

Cultura infantojuvenil na perspectiva da Educomunicação



Organização

Claudemir Edson Viana
Juliana Pádua Silva Medeiros
Michele Marques Pereira

AB Associação
Brasileira de
Pesquisadores e
Profissionais em
educom

INSTITUTO
PALAVRA
ABERTA

CULTURA INFANTOJUVENIL NA PERSPECTIVA DA EDUCOMUNICAÇÃO

**Do uso das mídias à expressão criativa de crianças
e jovens na sociedade brasileira contemporânea**

Organização:
Claudemir Edson Viana
Juliana Pádua Silva Medeiros
Michele Marques Pereira

CULTURA INFANTOJUVENIL NA PERSPECTIVA DA EDUCOMUNICAÇÃO

**Do uso das mídias à expressão criativa de crianças
e jovens na sociedade brasileira contemporânea**

Copyright © by ABPEducom

Nenhuma parte desta publicação pode ser gravada, armazenada em sistemas eletrônicos, fotocopiada, reproduzida por meios mecânicos ou outros quaisquer sem autorização prévia da editora.

Primeira edição, 2020

Apoio:

PPGCOM – Programa de Pós Graduação em Comunicação – ECA/USP
NCE – Núcleo de Comunicação e Educação da USP

Arte da Capa: Priscilla Ramos Nannini

Criação e Editoração: Digitexto Bureau e Gráfica

Comissão Editorial:

Prof. Dr. Claudemir Edson Viana

Profa. Mestrandra Michele Marques Pereira

Profa. MS. Jurema Brasil Xavier

Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares

Patrocínio: Instituto Palavra Aberta

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

Cultura infantojuvenil na perspectiva da educomunicação : do uso das mídias à expressão criativa de crianças e jovens na sociedade brasileira contemporânea / organização Claudemir Edson Viana , Juliana Pádua Silva Medeiros , Michele Marques Pereira. -- 1. ed. -- São Paulo : Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação, 2020.

ISBN 978-65-87460-01-7

1. Comunicação 2. Educação 3. Expressão cultural 4. Marketing 5. Mídia - Criação I. Viana, Claudemir Edson. II. Medeiros, Juliana Pádua Silva. III. Pereira, Michele Marques.

20-45451

CDD-302.2

Índices para catálogo sistemático:

1. Comunicação 302.2

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

2020

Todos os direitos reservados à ABPEducom - Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação

www.abpeducom.org.br

SUMÁRIO

Prefácio

O poder da fala às crianças e aos adolescentes, porque eles têm um mundo a construir. 9
Ismar de Oliveira Soares

Apresentação

Cultura Infantojuvenil contemporânea na perspectiva da educomunicação: investigações sobre crianças e jovens quanto ao uso de mídias e internet 15
Claudemir Edson Viana

Educomunicação e Educação Formal

Quando o coletivo vai à escola: educomunicação e juventudes no extremo sul de São Paulo 39
Juliana Salles de Souza

Educomunicação e o desafio do uso das TIC em sala de aula: diálogo entre os saberes docentes e discentes 53
Christiane Pitanga Serafim da Silva

A educomunicação como alternativa de aproximação entre a escola e o mundo midiático: um estudo comparado sobre o uso de mídias digitais e o acesso à internet por crianças e jovens 77
Wellington Nardes

Protagonismo infantil na internet e o lugar da escola: análise de dados da pesquisa TIC Kids Online Brasil 2016. 103
Lara Chaud Palácios Marin

Público Infantojuvenil: orientações dos professores sobre o uso da internet.	117
<i>Gláucia Silva Bierwagen</i>	
Redes sociais digitais e educomunicação: protagonismo e participação de jovens na Rádio JMS	133
<i>Douglas de Oliveira Calixto</i>	
O potencial do rádio no processo educativo e dialógico.	151
<i>Isys Helfenstein Remião</i>	
Sobre exercícios de ver e de produção midiática: o conceito de mundo editado na sala de aula	169
<i>Juliana Pádua Silva Medeiros</i>	
A experiência educ comunicativa no Colégio Educarte: oficinas de criação de jornal-escolar para o Facebook	183
<i>Felipe dos Santos Schadt</i>	
La Casa Amarilla: uma educação pautada na investigação, no pensamento criativo e no trabalho em equipe e suas relações com a educomunicação	203
<i>Suéller Oliveira da Costa</i>	

Culturas, Mídias e Educomunicação

Percepções sobre desenhos animados na primeira infância e a mediação parental.	233
<i>Michele Marques Pereira</i>	
De que forma e com que benefícios poderia ocorrer a (re)interpretação da obra "Harry Potter" por meninas de 12 anos ..	259
<i>Vanessa da Silva Brenner Slongo</i>	

Diferentes abordagens sobre mudanças climáticas em mídias
televisivas: posicionamentos de estudantes do Ensino Médio
de uma escola estadual de São Paulo 283

Mariana Tambellini Faustino

Audiovisual e educação: possibilidades na criação de
contextos dialógicos 299

Valter Vicente Sales Filho

Segurança na rede: a dificuldade no acesso produz usuários com
perfis diferentes e mais suscetíveis aos perigos da internet? 321

Renata Robazza

Propaganda infantil on-line: Levantamento de princípios
educativos na literatura internacional. 341

Lealis Vaz Meleiro Lopes

Prefácio

O poder da fala às crianças e aos adolescentes,
porque eles têm um mundo a construir

Ismar de Oliveira Soares

Como explicitado no primeiro capítulo desta obra, a presente coletânea volta-se para o universo infantojuvenil, no contexto da contemporaneidade, marcado pela cultura midiática e informacional, tendo a perspectiva da Educomunicação como um referencial e um desafio. Não é minha pretensão percorrer o conteúdo do livro, pois esta tarefa já está suficientemente atendida pelo texto introdutório do Prof. Claudemir Viana. Meu tópico de interesse é outro, resumido na pergunta: - *Por qual razão a área da Educomunicação se interessa pelo universo infantojuvenil?*

Pode parecer uma questão resolvida desde seu anúncio, levando em conta a presunção de que à infância e à juventude corresponda, na moderna civilização, o direito de serem iniciadas no mundo digital e de usufruírem os benefícios trazidos à vida em sociedade pelos modernos recursos digitais, independentemente de questões relativas às

classes sociais e aos elementos condicionantes da sobrevivência. É o que aspiram os programas de educação midiática propostos pela UNESCO aos países de todos os continentes¹.

Se tais propósitos existem e ganham visibilidade crescente, ainda é pouco para a Educomunicação, que aspira que os períodos de aprendizagem habilitem crianças e jovens a identificarem e enfrentarem os gigantescos obstáculos antepostos por um mundo que teima em consolidar-se pela lógica do anti-humanismo, lógica essa traduzida pelo desrespeito/destruição da natureza, pela fragilidade dos processos educacionais, pela desigualdades sociais crescentes no acesso aos meios de produção de comunicação e pela competição desenfreada, plantada no lamaçal movediço da desinformação programada.

A pergunta da Educomunicação não é - em si - pelo grau da "inovação" que envolve a infância e a juventude, nem pelo "ajuste dos sujeitos sociais" aos novos instrumentos de navegação num controlado oceano de opções. Na verdade, a inovação e o ajuste já estão previstos pelo mercado das novas tecnologias. Antes da escola, os próprios sistemas que disponibilizam as tecnologias determinam suas funcionalidades e o sentido de seus usos. A questão de fundo é de outra ordem: como podem os processos educativos colaborar para desnudar as relações pré-estabelecidas entre o público infanto-juvenil e a sociedade da informação, deixando espaços abertos para a formalização de novos comprometimentos?

