93	91	92	93	
Geografia	-	94	100	100	100	97,5	83,5	84	83,5	
História	-	94	100	100	100	97	85	84	81	
Ciências	-	93	100	100	100	95	94	73	80,5	
Educação Artística	-	100	90	100	100	100	100	80	100	
Educação Física	-	100	90	80	100	100	100	100	100	
Ensino Religioso	-	100	100	100	80	100	100	100	100	
Inglês	-					86	75	93	91	
		95,625	97,5	97,5	97,5	95,0556	90,1111	88	90,1667	93,9323

A14 - Entrou em 2015, foi para o ensino médio e continua no projeto										
Disciplina	Ano / Série									
	2010 / 1ºAno	2011 / 2ºAno	2012 / 3ºAno	2013 / 4ºAno	2014 / 5ºAno	2015 / 6ºAno	2016 / 7ºAno	2017 / 8ºAno	2018 / 9ºAno	
Português	-	84	80	100	100	82,5	83	81,5	83	
Matemátic a	-	93,5	80	80	80	76	69	75	83	
Geografia	-	93	80	100	100	86	79	83,5	91	
História	-	93	80	100	100	89,5	83	77	85	
Ciências	-	91	80	100	100	84,5	84	83,5	88	
Educação Artística	-	100	90	100	100	100	100	100	A	
Educação Física	-	100	90	80	100	100	100	100	A	
Ensino Religioso	-	100	90	100	100	80	100	100	80	
Inglês	-					90,5	81	82	86	
		94,3125	83,75	95	97,5	87,6667	86,5556	86,9444	85,1429	89,609

Apêndice O – Folha 6

A15 - Entrou em 2015, foi para o ensino médio e continua no projeto										
Disciplina	Ano / Série									
	2010 / 1ºAno	2011 / 2ºAno	2012 / 3ºAno	2013 / 4ºAno	2014 / 5ºAno	2015 / 6ºAno	2016 / 7ºAno	2017 / 8ºAno	2018 / 9ºAno	
Português	-	84	80	100	100	84,5	82	82	80,5	
Matemática	-	88	100	100	80	84	81	81	90	
Geografia	-	92	100	100	100	88	80,5	86,5	93,5	
História	-	92	100	100	100	86	83	74	86	
Ciências	-	87	100	100	100	88,5	82,5	89	92,5	
Educação Artística	-	100	90	100	100	100	100	100	100	
Educação Física	-	100	90	80	100	100	100	100	100	
Ensino Religioso	-	100	90	100	100	100	100	100	100	
Inglês	-	-	-	-	-	85	89	90,5	95,5	
		92,875	93,75	97,5	97,5	90,6667	88,6667	89,2222	93,1111	92,9115

A16 - Entrou em 2015, saiu em 2017 e voltou em 2018. Foi para o ensino médio, mas continua no projeto.										
Disciplina	Ano / Série									
	2010 / 1ºAno	2011 / 2ºAno	2012 / 3ºAno	2013 / 4ºAno	2014 / 5ºAno	2015 / 6ºAno	2016 / 7ºAno	2017 / 8ºAno	2018 / 9ºAno	
Português	-	72	80	80	100	79	73	68	70,5	
Matemática	-	66	80	70	80	66	67	60	66	
Geografia	-	85,5	80	80	100	71	71	66	67,5	
História	-	85,5	80	80	100	68,5	63	60	67	
Ciências	-	85,5	80	80	100	72,5	75	64,5	68,5	
Educação Artística	-	100	90	100	100	100	100	80	100	
Educação Física	-	100	90	80	100	100	100	100	100	
Ensino Religioso	-	100	90	100	100	100	100	100	100	
Inglês	-	-	-	-	-	69	75	60	66	
		87	83,75	83,75	97,5	80,6667	80,4444	73,1667	78,3889	83,0833

A17 - Entrou em 2016, tendo sido frequente até 2018. Em 2019 participou de algumas reuniões, mas ainda não se definiu se pretende ou não continuar.											
Disciplina	2010 / 1ºAno	2011 / 2ºAno	2012 / 3ºAno	2013 / 3ºAno	2014 / 4ºAno	2015 / 5ºAno	2016 / 6ºAno	2017 / 7ºAno	2018 / 8ºAno	2019 / 9ºAno	
Português	-	60	70	80	70	80	62	60	60	60,5	
Matemática	-	60	70	80	40	70	64	60	60	45,5	
Geografia	-	60	70	80	80	80	70	64	60	51,5	
História	-	60	70	80	70	70	73,5	67,5	65	53,5	
Ciências	-	60	70	80	80	80	74,9	61	75,5	49,5	
Educação Artística	-	100	70	80	100	100	80	80	100	80	
Educação Física	-	80	90	80	80	100	80	100	100	80	
Ensino Religioso	-	80	70	80	100	100	100	80	80	80	
Inglês	-	-	-	-	-	-	64	67,5	72,5	53	
		70	72,5	80	77,5	85	74,2667	71,1111	74,7778	61,5	74,0728

Apêndice O – Folha 7

A18 - Entrou em 2015, foi para ensino médio, mas continua no projeto.										
Disciplina	Ano / Série									
	2010 / 1ºAno	2011 / 2ºAno	2012 / 3ºAno	2013 / 4ºAno	2014 / 5ºAno	2015 / 6ºAno	2016 / 7ºAno	2017 / 8ºAno	2018 / 9ºAno	
Português	-	80	80	80	80	65,5	63	69,5	75	
Matemática	-	80,5	80	100	80	63	66	65	72	
Geografia	-	86	80	100	80	75	61	62	72,5	
História	-	86	80	100	80	70,5	60	60	66	
Ciências	-	88,5	80	100	80	76,5	61	72,5	77	
Educação Artística	-	100	90	100	80	100	100	80	100	
Educação Física	-	100	90	80	80	100	80	100	100	
Ensino Religioso	-	100	90	A	80	100	80	80	100	
Inglês	-					79,5	60	70	76,5	
		90,125	83,75	94,2857	80	81,1111	70,1111	73,2222	82,1111	81,8395

A19 - Entrou em 2017 e continua										
Disciplina	Ano / Série									
	2012 / 1ºAno	2013 / 2ºAno	2014 / 3ºAno	2015 / 4ºAno	2016 / 5ºAno	2017 / 6ºAno	2018 / 7ºAno	2019 / 8ºAno		
Português	80	100	100	100	100	93	85,5	91		
Matemática	80	100	100	100	100	88	84	84		
Geografia	80	100	100	100	100	91,5	87	89,5		
História	80	100	100	100	100	94	89,5	85		
Ciências	80	100	80	100	100	91	92	92,5		
Educação Artística	80	100	80	100	100	100	100	100		
Educação Física	90	80	100	100	100	100	100	100		
Ensino Religioso	80	100	80	100	100	100	100	100		
Inglês						93,5	98,5	91,5		
	81,25	97,5	92,5	100	100	94,5556	92,9444	92,6111		93,9201

A20 - Entrou em 2015 e deixou o projeto em 2018										
Disciplina	Ano / Série									
	2010 / 5ºAno	2011 / 5ºAno	2012 / 5ºAno	2013 / 5ºAno	2014 / 5ºAno	2015 / 6ºAno	2016 / 7ºAno	2017 / 8ºAno	2018 / 9ºAno	
Português	49	46	40	40	80	66	67,5	60	65,5	
Matemática	45	45	40	40	80	64	60	66	64	
Geografia	57	58	40	40	80	75	61,5	63	70	
História	57	54	40	40	80	63,5	60	60	63	
Ciências	63	59	40	40	80	68,5	62,5	60	64	
Educação Artística	80	90	80	80	80	100	100	80	100	
Educação Física	90	90	80	80	100	100	80	100	80	
Ensino Religioso	80	90	80	80	80	100	80	80	80	
Inglês	60					75,5	60	63,5	74,5	
	64,5556	66,5	55	55	82,5	79,1667	70,1667	70,2778	73,4444	75,1111

APÊNDICE P – Memória de cálculo para desempenho comparativo

Taxas de rendimento escolar no ensino fundamental												
Brasil – Todas as escolas (2015-2019) X EM Dr. Alves de Brito												
Ano	Anos iniciais			Anos finais			Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono
	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono						
2011	91,2	7,2	1,6	83,4	11,4	4,2	98,6	1,4	0	89,4	8,7	1,7
2012	91,7	6,9	1,4	84,1	11,8	4,1	90,2	10,8	0	89,2	9,2	0
2013	93	5,8	1,2	80	15,7	4,3	95,1	4,9	0	96,2	3,8	0
2014	92,8	6,1	1,1	84,8	16,2	4,2	100	0	0	96,6	13	0,9
2015	93,2	5,8	1	85,7	11,1	3,2	100	0	0,0	86,4	13,6	0
2016	93,2	5,9	0,9	85,6	11,4	3	93,9	6,1	0	94,2	5,8	0
2017	94	5,2	0,8	87,1	10,1	2,8	100	0	0	82,2	13,8	3,4
2018	95	5,1	0,7	88,1	9,5	2,4	100	0	0	89,6	10,4	0
2019	95,5	4,3	0,6	89,9	8,2	1,9	94,7	3,5	1,8	85,9	14,1	0
Média	93,3	5,8	1,1	85,4	11,7	3,3	96,9	3,0	0,2	90,0	10,3	0,7

Taxas de rendimento escolar no ensino fundamental							Taxas de rendimento escolar no ensino fundamental						
Brasil – Escolas Municipais (2015-2019)							EM Dr. Alves de Brito						
Ano	Anos iniciais			Anos finais			Ano	Anos iniciais			Anos finais		
	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono		Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono
2011	89,4	8,7	1,6	81,1	13,4	4,2	2011	98,6	1,4	0	89,4	8,7	1,7
2012	89,9	8,4	1,7	81,2	13,6 X 9,2	5,2	2012	90,2	10,8	0	89,2	9,2	0
2013	92,4	6,4	1,2	80,5	15,5	4,4	2013	95,1	4,9	0	96,2	3,8	0
2014	92,1	6,4	1,4	81,4	14,4	4,2	2014	100	0	0	96,6	13	0,9
2015	91,6	7,1	1,3	82,8	12,9	4,3	2015	100	0	0	86,4	13,6	0
2016	91,5	7,3	1,2	82,5	13,3	4,2	2016	93,9	6,1	0	94,2	5,8	0
2017	92,5	6,5	1	84,2	12,1	3,7	2017	100	0	0	82,2	12,8	3,4
2018	92,7	6,4	0,9	85,1	11,5	3,4	2018	100	0	0	89,6	0,4	0
2019	93,9	5,4	1,3	87,3	10	0,7	2019	94,7	3,5	1,8	85,9	14,1	0
MÉDIA	91,8	7,0	1,3	82,9	12,9	3,8		96,9	3,0	0,2	90,4	9,0	0,7

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP

Anexo A – Folha 1

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PEGADAS DA JUVENTUDE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: Um estudo infocomunicacional da produção audiovisual e mídias sociais de estudantes de escola pública do interior de Minas Gerais

Pesquisador: Francisco José Daher Junior

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 12532918.5.0000.5531

Instituição Proponente: Universidade Federal da Bahia - UFBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.372.763

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de doutorado vinculado ao do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A partir dos resultados da pesquisa de mestrado, seguida por um projeto de extensão, identifica-se uma importante inserção de grupo de jovens na Escola Municipal Doutor Alves de Brito em horários extraclasse, motivados, principalmente, para atividades relativas ao audiovisual, assim como para o desenvolvimento de outras ações na comunidade, fora dos muros da escola. Assim, a pesquisa enfoca a relação entre o protagonismo juvenil e competências infocomunicacionais, estas compreendidas a partir da capacidade de manter-se informado (buscar, selecionar, avaliar e aplicar informações para resolver questões) e comunicar (manter diálogos, negociar e trabalhar colaborativamente) em ambientes de hiperinformação. Tais competências também abrangem a capacidade de refletir sobre os próprios conhecimentos, habilidades e atitudes. Assim, investigará os impactos das competências infocomunicacionais na formação do protagonismo juvenil, tomando como referência o Grupo Audiovisual Rodrigo Silva, que atua em distrito do Município de Ouro Preto, Minas Gerais, na Escola Municipal Doutor Alves de Brito. Desenvolverá pesquisa-ação com comunidade da referida escola, em especial com alunos participantes do Grupo Audiovisual Rodrigo Silva, professores e técnicos. Refere a utilização de um "método misto de etnografia e netnografia como condição importante para a

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

Anexo A – Folha 2

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



Continuação do Parecer: 3.372.763

construção da pesquisa-ação, dada as características dos sujeitos da pesquisa e de suas atividades infocomunicacionais realizadas em torno do audiovisual." Os participantes serão 15 alunos da Escola Municipal doutor Alves de Brito, com idades variando entre 11 e 16 anos; 6 ex-alunos que terminaram o ensino fundamental e não fazem mais parte do Grupo ARS; 3 ex-alunos que entraram e saíram do grupo antes de encerrarem o ensino fundamental; pais dos alunos que estão em atividade no grupo; professores e técnicos da referida escola. Como técnicas de coleta de dados, prevê a observação participante em atividades na escola e/ou comunidade, organização conjunta de oficinas sobre as competências e entrevistas coletivas após a realização de oficinas com grupo de jovens. Também prevê a realização de entrevistas individuais com professores e técnicos da escola, além de entrevistas coletivas com grupo de pais.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar os impactos das competências infocomunicacionais na formação do protagonismo juvenil dos jovens participantes do Grupo Audiovisual Rodrigo Silva.

Objetivos Secundários:

- Identificar as competências infocomunicacionais dos sujeitos da pesquisa a partir de suas práticas de audiovisual e organização social, e compará-las com os conceitos que emergem da literatura.
- Correlacionar a influência das competências infocomunicacionais no fortalecimento da identidade de jovens que vivem fora do eixo dos grandes centros urbanos para, finalmente, avaliar a relação "competências infocomunicacionais" com o desempenho escolar, afetividade com a escola e participação comunitária dos sujeitos da pesquisa, a partir da identificação das habilidades que levam ao protagonismo, como autonomia e empoderamento.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme descrição do pesquisador:

Riscos: "Os procedimentos aqui adotados obedecem integralmente aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme as resoluções 466 /2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, a partir do princípio de que "toda pesquisa com seres humanos envolve risco". Neste caso, na pior das hipóteses, pode ocorrer um mínimo de constrangimento ao participante, inerente à situação de ser pesquisado e dar entrevistas. Esta circunstância, porém, pode ser relevada uma vez que todos os envolvidos têm o direito de se recusar a participar ou de suspender a sua participação a qualquer momento da pesquisa. Por outro lado, ainda seguindo determinação

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar	
Bairro: Canela	CEP: 41.110-060
UF: BA	Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615	Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

Anexo A – Folha 3

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



Continuação do Parecer: 3.372.763

da própria Resolução 466/2012 no que diz respeito às "providências e cautelas", caso o participante venha sofrer qualquer tipo de dano, previsto ou não neste documento, este terá direito à indenização, por parte do pesquisador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa."