1 WILSON, Carolyn et. al. Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013. Acesso: link: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/129895/mod_resource/content/1/Digital%20Literacy.pdf >

Estamos, aqui, falando de centros educacionais fervilhando de comunicações criativas e dialógicas; tecnicamente atualizadas; permanentemente inclusivas².

O interesse da Educomunicação volta-se, portanto, por temas mais ao fundo, e nem por isso menos complexos, como garante o Prof. Claudemir, em seu artigo, quando afirma que “a educomunicação está presente como um paradigma constituído por noções-chave, princípios e fundamentos específicos sobre os fenômenos decorrentes da interface entre Comunicação e Educação”, esclarecendo, na sequência, que isso se dá “por meio da criação e/ou fortalecimento de ecossistemas comunicativos democráticos, abertos, múltiplos e diversos, inclusivos, colaborativos, coletivos”.

Se retomarmos a história da Educomunicação, especialmente na América Latina, constataremos que, a partir dos anos 60 do século XX, as práticas emergentes da interface Comunicação/Educação, nomeadas pela academia, posteriormente, como ações educ comunicativas, pertenciam predominantemente ao mundo dos adultos. A pesquisa do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP (1997-1999) que levou à ressemantização do neologismo deu-se a partir de um diálogo junto a gestores de programas e projetos de mobilização social em defesa de causas comuns – como a preservação do meio ambiente, a defesa da vida, o bem estar individual e social, a democracia e a liberdade de expressão – liderados por profissionais e gestores culturais envolvidos com grupos organizados da sociedade civil, lutando para

2 Sobre adolescentes se comunicando ver: SOARES, Ismar de Oliveira, “Crianças, adolescentes e jovens educ comunicadores, em dia de mestres, na USP”, in SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson & XAVIER, Jurema Brasil (Orgs.). *Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural*. São Paulo: ABPEducom, 2017, pg. 23-32 (Prefixo Editorial: 68365. ISBN: 978-85-68365-07-6), Acesso <<http://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/view/1/1/13-1> >

dar novo sentido, tanto à educação quanto à comunicação. Todos adultos, menos no caso do Programa PLAN DENI³, que na década de 1960, incorporou a infância, a adolescência e a juventude ao universo do audiovisual latino-americano, garantindo o protagonismo infanto-juvenil na análise da produção cinematográfica e na prática midiática, fato que permitiu aos pequenos falar do mundo, a partir de seus próprios olhos.

Chegamos ao ponto: a infância, a adolescência e a juventude têm o que dizer de si mesmas aos colegas, aos adultos e ao mundo, expressando o que pensam e aspiram em relação ao que os povos dos Andes denominam como “el Buen Vivir”⁴ e o Papa Francisco identifica como a “casa comum”⁵. Falamos de crianças e adolescentes politizados, se conversar e produzir mensagens a favor da natureza, da vida, e do bem estar das comunidades locais seja entendido como falar de Política. Isso tudo decorre do fato de que, lamentavelmente, os adultos não são suficientemente confiáveis para cuidar da terra e dos que nela habitam!

A presente coletânea veio para mostrar caminhos já percorridos, na expectativa de que outras trilhas sejam vislumbradas, a partir da reação dos leitores aos diferentes artigos que compõem o livro.

3 RAMOS, Pablo. Tres décadas de educucomunicación en América Latina: caminos desde el Plan DENI, SIGNIS, Quito, Ecuador, 2000. <https://issuu.com/signisalc/docs/tres_decadas_de_educucomunicacion_en_>

4 SOARES, Ismar de Oliveira. “La Educomunicación y el Buen Vivir: una alianza posible”. *Revista Encuentro*, SIGNIS, Equador, 2019.

5 Papa Francisco. Carta encíclica sobre o cuidado da casa comum, 2015 <http://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/pa-pa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html>

Se precisarem de um slogan, proponho esse: O poder da fala às crianças e aos adolescentes, porque eles têm um mundo a construir à sua imagem e semelhança!

Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares

Presidente da ABPEducom

Apresentação

Cultura infantojuvenil contemporânea
na perspectiva da educomunicação:
investigações sobre crianças e jovens
quanto ao uso de mídias e internet.

Claudemir Edson Viana

Educomunicação e Cultura Infantojuvenil: práticas na cibercultura

Origens do tema e o contexto das pesquisas a respeito

Esta obra é resultante de atividades promovidas pela disciplina ministrada entre 2015 e 2018 na Pós-Graduação em Ciências da Comunicação na Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), intitulada *Educomunicação e cultura infantojuvenil: do convívio com a mídia ao protagonismo crítico*. Os capítulos que integram este livro são produções selecionadas entre os trabalhos apresentados pelos discentes ao final de cada oferta anual da disciplina durante o referido período, que passaram, posteriormente, pela

avaliação de uma comissão editorial composta por mim e por três colaboradores, cujo trabalho voluntário foi fundamental para avançar até sua realização e a quem sou grato: Bruno Ferreira, Michele Marques Pereira e Juliana Pádua Silva Medeiros.

Assim como este livro, a criação da disciplina representa conquistas e inovações no contexto da Pós-Graduação da ECA USP, retomando um histórico bastante importante que a Escola tem quanto ao tema *infância, mídia e educação*. A proposta da disciplina *Educomunicação e Cultura infantojuvenil* foi por mim elaborada e apresentada ao programa de Pós-Graduação decorrente do percurso de 22 anos, até o momento, que tenho como pesquisador sobre a temática, dentro e fora desta Instituição¹.

A ECA/USP contou por mais de 30 anos com a atuação exímia da professora Elza Dias Pacheco, pioneira na instituição com estudos sobre *infância, mídia e educação*. Lecionou por muitos anos a disciplina de *Psicologia da Comunicação* para todos os discentes da ECA; fomentou projetos de pesquisa; orientou mestrados, doutorados e pós-doutorados com investigações relacionadas à temática; coordenou diversos seminários e congressos de grande sucesso; fez importantes publicações, e coordenou o LAPIC - Laboratório de Pesquisas sobre Infância, Imaginário e Comunicação (1996-2010), o qual promoveu pesquisas amplas e aprofundadas sobre a recepção infantil da mídia televisiva, sobre o imaginário, a comunicação e as culturas infantis, e também sobre questões referentes à interface entre Comunicação e Educação.

1 Sobretudo dentro da ECA/USP, pois realizei o Mestrado e o Doutorado no mesmo Programa de 1998 a 2005, além de ter atuado por 15 anos como pesquisador do Laboratório de Pesquisas sobre Infância, Imaginário e Comunicação - LAPIC, laboratório que existiu de 1996 a 2010 na ECA, fundado e coordenado pela Profa. Dra. Elza Dias Pacheco, quem tive a honra e a oportunidade de tê-la como minha orientadora por todo este percurso até seu falecimento naquele último ano de existência do laboratório.

A perspectiva de estudos e pesquisas realizados pela profa. Elza e seu grupo de pesquisadores deu-se no contexto da compreensão sobre a Comunicação que a ECA/USP adotou desde sua fundação em 1966, ou seja, entendendo a comunicação como um fenômeno cultural complexo e amplo, que transpassa todas áreas da existência humana, e que é entendida a partir da Teoria Crítica e dos Estudos Culturais desenvolvidos em alguns campos da Sociologia e da Comunicação, no decorrer da segunda metade do século XX. Tal compreensão foi sendo fortalecida pelos grupos de pesquisa e extensão cultural da ECA/USP sobretudo a partir dos anos 1980, ao lado de outras vertentes teóricas de estudos sobre os fenômenos da comunicação, como o estruturalismo e o marxismo dialético e crítico, que foram se adensando na produção científica da Instituição.

A este contexto teórico, foi se dando a congregação de fatores que favoreceram a importância dada nas pesquisas e na docência para a relação Comunicação e Educação, como área e como objeto de análise. Foi fundamental a reunião de docentes pesquisadores de diferentes áreas (Sociologia, Arte, Linguagem, Produção Cultural, Mídia etc.) voltados aos estudos e às pesquisas sobre a comunicação focados em questões, processos e resultados educativos, observados ou desejados, e por meio de práticas comunicativas existentes ou a serem promovidas. Muitos dos docentes da ECA/USP, especialmente, do CCA - Departamento de Comunicações e Artes, tiveram experiência de sala de aula no ensino básico e buscavam, por meio de suas ações, colaborar para que a escola, e a educação em geral, pudesse ser renovada a partir das descobertas e propostas advindas da universidade.

Isso levou a iniciativas importantes no decorrer da década de 1990 como a criação de núcleos, laboratórios e centros de pesquisa e de extensão, de modo a favorecerem pesquisas e a divulgação científica sobre temas e problemas que pautavam o contexto social e acadêmi-

co de então. Assim se deu com a criação do LAPIC e de outros grupos com o objetivo claro de abrir caminhos para ampliar e aprofundar a pesquisa sobre as práticas na interface Comunicação e Educação.

Outros importante órgãos de investigação criados nessa época foram: o Centro de Estudos de Telenovela (CETVN), liderado pela professora Dra. Maria Imaculata Vasconcelos; o Núcleo de Comunicações e Educação (NCE), sob a liderança do Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares; a fundação da Revista Comunicação & Educação, liderada pelos professores Dra. Maria Aparecida Baccega, Dr. Adilson Citelli, Dra. Cristina Costa, Dra. Maria Lourdes Motter, Dra. Roseli Fígaro, dentre outros. Esses fatores favoreceram fortemente a produção de conhecimento de ponta por meio de pesquisas e pelas ações de docência e extensão cultural, de modo a criarem o movimento de constituição do subcampo de estudos Comunicação e Educação nas Ciências da Comunicação desta instituição.

Esse foi um longo e disputado processo entre diferentes perspectivas e experiências promovidas, na ECA, pelos seus atores diretos (docentes, pesquisadores, discentes, direção e funcionários), pelas políticas e estruturas da universidade nas quais as ações promovidas pelos cursos, pelas pesquisas e práticas de extensão cultural aconteciam, bem como ainda outros fatores de contextos mais amplos e complexos como o do nível de fomento em ciências e investimento no ensino público superior, e, especialmente, na área das Humanidades, que foram promovidos (ou não) pelos governos no período.

Foi nesse fértil e turbulento processo de pesquisa sobre o tema *infância, mídia e educação* que existia na ECA/USP que mergulhei em 1996 quando iniciei uma Iniciação Científica no LAPIC, numa pesquisa integrada financiada pelo CNPq sobre *Televisão, Criança e Imaginário*, que estudou cerca de 700 crianças entre sete e 11 anos da cidade de São Paulo/SP entre 1997 e 1999. Daquele ano até 2010,

estive dedicado às atividades do Laboratório, quando o mesmo foi fechado em decorrência do falecimento da profa. Elza Dias Pacheco. Outra importante pesquisa promovida pelo LAPIC foi *O Desenho Animado na TV: mitos, símbolos e metáforas* (1999-2000) que estudou a interpretação que 350 crianças e pré-adolescentes faziam dos desenhos animados veiculados em TV aberta no ano de 1999. Disso resultaram publicações, seminários e outras pesquisas como as minhas de mestrado e doutorado.

Sendo eu discente do programa de Pós-Graduação da ECA/USP na área das Ciências da Comunicação, sob orientação da Profa. Dra. Elza Dias Pacheco, acabei por desenvolver no mestrado a primeira pesquisa científica sobre educomunicação ao analisar como pode se dar a inclusão de mídia comercial, como jornal impresso e um seriado televisivo, nas aulas apostiladas de História do Brasil do Ensino Médio, no contexto de uma instituição privada de ensino na cidade de São Paulo/SP (1998-2000)².

Tendo aproveitado os conhecimentos sobre infância e mídia, bem como a experiência com metodologias de pesquisa, em particular para os estudos de recepção infantil de conteúdos midiáticos, durante os anos de atuação no LAPIC, e como discente do programa de Pós-Graduação da ECA/USP, pude aplicar meus aprendizados na estruturação do meu objeto de estudo e da problemática em questão, e que também resultaram dos quase oito anos (naquela época) de minha atuação como docente de História em três colégios (um público e dois particulares).

Assim também se deu no doutorado, realizado na sequência, em que aprofundi a pesquisa sobre a relação de crianças do Ensino Fun-

2 VIANA, C. E. O processo educacional: a mídia na escola. Dissertação de Mestrado. ECA, USP. São Paulo. 2000. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27134/tde-02122007-214731/pt-br.php>

damental I com jogos digitais em CD-Rom, muito popular na virada do século XX para o XXI, quando a capacidade da internet ainda limitava o uso de *games online*. E o objetivo era entender aspectos importantes sobre as novas formas de brincar das crianças do novo século, suas maneiras de interagir com os jogos e entre si, seus modos de elaborar sentidos, e no horizonte do problema da pesquisa havia sempre a pergunta: a brincadeira com jogos digitais e o uso de internet promoviam quais aprendizagens? ou que aprendizagens poderiam ser incentivadas? Foi um estudo realizado com 30 crianças, entre 8 e 11 anos, de uma escola particular da cidade de São Paulo/SP: alunos de duas turmas, uma da 3a. série e outra da 4a. série do Ensino Fundamental. Durante um ano, 2003, acompanhei momentos em que a turma descia até o laboratório de informática da escola, com computadores em rede e com equipamento apropriado, trazendo seus jogos preferidos em CD Rom para brincar por alguns minutos, e eu fazia, então, a minha pesquisa de campo com elas.

A investigação³ permitiu identificar práticas lúdicas, formas e conteúdos de aprendizagens que se davam nas brincadeiras das crianças, e quando da conversa tida com elas a respeito dos sentimentos e sentidos atribuídos aos jogos digitais preferidos e sobre o ato de brincar com eles.

Dentre os aspectos observados, destacou-se um conjunto de evidências sobre a prática das crianças de interação com os jogos, com habilidades no manejo dos elementos dentro das regras estabelecidas pelo jogo, mas também havia muitas vezes em que elas não só burlavam as regras, como chegavam a se divertir ao fazer isso.

3 VIANA, C. E. O lúdico e a aprendizagem na cibercultura: jogos digitais e internet no cotidiano infantil. ECA, USP, São Paulo. 2005. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27134/tde-02102007-133619/pt-br.php>

Quer se dizer que, assim como nos demais contextos da pesquisa sobre a relação crianças e mídias ocorridos na ECA/USP até então, também no doutorado por mim realizado a criança é entendida como um ser sócio-histórico-cultural, em interação com o ambiente no qual vive e com sua comunidade e convivências sociais de que desfruta; que a criança desenvolve continuamente a capacidade de aprender a aprender, aprender a conviver e a ampliar os seus conhecimentos, por isso a importância de um dos dois eixos da disciplina em questão, isto é, a cultura infantojuvenil, que denota uma cultura produzida para e pelas crianças e jovens, considerando aspectos diversos do que de complexo há na relação entre esses sujeitos e toda uma rede de outros agentes culturais e sociais. É o caso dos grupos familiares, religiosos, esportivos e escolares.