Benefícios: "Espera-se, entre outros benefícios, criar um processo de investigação sobre a geração de saberes - disponível para instituições, pesquisadores e educadores, especializados ou populares -, de forma a contribuir para a concepção de novas experiências educativas dentro e fora das escolas."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa muito relevante e factível, embasado em consistente construção da problemática, a partir de revisão bibliográfica. Apresenta rigorosa descrição teórico-metodológica da pesquisa enfocando tema muito atual que busca responder o questionamento de como o desenvolvimento de competências infocomunicacionais favorece o protagonismo juvenil.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram adequados conforme recomendado no parecer 3.313.537.

Recomendações:

Apresentar relatórios parcial e final da pesquisa, bem como publicizar resultados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram resolvidas, atendendo integralmente as recomendações do parecer 3.313.537. Assim recomendo aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1274067.pdf	19/05/2019 17:06:31		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	19/05/2019 17:03:59	Francisco José Daher Junior	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_de_pesquisa.pdf	19/05/2019 17:02:08	Francisco José Daher Junior	Aceito

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

Anexo A – Folha 4

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



Continuação do Parecer: 3.372.763

Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	19/05/2019 17:02:08	Francisco José Daher Junior	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais.pdf	19/05/2019 16:59:42	Francisco José Daher Junior	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_demaispart.pdf	19/05/2019 16:57:36	Francisco José Daher Junior	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	24/04/2019 17:32:56	Francisco José Daher Junior	Aceito
Orçamento	Custo_projeto.pdf	23/04/2019 20:20:26	Francisco José Daher Junior	Aceito
Outros	Solicitacampo.pdf	21/04/2019 10:57:54	Francisco José Daher Junior	Aceito
Outros	Autorizainstitucional.PDF	21/04/2019 10:55:51	Francisco José Daher Junior	Aceito
Outros	AUT_COLETA_DADOS.pdf	21/04/2019 10:52:20	Francisco José Daher Junior	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_CONFIDENCIALIDADE.pdf	21/04/2019 10:49:19	Francisco José Daher Junior	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_CONCORDANCIA.pdf	21/04/2019 10:47:54	Francisco José Daher Junior	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECL_NAO_INICIO_ATIV.pdf	21/04/2019 10:45:41	Francisco José Daher Junior	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termodecompromisso.pdf	21/04/2019 10:43:04	Francisco José Daher Junior	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	COPARTICIPANTE_INFRA.pdf	21/04/2019 10:22:50	Francisco José Daher Junior	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	21/04/2019 09:49:50	Francisco José Daher Junior	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

Anexo A – Folha 5

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



Continuação do Parecer: 3.372.763

SALVADOR, 05 de Junho de 2019

Assinado por:
Maria Carolina Ortiz Whitaker
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

**ANEXO B – Transcrição da palestra do prof. Dr. Boaventura,
cedida pela professora Margareth Diniz, da UFOP**

O áudio inicia-se aos 58 minutos de gravação.

O vídeo está disponível no YouTube, no Canal da TV UFOP, no seguinte endereço:
<https://www.youtube.com/watch?v=hp9KDeH1ErE>

“Muitos e muitas dizem que sou um homem de razão quente, não transcendendo outra cenografia e a razão quente é a razão que se alimenta com força, as emoções nos movem, na sociedade na amizade nas questões da vida acadêmica, em muitas questões. É um momento grande da minha razão quente este, eu agora estou aqui a viver convosco, ainda agora me senti tão bem acompanhado mas agora estou aqui sozinho mas estou agora numa nova posição acompanhado pelo senhor e queria dizer que me sinto muito honrado por passar a pertencer a essa casa, ser um professor dessa casa e tudo farei para realmente cumprir esta incumbência essa confiança e também esse mandato, E quando digo, não cerimonialmente, digo concretamente, que seja minha contribuição, seja aquilo que acharem decente, portanto que eu possa contribuir com muitas atividades e que nessa universidade eu siga bastante no mundo e no Brasil principalmente, terei todo o gosto, a partir de agora por Ouro Preto que agora pra mim é minha casa, me sinto em casa e é bom que a gente de vez em quando regresse a casa, dito isso queria agradecer a tanta gente, tantas e tantos que procuraram que essa iniciativa e aos colegas todos que na insígnia atual holocausto acadêmico como os que acompanharam daqui a pouco tempo, primeiramente minha amiga, colega e primeira ministra desse governo brasileiro Nilma Gomes, obviamente também a Shirley, a Margareth Diniz e a todos aqueles que contribuíram de alguma outra forma para que esse momento fosse um momento de grande convívio de grande interação de grande motividade, muito generosos, estou muito agradecido, envolvido com a generosidade e agradeço. O tema cujo proposto hoje, é um tema que tem um significado especial para mim, “as epistemologias do Sul: O que são, de onde vem, para onde vão? ”. Eu penso que nós vivemos um tempo freneticamente interessado novas modas e nossa vida acadêmica nas nossas universidades nós passamos muitas vezes no nosso tempo em citar as últimas modas os últimos textos as últimas novidades, e naturalmente somos premiados por isso, é bom porque ficamos a par das novidades acontece que as novidades ou aquilo que surge por vezes como novidades fazem parte de um fluxo que devia conhecer-se melhor como parte de uma herança, parte de um passado que contribuíram para o presente para ampliar o futuro mas que partem de uma corrente forte que vai para muito tempo e vai certamente na nossa frente. Vivemos desde o século XXVII, século XVIII sobretudo depois do iluminismo com essa necessidade da autoria, necessidade da originalidade, é algo muito romântico que ficou conosco e que foi levado para Europa por todo mundo e que naturalmente aqui se propagou e se sedimentou a ideia da originalidade. Óbvio

que nossos colegas da idade média até o século XVI e XVII ao contrário, sua excelência resumiria basicamente no modo em que citavam os outros, reconheciam os outros autores. Os autores que tinham precedido e, portanto, era aí que sua criatividade se mostravam, sua excelência, sua seriedade, era um outro tempo. Eu penso que hoje, nós estamos num tempo que talvez, precisemos obviamente sem deixar de estar dentro daquilo que somos nós hoje, uma sociedade que onde o conhecimento científico passou a ser intercorrente e interdanamismo e extraordinário que o tenha um mas ao mesmo tempo dar conta daquele que nós apoiamos porque na academia sobre tudo nós não estamos nos centros da produção da ciência, umas das coisas que mais me impressionam é como nós esquecemos nossos antepassados, como nos esquecemos as pessoas que nos influenciaram, as vezes nossos colegas no departamento, ou colegas numa outra faculdade, ou colegas que estiveram ao nosso lado, raramente citamos, raramente lemos, raramente conhecemos e se lemos e conhecemos não citamos pois é melhor citar um estrangeiro, citarmos alguém de fora e portanto eu penso que nós estamos num período de grande crise nas ciências sociais e humanas e precisamos de fato começar a criar mais comunidades científicas acadêmicas nos que nós temos, estamos todos naquelas sociedades que produzem sistematicamente os conhecimentos científicos portanto é nossa responsabilidade determos essa presença forte que antes deu para sabermos qual é a medida do nosso contributo obviamente, e o que nós vamos deixar para as próximas gerações neste ambiente. E, portanto, eu começo a contar uma história que é importante para vermos aqui como é que nós das ciências sociais e humanas, que obviamente vem sendo o tema de toda a minha vida, como é que tudo isso surgiu? – Surgiu num momento, vejam bem, na Europa e numa pequena parte do mundo, mas nesse momento era só Europa que contava, grande parte do mundo $\frac{3}{4}$ da população do mundo estava sobre o colonialismo europeu ou então não estava sequer sido tocados pelo colonismo europeu, como no caso da china apesar de trocar o ópio. Era um mundo que estava numa grande transformação no final do século XIX fundamentalmente produzido pelo desenvolvimento da revolução industrial as concorrências sociais que criaram uma desigualdade social que as pessoas não estavam habituadas, na própria sociedade europeia há tanta desigualdade social, a desigualdade social eram nos finados sociais próprios europeus já tinham criado líquidos que pouco ou nada sabiam, obviamente, eu diria que quase nada sabiam de maneira que interessasse outros povos do outro lado da linha, como vou lhes dizer, mas eram problemas que em Londres, em Paris, em Berlim, problemas de salubridade, de prostituição, delinquência, de falta da habitação. Os camponeses expulsos das suas terras e vinham para a cidade, uma aceitabilidade baixíssima, a segregação da família, a criminalidade, tudo isso era um problema que passou a ter um nome “questão social” foi assim que se chamou. A questão social era o que mais desagradava, não era a primeira vez que isso ocorria, mas para os europeus era a primeira vez, quem dava conta dela era os Escritores, os escritores é que davam conta dela, não havia outra forma, e por outros escritores, por exemplo, do Brasil Machado de Assis, é muito importante analisar o Brasil, nessa altura por exemplo Éça de Queiroz... São autores que estavam aprendendo a moldar, aprender um grande, profundo conhecimento em ciências sociais. É nessa altura que começa a gerar conhecimento nas ciências sociais e temos que ver que esse conhecimento foi criado

em cinco ou seis países, por homens, todos homens que naquela altura procuravam dar conta no que deveria ser um conhecimento científico e social da sociedade, para entender melhor a questão social e para tentar resolver. Bem, a primeira coisa que nós temos que ver hoje é que nós a um século de distância é que esses homens não eram deuses, eram homens que vivam preocupados com a realidade do seu tempo, daquela que eles cresceram, portanto não para exigir desses homens que conhecessem a realidade para o resto do mundo que conhecesse a realidade no futuro e portanto não podem ter coberto toda essa realidade de maneira exaustiva, no entanto ainda hoje nos nossos cursos, continuamos a falar dos fundadores, das mesmas pessoas que pensaram naquela altura pensaram e pensaram muito bem nas suas diferenças, o Marx, Durkheim, todas as suas diferenças um ponto, todos eles nas suas diferenças extremamente atentos as suas habilidades do seu tempo, só que nosso tempo é extinto porque eles pensaram tanto, porque os pensaram deve ser conhecido, mas o que eles pensaram não pode determinar de maneira nenhuma o que nós hoje temos a necessidade de enfrentar, o tempo em que nós vivemos, mas vejam que, o tempo que eles viveram foi um tempo que lhes permitiu conhecer profundamente a sociedade, uma sociedade que passava um momento muito difícil, estamos a falar numa pequena porção da humanidade, o resto estava perdido nas colônias e do lado, de uma outra forma e desenvolveram a partir daí grandes consciências sociais que ainda hoje nos influenciam. E nessa altura, surgiram dois grandes modelos de transformação social, estes modelos foram, por um lado, a revolução, conceito de revolução e por outro conceito de reforma, reformismo. O reformismo era ensinado, uma opção por gradualmente para sociedade através da forma democrática através do direito, através da democracia tentando as conquistas sociais, os direitos sócias, gradualmente enquanto Russel propunha uma ruptura, de forma desigual e autoritária, ditatorial. A democracia nesses países a essa altura era coisa muito rara, e, portanto, dois grandes modelos de transformação social, persistia, tentando ser mais inclusiva, para uma sociedade melhor, mais emancipada, mais livre, mais igual, mais inclusiva, mais justa. Desenvolvemos realmente um acervo extraordinário de conhecimento nesses últimos cem anos, as ciências sociais e humanas diversificaram, seguiram da Europa e foram para todo o mundo e a América Latina tem um contributo extraordinário para as ciências sociais, (ininteligível - 12:50 até 12:59), nem sempre apreciam a riqueza, duvidaram de muitos desses conhecimentos que surgiram nesse continente, como surgiu na África, com surgiu na Ásia, hoje começamos a saber melhor a riqueza de todo esse conhecimento, que nós criamos na área das ciências sociais, e não foi apenas Europa, Estados Unidos ou Canadá, foi todo o mundo, aliás muitas ideias, de novidades que depois foram transformados em ideias novas e universais para as ciências sociais, que nasceram na África, nasceram no Brasil algumas delas e depois seguiram seu trajeto no mundo. Qual é o nosso problema? É que depois de cem anos, de uma riqueza extraordinária que nós temos, nós chegamos no princípio do século XXI e não temos nenhum modelo transformação da sociedade. Começamos o século XX com dois grandes modelos, os cientistas sociais, os jovens, uns eram revolucionários outros eram reformistas, mas qualquer um deles tinha bons argumentos, e tinham curiosamente no início, ambos tinham o mesmo objetivo para a sociedade socialista, anticapitalista tinham dois modelos chegamos ao princípio do século XXI e nem a revolução está na agenda em

nenhum país nem a reforma está na agenda de nenhum país. Hoje o que nós chamamos de reformismo é uma tentativa desesperada de não perder direitos, defender o que já se conquistou, não há nenhuma ideia de avançarmos para um patamar superior, a ideia é exatamente de evitar que o retrocesso não seja total e que, não seja tão penoso, e que por vezes pela perplexidade dos cientistas sociais, dos políticos talvez nem tanto, mas dos cientistas sociais a perplexidade resulta disto, não é tão fácil destruir tudo que se fez, com tanta luta, com tanta exigência, com tanto tempo perdido, com tanta reunião do bairro, com tanta reunião de sindicato, com tantos movimentos sociais, e chega uns senhores e umas senhoras com uns decretos e cai tudo? Como é que é possível? Como é que a sociedade está construída em cima de tudo isso que parece que, não tem consistência, não tem resistência, e depois acontecem coisas, depois de muita ufanía de pensamento crítico inclusivamente e contra o qual nós também fomos, nós temos que insurgir que realmente, que diz que oito homens mais ricos ao redor do mundo tenham tanta riqueza quanto a metade mais pobre da humanidade, ou seja 3.5 mil milhões de pessoas, e não acontece nada, não há nenhuma arguição* (16:10) não há nenhuma convulsão, dá aquela ânsia a seguir vai os anúncios de carros, bombons e as últimas formas de sutiã e nada acontece. Que sociedade é essa? Mais apesar de nosso conhecimento científico social, a nossa sociedade está cada vez mais isolada, isolada do cidadão, os meios de comunicação social tentaram isolar e conseguiram, isolaram um conhecimento que não tem par, nós talvez tivéssemos tido mais presença nos meios de comunicação social, na mídia que temos hoje e deixaram que o contrário se propagasse de uma maneira externamente fácil e maliciosa, insidiosa afasta a consciência, por todo mundo as vítimas viram contra as vítimas, não contra os opressores. Na Europa as classes médias empobrecidas viram-se contra os refugiados como se os refugiados fossem a fonte dos seus problemas. Nos Estados Unidos os operários viram-se contra os empobrecidos, viram-se contra o operário latino ou negro, latinos como eu nesse momento, empobrecido como eu, e querem fechar as portas e quer fazer das fronteiras trincheiras. Na África do Sul, os sul africanos negros viram-se contra os imigrantes negros, do Zaire, do Zimbábue, de Moçambique tão pobres quanto eles, no seu conjunto os imigrantes negros da África do Sul vêm buscar 0.001% do rendimento da África do Sul enquanto os brancos que são 8% da população tem 87% da riqueza da África do Sul, no entanto os Sul africanos viram-se contra os imigrantes, vítima contra vítima, o oprimido elege o opressor democraticamente em eleições. Como chegamos aqui? Como podemos sair daqui? Eu penso que nosso saber e nosso conhecimento ficou muito separado da realidade do nosso tempo, por vezes deixamos nos iludir por coisas que estamos a pagar um preço e até falo contra mim mesmo, porque acho que isso tem que ter muito instrumento da autocrítica, sem dúvida. Por exemplo, nós da ciências sociais em geral, todos nós, críticos marxistas, não marxistas acreditamos que o colonialismo tinha acabado com a libertação das colônias, as últimas as quais na África, ainda há hoje dezessete colônias no mundo, segundo as nações unidas, aliás estarei em outubro, no final de outubro numa dessas dezessete que é o povo swari*, que é uma colônia em Marrocos nesse momento e estarei também em defesa da independência desse povo maravilhoso, o povo srawi*, quero perguntar a voz se sequer ouviram falar do povo srawi, mas o que nos impressiona mais é que a gente acreditou que o colonialismo tinha acabado mas