O sujeito criança/jovem não está isolado, ao contrário, está em pleno processo de ampliação da sua rede de relações com outros sujeitos e instituições, e cada vez mais de forma ampla, aberta e múltipla, o que traz oportunidades, mas também riscos, o que deveria ser mais um item a ser trabalhado com este público não só por meio de um programa de educação para a comunicação digital e em rede, como também uma formação para promoção de práticas em educomunicação a ser desenvolvido em algum contexto particular, como uma turma de alunos, ou mesmo um projeto comunitário.

Depois de oito anos da defesa da referida tese, e tendo recentemente ingresso, por meio de concurso, na ECA-USP como docente no curso de Licenciatura em Educomunicação, elaborei para o Plano de Carreira a proposta de retomar as articulações entre os conhecimentos que havia acumulado nesse percurso, em especial, entre dois elementos centrais: a educomunicação e a cultura infantojuvenil.

A educomunicação está presente como um paradigma constituído por noções-chave, princípios e fundamentos específicos sobre os fe-

nômenos decorrentes da interface entre Comunicação e Educação. Trata-se de promover uma comunicação educativa a partir dos referenciais da educomunicação, por meio da criação e/ou fortalecimento de ecossistemas comunicativos democráticos, abertos, múltiplos e diversos, inclusivos, colaborativos, coletivos. Depois de duas décadas de sua sistematização por meio de um pesquisa realizada pelo NCE⁴, a educomunicação alcançou o reconhecimento nacional e internacional, de sua existência e de sua particularidade como perspectiva teórico-metodológica latinoamericana sobre a interface entre Comunicação e Educação, e sobre que tipos de práticas e valores sociais se quer promover junto a diversas situações do cotidiano, como no ensino, na saúde, no meio ambiente, enfim, em todas áreas da existência humana em que a comunicação e a educação acontecem.

A educomunicação é tomada também como prática social com forte potencial educativo e que se constitui, hoje, em tecnologia social inovadora, conforme reconhecido recentemente (agosto de 2018) pela própria USP com o Prêmio USP Trajetória pela Inovação, concedido pela Pró-Reitoria de Pesquisa e pela Agência USP de Inovação ao professor Dr. Ismar de Oliveira Soares, representante na área de Humanidades.

O prêmio se deveu à ressignificação do conceito e a criação de técnicas e de métodos para sua aplicação em diversos contextos da sociedade, de forma inédita e inovadora, chegando a se instituir como campo de trabalho e de pesquisa, a embasar a criação de novos cur-

4 Trata-se da pesquisa fundante da área profissional do educador, realizada por pesquisadores do NCE no período de 1997 a 1999, junto a 176 profissionais de 12 países da Iberoamérica, e que atuavam na interface Comunicação e Educação. Mais informações em: SOARES, Ismar de Oliveira. A emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. Contato, Brasília, ano 1, n.2, jan./mar. 1999. Disponível em: http://www.nceusp.blog.br/wp-content/uploads/2018/10/IsmarSoares_RevContato_1999.pdf

sos na academia e fora dela, e a se tornar conhecimento teórico-prático que incidiu na elaboração de políticas públicas em diferentes áreas e níveis de governo.

Que tipo de comunicação e que tipo de educação estamos a tratar? A educomunicação está preocupada com os processos políticos e éticos que estão presentes, ou que deveriam estar, nas práticas comunicacionais e educativas da sociedade. Trata-se de não só entender a comunicação como um direito humano, conforme está no Artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), e a liberdade de expressão como fundamental para a existência humana e da democracia como modelo político, e visando preparar o cidadão para manter e fortalecer estes aspectos. É também tomar a comunicação, existente ou que se quer promover, como eixo essencial para o exercício coletivo e colaborativo de construir-desconstruir-construir sentidos, valores, ações e fenômenos que estão presentes no cotidiano de cada grupo. Nestes contextos em que a comunicação é assim constituída, será potencializada uma certa cultura dialógica e participativa no grupo, e vice-versa, numa dialética constante entre os atores integrantes do ecossistema comunicacional em questão, ainda mais que o contemporâneo nos apresenta com as mediações tecnológicas da internet, das redes sociais digitais, enfim, da cibercultura na qual participam cada vez mais pessoas e grupos de forma intensa.

A cibercultura que se tem presente na sociedade brasileira é bastante particular não só aos modos de ser e viver nas diversas localidades do país, como é também caracterizada a partir da estrutura social que prevalece, como a da enorme desigualdade econômica e social, grande concentração de riquezas etc. Por exemplo, temos o Estado com políticas públicas insuficientes para atender as demandas da sociedade, inclusive no que diz respeito a disponibilizar acesso à internet de qualidade nas escolas públicas do país. Mesmo nas grandes capitais do sudeste do país há, ainda hoje, o que melhorar nisso, e mais ainda

em outros muitos aspectos decorrentes da presença e uso das TICs e seus produtos no cotidiano de todos, não só de crianças e jovens.

E é este o contexto que esta obra pretende entender melhor por meio dos artigos elaborados por discentes da referida disciplina do programa de Pós-Graduação na ECA/USP, aqui transformados em capítulos e que tratam de pesquisas exploratórias sobre aspectos da cibercultura presentes em ambientes ou elementos específicos, como o da educação, o das crianças e jovens, o das práticas comunicativas e culturais de grupos específicos. Em todos os trabalhos de pesquisa e análise reflexiva desta obra, a perspectiva da educomunicação como paradigma está presente de alguma forma, e cujas estratégias de investigação variaram entre observações e entrevistas de crianças e adolescentes, professores e familiares, e estudos sobre conteúdo de documentos, produtos midiáticos, legislação e diretrizes curriculares.

Do convívio com a mídia ao protagonismo crítico

O título deste bloco é parte do nome da disciplina de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, como acima já anunciado. Ele, o título, está aqui novamente, agora com parte em destaque que representa o foco da problemática teórico-metodológica promovida pela disciplina em questão, e porque demonstra a perspectiva de estudos e análises sobre a relação entre os sujeitos criança e jovem com a mídia e as TICs, de maneira bastante coerente com a evolução das pesquisas e produções científicas a respeito, em especial na ECA/USP, e também com algumas vertentes científicas no Brasil e no mundo.

A disciplina apresenta uma abordagem antropológica sobre a presença das mídias e das TICs no cotidiano, superando perspectivas de ataques ou defesas a respeito, sobretudo quando se trata de educação e cidadania. Busca-se perceber sobre quais usos são feitos delas

pelas crianças e jovens, com que objetivos e com que resultados, considerando um contexto cultural amplo, dinâmico e dialético em que se vive.

E por compartilhar da perspectiva dialética sobre a atuação da criança e do jovem na sociedade, e de sua capacidade criativa, a disciplina provoca o discente a observar o protagonismo crítico como parte importante do fenômeno e que, mesmo onde ele se dá em ecossistemas comunicativos favoráveis, é sempre preciso buscá-lo, ter a intenção de promover processos comunicativos que levem seus atores a processos de educação sobre, para e por meio da comunicação, modelados por princípios humanistas e democráticos a serem valorizados e promovidos .