existem pendências e por isso até inventamos outros termos para mostrar que o colonialismo tinha acabado mas que havia racismo e etc, etc, etc. Essa palavra foi até colonializada uma palavra que eu uso há muito no meu trabalho, vou chutar muitos dos meus colegas aqui porque senão está no livro que está a ser publicado e depois será publicado em português, eu deixei de usar o termo colonializado, porque o termo colonializar pressupõe que o colonialismo tinha acabado e o colonialismo não acabou, o que acabou foi um tipo de colonialismo, foi o colonialismo com ocupação estrangeira, esse acabou com a criação (20:37) mas o colonialismo não acabou? Continua sobre outras formas, vamos mostrar algumas delas, portanto porque usar um termo novo, havia força na luta ante colonial, aliás eu pertencendo a um país colonizador que colonizou até tão tarde, até 1974 eu ainda pude pertencer ao movimento anticolonial, a luta anticolonial era forte, era uma democracia, era uma luta antiga contra a colonialidade de antes, não tem a menor força, por que que a gente substituiu o termo? Porque aceitamos facilmente que o colonialismo tinha acabado quando acabou o colonialismo da opressão estrangeira, mas afinal, vejam bem explique aos nossos estudantes, o capitalismo não existe no século XIV e XV? Não mudou extraordinariamente desde então até hoje E nós não continuamos a falar de capitalismo? Porque seria diferente com o colonialismo, as medidas das ciências sociais, eram medidas das ciências sociais, portanto nós hoje vivemos tempos coloniais, com imaginários dos coloniais, talvez nós vivamos tempos ditatoriais com imaginários de democracia, talvez vivamos tempos de corpos racionalizados, sexualizados, com imaginários de direitos humanos, talvez vivamos num mundo de fronteiras de corpos cortejados por narcotráfico, gente presa em campos de treinamentos, refugiados, refugiados quais não em Europa são em África, com imaginário de colonização, os nossos imaginários traem a realidade que nós vivemos e portanto eu penso que, nós cremos começar a pensar como ser daqui talvez, seja necessário uma intervenção epistemológica forte. E por que minha querida amiga Nilma salientou isso? Por que? Uma intervenção epistemológica? Por uma razão simples, porque o poder político, sobretudo o poder político neoliberal, que hoje, domina o mundo, eu não vou entrar na minha palestra amanhã na UFMG, mas o pensamento neoliberal cria uma ideia que não há alternativas fora e quando não há alternativa o pensamento político torna-se o próprio “epistem”. É uma maneira de conhecer o mundo pois se não há uma alternativa de sermos empreendedores, ou seja, de sermos todos linguistas, todos termos o nosso êxito, todos querendo uns contra os outros, pois não acreditem numa sociedade que todos os empreendedores tenham êxito, porque para eu ter êxito tem que ter prejuízo, não é possível uma sociedade que todos tenham êxito na sociedade capitalista. E, portanto, eu penso que, numa situação, nesta situação, deste tipo o pensamento político torna-se epistemológico, e daí cria uma intervenção contra “eu” pensado na epistemologia, isto é, como nós pensamos. Como é que nós pensamos o mundo, nós temos que mudar os óculos, basicamente. Por exemplo nós, igual eu falo, em relação com uma corrente que foi a corrente que me formou na uma maneira, e considero ser importante na minha vida que é o marxismo, como é que essa corrente durante tanto tempo permitiu pensar exclusivamente em termos de classe e não pensar como eu penso na epistemologia do Sul, que o capitalismo nunca atuou sem: raça, o racismo e o retro patriarcado. Desde sempre, nunca atingiu separadamente, por razão que nós no

pensamento crítico por que razão demos atenção a uma classe e negligenciamos os outros? Por que razão tantos movimentos se consideravam retro capitalista e eram capitalistas? E eram patriarcais? Qual razão os pensamentos feministas e anticapitalistas acabaram por justificar o capitalismo e por vez o colonialismo? Ou seja, uma ação articulada capitalismo com colonialismo e patriarcado dos movimentos divididos entre aqueles que lutam contra o capitalismo, contra o colonialismo, contra o patriarcado. Quem se uniu não foram os iluminados e os oprimidos, foram os opressores e essa é a situação que a gente se encontra. E, portanto, é preciso uma intervenção epistemológica e política que, para mim tanto faz; que se disponibilizem as diferenças entre oprimidos e se “responsabilizem” as diferenças entre os oprimidos e os opressores. Muitos dos pensamentos inclusive de esquerda foi muitas vezes mais duros com outros grupos de esquerda do que com os grupos de direita, isto é, polarizaram muito mais os outros oprimidos do que os opressores, nós precisamos despolarizar as diferenças entre os oprimidos e oprimidos e polarizar com os opressores, pra isso penso que com os instrumentos teóricos e epistemológicos que dispomos não vamos longe, e é por isso que eu penso que é preciso uma intervenção epistemológica, chamo das epistemologias do sul, não posso entrar em detalhes no que eu considero as epistemologias do sul, o que dizia, de onde vem e para onde vão, a segunda parte da minha palestra, mas simplesmente o que eu quero dizer é isto: Desde da modernidade ocidental, desde a conquista e os momentos de invasão que se deram pro novo mundo e para a África desde então o mundo ficou dividido por uma linha abissal, que dividiam as sociedades metropolitanas das sociedades coloniais e essa linha pertence hoje a nossa convivência, hoje. Ela foi a linha que dividia as comunidades metropolitanas das coloniais a grande ilusão foi pensar que depois de terminar o colonialismo já não havia essa visão, mas não, acabou a distinção entre as sociedades metropolitanas e coloniais, mas continuou as distinções entre sociedades as formas de relações sociais metropolitanas e formas de relações sociais coloniais. Qual a diferença? Nas sociedades metropolitanas há direitos, há luta, há conhecimento do outro como pessoa humana, há luta entre mancipação e emancipação, a exclusão não é abissal. Nas sociedades coloniais o outro não é reconhecido como elemento humano, portanto não tem verdadeiramente direitos, é objeto de discursos de direitos, não tem propriamente direitos, é sub-humano de alguma maneira, e, portanto, não há revolução e emancipação, há apropriação e violência e isto continua depois colonialismo histórico. Um jovem negro hoje, que vai para a universidade, para escola obviamente, é direito do estudante para trabalhar na escola secundária, pode ser que seja discriminado por manifestar situações de bullying ou racismo e vai se queixar ao presidente ou diretor da escola, tem seus direitos mas tem sua exclusão, é uma exclusão abissal, e este jovem, muitas vezes, quando sai da escola e vai para a periferia da cidade ela atravessa as vezes sem saber da linha abissal no momento que a polícia olha para ele, vê que a cor é escura e vê que imediatamente é um suspeito de droga e já da pancada, prende e as vezes mata. Há muita gente na nossa sociedade que atravessa a linha abissal diariamente, uma mulher que está no seu emprego, trabalha num restaurante, tem seus direitos, obviamente, direitos autorais, sente-se excluída sendo que ela faz o mesmo trabalho que um homem mas ganha menos 30%, obviamente tá excluída, tem direitos, há uma exclusão abissal, esta mulher sai do emprego vai pra casa, pode ser assassinada pelo

marido, pelo companheiro, ela pode ser vítima de uma violação corretiva dentro de casa, nesse momento essa mulher é sub-humana, nesse momento esta mulher está a ser vítima do feminicídio, ela não está, obviamente com seus direitos, ela é um ser sub-humano, ela não pode ser classificado, portanto de repente ela atravessa a linha abissal, da exclusão não abissal para exclusão abissal. Um jovem árabe hoje, na Europa que está a ser funcionário de um restaurante também tem seus direitos, também suas formas de exclusão, trabalha no seu restaurante até ser um chefe e para muita gente parece não ser seu restaurante, mas quando ele vai para a rua e por alguma razão procura pela sua pele e por alguma razão vê-se que é mulçumano ele pode ser nesse momento objeto de étnico preconceito, pode ser ameaçado pela polícia, pode ser preso, pode ser levado sem nenhuma ordem judicial, isto é, sem direitos, quantas pessoas hoje no mundo atravessam a linha abissal diariamente. A nossa teoria não dá conta disso, as nossas teorias não dão conta disso, as faculdades de direito não podem dar conta disso porque nossos direitos são universais, se são universais não podem medir a linha abissal, mas a linha abissal está aí. E é por isso que, as nossas teorias de inclusão são teorias de exclusão, elas parecessem que querem incluir os cidadãos mas a grande maioria do mundo das pessoas não são somente cidadãos, a grande maioria da população do mundo como eu costumo dizer, não são sujeitos com direitos humanos, são objetos de nossos discursos de direitos humanos portanto esse tipo de diagnóstico obriga-nos a pensar: se essa linha abissal está aí, então, é grande a transformação epistemológica e o primeiro a reconhecer essa linha abissal, primeiros procedimentos da epistemologia do sul das ausências. O que que fica de fora? O que fica fora do outro lado? O sofrimento daqueles homens e daquelas mulheres, porque os direitos humanos foram criados como universais num momento em que as mulheres não tinham sequer a possibilidades de direitos e os povos colonizados não tinham direitos, no entanto a teoria foi considerada universal. Ou seja, sociologia das ausências e quando começamos a ver isso, começamos a ver que o que é ausente começa a ser produzido como ausente, portanto há muita riqueza, há muito conhecimento na luta, conhecimento na existência de homens, de mulheres, de grupos indígenas, de quilombolas, dos movimentos dos direitos humanos, de jovens alternativos hoje de zonas libertadas, nas cooperativas por todo o lado estão a produzir conhecimento, mas para nós nas nossas universidades, nas nossas instituições só reconhecemos um tipo de conhecimento científico e o conhecimento científico é importantíssimo, eu sou um cientista social como eu poderia ir contra as ciências sociais? É importantíssimo, mas não é única forma de conhecimento, há outras formas de conhecimento e é preciso que comecemos a nos habituar e a viver numa articulação de conhecimentos que nas epistemologias do Sul chamamos de as ecologias do saber. E as próprias universidades tem que fazer isso no sentido de fazer o que eu chamo de abstenção ao contrário, levar o conhecimento científico para fora, trazer o conhecimento não científico para dentro da universidade, conhecimento dos homens, das mulheres, dos movimentos sociais, dos xamãs, dos médicos tradicionais, daqueles que resolvem problemas jurídicos nas comunidades indígenas, o que eu estou a dizer não é teoria, não é utopia, estou a contar casos concretos aqui do Brasil, de universidades, até queria ter gostaria que tivéssemos mas não deixam, o protocolo. E poderíamos usar exemplos de universidades do Brasil que no momento estão a fazer isto, estão a fazer numa universidade do sul da Bahia, num

curso de engenharia naval, dão aulas um engenheiro naval altamente qualificado, doutoramento nos Estados Unidos e ao lado dele um carpinteiro que sempre fez aqueles barquinhos maravilhosos, tradicionais de Porto Seguro e foram aqueles barquinhos que o Colombo, o Vasco da Gama e o Pedro Alvares Cabral encontrou quando chegou a Porto Seguro, que é uma anatomia, uma estrutura de barco completamente nova, antiga e nova e os alunos são postos à frente de um carpinteiro e um engenheiro. Podemos fazer isso nas faculdades de direito? As faculdades de medicina da Amazônia, ao lado dos seus médicos estão os chefes de medicina, os médicos tradicionais da Amazônia, como sabem a Amazônia tem um conhecimento médico riquíssimo e vem aí não é apenas para serem monopolizados, não é apenas para ensinar aos estudantes exatamente outra forma de conhecimento, ecologias do saber. Estudar uma outra forma de estarmos no mundo, de dialogarmos, porque quando o conhecimento é completo e se considera completo é um princípio autoritário, é um princípio ditatorial, é um princípio arrogante e, portanto, nós temos que criar formas de pensamento que criem justiça cognitiva, porque não há justiça social global se não há justiça cognitiva global, é o que eu tenho vindo a defender, de onde é que isso vem tudo? Será que isso é uma invenção? Evidente que eu tenho dito outras vezes que aprendi mais muito dessas ideias de sabedoria do mundo, aprendi na favela do Jacarezinho, aprendia nas comunidades indígenas dessa América Latina, camponeses de Moçambique e de Cabo Verde e aprendi no Fórum Social Mundial. Obviamente o conhecimento acadêmico nutre-se exatamente dessa grande riqueza, mas a verdade é que quando a gente hoje fala dessas novas formas de epistemologias do Sul, o pensamento descolonial, imediatamente se pensa que é uma grande novidade, imediatamente se pensa e esquece de quem está atrás de nós. Eu faço questão que não se esqueça e há duas pessoas, duas correntes teóricas que eu não quero esquecer e que lembrar por todo lado que eu vou, vou lembrar, onde que estão as epistemologias do Sul? Onde é que elas se apoiaram muito? Em Paulo Freire e Orlando Fals Borda, dois nomes praticamente esquecidos hoje no mundo das ciências sociais, até no Brasil e sobretudo nos departamentos de educação do Brasil e é curioso, Paulo Freire publica "Pedagogia do oprimido" em 1970 quando ele estava no exílio no Chile, Orlando Fals Borda pública "Ciência propia y colonialismo intelectual" em 1970 e em 1970 Gustavo Gutiérrez "Teologia da Libertação." Que continente maravilhoso naquela época, 1970. Que conjuntura é essa de pensadores que vão tentar democratizar o conhecimento de fato nas suas formas, de uma outra forma e que depois vão mudar, os meios vão ter miolos, os meios esquecem tudo isso, para ser originais não podem falar dos seus ancestratos, das suas influencias porque só assim que se faz carreira, nós temos que lutar totalmente contra isso. Não se faz carreira matando aqueles que são importantes, podia ser outros em relação a essas correntes coloniais, um grande argentino, homem morreu pobre ao vender ortodoxos e que era um dos grandes antropólogos da América Latina e que quase ninguém conhece, Orlando Fals Borda, argentino. Então o que cada um deles traz? E esta é a segunda parte, vou ser rápido só para voz dizer que, quando a gente reconhece este contributo dos que nos antecedem, nós também vemos qual é nossa diferença. Qual é nossa diferença? Muito conhecimento, obviamente, vocês veem no próprio Paulo Freire como é, embora não esteja preocupado nem com epistemologia nem com a investigação das redes sociais ao contrário do Orlando Fals Borda que cria

esse grande instrumento chamado “Investigação participativa” que quem está aqui nas ciências sociais certamente conhece, nós vamos ter em Cartagena, em final de junho um grande congresso sobre a investigação participativa, onde eu também vou estar com muita honra, porque ainda ser amigo desses dois grandes gigantes no final das suas vidas, ora bem, era realmente uma ideia que o conhecimento das populações não eram mera opinião, também que conhecimento não era informação. Nós criamos ciências sociais mesmo críticas são o que eu chamo extrativistas nós falamos tanto do extrativismo do minério, dos recursos naturais, mas nós exploramos nossos informadores da mesma forma, extraímos informação nós não reconhecemos o conhecimento daqueles que nos dão numa entrevista, numa conversa a gente considera aquilo uma informação e na base dessa informação nós criamos o único conhecimento que a gente conhece, que é o conhecimento científico. Não é possível numa outra forma, não são possíveis metodologias colaborativas, não é possível estudar com ao invés de estudar sobre, obviamente ficaríamos aqui muito tempo, mas eu só vós quero dizer muito rapidamente as diferenças, porque é muito importante que a gente saiba as diferenças, primeiro o contexto: Paulo Freire e Orlando é o contexto, obviamente, pós revolucionário da revolução cubana, obviamente a América Latina está sobre a influência da revolução cubana e do imperialismo norte americano porque a primeira coisa, quando surge a revolução cubana em 1959, o primeiro movimento, o primeiro momento, o primeiro movimento dos Estados Unidos é travar para aquilo não se expandisse para outros países. E vão ser brutais em qualquer capacidade de expansão e estes homens vivem intensamente essa conjuntura. É uma conjuntura de muita confiança, de muita esperança. As epistemologias do Sul têm um outro contexto, eu acho que o nosso tempo é demasiado tardio para ser pós revolucionário ou demasiado prematuro para ser pré-revolucionário e, portanto, o contexto é outro é um contexto de perplexidade, é um contexto de que não há certezas de qual será a sociedade no futuro embora a gente saiba que merecemos uma sociedade melhor que esta. E é por isso que o Fórum Social Mundial definiu que um outro mundo é possível, porque não queríamos que ninguém perguntasse como esse mundo era possível, porque eles não sabem. Deviam saber, deveria ser fácil dizer, é socialismo? É comunismo? Eu não sei, não, é muito mais difícil, porque se eu falar socialismo aos povos indígenas eles vão dizer “Ah, isso é mais uma armadilha branca, os brancos sempre gostam dessas coisas”, portanto nós sabemos que hoje estamos num contexto social muito diferentes, as epistemologias do Sul, visam trabalhar um contexto que de frente daquilo eu existia nessa altura, além do mais é um contexto mundial e não apenas Latino-Americano, é também da África, trabalhamos com colegas da África e também da Ásia, muitos dos nossos trabalhos são com dalints da Índia, são aqueles que foram traumatizados, está aqui o Bruno Sena Martins, na Índia, portanto nós trabalhamos num contexto um pouco mais amplo, o público privilegiado, os públicos do Paulo Freire e do Orlando eram camponeses e trabalhadores, hoje os públicos são mais diversificados, as classes populares, as classes oprimidas e as classes médias empobrecidas tem gente altamente qualificada que não é analfabeta, que já tem níveis de qualificação muito altos, mas que no entanto estão oprimidas pelas formas de dominação do capitalismo, colonialismo e patriarcado, é outro contexto, também outra ideia de confiança na ciência. Apesar de tudo, Paulo Freire é um homem que confia muito na ciência, até o Orlando tem muita coisa curiosa, a

ciência própria é uma ciência só. Ele não conhece aqui que para nós é fundamental, que é pluralismo interno da ciência, isto é, há muitas maneiras de fazer ciência, nós estamos vendo no Brasil um evento muito glamoroso, que é a luta contra os agrotóxicos, que é uma das lutas que eu estou envolvido, que é a luta contra a agricultura industrial e o consumo de inseticidas e herbicidas uma vez que, o Brasil é um dos maiores consumidores desses produtos no mundo. Nós temos um conjunto de agrônomos e químicos que estão conosco na luta contra os agrotóxicos, porque nos dizem que são prejudiciais à saúde e temos depois um conjunto de agrônomos e químicos que dizem que não, que pelo contrário, não fazem nenhum mal à saúde. Por acaso esses últimos são pagos pela Monsanto, mas enfim são coisas que acontecem, não é sempre, talvez podem não ser coincidências é o que nós chamamos de pluralismo interno da ciência, eu não vou dizer que os (nome da empresa de agrotóxicos) são os piores cientistas dos que estão conosco, não tenho competência para isso, não sou químico, não sou agrônomo. Agora, o que eu constato como sociólogo, é que na ciência há vários tipos de fazer ciência, as universidades estão fraturadas hoje por esse pluralismo interno e depois há o pluralismo externo, são os outros saberes, os conhecimentos populares, que não é apenas, como ainda no Orlando ou no Paulo Freire para trazer conhecimento científico não, eles devem ser reconhecidos como pensamentos não científicos, como saberes outros e devem ser conhecidos como tal, eu poderia continuar por aí mas há duas coisas que vos quero dizer: Não é tão claro para nós hoje que estas mitologias que eram do Paulo Freire, que eram dos Orlando eram horizontais, há muito verticalismo ainda no Paulo Freire, eu sei que pode ser polemica aqui para muitos de nós e também no Orlando. Eu acho que, a distinção é essa que eu nunca vejo muito bem, para mim é fundamental no meu trabalho nesse mundo a fora. Um professor como eu, é um professor especial porque tem um conhecimento especial, conhecimento de professor, mas o que é um mestre? O que é um mestre? Um mestre é o contrário, é uma pessoa que tem um conhecimento especial é uma pessoa especial, o professor é uma pessoa especial porque é uma pessoa especial, o mestre é uma pessoa especial porque tem o conhecimento especial porque é uma pessoa especial, é outra vivência, é outra sabedoria, é outra maneira de estar no mundo, esta distinção, que é fundamental para as epistemologias do sul, como no mundo nós encontramos aí e portanto a horizontalidade acaba por não estar a servir de bem, são erros de contenção, a “pedagogia do oprimido” está cheia de conselhos pós revolucionários, isto é pensamento de vanguarda, ora como aqueles que conhecem os meus livros, sabem muito bem que eu não quero, nunca fui e nem quero ser pensador de vanguarda, sou pensador retaguarda, acho que os intelectuais deveriam ser intelectuais de retaguarda, irem facilitando atrás dos movimentos, caminhando com os movimentos e nunca guiando porque não tem competência para fazer e por criar, como já temos, muitos erros ao longo desses cem anos de que quando as coisas correm mal a culpa é da teoria a culpa é sempre da prática, portanto eu penso que é tempo que a gente comece a pensar de outra forma, portanto o que, para concluir, o que é o objetivo, para onde vão as epistemologias do Sul, que eu os convidei aqui para lustrar-vos mas antes, não é uma originalidade, é um trabalho que estamos a tentar com muita gente de várias partes do mundo e que no Brasil, obviamente também com muita gente o que nós estamos a tentar fazer é seguir nessa caminha mas dar um passo no sentido

de maior horizontalidade, de permitir que mais gente represente o mundo como próprio, como seu, como o próprio Orlando Fals Borda no final da sua vida queixava-se de uma forma amarga, eu lembro de uma conversa com ele: Boaventura pois é, a gente vai para...” o livro chamava aos meus jovens para fazer uma ciência própria. Mas que quase todos eles no fundo queriam eram difundir a cartilha marxista, iam para os camponeses doutrina-los na ideia que aquilo era ciência própria, mas no fundo aquilo era só Marxismo talvez até dogmático”, isso era o Orlando. Ora bem, o Marxismo obviamente que é um saber fundamental mas tem que saber dialogar com outros saberes no nível do terreno e obviamente que muitos contextos não fazem muito sentido de falar porque o Marxismo tem também muitas coisas que o afastam, por exemplo, de uma comunidade indígena. O Marxismo não é capaz de entender que a natureza é sagrada, nós sendo Marxistas, sejamos funcionalistas nós não somos capazes de entender que um rio é sagrado porque vivemos numa cultura religiosa que é a cultura cristã que domina, que preza a divindade e, portanto, um monte, uma serra, uma nevada, um rio, um mar, não podem ser sagrados. É essa espiritualidade que é fundamental para o conceito de “Paxá” numa comunidade indígena portando tudo isso para lhes dizer que a diversidade epistemológica do mundo é enorme, nós por vezes vemos de forma tão seletiva que deixamos muitas coisas na ignorância, não valorizamos porque não conhecemos e não cremos conhecer porque temos um preconceito, que na Europa é um conceito colonial, fora da Europa também é um conceito colonial, é um conceito de arrogância científica, o melhor cientista é aquele que sabe os limites da sua ciência, um grande filosofo do século XIV que me influenciou muito, Nicolau (não entendi o nome) dizia que nós devemos aprender é sermos ignorantes reconhecidos, porque o pior ignorante é o ignorante ignorante, que é aquele que não reconhece sua ignorância. Portanto qual é o objetivo político disso? É só este, e este seria o princípio de um novo curso, quem sabe um dia a gente não possa fazer aqui em Ouro Preto ou outro lugar qualquer, termino com aquilo que comecei. Começamos o século vinte com dois grandes modelos de transformação social, totalmente separados, separaram os partidos, separaram as entidades, separaram os países, a certa altura até o Euro bloco: bloco soviético e bloco ocidental, dividimos a revolução e a democracia, as duas hoje estão colapsadas, tanto a democracia está colapsada quanto a revolução colapsou, qual é a solução que nós das epistemologias do sul devemos tentar e é tempo de dialogar uma com a outra, ou seja, revolucionar a democracia e democratizar a revolução, Obrigado!!!!!!!”

ANEXO C – Categorias e indicadores de competências infocomunicacionais


COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO Competências para interação e relacionamento	
<i>Competências</i>	<i>Indicadores</i>
<p>Acesso</p> <p>Destrezas técnicas para o consumo de informação</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Perceber que há questões do cotidiano (profissional, acadêmico, pessoal etc.) passíveis de serem resolvidas com acesso à informação ✚ Determinar as principais fontes de informação que atendem às suas necessidades ✚ Saber utilizar fontes especializadas para buscar informações ✚ Estabelecer preferências e filtros para recuperar informação
<p>Compreensão</p> <p>Captar o significado das informações, inclusive linguagem icônica</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Compreender o funcionamento específico de cada sistema de recuperação de informação ✚ Compreender as informações acessadas ✚ Compreender as mensagens recebidas ✚ Compreender o papel que as tecnologias desempenham na sociedade e seus possíveis efeitos
<p>Análise</p> <p>Habilidades para colocar os conteúdos sob análise mediante critérios</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Determinar qual é o eixo condutor (informação principal) e quais são as informações complementares ✚ Perceber quando necessita de informação suplementar para entender melhor uma questão ✚ Manter senso de orientação entre as várias fontes e formatos de informação ✚ Identificar a autoridade da fonte (quem emite a informação é o ator adequado para prestá-la?)
<p>Síntese</p> <p>Comparação e contraste de distintas informações</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Sintetizar as ideias centrais da informação recuperada ✚ Comparar as informações entre si e com o próprio conhecimento ✚ Registrar as fontes ou referências das informações selecionadas
<p>Gestão</p> <p>Organizar as informações para um uso atual ou futuro</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Perceber a volatilidade da informação on-line e, portanto, a necessidade de gerir a própria informação ✚ Organizar e descrever a informação de forma a recuperá-la para um uso atual e futuro

	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Estabelecer um mapa semântico entre as informações, de forma a conectá-las entre si
<p>Avaliação</p> <p>Questionamento e avaliação crítica das informações e mensagens, levando à tomada de decisão</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Identificar o propósito, interesse e intenção da informação ✚ Avaliar a correção e veracidade da informação, extraíndo conclusões críticas tanto do que se diz como do que se omite ✚ Tomar decisões com base nas informações avaliadas ✚ Interpretar conteúdos em distintos contextos, a fim de determinar o valor da informação para cada situação particular ✚ Discernir entre opiniões e fatos, reconhecendo que valores e crenças estão incorporados a todas as informações ✚ Reconhecer o valor de fontes formais e informais de informação ✚ Analisar criticamente as informações, inclusive conteúdo dinâmico gerado em mídias sociais ✚ Reconhecer aspectos de diversidade cultural, como os valores e crenças presentes na informação e na comunicação
<p>Produção</p> <p>Integrar, ligar, descrever ou remixar conteúdos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Integrar diferentes formatos de informação para melhor expressar uma ideia ✚ Estabelecer links entre informações dispersas (criação de hipertextos) ✚ Descrever ou etiquetar materiais alheios ✚ Dar ou incrementar visibilidade a uma determinada informação ✚ Remixar informação de forma legal
<p>Criação</p> <p>Ter a iniciativa da criação de conteúdo e/ou acrescentar compreensão crítica dos valores socioculturais embutidos e questões ideológicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Estabelecer relações entre códigos e meios para elaborar um conhecimento sistematizado e inter-relacionado ✚ Desenvolver conteúdo inovador ✚ Promover a resolução de um problema ou propor um modelo de pensamento ✚ Praticar a leitura social e colaborativa (compartilhar análises de leitura, avaliações, opiniões, recomendações, anotações) ✚ Desenvolver uma perspectiva original sobre um tema

COMPETÊNCIA EM COMUNICAÇÃO	
Competências para interação e relacionamento	
<i>Competências</i>	<i>Indicadores</i>
<p>Estabelecer e manter comunicação</p> <p>Competência para estabelecer e manter comunicação com outras pessoas, adequando o canal de comunicação e a linguagem ao contexto do receptor</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Usufruir de aplicativos e programas de comunicação para estabelecer interação com pessoas já conhecidas ou novos contatos ✚ Expressar-se com clareza e objetividade, considerando os hábitos de recepção do interlocutor ✚ Contextualizar as informações apresentadas, avaliando a perspectiva do receptor ✚ Conseguir a atenção alheia ✚ Propiciar meios para que as pessoas possam responder ✚ Apreciar as informações provenientes de outras culturas para o diálogo intercultural ✚ Aproveitar os contatos estabelecidos para informar-se e atualizar-se em temas de interesse
<p>Distribuição</p> <p>Distribuição e disseminação eficaz de conteúdos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Identificar qual o meio, canal ou ferramenta mais adequada para transmitir uma mensagem, de acordo com cada contexto ✚ Identificar a aplicação ou formato mais adequado para apresentar uma comunicação ✚ Compartilhar informações úteis de acordo com os interesses e necessidades dos interlocutores ✚ Atuar como um intermediário na ligação entre informação relevante e potenciais usuários interessados ✚ Disponibilizar o conteúdo criado em espaços de compartilhamento
<p>Participação</p> <p>Capacidade de participar interativa e criticamente de ambientes de mídias participativos, considerando as distintas ideias</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Identificar espaços e ferramentas adequadas para participar ✚ Considerar o contexto (cultural, religioso, econômico) do interlocutor ✚ Adequar a linguagem/código de comunicação/formato ao interlocutor ✚ Comentar com discernimento informações geradas por outros ✚ Participar em colaboração na alimentação de mídias sociais ✚ Participar interativa e criticamente em ambientes de diálogo e debate ✚ Promover uma discussão relevante