O senso de que se tem sobre a criança, sobretudo, mas também sobre o jovem, de que são seres incapazes de entender e, por isso, de se defender de algum risco na realidade cada vez mais violenta e tumultuada no cotidiano, agora, também permeado pelos meios e conteúdos digitais da web e seu mundo, ainda prevalece. A questão em si não está em não defender as TICs ou não se preocupar com os riscos que esses sujeitos estão correndo ao usá-las, e sim de que se parte do pressuposto de que são seres incapazes de ter pensamento crítico, de serem capazes de aprender e entender a respeito das tecnologias e seus serviços e produtos. Se tomar este caminho de pensamento, tendo a cultura digital e em rede que se tem hoje, a lógica seria completamente equivocada, mais uma vez, ao supor que o adulto, por ter as capacidades cognitivas definidas e o caráter estabelecido, saberia automaticamente como lidar com tais riscos, produtos e meios tecnológicos. Um engodo pensar assim, pelo contrário até, quando se observa que muitas crianças e jovens é que têm mais conhecimentos a respeito, e chegam a ensinar os mais velhos, como seus avós, a usarem celulares e seus aplicativos, por exemplo. Por outro lado, nota-se

também como falta às crianças e jovens, e aos adultos também, sabedoria no uso de tecnologias que lhes ajudam na existência cotidiana contemporânea, e como a educação midiática e a educomunicação em especial podem colaborar nisso.

Na verdade, trata-se de entender que a relação dialética e criativa das crianças e jovens com a realidade, mediada pelas tecnologias digitais e em rede a que se tem acesso, precisa ser objeto não só de melhor compreensão, mas também se tornar conteúdo a ser estudado e aplicado nos processos educativos próprios dos contextos domiciliar e escolar, e em outras situações do cotidiano dessa parte da população, como clubes, igrejas, comunidade etc. Ou seja, isto quer dizer que além das ações fora da escola em busca da educação para uso criativo, crítico, coletivo e democrático das tecnologias e meios de comunicação e informação disponíveis na sociedade, é preciso que dentro das escolas e instituições promotoras de processos educativos, que não só utilizem tais recursos, mas que se promovam processos de formação de sujeitos capazes de exercer e fortalecer suas práticas de cidadania no ciberespaço também, e de modo responsavelmente articulado ao vivido na dimensão real do cotidiano. Seria a educação para e pela comunicação crítica e responsável coerente ao contexto de cibercultura.

Assim, além de pensar em riscos e oportunidades quando observamos os usos de TICs por crianças e jovens, e quando pensamos em como educar para atuar nesses contextos, prevalecem modelos de educação para o uso competitivo das TICs, muito contaminado pela função da escola como formadora do sujeito para o mercado de trabalho, por exemplo. No entanto, as crianças e jovens já usam de múltiplas formas tecnologias de comunicação e informação no seu cotidiano, produzindo cultura, diversas e diferentes, conforme região geográfica, nível socioeconômico e muitas outras variáveis.

Crianças e jovens na cibercultura na perspectiva da educomunicação

Foram definidos critérios para a realização, pelos discentes da referida disciplina, da experiência investigativa sobre a relação entre crianças e jovens com a internet e a mídia, e a proposta foi ir além de observação e análise de situações e documentos referentes ao tema. As investigações realizadas pelos autores dos capítulos desta obra também recorreram a importantes bancos de dados sobre temas correlacionados, e foram desafiados a analisarem dados observados no microcosmo pesquisado por eles e a contextualizá-los com o macrocosmo por meio de dados retirados de pesquisas com amostras de sujeitos pesquisados bem maiores e representativas. Para tanto, adotou-se o Cetic.br - Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade e Informação, órgão de pesquisa do Comitê Gestor da Internet existente desde 2005, para, desse banco de informações a respeito do tema, extrair dados para a análise contextualizada e relativa ao investigado.

Em 2012, fui convidado pelo Cetic.br, como representante da Ong CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária, para integrar o fórum de especialistas sobre internet, educação, criança e jovens, pelo fato de naquele ano estar na coordenação de um projeto educativo pela internet de sucesso já por cinco anos, coordenado por esta Ong e financiado pela Fundação Telefônica. Foi o projeto *Comunidade Virtual de Aprendizagem Minha Terra*⁵, que reuniu num mesmo ambiente virtual e por meio de atividades

5 Para mais informações sobre o Projeto Minha Terra: VIANA, C. E. "Minha Terra": diversidade cultural e sustentabilidade em práticas educacionais pela web. Olhar de professor, Ponta Grossa, 14(1): 123-136, 2011. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>> Acesso em: 20/03/2020.

orientadas a distância, cerca de 10 mil participantes, 80% estudantes de escolas públicas de todo país.

Desde então, participo de encontros anuais promovidos pelo Cetic.br entre especialistas de diversas instituições da universidade pública, de centros e institutos de pesquisa e de formação, órgãos públicos federais e de diversas áreas, também representantes de organizações internacionais envolvidas com as temáticas como a ONU e a UNESCO. Os grupos temáticos dos quais passei a participar, desde então, são o *TIC Educação*⁶ e o *TIC Kids online*⁷, e que me permitiram entender melhor sobre os processos de pesquisa de amostras significativas, como o número, a distribuição e a representatividade de sujeitos nas pesquisas desse órgão.

A aproximação também se deu entre as pesquisas, publicações e eventos promovidos pelo Cetic.br e a disciplina da Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da ECA/USP por mim ministrada a partir de 2015. Desde 2016, passou a ser parte do programa da disciplina *Educomunicação e Cultura Infantojuvenil: do convívio com a mídia ao protagonismo crítico*, estudar e utilizar as informações disponibilizadas na plataforma do órgão. Por serem fontes de extrema qualidade e diretamente relacionadas ao objeto de estudo da disciplina em questão, os discentes passaram a ter como desafio desenvolver investigação como já apresentado acima, e relacionar os resultados dos estudos bibliográficos e de campo com dados das pesquisas do Cetic.br de dois temas de pesquisa destacados aqui, *TIC Educação* e *TIC Kids Online*.

6 Disponível em: <https://www.cetic.br/pesquisa/educacao/>
Acesso em: 10/02/2020.

7 Disponível em: <https://www.cetic.br/pesquisa/kids-online/>
Acesso em: 10/02/2020.

Ainda por oportunidade dessa aproximação, antes das vivências da referida disciplina com os dados disponibilizados por ambas as pesquisas do Cetic.br, lançou-se o desafio de aplicar a perspectiva educ comunicativa na interpretação e no questionamento sobre o painel social desenhado pelas pesquisas de significativas amostras de sujeitos específicos. O primeiro se deu, em 2013, com a publicação de artigo de minha autoria e em co-autoria com o professor Dr. Ismar de Oliveira Soares intitulado *Pais, filhos & Internet: A pesquisa TIC Kids Online Brasil 2012, na perspectiva da Educomunicação*⁸, em que apresentamos análises a partir dos resultados da pesquisa *Tic Kids Online Brasil 2012*, e problematizações sobre os resultados a partir do paradigma da educomunicação.

Na mesma perspectiva, o outro exercício de análise de resultados pesquisados do Cetic.br deu-se em 2016, com a publicação de artigo de minha autoria no livro *TIC Educação 2014*, intitulado *Pesquisa TIC Educação 2013 e os caminhos a percorrer na prática educ comunicativa em contextos da cibercultura*⁹, onde apresentam-se desafios a serem enfrentados em razão do contexto desenhado pela pesquisa em questão, e para os quais as práticas e princípios da educomunicação são indicativos de caminhos possíveis para o enfrentamento criativo de tais desafios.