	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Argumentar e defender opiniões de maneira clara e respeitosa em fóruns e comunidades ✚ Escutar e respeitar a opinião alheia ✚ Racionalizar e decidir com base em informação se aceita ou rechaça os pontos de vista em discussão
<p>Desenvolver redes sociais</p> <p>Competência para desenvolver relações sociais saudáveis em ambientes digitais, baseadas no respeito à diversidade e afirmação da identidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Construir uma identidade digital para participar de grupos, de acordo com o interesse ✚ Reconhecer como a visibilidade, a reputação e a privacidade na Internet se convertem em aspectos chaves para a comunicação ✚ Participar em redes e comunidades eletrônicas para conhecer parceiros de atuação ✚ Comunicar-se de acordo com os parâmetros estabelecidos o grupo social ✚ Reconhecer e respeitar as normas de comportamento (netiqueta) para interação em ambiente virtual ✚ Interagir com pessoas e coletivos diversos em contextos plurais e multiculturais ✚ Compreender e praticar a forma de argumentação de um coletivo específico (ex.: uso extensivo ou não da criticidade)
<p>Privacidade, ética e propriedade intelectual</p> <p>Entende questões de privacidade pessoal, ética da informação e propriedade intelectual em ambientes de tecnologia mutante</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Distinguir informações que podem ser reproduzidas e disseminadas daquelas que são privadas e só podem ser compartilhadas em ambientes restritos ou não devem ser compartilhadas ✚ Criar um ambiente digital de comunicação, como por exemplo, uma página web própria, um blog etc. ✚ Reconhecer e utilizar as formas legais de uso da Informação (Creative Commons, propriedade intelectual, direitos de reprodução e uso de material protegido por direitos do autor etc.) ✚ Compreender sua responsabilidade ética e legal sobre compartilhamentos e publicações ✚ Referenciar apropriadamente as fontes de informação utilizadas ✚ Considerar o impacto que a divulgação ou publicação de uma informação privada pode ter para si e para outros ✚ Estar apto para proteger a si aos demais de potenciais perigos em ambiente digital ✚ Identificar questões relacionadas com a censura e a liberdade de expressão

<p>Colaboração</p> <p>Competência para gerar conhecimento e trabalhar em colaboração</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Cumprir a tarefa individual acordada em um objetivo coletivo ✚ Participar positivamente em ambientes colaborativos e aprender a partir de vários pontos de vista ✚ Reconhecer sua responsabilidade individual na produção de informação e geração de conhecimento ✚ Reaproveitar o conteúdo gerado por terceiros para novas produções, conferindo-lhes um novo sentido ou valor (remixagem da informação) ✚ Reconhecer o potencial das tecnologias para processos colaborativos e co-criação de conhecimento ✚ Compartilhar suas experiências pessoais e profissionais, bem como aproveitar as alheias, para aprender e ajudar a outros ✚ Mobilizar outras pessoas para aprender em colaboração ✚ Auxiliar os outros a desenvolverem suas próprias competências ✚ Engajar-se em processos de construção de conhecimento coletivo ✚ Mobilizar redes sociais para conseguir ajuda ✚ Estabelecer parcerias de trabalho ✚ Gerir a autoria de produções coletivas
<p>Aprendizagem ao longo da vida</p> <p>Demonstrar capacidade de conectar estratégias de ensino e pesquisa com processos de aprendizagem ao longo da vida e objetivos pessoais, acadêmicos e profissionais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Reconhecer quando precisa de nova informação para aprender e a tarefa necessária para alcançá-la ✚ Conseguir delimitar a extensão e formato da informação necessária em diferentes contextos ✚ Determinar se a informação obtida é adequada e suficiente, revisando a estratégia ao longo do processo ✚ Planejar o processo de busca de informação, determinando fontes, sistemas e estratégias e termos de busca adequados ao acesso à informação ✚ Avaliar a própria aprendizagem e a produção do conhecimento ✚ Reconhecer a necessidade de auto informar-se e autoaprendizagem para uma visão de mundo mais ampla, amparada no alcance global das tecnologias de informação e comunicação ✚ Reconhecer que a aprendizagem é um processo e que refletir sobre seus erros ou enganos leva a novas percepções e descobertas ✚ Engajar-se em processos de autoaprendizagem ✚ Aprender ensinando, ou seja, auto capacitar-se pela interação com pessoas e explicação de ideias ✚ Integrar os conteúdos em esquemas mentais para sua compreensão e apropriação

	 Reconhecer suas fragilidade e potencialidades em termos de competências em informação e em comunicação e fortalece-las com base nos resultados desta auto avaliação
--	---

Fonte: Borges (2018)

ANEXO D – Autorização para uso de imagem



AUDIOVISUAL RODRIGO SILVA
- TV ALVES DE BRITO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E SOM

Eu, _____, portador(a) do CPF _____, AUTORIZO o **AudioVisual Rodrigo Silva – TV Alves de Brito**, sediado(a) em **Rodrigo Silva**, a utilizar a minha imagem, em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos e voz, capturados para a criação do documentário da **SMSCRS**. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) out-door; (II) busdoor; (III) folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc.); (IV) folder de apresentação; (V) anúncios em revistas e jornais em geral; (VI) homepage; (VII) cartazes; (VIII) back-light; (VIV) mídia eletrônica (painéis, vídeo-tapes, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros).

Por meio desta autorização ora concedida, autorizo ao **AudioVisual Rodrigo Silva – TV Alves de Brito**, ainda a realizar nas imagens e sons captados, cortes, reduções e edições. Esta autorização não gera e não gerará no futuro e também não ensejará interpretação de existir quaisquer vínculos ou obrigações trabalhistas, securitárias, previdenciária, indenizatória, ou mesmo empregatícia, entre o(a) cedente e ao **AudioVisual Rodrigo Silva – TV Alves de Brito**.

DECLARO, portanto, que estou de acordo com essas imagens, que não violam os direitos de imagem e de privacidade do cedente, e que tenho ciência que este material constituído por imagens e sons pertence exclusivamente ao **AudioVisual Rodrigo Silva – TV Alves de Brito**, que poderá usá-lo a seu exclusivo critério.

Rodrigo Silva, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do Cedente

ANEXO E – TABELA DE NOTAS DOS ALUNOS QUE PARTICIPARAM/PARTICIPAM DO PROJETO DE 2007 A 2019

Anexo E – Folha 1

A1									
Disciplina	Ano / Série								
	2007 / F. Intr.*	2008 / 2ºAno	2009 / 3ºAno	2010 / 4ºAno	2011 / 5ºAno	2012 / 6ºAno	2013 / 7ºAno	2014 / 8ºAno	2015 / 9ºAno
Português	-----	-----	-----	-----	81,0	79,0	83,0	78,0	79,5
Matemática	-----	-----	-----	-----	74,0	71,0	72,0	66,0	73,0
Geografia	-----	-----	-----	-----	80,0	78,0	86,0	84,5	88,5
História	-----	-----	-----	-----	74,0	86,5	80,0	82,0	83,0
Ciências	-----	-----	-----	-----	79,0	75,5	78,0	86,5	88,0
Educação Artística	-----	-----	-----	-----	Muito Bom	Ótimo	Excelente	A	A
Educação Física	-----	-----	-----	-----	Muito Bom	Ótimo	Muito Bom	A	A
Ensino Religioso	-----	-----	-----	-----	Ótimo	Ótimo	Excelente	A	A
Inglês	-----	-----	-----	-----	-----	80,5	78,0	94,5	81,5

A2									
Disciplina	Ano / Série								
	2010 / 1ºAno	2011 / 2ºAno	2012 / 3ºAno	2013 / 4ºAno	2014 / 5ºAno	2015 / 6ºAno	2016 / 7ºAno	2017 / 8ºAno	2018 / 9ºAno
Português	-----	63,0	B	C	B	61,0	60,0	63,0	61,0
Matemática	-----	62,0	C	D	C	60,0	60,0	60,0	60,0
Geografia	-----	68,0	B	C	B	60,5	60,0	60,0	60,0
História	-----	68,0	B	B	B	60,0	60,0	60,0	63,0
Ciências	-----	69,0	B	C	B	60,0	63,5	60,0	62,5
Educação Artística	-----	Ótimo	Muito Bom	A	B	A	A	A	A
Educação Física	-----	Ótimo	Muito Bom	B	A	A	A	A	A
Ensino Religioso	-----	Ótimo	Muito Bom	A	B	A	B	A	B
Inglês	-----	-----	-----	-----	-----	73,0	60,0	60,0	70,0

A3									
Disciplina	Ano / Série								
	2007 / F. Intr.*	2008 / 2ºAno	2009 / 3ºAno	2010 / 4ºAno	2011 / 5ºAno	2012 / 6ºAno	2013 / 7ºAno	2014 / 8ºAno	2015 / 9ºAno
Português	-----	-----	-----	-----	81,0	88,0	87,0	88,5	85,5
Matemática	-----	-----	-----	-----	74,0	77,0	72,0	79,0	77,0
Geografia	-----	-----	-----	-----	80,0	91,0	86,0	92,5	94,5
História	-----	-----	-----	-----	74,0	92,0	88,0	88,0	82,5
Ciências	-----	-----	-----	-----	79,0	85,5	92,0	94,5	95,0
Educação Artística	-----	-----	-----	-----	Muito Bom	Ótimo	Excelente	A	A
Educação Física	-----	-----	-----	-----	Muito Bom	Ótimo	Ótimo	A	A
Ensino Religioso	-----	-----	-----	-----	Ótimo	Muito Bom	Excelente	A	A
Inglês	-----	-----	-----	-----	-----	87,5	83,0	93,5	90,0

*F. Intr.: Fase Introdutória do Ensino Fundamental (08 anos), equivale ao 1º Ano do Ensino Fundamental (09 anos).

A4									
Disciplina	Ano / Série								
	2007 / F. Intr.*	2008 / 2ºAno	2009 / 3ºAno	2010 / 4ºAno	2011 / 5ºAno	2012 / 6ºAno	2013 / 7ºAno	2014 / 8ºAno	2015 / 9ºAno
Português	-----	-----	-----	-----	71,0	82,0	82,0	78,0	79,0
Matemática	-----	-----	-----	-----	71,0	64,0	69,0	71,0	75,0
Geografia	-----	-----	-----	-----	79,0	75,0	81,5	83,0	88,0
História	-----	-----	-----	-----	68,0	77,5	79,5	82,5	77,0
Ciências	-----	-----	-----	-----	75,0	69,5	72,5	87,0	82,0
Educação Artística	-----	-----	-----	-----	Muito Bom	Muito Bom	Excelente	A	A
Educação Física	-----	-----	-----	-----	Muito Bom	Ótimo	Ótimo	A	A
Ensino Religioso	-----	-----	-----	-----	Muito Bom	Ótimo	Excelente	A	A
Inglês	-----	-----	-----	-----	-----	83,0	83,5	95,5	86,5

*F. Intr.: Fase Introdutória do Ensino Fundamental (08 anos), equivale ao 1º Ano do Ensino Fundamental (09 anos).

Anexo E – Folha 2

A5									
Disciplina	Ano / Série								
	2010 / 1ºAno	2011 / 2ºAno	2012 / 3ºAno	2013 / 4ºAno	2014 / 5ºAno	2015 / 6ºAno	2016 / 7ºAno	2017 / 8ºAno	2018 / 9ºAno
Português	-----	75,0	B	B	B	74,5	69,5	63,5	69,5
Matemática	-----	83,0	B	C	B	62,0	61,0	60,0	68,0
Geografia	-----	91,0	B	B	B	78,5	63,0	65,5	72,0
História	-----	92,0	B	B	B	80,0	66,0	66,0	75,0
Ciências	-----	85,5	B	B	B	77,5	69,5	74,5	65,5
Educação Artística	-----	Ótimo	Muito Bom	A	B	A	A	A	A
Educação Física	-----	Ótimo	Muito Bom	B	A	B	A	A	A
Ensino Religioso	-----	Ótimo	Muito Bom	A	B	A	A	A	A
Inglês						71,5	68,0	68,5	80,0

A6									
Disciplina	Ano / Série								
	2008 / 1ºAno	2009 / 2ºAno	2010 / 3ºAno	2011 / 4ºAno	2012 / 5ºAno	2013 / 6ºAno	2014 / 7ºAno	2015 / 8ºAno	2016 / 9ºAno
Português	A	A	A	A	B	84,0	86,5	76,0	79,5
Matemática	A	A	B	A	B	63,0	68,0	76,0	84,0
Geografia	A	A	A	A	A	75,5	92,0	81,5	79,0
História	A	A	A	A	A	96,0	87,0	79,0	80,0
Ciências	A	A	A	A	A	78,5	82,5	91,5	87,5
Educação Artística	-----	-----	-----	A	-----	Excelente	A	A	A
Educação Física	-----	A	A	A	A	Ótimo	A	A	A
Ensino Religioso	A	A	A	A	A	Muito Bom	A	A	A
Inglês						84,5	82,5	81,0	88,0

A7									
Disciplina	Ano / Série								
	2011 / 3ºAno	2012 / 4ºAno	2013 / 5ºAno	2014 / 6ºAno	2015 / 6ºAno	2016 / 7ºAno	2017 / 8ºAno	2018 / 8ºAno	2019 / 9ºAno
Português	72,5	C	C	45,5	60,0	60,0	46,5	60,0	61,0
Matemática	66,5	C	C	40,0	60,0	60,0	51,0	60,0	Dependência**
Geografia	74,0	C	C	41,5	60,0	60,0	60,0	60,0	60,0
História	74,0	C	C	36,5	60,0	60,0	30,0	61,0	60,5
Ciências	74,0	C	C	35,0	60,0	60,0	46,0	61,0	60,0
Educação Artística	Ótimo	Bom	B	A	A	B	B	A	B
Educação Física	Bom	Muito Bom	B	B	B	B	B	B	B
Ensino Religioso	Bom	Bom	B	B	A	B	B	B	B
Inglês				55,5	60,0	60,0	49,0	80,0	60,0

**Dependência ou Progressão Parcial é quando o aluno é promovido para a próxima série sendo reprovado em uma ou duas disciplinas na atual série, devendo refazê-la (s) posteriormente a fim de ser aprovado na (s) mesma (s).

A8									
Disciplina	Ano / Série								
	2011 / 1ºAno	2012 / 2ºAno	2013 / 3ºAno	2014 / 4ºAno	2015 / 5ºAno	2016 / 6ºAno	2017 / 7ºAno	2018 / 8ºAno	2019 / 9ºAno
Português	77,5	A	B	B	B	60,0	60,0	60,0	61,0
Matemática	75,0	A	B	B	C	60,0	60,0	60,0	Dependência**
Geografia	82,5	A	B	B	B	61,0	61,0	64,0	60,0
História	80,5	A	B	B	C	61,5	63,0	60,5	63,0
Ciências	77,0	A	B	B	B	65,0	60,0	62,0	67,0
Educação Artística	Muito Bom	Ótimo	B	A	A	B	B	A	B
Educação Física	Muito Bom	Ótimo	B	A	A	A	A	A	B
Ensino Religioso	Muito Bom	Ótimo	B	A	A	A	A	B	B
Inglês						60,0	84,0	77,5	60,0

**Dependência ou Progressão Parcial é quando o aluno é promovido para a próxima série sendo reprovado em uma ou duas disciplinas na atual série, devendo refazê-la (s) posteriormente a fim de ser aprovado na (s) mesma (s).

Anexo E – Folha 3

A9										
Disciplina	Ano / Série									
	2013 / 1ºAno	2014 / 2ºAno	2015 / 3ºAno	2016 / 4ºAno	2017 / 5ºAno	2018 / 6ºAno	2019 / 7ºAno			
Português	B	B	B	B	A	80,0	82,0			
Matemática	B	B	B	B	A	82,0	74,3			
Geografia	B	A	B	A	A	81,0	83,5			
História	B	A	B	B	A	76,5	78,0			
Ciências	B	B	B	A	A	88,0	84,5			
Educação Artística	B	A	B	A	A	A	A			
Educação Física	B	A	A	A	A	A	A			
Ensino Religioso	B	A	B	A	A	A	A			
Inglês						82,0	78,0			

A10										
Disciplina	Ano / Série									
	2010 / 1ºAno	2011 / 2ºAno	2012 / 3ºAno	2013 / 4ºAno	2014 / 5ºAno	2015 / 6ºAno	2016 / 7ºAno	2017 / 8ºAno	2018 / 9ºAno	
Português	-----	76,0	B	B	A	87,0	80,5	71,5	71,0	
Matemática	-----	71,0	B	B	A	68,0	64,0	62,0	66,0	
Geografia	-----	87,0	B	B	A	85,5	71,0	74,5	81,0	
História	-----	87,0	B	B	A	79,5	72,5	66,0	72,5	
Ciências	-----	84,0	B	B	B	88,5	83,0	73,0	67,0	
Educação Artística	-----	Ótimo	Muito Bom	A	B	A	A	A	A	
Educação Física	-----	Ótimo	Muito Bom	B	A	A	A	A	A	
Ensino Religioso	-----	Ótimo	Muito Bom	A	B	A	A	A	A	
Inglês						76,5	80,0	67,0	77,0	

A11										
Disciplina	Ano / Série									
	2013 / 1ºAno	2014 / 2ºAno	2015 / 3ºAno	2016 / 4ºAno	2017 / 5ºAno	2018 / 6ºAno	2019 / 7ºAno			
Português	A	A	A	A	A	90,5	89,5			
Matemática	A	A	A	A	A	88,0	89,5			
Geografia	A	A	A	A	A	92,0	92,0			
História	A	A	A	A	A	85,0	85,0			
Ciências	A	A	A	A	A	96,5	86,0			
Educação Artística	B	A	B	A	A	A	A			
Educação Física	B	A	A	A	A	A	A			
Ensino Religioso	B	A	B	A	A	A	A			
Inglês						96,5	87,5			

A12										
Disciplina	Ano / Série									
	2013 / 1ºAno	2014 / 2ºAno	2015 / 3ºAno	2016 / 4ºAno	2017 / 5ºAno	2018 / 6ºAno	2019 / 7ºAno			
Português	B	B	B	B	B	68,0	65,5			
Matemática	B	B	B	C	B	60,0	34,4			
Geografia	B	B	B	B	B	61,5	50,0			
História	B	B	B	B	B	68,5	51,0			
Ciências	B	A	A	A	A	60,0	53,5			
Educação Artística	B	B	B	B	B	A	C			
Educação Física	B	A	A	B	A	A	B			
Ensino Religioso	B	A	B	B	A	A	A			
Inglês						75,0	49,5			

A13										
Disciplina	Ano / Série									
	2010 / 1ºAno	2011 / 2ºAno	2012 / 3ºAno	2013 / 4ºAno	2014 / 5ºAno	2015 / 6ºAno	2016 / 7ºAno	2017 / 8ºAno	2018 / 9ºAno	
Português	-----	90,0	A	A	A	87,0	82,5	86,0	82,5	
Matemática	-----	94,0	A	A	A	93,0	91,0	92,0	93,0	
Geografia	-----	94,0	A	A	A	97,5	83,5	84,0	83,5	
História	-----	94,0	A	A	A	97,0	85,0	84,0	81,0	
Ciências	-----	93,0	A	A	A	95,0	94,0	73,0	80,5	
Educação Artística	-----	Ótimo	Muito Bom	A	A	A	A	B	A	
Educação Física	-----	Ótimo	Muito Bom	B	A	A	A	A	A	
Ensino Religioso	-----	Ótimo	Ótimo	A	B	A	A	A	A	
Inglês						86,0	75,0	93,0	91,0	

Anexo E – Folha 4

A14									
Disciplina	Ano / Série								
	2010 / 1ºAno	2011 / 2ºAno	2012 / 3ºAno	2013 / 4ºAno	2014 / 5ºAno	2015 / 6ºAno	2016 / 7ºAno	2017 / 8ºAno	2018 / 9ºAno
Português	-----	84,0	B	A	A	82,5	83,0	81,5	83,0
Matemática	-----	93,5	B	B	B	76,0	69,0	75,0	83,0
Geografia	-----	93,0	B	A	A	86,0	79,0	83,5	91,0
História	-----	93,0	B	A	A	89,5	83,0	77,0	85,0
Ciências	-----	91,0	B	A	A	84,5	84,0	83,5	88,0
Educação Artística	-----	Ótimo	Muito Bom	A	A	A	A	A	A
Educação Física	-----	Ótimo	Muito Bom	B	A	A	A	A	A
Ensino Religioso	-----	Ótimo	Muito Bom	A	A	B	A	A	B
Inglês	-----					90,5	81,0	82,0	86,0

A15									
Disciplina	Ano / Série								
	2010 / 1ºAno	2011 / 2ºAno	2012 / 3ºAno	2013 / 4ºAno	2014 / 5ºAno	2015 / 6ºAno	2016 / 7ºAno	2017 / 8ºAno	2018 / 9ºAno
Português	-----	84,0	B	A	A	84,5	82,0	82,0	80,5
Matemática	-----	88,0	A	A	B	84,0	81,0	81,0	90,0
Geografia	-----	92,0	A	A	A	88,0	80,5	86,5	93,5
História	-----	92,0	A	A	A	86,0	83,0	74,0	86,0
Ciências	-----	87,0	A	A	A	88,5	82,5	89,0	92,5
Educação Artística	-----	Ótimo	Muito Bom	A	A	A	A	A	A
Educação Física	-----	Ótimo	Muito Bom	B	A	A	A	A	A
Ensino Religioso	-----	Ótimo	Muito Bom	A	A	A	A	A	A
Inglês	-----					85,0	89,0	90,5	95,5

A16									
Disciplina	Ano / Série								
	2010 / 1ºAno	2011 / 2ºAno	2012 / 3ºAno	2013 / 4ºAno	2014 / 5ºAno	2015 / 6ºAno	2016 / 7ºAno	2017 / 8ºAno	2018 / 9ºAno
Português	-----	72,0	B	B	A	79,0	73,0	68,0	70,5
Matemática	-----	66,0	B	C	B	66,0	67,0	60,0	66,0
Geografia	-----	85,5	B	B	A	71,0	71,0	66,0	67,5
História	-----	85,5	B	B	A	68,5	63,0	60,0	67,0
Ciências	-----	85,5	B	B	A	72,5	75,0	64,5	68,5
Educação Artística	-----	Ótimo	Muito Bom	A	A	A	A	B	A
Educação Física	-----	Ótimo	Muito Bom	B	A	A	A	A	A
Ensino Religioso	-----	Ótimo	Muito Bom	A	A	A	A	A	A
Inglês	-----					69,0	75,0	60,0	66,0

A17										
Disciplina	Ano / Série									
	2010 / 1ºAno	2011 / 2ºAno	2012 / 3ºAno	2013 / 3ºAno	2014 / 4ºAno	2015 / 5ºAno	2016 / 6ºAno	2017 / 7ºAno	2018 / 8ºAno	2019 / 9ºAno
Português	-----	60,0	C	B	C	B	62,0	60,0	60,0	60,5
Matemática	-----	60,0	C	B	D	C	64,0	60,0	60,0	45,5
Geografia	-----	60,0	C	B	B	B	70,0	64,0	60,0	51,5
História	-----	60,0	C	B	C	C	73,5	67,5	65,0	53,5
Ciências	-----	60,0	C	B	B	B	74,9	61,0	75,5	49,5
Educação Artística	-----	Ótimo	Regular	B	A	A	B	B	A	B
Educação Física	-----	Bom	Muito Bom	B	B	A	B	A	A	B
Ensino Religioso	-----	Bom	Regular	B	A	A	A	B	B	B
Inglês	-----						64,0	67,5	72,5	53,0

A18									
Disciplina	Ano / Série								
	2010 / 1ºAno	2011 / 2ºAno	2012 / 3ºAno	2013 / 4ºAno	2014 / 5ºAno	2015 / 6ºAno	2016 / 7ºAno	2017 / 8ºAno	2018 / 9ºAno
Português	-----	80,0	B	B	B	65,5	63,0	69,5	75,0
Matemática	-----	80,5	B	A	B	63,0	66,0	65,0	72,0
Geografia	-----	86,0	B	A	B	75,0	61,0	62,0	72,5
História	-----	86,0	B	A	B	70,5	60,0	60,0	66,0
Ciências	-----	88,5	B	A	B	76,5	61,0	72,5	77,0
Educação Artística	-----	Ótimo	Muito Bom	A	B	A	A	B	A
Educação Física	-----	Ótimo	Muito Bom	B	B	A	B	A	A
Ensino Religioso	-----	Ótimo	Muito Bom	A	B	A	B	B	A
Inglês	-----					79,5	60,0	70,0	76,5

Anexo E – Folha 5

A19									
Disciplina	Ano / Série								
	2012 / 1ºAno	2013 / 2ºAno	2014 / 3ºAno	2015 / 4ºAno	2016 / 5ºAno	2017 / 6ºAno	2018 / 7ºAno	2019 / 8ºAno	
Português	B	A	A	A	A	93,0	85,5	91,0	
Matemática	B	A	A	A	A	88,0	84,0	84,0	
Geografia	B	A	A	A	A	91,5	87,0	89,5	
História	B	A	A	A	A	94,0	89,5	85,0	
Ciências	B	A	B	A	A	91,0	92,0	92,5	
Educação Artística	Bom	A	B	A	A	A	A	A	
Educação Física	Muito Bom	B	A	A	A	A	A	A	
Ensino Religioso	Bom	A	B	A	A	A	A	A	
Inglês						93,5	98,5	91,5	

A20									
Disciplina	Ano / Série								
	2010 / 5ºAno	2011 / 5ºAno	2012 / 5ºAno	2013 / 5ºAno	2014 / 5ºAno	2015 / 6ºAno	2016 / 7ºAno	2017 / 8ºAno	2018 / 9ºAno
Português	49,0	46,0	D	D	B	66,0	67,5	60,0	65,5
Matemática	45,0	45,0	D	D	B	64,0	60,0	66,0	64,0
Geografia	57,0	58,0	D	D	B	75,0	61,5	63,0	70,0
História	57,0	54,0	D	D	B	63,5	60,0	60,0	63,0
Ciências	63,0	59,0	D	D	B	68,5	62,5	60,0	64,0
Educação Artística	B	Muito Bom	Bom	B	B	A	A	B	A
Educação Física	Muito Bom	Muito Bom	Bom	B	A	A	B	A	B
Ensino Religioso	B	Muito Bom	Bom	B	B	A	B	B	B
Inglês	60,0					75,5	60,0	63,5	74,5

Algumas observações:

- 1) No Ensino Fundamental I (1º ao 5º Anos) ora os alunos são avaliados através de conceitos (A, B, C, D), ora através de nota (1 a 100 pontos), conforme orientações da Secretaria Municipal de Educação no respectivo ano letivo. (Quando há apenas traços significa que o aluno conseguiu alcançar todos os objetivos e habilidades necessários para ser promovido para a próxima série).
- 2) Em algumas situações, os conteúdos de Educação Artística, Educação Física e Ensino Religioso são avaliados por estes conceitos (A, B, C, D) ou por qualidade (Insuficiente, Regular, Bom, Muito Bom, Ótimo, Excelente) tanto no Ensino Fundamental I quanto no Fundamental II (6º ao 9º Anos) conforme orientações da Secretaria Municipal de Educação no respectivo ano letivo.
- 3) No Ensino Fundamental II, os demais conteúdos sempre são avaliados através de notas (1 a 100 pontos), sendo a média para aprovação 60 pontos.
- 4) Parâmetros:
 - 4.1) A (Ótimo/Excelente): o aluno alcançou com êxito todos os objetivos de estudo.
 - 4.2) B (Bom/Muito Bom): o aluno alcançou satisfatoriamente os objetivos de estudo.
 - 4.3) C (Regular): o aluno alcançou parcialmente os objetivos de estudo (ficou na média desejada).
 - 4.4) D (Insuficiente): o aluno não alcançou os objetivos de estudo (ficou abaixo da média desejada).

ANEXO F – Tabela de residência e matrícula de alunos

Anexo F – Folha 1

- Tabela de Residência de Alunos -
Escola Municipal Dr. Alves de Brito

Ano: 2011			
Séries/Anos	Alunos Matriculados	Residente em:	
		Rodrigo Silva	Outros Povoados
Maternal	10	09	01
1º Período	11	10	01
2º Período	10	08	03
1º Ano	07	04	03
2º Ano	17	15	02
3º Ano	16	15	01
4º Ano	17	15	02
5º Ano	20	18	02
6º Ano	25	12	13
7º Ano	30	15	15
8º Ano	14	09	05
9º Ano	18	13	05
PAV I	20	11	09
PAV II	11	04	07
Total	226	158	68

*PAV: Projeto de Aceleração da Aprendizagem, Programa "Acelerar para Vencer"; Aceleração I (6º e 7º Anos), Aceleração II (8º e 9º Anos), conforme Resolução SEE nº 1033/08, de 18 de janeiro de 2008.