Por isso, o objetivo é compreender melhor a respeito da presença das TICs e dos usos que crianças e jovens fazem de produtos culturais, sobretudo os digitais e em rede, e isso se tornou um desafio compar-

8 VIANA, Claudemir Edson; SOARES, Ismar de Oliveira. *Pais, filhos & Internet: A pesquisa TIC KIDS ONLINE Brasil 2012, na perspectiva da Educomunicação*. In: TIC KIDS ONLINE BRASIL 2012. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. 2013

9 VIANA, Claudemir Edson. *Pesquisa TIC Educação 2013 e os caminhos a percorrer na prática educ comunicativa em contextos da cibercultura*. TIC Educação 2014. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. 2016

tilhado com os discentes da referida disciplina desde 2016. A partir do segundo mês do cronograma das aulas, as bases de dados do Cetic.br são utilizados para as análises, são objeto de estudos apresentados pelos discentes durante as aulas, no mesmo período em que estão em pesquisa de campo com grupos definidos de crianças e jovens, ou debruçados sobre análise de conteúdos e discursos de produtos midiáticos relacionados ao uso por crianças e jovens, e tendo o paradigma da educomunicação presente.

Os capítulos deste livro foram organizados em dois blocos sequenciais. No primeiro bloco, o eixo articulador entre os capítulos é a *Educação Formal e a Educomunicação* como prática renovadora no uso de tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos, ou ainda, como referencial teórico na análise realizada pelos autores. No segundo bloco, os capítulos têm como eixo temático a *Cultura, a Mídia e a Educomunicação*, com investigações sobre produções culturais do universo infantojuvenil como desenhos animados, *Harry Potter*, programas televisivos etc, na perspectiva da comunicação potencializando a criatividade e a educação cultural deste público.

No capítulo *Quando o coletivo vai à escola: educomunicação e juventudes no extremo sul de São Paulo*, Juliana Salles de Souza apresenta seu estudo sobre oficinas de jornalismo promovidas pelo coletivo de comunicação *Periferia em Movimento* realizadas em escolas daquela região, de modo a constatar o quanto as oficinas favorecem o diálogo, no sentido freireano, com a juventude.

Com o capítulo *Educomunicação e o desafio do uso das TICs em sala de aula: diálogo entre os saberes docentes e discentes*, Christiane Pitanga Serafim da Silva promove uma discussão em torno dos desafios da educação diante do uso das TICs em sala de aula, e propõe a educomunicação como um meio para aproximar os professores da cultura

digital dos alunos. O estudo foi feito a partir da análise dos dados da pesquisa *TIC Kids Online 2016*.

Em seguida, Wellington Nardes, em seu texto *A educomunicação como alternativa de aproximação entre a escola e o mundo midiático: um estudo comparado sobre o uso de mídias digitais e o acesso à internet por crianças e jovens*, traz um exercício de comparação macro e micro representados, respectivamente, pelos dados da pesquisa *TIC Kids Online Brasil* e pelos resultados dos questionários respondidos por 18 alunos de escolas públicas de Joinville/SC.

Outro estudo a partir dos dados da pesquisa *TIC Kids Online* foi apresentado por Lara Chaud Palacios Marin, intitulado *Protagonismo infantil na internet e o lugar da escola: análise de dados da pesquisa TIC Kids Online Brasil 2016*. Nesse estudo, a autora traz alguns destaques da pesquisa em questão para refletir sobre o lugar ocupado pela escola no mundo contemporâneo frente às tecnologias da informação e comunicação (TICs).

No capítulo *Público infantojuvenil: orientações dos professores sobre o uso da internet*, Gláucia Silva Bierwagen apresenta uma análise com base na pesquisa *TIC Kids Online (2016)* com a pretensão de comparar e discutir com as respostas de alunos da escola municipal Desembargador Amorim Lima, da rede pública de São Paulo/SP, sobre as orientações dadas pelos professores acerca do uso da internet na escola.

Na sequência, no capítulo *Redes sociais digitais e educomunicação: protagonismo e participação de jovens na Rádio JMS*, Douglas de Oliveira Calixto discute sobre como a educomunicação apresenta caminhos para o desenvolvimento de ações educativas e de cidadania nas redes digitais. O autor faz a análise a partir de projetos desenvolvidos na rede municipal de ensino de São Paulo/SP e de entrevistas, com o objetivo de observar o movimento de jovens em

rede sociais a fim de criar novas formas de expressão e participação nessas plataformas digitais.

O potencial do rádio no processo educativo e dialógico, capítulo de autoria de Isys Helfenstein Remião, apresenta aspectos sobre como o rádio pode ser um instrumento importante de diálogo e de participação em escolas e comunidades, além de abrir possibilidades para outras formas de aprendizagem. O capítulo apresenta experiências de rádio em movimentos de educação nas décadas de 1960 e 1970 na América Latina, e analisa o programa radiofônico desenvolvido, atualmente, na escola pública de Ensino Médio Prof.^a Vilma Catharina Mosca Leone, em Praia Grande/SP.

No capítulo de autoria de Juliana Pádua Silva Medeiros, intitulado *Sobre exercícios de ver e de produção midiática: o conceito de mundo editado na sala de aula*, busca-se apresentar uma análise reflexiva sobre o projeto de investigação *O mundo editado: exercícios de ver e de produção midiática*, desenvolvido em 2015 junto a estudantes do Ensino Médio no Colégio São Domingos, do ensino privado em São Paulo/SP, e cuja proposta objetivava promover a leitura crítica dos meios de comunicação e a produção de bens midiáticos, pois, cada vez mais, o papel da escola é compreendê-los para além do universo da informação e da produção de conhecimento, uma vez que eles passam também pelas relações interpessoais, como destaca Jesús Martín-Barbero.

Em *A experiência educ comunicativa no Colégio Educarte: oficinas de criação de jornal-escolar para o Facebook*, Felipe dos Santos Schadt apresenta o projeto em que a produção midiática e jornalística por jovens serviu para a reflexão sobre o ciberespaço relacionado com indicadores da pesquisa *TIC Kids Online 2017*, para justificar a escolha das redes sociais como mediadoras das produções.

Encerrando o primeiro bloco, o capítulo *La Casa Amarilla: uma educação pautada na investigação, no pensamento criativo e no trabalho em equipe e suas relações com a educomunicação*, de autoria de Suéller Oliveira da Costa, traz a avaliação de uma experiência vivenciada pela autora nas escolas peruanas *La Casa Amarilla*, que seguem uma proposta pedagógica baseada na abordagem educacional desenvolvida nos centros de infância e pré-escolas de Reggio Emilia, originária da Itália. Nessas escolas, foi realizada uma pesquisa de observação de cunho participativo para acompanhar a rotina pedagógica e o trabalho desenvolvido entre a família, os educadores e as crianças. Um dos objetivos desse acompanhamento foi analisar as aproximações de tal prática pedagógica com os princípios da educomunicação.

O segundo bloco de capítulos agrupados no eixo *Cultura, Mídia e Educomunicação*, inicia-se com o texto de Michele Marques Pereira, *Percepções sobre desenhos animados na primeira infância e a mediação parental*. A autora apresenta estudo sobre como algumas famílias observam e lidam com a presença dos desenhos animados no cotidiano de seus filhos após a chegada da tecnologia digital de vídeos *Streaming* e *On Demand*. A investigação foi realizada com 12 crianças, entre 1 e 4 anos de idade, de 10 famílias, para, então, trazer breve levantamento bibliográfico sobre olhares relacionados à presença dos desenhos animados na primeira infância.