Ano: 2012			
Séries/Anos	Alunos Matriculados	Residente em:	
		Rodrigo Silva	Outros Povoados
Maternal	11	11	00
1º Período	09	08	01
2º Período	11	10	01
1º Ano	09	07	02
2º Ano	08	05	03
3º Ano	17	14	03
4º Ano	17	15	02
5º Ano	18	17	01
6º Ano	30	19	11
7º Ano	25	15	10
8º Ano	25	15	10
9º Ano	16	11	05
PAV II	19	10	09
Total	215	157	58

Anexo F – Folha 2

Ano: 2013			
Séries/Anos	Alunos Matriculados	Residente em:	
		Rodrigo Silva	Outros Povoados
Maternal	10	10	00
1º Período	09	09	00
2º Período	09	08	01
1º Ano	12	11	01
2º Ano	09	07	02
3º Ano	12	08	04
4º Ano	13	12	01
5º Ano	20	18	02
6º Ano	33	16	17
7º Ano	33	21	12
8º Ano	20	13	07
9º Ano	22	15	07
Total	202	148	54

Ano: 2014			
Séries/Anos	Alunos Matriculados	Residente em:	
		Rodrigo Silva	Outros Povoados
Maternal	8	06	02
1º Período	12	10	02
2º Período	06	05	01
1º Ano	14	13	01
2º Ano	11	10	01
3º Ano	11	08	03
4º Ano	09	06	03
5º Ano	15	13	02
6º Ano	30	20	10
7º Ano	33	18	15
8º Ano	30	20	10
9º Ano	19	13	06
Total	198	142	56

Anexo F – Folha 3

Ano: 2015			
Séries/Anos	Alunos Matriculados	Residente em:	
		Rodrigo Silva	Outros Povoados
Maternal	11	09	02
1º Período	11	08	03
2º Período	13	11	02
1º Ano	05	05	00
2º Ano	15	14	01
3º Ano	11	10	01
4º Ano	11	08	03
5º Ano	08	05	03
6º Ano	25	16	09
7º Ano	31	18	13
8º Ano	33	20	13
9º Ano	24	15	09
Total	198	139	59

Ano: 2016			
Séries/Anos	Alunos Matriculados	Residente em:	
		Rodrigo Silva	Outros Povoados
Maternal	11	10	01
1º Período	12	10	02
2º Período	13	10	03
1º Ano	13	10	03
2º Ano	05	05	00
3º Ano	15	14	01
4º Ano	11	10	01
5º Ano	11	08	03
6º Ano	20	13	07
7º Ano	18	13	05
8º Ano	32	20	12
9º Ano	25	18	07
Total	186	141	45

Anexo F – Folha 4

Ano: 2017			
Séries/Anos	Alunos Matriculados	Residente em:	
		Rodrigo Silva	Outros Povoados
Maternal	09	07	02
1º Período	13	11	02
2º Período	14	10	04
1º Ano	12	04	08
2º Ano	14	10	04
3º Ano	08	07	01
4º Ano	12	11	01
5º Ano	13	10	03
6º Ano	22	14	08
7º Ano	19	15	04
8º Ano	21	13	08
9º Ano	30	18	12
Total	187	130	57

Ano: 2018			
Séries/Anos	Alunos Matriculados	Residente em:	
		Rodrigo Silva	Outros Povoados
Maternal	05	05	00
1º Período	12	10	02
2º Período	14	12	02
1º Ano	13	10	03
2º Ano	12	08	04
3º Ano	13	11	02
4º Ano	07	07	00
5º Ano	14	11	03
6º Ano	24	10	14
7º Ano	14	08	06
8º Ano	20	07	13
9º Ano	19	10	09
Total	167	109	58

Anexo F – Folha 5

Ano: 2019			
Séries/Anos	Alunos Matriculados	Residente em:	
		Rodrigo Silva	Outros Povoados
Maternal	13	09	04
1º Período	06	05	01
2º Período	10	08	02
1º Ano	13	11	02
2º Ano	13	10	03
3º Ano	12	07	05
4º Ano	11	10	01
5º Ano	08	07	01
6º Ano	25	13	12
7º Ano	18	11	07
8º Ano	12	07	05
9º Ano	18	12	06
Total	159	110	49

ANEXO G – Tabela de residência e matrícula de alunos

Anexo G – Folha 1

Ano: 2011							
Séries/Anos	Alunos Matriculados	Aprovados	Reprovados	Transferidos	Desistentes	T. R.	T. D.
Maternal	10	9			1	0	10%
1º Período	11	11				0	0
2º Período	10	9		1		0	0
1º Ano	7	7				0	0
2º Ano	17	16		1		0	0
3º Ano	16	16				0	0
4º Ano	17	17				0	0
5º Ano	20	19	1			5%	0
6º Ano	25	21	4			16%	0
7º Ano	30	24	5	1		16,66%	0
8º Ano	14	14				0	0
9º Ano	18	17	1			5,55%	0
PAV I	20	17		2	1	0	5%
PAV II	11	10			1	0	9,09%
Total	226	207	11	5	3	5,31%	1,44%

*T. R.: Taxa de reprovação; T. D.: Taxa de desistência/abandono

**PAV: Projeto de Aceleração da Aprendizagem, Programa "Acelerar para Vencer"; Aceleração I (6º e 7º Anos),

Ano: 2012							
Séries/Anos	Alunos Matriculados	Aprovados	Reprovados	Transferidos	Desistentes	T. R.	T. D.
Maternal	11	7		1	3	0	27,27%
1º Período	9	9				0	0
2º Período	11	11				0	0
1º Ano	9	8	1			11,11%	0
2º Ano	8	8				0	0
3º Ano	17	14	2	1		11,76%	0
4º Ano	17	15		2		0	0
5º Ano	18	15	3			16,66%	0
6º Ano	30	25	4	1		13,33%	0
7º Ano	25	18	6	1		24%	0
8º Ano	25	23	1	1		4%	0
9º Ano	16	15	1			6,25%	0
PAV II	19	17		1	1	0	5,26%
Total	215	185	18	8	4	8,37%	1,86%

Anexo G – Folha 2

Ano: 2013							
Séries/Anos	Alunos Matriculados	Aprovados	Reprovados	Transferidos	Desistentes	T. R.	T. D.
Maternal	10	8		1	1	0	10%
1º Período	9	9				0	0
2º Período	9	9				0	0
1º Ano	12	10		2		0	0
2º Ano	9	9				0	0
3º Ano	12	9	2	1		16,66%	0
4º Ano	13	13				0	0
5º Ano	20	18	1	1		5%	0
6º Ano	33	32	1			3,03%	0
7º Ano	33	31	2			6,06%	0
8º Ano	20	19		1		0	0
9º Ano	22	21	1			4,54%	0
Total	202	188	7	6	1	3,46%	0,49%

Ano: 2014							
Séries/Anos	Alunos Matriculados	Aprovados	Reprovados	Transferidos	Desistentes	T. R.	T. D.
Maternal	8	8				0	0
1º Período	12	11		1		0	0
2º Período	6	5		1		0	0
1º Ano	14	13	1			7,14%	0
2º Ano	11	11				0	0
3º Ano	11	11				0	0
4º Ano	9	9				0	0
5º Ano	15	15				0	0
6º Ano	30	25	5			16,66%	0
7º Ano	33	28	5			15,15%	0
8º Ano	30	24	6			20%	0
9º Ano	19	19				0	0
Total	198	179	17	2	0	8,58%	0

Anexo G – Folha 3

Ano: 2015							
Séries/Anos	Alunos Matriculados	Aprovados	Reprovados	Transferidos	Desistentes	T. R.	T. D.
Maternal	11	11				0	0
1º Período	11	11				0	0
2º Período	13	11		2		0	0
1º Ano	5	5				0	0
2º Ano	15	14		1		0	0
3º Ano	11	11				0	0
4º Ano	11	10		1		0	0
5º Ano	8	7		1		0	0
6º Ano	25	16	7	1	1	28%	4%
7º Ano	31	27	2	2		6,45%	0
8º Ano	33	27	6			18,18%	0
9º Ano	24	24				0	0
Total	198	174	15	8	1	7,57%	0,50%

Ano: 2016							
Séries/Anos	Alunos Matriculados	Aprovados	Reprovados	Transferidos	Desistentes	T. R.	T. D.
Maternal	11	10			1	0	9,09%
1º Período	12	11		1		0	0
2º Período	13	11		2		0	0
1º Ano	13	12		1		0	0
2º Ano	5	5				0	0
3º Ano	15	13	2			13,33%	0
4º Ano	11	10		1		0	0
5º Ano	11	9	1	1		9,09%	0
6º Ano	20	15	3	2		15%	0
7º Ano	18	15	2	1		11,11%	0
8º Ano	32	30		2		0	0
9º Ano	25	24		1		0	0
Total	186	165	8	12	1	4,30%	0,53%

Anexo G – Folha 4

Ano: 2017							
Séries/Anos	Alunos Matriculados	Aprovados	Reprovados	Transferidos	Desistentes	T. R.	T. D.
Maternal	9	9				0	0
1º Período	13	13				0	0
2º Período	14	13		1		0	0
1º Ano	12	12				0	0
2º Ano	14	12		2		0	0
3º Ano	8	8				0	0
4º Ano	12	12				0	0
5º Ano	13	13				0	0
6º Ano	22	12	7	1	2	31,81%	9,09%
7º Ano	19	15	2	1	1	10,52%	5,26%
8º Ano	21	18	3			14,28%	0
9º Ano	30	30				0	0
Total	187	167	12	5	3	6,41%	1,60%

Ano: 2018							
Séries/Anos	Alunos Matriculados	Aprovados	Reprovados	Transferidos	Desistentes	T. R.	T. D.
Maternal	5	5				0	0
1º Período	12	9		3		0	0
2º Período	14	13		1		0	0
1º Ano	13	13				0	0
2º Ano	12	11		1		0	0
3º Ano	13	11		2		0	0
4º Ano	7	7				0	0
5º Ano	14	13		1		0	0
6º Ano	24	19	4	1		16,66%	0
7º Ano	14	11	1	1	1	7,14%	7,14%
8º Ano	20	17		2	1	0	5%
9º Ano	19	17		2		0	0
Total	167	146	5	14	2	2,99%	1,19%

Anexo G – Folha 5

Ano: 2019							
Séries/Anos	Alunos Matriculados	Aprovados	Reprovados	Transferidos	Desistentes	T. R.	T. D.
Maternal	13	13				0	0
1º Período	6	6				0	0
2º Período	10	9		1		0	0
1º Ano	13	13				0	0
2º Ano	13	13				0	0
3º Ano	12	11			1	0	8,33%
4º Ano	11	11				0	0
5º Ano	8	6	2			25%	0
6º Ano	25	25				0	0
7º Ano	18	13	4	1		22,22%	0
8º Ano	12	9	3			25%	0
9º Ano	18	14	3	1		16,66%	0
Total	159	143	12	3	1	7,54%	0,62%

Anexo H – Folha 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
RELATÓRIO PARCIAL DE EXTENSÃO – 13/09/2017

Elaborado por Railson Fidelis – Estudante de Artes Cênicas colaborador do projeto Luz, Câmara, Reação: jovens, identidades e a produção associativa em audiovisual.

Este é um relatório parcial sobre o projeto de extensão chamado “Luz, câmera reação” uma extensão de um primeiro projeto que foi alocado na Escola Municipal Doutor Alves de Brito. Esta escola está situada no distrito de Rodrigo Silva que pertence a Ouro Preto. A instituição conta com uma biblioteca, uma sala de computadores, cantina, secretaria, sala dos professores, sala da diretoria, e mais nove salas de aula. Além de possui um espaço central para brincadeiras de crianças menores, uma quadra nos fundos e um parquinho infantil. A escola conta abrangendo desde o maternal até o nono ano. Possivelmente no próximo ano o ensino médio será implantado neste distrito.

A ideia é fazer da escola um ambiente de interação, além do seu uso cotidiano lecionando de disciplinas. E foi a partir desse ideal que projetos como “Luz, câmera e reação” podem ser implantados. Este grupo em especial utiliza este espaço como forma de interação.

A inclusão desses jovens perpassa a sala de aula e dão a eles uma nova visão de mundo e ajuda a busca por colocação no mundo acadêmico. Porque apesar de ainda não possuir o ensino médio na comunidade, oportunidades tais como um cursinho pré-IFMG (Gratuito, quarta, quinta e sexta) é ofertado para alunos do nono ano. A preocupação com esta interação com mundo parte do corpo do docente e se estende até a sociedade. Pois é uma parte ativa em todas essas iniciativas.

E como parte integrante do projeto podemos dizer que estamos adquirindo uma experiência rica e uma maravilhosa troca de conhecimentos com estes seres lindos, os alunos da escola M. Dr. Alves de Brito.

Nossa empreitada começou no dia primeiro de junho, com uma visita de campo ao distrito de Rodrigo Silva para conhecer os membros do projeto. São crianças adoráveis, disciplinas, autônomas e empreendedoras. O primeiro contato foi muito legal e gratificante.

Conversamos sobre as perspectivas esperada dessa segunda etapa do projeto. Tivemos uma oficina de cenas improvisada, pena não ter conseguido registrar o momento. Mesmo leiga a este respeito, notei a desenvoltura dos participantes juntamente com a outra bolsista Jessica, ela sim de artes cênicas. Jessica soube muito bem conduzi-los e ficamos impressionadas de como lidaram com o improviso.

Rua Diogo de Vasconcelos, 122, Pilar
Ouro Preto - Minas Gerais - CEP 35.400-000.

Anexo H – Folha 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

2

As outras reuniões giraram em torno do evento que acontecem anualmente na escola, a festa junina/julina; Os alunos conseguiram se organizar tanto no quesito audiovisual quanto no comercial. Porque além de também participarem com danças no evento, participaram registrando a festança. Eles ainda comercializaram guloseimas para arrecadação de fundos com o intuito de adquirir mais equipamentos áudio visuais para a corporação.

Nota-se que devido a uma carga de aprendizado que vieram acumulando ao longo do projeto anterior e desde também, as decisões são tomadas sempre em conjunto. E com isso o cumprimento de metas é muito satisfatório. Os eventos são divididos em etapas e por membro. Alguns têm mais facilidade com a filmagem, ou edição, outros com o financeiro, atuação, direção. Mas todos têm responsabilidades e disposição para fazer o que lhe foi delegado. E mesmo com a divisão, ambos transitam em todas as áreas.

O próximo evento programado será o cineminha para comunidade, ainda em fase de preparação, já encontra decidido o filme para sessão adulta, o filme para sessão infantil e o que será comercializado para arrecadação de fundos. Em um primeiro momento a data ainda não foi decidida, o local sim, apesar de que a antiga professora Jussara tenha dado a ideia de mudar o local para antiga estação e com isto a revitalização desta torne mais atraente para os gestores do distrito.

Alguns eventos são propostos ao grupo. E um deles foi a roda de conversa sobre a violência contra a mulher, que se concentrou mais na violência domestica. Todos participaram de forma tímida porém presente. A roda de conversa perpassou da violência domestica até o assunto machismo e a liberdade das mulheres que culminou com audição de duas musicas de teor de empoderamento feminino. A primeira foi a musica de Kell Smith “respeita as minas” e a segunda foi a musica de Francisco.el Hombre – Triste, louca ou má.

E dai surgiu a ideia de trabalhar um tema na linha da historiográfica das Américas com eles. E fazer mais uma roda de conversa, mais com o intuito de trazer conhecimento histórico. E a partir do desconhecimento deles de quem foi Frida Kahlo, conseguimos trabalhar mais seis heroínas de guerras pela independência dos seus respectivos países. Foram elas: Maria Quitéria (Brasil), Manuela Eras y Gandarillas (Bolívia), Juana Azurduy de Padilha (Bolívia), Manuela Sáez (Peru), Josefa Ortiz de Dominguez (México), Policarpa Salavarrieta (Colômbia).

Consegue-se notar que todas as formas de conhecimentos causa bastante interesse nestes alunos, desenvolvendo um senso critico e questionamentos tanto coletivos quanto individuais. Diante das duas rodas de

Anexo H – Folha 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

3

conversas os participantes do grupo se propuseram a dar alguns depoimentos sobre as impressões que tiveram

foi muito produtivo, porque discutimos um assunto que hoje é muito comum em nossa sociedade. Eu gostei de ter participado, pois aprendi muito. Gostei também de ter aconselhado várias mulheres de como se proteger de agressões contra si mesmas. (██████, 14 anos)

Gostei de ter uma roda de conversa sobre o assunto. Sobre a Lei Maria da Penha foi interessante ter descoberto como ela foi feita. (██████, 13 anos)

Gostei porque falou da mulheres que foram importantes na historia, mostrou a origem da lei maria da penha. Acredito que a roda de conversa fez pensar melhor sobre o assunto. (██████, 13 anos)

Achei legal saber os direitos das mulheres e que elas podem ser iguais a todo mundo. Ter refletido nisso foi bom, pois as pessoas tem que saber sobre os direitos de todos, principalmente mulheres e homens. Gostei mais de saber que as mulheres lutam pelos seus direitos e não terem medo. (██████, 13 anos)

eu achei legal, porque mostrou um ensinamento muito bom, a gente não sabe, mas a mulher tem um valor muito grande na historia. Acredito que como mulher foi importante ter essa roda de conversa, saber que apesar de muitas mulheres terem sofrido por causa do machismo essas coisas, elas conseguiram lutar pela sua sobrevivência. (██████, 11 anos)

Achei legal ter gravado a roda de conversa que falou sobre as mulheres para outros poderem ver, que elas devem ganhar o mesmo valor que os homens, sobre a lei maria da penha. (Vinicius, 18 anos.)