Em seguida, no capítulo *De que forma e com que benefícios poderia ocorrer a (re)interpretação da obra "Harry Potter" por meninas de 12 anos*, Vanessa Slongo apresenta a investigação que realizou junto a um grupo de meninas de 12 anos de idade, sobre como identificações feitas pelas meninas foram relacionadas a temas políticos e sociais a partir de suas interpretações das obras literárias de Harry Potter. A autora buscou investigar possíveis nuances comunicativas que permitiriam transformações da visão de mundo em grupos de jovens leitores.

No capítulo *Mídia e mudanças climáticas: posicionamentos de estudantes do Ensino Médio*, a autora Mariana Tambellini Faustino identifica os posicionamentos e as opiniões de estudantes do Ensino Médio em relação a diferentes abordagens de mídias televisivas sobre o tema mudanças climáticas. Para isso, a pesquisadora, também professora de Ciências, utiliza dois vídeos que abordavam a temática mudanças climáticas com visões diferentes. Como resultado principal, Mariana identifica que os estudantes consideraram uma das mídias como sensacionalista e acreditam que o assunto aquecimento global deveria ser tratado de forma mais séria. Quanto aos posicionamentos dos estudantes, a autora percebe que ainda é preciso um embasamento teórico mais aprofundado para se discutir essa temática com argumentos consolidados cientificamente.

O trabalho apresentado por Valter Vicente Sales Filho, intitulado *Audiovisual e educação: possibilidades na criação de contextos dialógicos*, discute o uso de obras audiovisuais em ações educativas com base no conceito de educação dialógica, segundo o qual o conhecimento é uma construção social. A partir da observação de atividade realizada com grupos de crianças, são analisadas algumas condições que podem contribuir para a efetivação do processo dialógico, ou, caso contrário podem apenas refletir e reproduzir discursos hegemônicos. Fechando o segundo bloco de textos, e o livro, o capítulo escrito por Lealis Vaz Meleiro Lopes, intitulado *Propaganda infantil on-line: um levantamento da literatura em periódicos internacionais*, traz uma pesquisa que busca identificar o conteúdo das publicações internacionais mais relevantes sobre propaganda infantil online. A autora conclui que as principais preocupações dos estudos são com relação à vulnerabilidade das crianças aos apelos do *marketing* na internet. A mídia online, de maneira geral, é vista como nociva. Alguns estudos propõem ações no sentido de educar as crianças para lidarem com a mídia.

Nesse sentido, depois de um longo percurso, de tempo, de pesquisas e de estudos, individuais ou coletivos, de aulas e de análise de dados, temos aqui de forma sistematizada os resultados. São muitas as leituras possíveis, quanto à ordem dos capítulos e também de situações em análise, de reinterpretação por cada leitor sobre as relações entre crianças e jovens com a cultura em geral, e em particular as que passam as mídias e tecnologias de informação e comunicação.

Para além da multiplicidade de leituras possíveis dos capítulos deste livro, e do uso que se espera ter deles em diversas situações de aprendizagem, pretendeu-se também demonstrar nos trabalhos apresentados a coerência teórico-metodológica entre o paradigma da educomunicação como perspectiva de abordagem e compreensão sobre as relações que crianças e jovens estabelecem, e que podem estabelecer, com a tecnologia disponível. E, entendendo sobre a importância do protagonismo de crianças e jovens, inclusive e sobretudo coletivamente, para produzir cultura ao interagir com o mundo, e ao ler e interpretar sobre esse mundo, de modo a serem sujeitos comunicantes de sua expressão de vida, de experiências e de aprendizagens diversas.

Nesse sentido, os autores e organizadores desta obra esperam ter contribuído para a sistematização de dados e experiências, e a análise sobre fenômenos relativos à interação de crianças e jovens entre si, com o mundo e com assuntos que lhes interessam, mediados pela cultura cibernética contemporânea. Com a conquista representada pela existência deste livro, renova-se o desafio de continuar os estudos e as investigações nas próximas edições da referida disciplina de pós-graduação em Ciências da Comunicação, na ECA/USP, e de forma articulada a outras frentes de ação deste que escreve, no ensino, na pesquisa e na extensão cultural.

Referências

PACHECO, Elza Dias (Org.) *Televisão, Criança e imaginário: contribuições para a integração escola-universidade-sociedade*. LAPIC – Laboratório de Pesquisa sobre Infância, Imaginário e Comunicação. Escola de Comunicações e Artes da USP, São Paulo, 1997.

PACHECO, Elza Dias (Org.). *O desenho animado na TV: mitos, símbolos e metáforas*. LAPIC/ECA/USP; CNPq e FAPESP. São Paulo, 2000.

SOARES, Ismar de Oliveira. *A emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais*. Contato, Brasília, ano 1, n.2, jan./mar. 1999. Disponível em http://www.nceusp.blog.br/wp-content/uploads/2018/10/IsmarSoares_RevContato_1999.pdf

VIANA, Claudemir Edson. *Pesquisa TIC Educação 2013 e os caminhos a percorrer na prática educacional em contextos da cibercultura*. TIC Educação 2014. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. 2016. Disponível em https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Educacao_2014_livro_eletronico.pdf

VIANA, Claudemir Edson; SOARES, Ismar de Oliveira. *Pais, filhos & Internet: A pesquisa TIC Kids Online Brasil 2012, na perspectiva da Educomunicação*. In: TIC KIDS ONLINE BRASIL 2012. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. 2013. Disponível em <https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-kids-online-2012.pdf>

VIANA, Claudemir Edson. *“Minha Terra”: diversidade cultural e sustentabilidade em práticas educacionais pela web*. Olhar de professor, Ponta Grossa, 14(1): 123-136, 2011. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

VIANA, Claudemir Edson. *O lúdico e a aprendizagem na cibercultura: jogos digitais e internet no cotidiano infantil*. ECA, USP, São Paulo. 2005. Disponível em <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27134/tde-02102007-133619/pt-br.php>

VIANA, Claudemir Edson. *O processo educacional: a mídia na escola*. Dissertação de Mestrado. ECA, USP. São Paulo. 2000. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27134/tde-02122007-214731/pt-br.php>

Sobre o autor

Professor Dr. da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, docente e coordenador pedagógico do curso de Licenciatura em Educomunicação (2015-2020). Coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação da USP. Secretário Executivo da ABPEducom - Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação.

Educomunicação e Educação Formal



Quando o coletivo vai à escola: educomunicação e juventudes no extremo sul da cidade de São Paulo

Juliana Salles de Souza

Introdução

Iniciativas de protagonismo juvenil encontram-se em ascensão nos territórios periféricos na cidade de São Paulo, os quais são habitados por mais da metade dos paulistanos, de acordo com levantamento¹ realizado pelo Instituto Datafolha² em 2016. Com base no direito hu-

1 A pesquisa realizada pelo Instituto Datafolha foi realizada em abril de 2016 e revelou que mais de 50% dos habitantes da cidade de São Paulo consideraram-se moradores das periferias da metrópole. Disponível em: <<http://www.nossasaopaulo.org.br/noticias/mais-da-metade-dos-paulistanos-dizem-morar-na-periferia-segundo-datafolha>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

2 O Instituto Datafolha foi criado em 1983 e constituiu-se como uma das principais empresas de pesquisa de opinião do Brasil. Disponível em: <<http://datafolha.folha.uol.com.br/sobre/historia/index.shtml>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

mano à comunicação e no desejo de contar as próprias histórias, jovens organizam-se em coletivos e, por meio de linguagens comunicacionais variadas - do jornalismo ao grafite -, atuam para ressignificar as periferias a partir de reflexões que surgem na cotidianidade e a ela retornam. Tais grupos organizam-se em redes e, desse modo, buscam gerar mudanças sociais a partir das narrativas construídas.