Eu gostei, mas eu acho que tem gente que tem que escutar mais que ficou brincando na hora que estávamos conversando. Fazia bastante tempo que não havia roda de conversa e foi bom falar o que estávamos pensando. Eu lembro mais da roda sobre o feminismo, que os homens devem respeitar mais as mulheres porque muitos deles não aceitam, eles querem impor as coisas como eram antes e acaba levando a discussões e homem agride a mulher essas coisas. (██████, 13 anos.)

Achei que foi um incentivo para ficar mais alerta com o mundo, pois os homens não estão respeitando as mulheres, claro que não se deve generalizar. Quanto as musicas usadas Camila acha que foi uma forma de saber do empoderamento das mulheres. Foi bom porque pode aconselhar varias mulheres sobre a violência.

Roda de conversa sobre o papel das mulheres nas independências de alguns países da América Latina: Despertou a curiosidade sobre as mulheres destacadas na oficina de saberes. Achou bem interessante e aconselha as pessoas a buscar informações. (██████, 13 anos)

Acho que foi um ensinamento bom, aprendeu muitas coisas que não tinha conhecimento. A violencia contra a mulher não é só fisica é também verbal. Aprendi sobre historia de mulheres que foram importante, mas foram esquecidas. (██████, 13 anos)

As rodas de conversas, o evento da festa Junina/Julina, possibilitaram a eles acesso além de material áudio visual uma vez que foram filmadas, também adquirir mais um pouco conhecimento.

Anexo H – Folha 4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

4

O objetivo já expresso no projeto a respeito de pertencimento vai além de um pertencimento regional. Pois agrega diversos valores contribuindo para um pertencimento universal, histórico e social. Ajuda a estes jovens encontrar seu lugar na sociedade e a lutar por seus direitos. Nota-se neste adolescentes um fervor pelo novo. Pela sua identidade, dando a eles a liberdade de fazer a sua parte na história, da forma que melhor lhes convém e estes escolherem a comunicação para conseguir transmitir ao mundo seus posicionamentos. Vejo em cada um deles potenciais fortes e diferente e é isto que os faz tão especiais. Essa dicotomia que eles possuem em conseguir transitar entre o antigo e moderno é de um canto só. O que é o antigo e o moderno neste contexto? São as brincadeiras passadas de geração para geração e a disponibilidade da tecnologia, uma mistura que eles conseguem administrar muito bem, na essa era onde a tecnologia absorve todo o tempo das pessoas. Eles conseguem manter a tradição das brincadeiras que foram as brincadeiras dos seus pais.

ANEXO I – Relatório de extensão enviado à UFOP – 2018/2019

Anexo I – Folha 1

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO PRÓ-REITORIA
DE EXTENSÃO**

**PROJETO LUZ, CÂMERA, REAÇÃO: JOVENS, IDENTIDADES E A
PRODUÇÃO ASSOCIATIVA EM AUDIOVISUAL.**

Projeto de extensão, de caráter insulado,
coordenado por Francisco Daher Junior,
da Coordenadoria de Comunicação
Institucional, realizado em 2019.

OURO PRETO, MG


2019

Anexo I – Folha 2

**OFICINA LUZ. CÂMERA, REAÇÃO: JOVENS, IDENTIDADES E A
PRODUÇÃO ASSOCIATIVA EM AUDIOVISUAL.****RESUMO**

Trabalho desenvolvido com estudantes da Escola Municipal Dr. Alves de Brito, no distrito de Rodrigo Silva, município de Ouro Preto-MG, que busca conceber o audiovisual como metodologia educativa e participativa com potencial de levar às mais diferentes formações sociais possibilidades de compreender, divulgar e melhorar os aspectos da vida cotidiana, por meio do conhecimento crítico. Com ação, os jovens criam vídeos, que estão disponíveis em canal do Youtube¹, organizam um cineclube no local, denominado "Cineminha do Distrito", e participam de ações comunitárias dentro e fora da escola. O projeto está vinculado à Coordenadoria de Comunicação Institucional (CCI), e é coordenado pelo servidor Francisco José Daher Junior. Participa ainda da ação o bolsista Railson Fidélis, estudante de artes-cênicas.


Cláudia Aparecida Marliere de Lima
Chefia imediata


Francisco José Daher Junior
Coordenadora do projeto

¹ <https://www.youtube.com/channel/UCdT53A1JDGW4QzChuounDuQ>

Anexo I – Folha 3

2. AVALIAÇÃO DAS AÇÕES REALIZADAS EM 2019

Responda as questões na respectiva ordem, numerada e isoladamente:

2.1 A ação foi realizada conforme o cronograma?

Sim. Cabe destacar que, mesmo com a suspensão do pagamento de bolsas no projeto durante todo o primeiro semestre, o trabalho teve continuidade e, ainda que os encontros tenham sido mais espaçados, conseguimos manter o cronograma proposto para o período. Com a experiência do ano anterior, tivemos mais facilidade para superar os desafios que iam surgindo.

2.2 Objetivos geral e específicos foram alcançados? Justifique.

Sim. Fizemos todas as oficinas de aprimoramento técnico planejadas, realizamos uma edição do Cineminha no Distrito, na qual foi exibido o filme Shazam (2019). Lançamos dois produtos audiovisuais em nosso canal do Youtube e estamos na fase final do processo de edição de mais um vídeo.

2.3 O público estimado foi atendido (termos quantitativos)? Justifique.

Sim, o público foi atendido. Nas oficinas de aprimoramento técnico, os principais envolvidos foram os dez alunos que estão atuando no projeto e a comunidade escolar. Nas ações externas, como o Cineminha no Distrito, por exemplo, os impactados foram as dezenas de moradores da comunidade que estiveram presentes na exibição do filme. E, além deles, os 88,8 mil inscritos no canal TV Alves de Brito, que já ultrapassa 17 milhões de visualizações.

2.4 Quais ações desenvolvidas contribuíram para o desenvolvimento dos grupos sociais participantes? Como o processo aconteceu?

As principais ações que contribuíram para o desenvolvimento do grupo foram as oficinas de aprimoramento técnico e a prática de gravação dos vídeos. Ao se reunirem em torno de um objetivo comum, no caso gerar conteúdo audiovisual, os jovens trocam

Anexo I – Folha 4

experiências, criam laços de afeto, desenvolvem a autonomia e gerência de seus projetos, além de ampliarem o sentimento de pertencimento em comunidade que eles já possuem.

2.5 Quais áreas de conhecimento foram integradas na execução da ação?

O projeto desenvolvido em 2019, em continuidade às práticas desenvolvidas no ano anterior, envolveu uma ampla gama de conhecimentos. Trabalhamos as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), aspectos da afetividade, convivência e cada oficina de aprimoramento técnico abordou um aspecto a ser desenvolvido na área do audiovisual: cenários, artes plásticas, interpretação, sonoplastia, redes integradas etc.

2.6 Explique como ocorreu a troca de saberes entre a Universidade e os grupos sociais participantes.

As trocas de saberes se deram de forma espontânea e lúdica. Este ano os alunos estão um pouco mais maduros e mais interessados em conhecer a estrutura da universidade, seus cursos e formas de ingresso. O projeto se mostrou uma ferramenta importante para fortalecer o intercâmbio UFOP/Distrito a partir de ações dia após dia, gerando um vínculo de amizade e confiança.

2.7 Descreva como a ação contribuiu para a formação dos estudantes.]

O distrito de Rodrigo Silva é pequeno e não tem muitas alternativas para os estudantes investigarem com excelência algumas áreas do conhecimento, neste sentido o projeto se mostrou como uma possibilidade dos alunos articularem os conhecimentos que já tinham com as informações trazidas em cada oficina e assim registrarem o mundo em que vivem a partir de sua própria ótica.

O projeto foi acolhido por toda comunidade que anseia por suas ações e se sentem valorizados tendo em vista sua projeção e importância, visto que nosso canal no YouTube tem mais de 88 mil inscritos e que alguns vídeos passam das cem mil visualizações. E, além disso, os alunos já participaram de programas de televisão da TV UFOP, TV Brasil e no programa Janelas da Inovação da TV Futura com a Filósofa Viviane Mosé.

2.8 Como se deu a articulação entre o ensino e a pesquisa?

Anexo I – Folha 5

Neste ano, fizemos muitas pesquisas e as partilhamos com nossos pares, pesquisas de mesa na internet e biblioteca e pesquisas empíricas como o manuseio das câmeras de vídeo. No nosso grupo ensino e pesquisa se entrelaçam como um único tópico. A pesquisa com o grupo em Rodrigo Silva foi importante para o percurso do bolsista Railson Fidélis, estando presente nos três artigos que ele apresentou em seu trabalho de conclusão de curso.

Os trabalhos da oficina estão objetos de estudo de pesquisa de doutorado do coordenador do projeto, com o desenvolvimento da tese **Pegadas da juventude na construção do conhecimento: um estudo infocomunicacional da produção audiovisual e mídias sociais de estudantes de escola pública do Distrito de Rodrigo Silva (Ouro**

Preto/MG), no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O objetivo principal do projeto de tese, à luz da Ciência da Informação (CI), é analisar os impactos das competências infocomunicacionais na formação do protagonismo juvenil de estudantes que pertencem ao grupo Audiovisual Rodrigo Silva (ARS), constituído naquela localidade, tendo em vista a linha de pesquisa produção, circulação e mediação da informação do PPGCI/UFBA.

Parte dos resultados da pesquisa empírica, transformado no artigo "Competências infocomunicacionais e protagonismo juvenil: convergências possíveis para o desenvolvimento local", será apresentado em dezembro de 2019, em Havana, Cuba, no X Encuentro Internacional de Investigadores y Estudiosos de la Información y la Comunicación (ICOM 2019).

2.9 Avalie a participação da equipe considerando os critérios de envolvimento, pontualidade, iniciativa, crescimento pessoal/profissional e tempo de permanência na ação.

É visível o crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional de cada um dos envolvidos no processo, no entanto, ainda que todos estejam completamente envolvidos com as ações e propostas do projeto, eles parecem ainda não ter noção do quão grande é o projeto que fazem parte. Tal aspecto, ao contrário de ser negativo, demonstra que os sujeitos envolvidos no processo se apropriaram do projeto, incorporando-o em suas rotinas e prioridades, sempre de forma lúdica e solidária.

Anexo I – Folha 6

2.10 Descreva os indicadores utilizados para acompanhamento e avaliação, bem como os resultados obtidos.

A principal ferramenta para acompanhamento e avaliação dos resultados de todas as ações do projeto foram rodas de conversa com os integrantes do núcleo de audiovisual. Nestas rodas avaliamos os aspectos negativos e positivos, traçávamos metas para melhorar os pontos mais fracos que detectávamos e alinhávamos nossos discursos. Por iniciativa do bolsista Railson Fidélis, realizou-se uma adaptação da Matriz PFOA do marketing para se ter uma melhor dimensão da capacidade criativa do grupo.

Também fazemos avaliações junto à diretora e vice-diretora da escola para nos inteirar do rendimento dos alunos nas aulas curriculares e outras atividades desenvolvidas na escola.

2.11 Considerações finais (opcional).

Tem sido crescente o desenvolvimento das habilidades dos jovens protagonistas envolvidos no projeto. Tal processo tem influenciado, conforme pode ser visto entre os anos 2018 e 2019, especialmente, uma maior aproximação da Extensão com a Pesquisa, uma vez que, a reboque desta ação, estão sendo construídos um projeto de TCC na graduação das Artes Cênicas e uma tese de doutorado em Ciência da Informação. É bom lembrar, porém, que a construção do projeto de Extensão foi resultado de uma pesquisa de mestrado.

Hoje vivemos em ambiente de hiperinformação e, mais do que nunca, trabalhar tais questões em nível da educação fundamental torna-se imperativo. O ambiente propiciado pela Extensão, no caso, tem sido amplamente favorável para o fomento de novas investigações. Isso implica dizer que, apesar de tratar-se de uma continuidade de ações, a perspectiva de superação dos objetivos em curso torna-se cada vez mais palpável.

Parece-nos promissor o caminho da Extensão para nos aprofundarmos na pesquisa sobre o protagonismo juvenil e competências infocomunicacionais, conforme dito anteriormente, uma vez que, neste ambiente, teremos uma bom cenário para avaliarmos como os jovens de Rodrigo Silva se empoderaram para escolher de que competência necessitam para construir uma aprendizagem crítica e que se dê ao longo de suas vidas.

Anexo I – Folha 7

3. ANEXOS

3.1. Avaliação realizada pela equipe discente

Depoimento do discente Railson Fidélis

“Este ano término meu ciclo como aluno do curso de Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto e a experiência de trabalhar em uma escola localizada em Rodrigo Silva foi reveladora e importante para que eu pudesse repensar e reelaborar meus posicionamentos. Estas reflexões estão ganhando forma nos três artigos que estou escrevendo (que são requisitos parciais para a conclusão do curso).

Durante o preparo para a comunicação nos Seminários de Extensão do Encontro de Saberes 2019 pude perceber o quanto trabalhar neste projeto foi gratificante para mim e a importância que ele tem para os moradores de Rodrigo Silva e região.

Apaixonei-me pela simplicidade da escola, das pluralidades de relações e perfis, do carinho e afetividade envolvidos por toda a parte. E tenho certeza que vou levá-los comigo por toda minha carreira, me sinto parte e sou grato!”

Anexo I – Folha 8

3.2 Depoimento externo:

Escola Municipal Doutor Alves de Brito
111 Anos - C. N. P. J.: 19.500.966/0001-16
Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II
Rua do Campo, 26 – CEP: 35.407-000. Rodrigo Silva – Ouro Preto/MG
Tel.: (0xx3) 31-3653-6158 – E-Mail: esmalvesdebrito26@gmail.com

**AVALIAÇÃO DO PROJETO AUDIOVISUAL**

Considerando que o Projeto Audiovisual traz muitos benefícios à escola e comunidade em geral salientamos alguns pontos relevantes:

- Os jovens são os principais agentes no projeto, participam de todo o processo de desenvolvimento dos trabalhos desde a concepção, elaboração até a culminância, sendo incentivados a agirem e refletirem de maneira crítica;
- É um projeto multidisciplinar;
- Os jovens são instigados a interagirem com culturas múltiplas e situações inusitadas que exigem iniciativa e criatividade;
- A todo momento é salientada a importância do trabalho em equipe;
- Possibilita os jovens a ampliarem seus horizontes quanto ao uso das diversas mídias sociais, facilitando e melhorando seu processo de comunicação social;
- Ajuda a aguçar o senso crítico dos jovens na busca e "filtragem" da relevância de informações;
- Serve como importante suporte no processo de aprendizagem dos jovens enquanto utiliza diversos instrumentos de pesquisa.

Acreditamos que a continuidade do projeto em nossa escola será algo muito positivo pois, continuará contribuindo com o processo de interação dos nossos jovens com as múltiplas mídias sociais e audiovisuais, o que acarretará ganhos para nossa escola e comunidade em geral.


Gláucia Maria Geralda Silva
Diretora