A produção de conteúdo em sites e redes sociais digitais, porém, não é vista como caminho único a ser trilhado pelos coletivos de comunicação. Diante disso, os grupos têm investido em processos de educação para, entre outros itens, formar sujeitos periféricos multiplicadores e dialógicos e fortalecer, assim, lutas pela democratização da comunicação, defesa de direitos humanos e mobilizações para a construção de uma sociedade mais democrática e plural. O foco de tais processos educacionais reside, na maioria dos casos, nas juventudes, e em especial, adolescentes.

A problemática desta investigação inicia-se a partir de uma curiosidade: afinal, como transcorrem oficinas de educação em territórios periféricos de megalópoles como São Paulo? Tal curiosidade depara-se com problematizações mais amplas, como as que estão presentes no estudo feito pela pesquisadora-autora deste trabalho para a dissertação de Mestrado, intitulada *Entre quebradas e comunas: ressignificações, mediações e experiências em coletivos de comunicação no Brasil e na Colômbia*: quais são as naturezas, potencialidades e limites de processos de educação popular e, de forma mais específica, de educação que acontecem nas periferias latino-americanas? Como tais iniciativas influenciam mediações comunicativas da cultura ligadas às socialidades e ritualidades³ dos educandos-educadores?

3 As socialidades e as ritualidades são conceitos elaborados por Jesús Martín-Barbero (2004) para ampliar a perspectiva de mediações comunicativas da cultura, já elaborada em obras anteriores do autor. As socialidades

Neste trabalho, o foco residirá em compreender de quais maneiras processos educacionais transcorrem quando jovens comunicadores e jornalistas assumem o papel de educadores-educandos e, por meio de projetos de coletivos de comunicação, vão às escolas. O *corpus* é a Oficina de Jornalismo realizada pelo coletivo de comunicação *Periferia em Movimento* nos dias 11 e 12 de maio de 2017. O espaço no qual os processos educacionais ocorreram foi a sala de leitura da Escola Estadual Clarice Seiko, localizada no Grajaú. Integrante do projeto *Repórter da Quebrada - Jornalismo e Direitos Humanos Conectando o Extremo Sul*. A partir da pergunta "O que é notícia na EE Clarice Seiko?", o coletivo antecipou que os encontros tratariam sobre comunicação, jornalismo, entrevistas, além de produção de reportagens pelos estudantes.

As análises apresentadas ao longo do texto serão realizadas com base nas concepções de educação popular formuladas por Paulo Freire e em categorias freireanas como conscientização, problematização, inconclusão ontológica do ser humano, participação, pedagogia da pergunta, além da consideração da experiência cotidiana como reflexão crítica. Ter Freire como referência significa, entre outros itens, ter a prática de pensar a prática (cf. FREIRE, 1978, p.155). Por meio da revisão bibliográfica sobre a educomunicação e dos diálogos deste paradigma com os Estudos Culturais, constroem-se reflexões acerca das relações complexas entre crianças, jovens e novas tecnologias

surgem a partir das intersecções entre matrizes culturais e competências de recepção ou consumo e consistem nas relações cotidianas que ocorrem a partir da reunião de seres humanos, as quais geram processos primários de constituição de sujeitos e identidades, assim como contribuem para a polissemia da interação social a partir da perspectiva comunicacional. Já as ritualidades nascem dos encontros entre formatos industriais e competências de recepção ou consumo e consistem nos usos variados das mídias associados aos múltiplos trajetos de leitura possíveis a partir das mensagens, os quais se diferenciam de acordo com as peculiaridades do público.

da informação e comunicação (NTICs). Ainda nesse sentido, torna-se possível analisar, mesmo que de forma breve, ecossistemas comunicativos em ambientes periféricos. O método da presente pesquisa é dialético, exploratório, composto por procedimentos de investigação bibliográficos e observacionais e fontes de natureza bibliográfica, documental e de campo.

“O que é notícia na sua quebrada?”

Em uma quinta-feira de maio, adolescentes do Ensino Médio da EE Clarice Seiko foram convidados a participar da Oficina de Jornalismo promovida pelo coletivo *Periferia em Movimento*⁴. Os educandos que aceitassem o convite e participassem das atividades propostas nos dias 11 e 12/05 teriam direito a um certificado. Nas primeiras horas da oficina, havia cerca de 50 adolescentes na sala de leitura da escola. Por meio de problematizações iniciais, as quais interseccionavam comunicação e cotidiano, educadores-educandos e educandos-educadores debateram o que é comunicação, jornalismo, as situações de risco as quais envolvem atividades jornalísticas, o que é notícia e o papel do jornalista.

Para cada nova pergunta, buscava-se apropriar, envolver e problematizar as respostas dadas anteriormente. Procurava-se, ainda, incentivar a participação, um dos princípios da educomunicação. Mediatizados pelo objetivo de desvelar práticas jornalísticas em territórios periféricos, educadores e educandos interpretavam a realidade em um ato

4 Criado a partir de um projeto experimental de conclusão de curso em 2009, o *Periferia em Movimento* tem como slogan a frase “Jornalismo sobre, para e a partir das periferias”. O coletivo atua no Extremo Sul de São Paulo - Cidade Dutra, Interlagos, Grajaú, Parelheiros e Marsilac - e define-se como grupo que objetiva lutar por uma mídia democrática e plural. O *Repórter da Quebrada*, principal processo educacional do *Periferia em Movimento*, existe desde 2015 e conta com o financiamento do edital Redes e Ruas.

coletivo. Mesmo com a presença de jornalistas diplomados na área de Comunicação Social, não havia autoritarismo nos discursos dos educadores, mas sim humildade e consciência da condição de inconclusão do ser humano, a qual possibilita o processo permanente de construção de conhecimentos. Nesse sentido, diversas contribuições dos educadores giraram em torno de relatos de experiência.

Nas reflexões sobre o papel do jornalista, surge, entre os educandos, pistas de mediações tecnológicas ocasionadas por cenários ciberculturais. O comentário “todo mundo pode produzir notícia” vem acompanhado de reflexões como “não há veículo de comunicação na escola” e também da lembrança de que existem youtubers entre os alunos da Clarice Seiko. Sabe-se que 82% das crianças e adolescentes brasileiros são considerados usuários da internet, de acordo com a pesquisa TIC Kids Online 2016⁵, número reforçado pelos comentários de educandos da escola localizada no Grajaú, distrito mais populoso da cidade de São Paulo. Em uma mesma problematização, é possível ainda trazer à tona outras informações sintetizadas pela TIC Kids Online. Uma delas está ligada ao quesito autoria. Atualmente, 40% das crianças e adolescentes havia postado na internet um texto, imagem ou vídeo da própria autoria nos três meses anteriores à pesquisa. O item, incluído no levantamento do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) em 2015, apresentou crescimento ao longo de 12 meses.

“Fofoca é notícia?” Ainda no primeiro dia da oficina, a problematização trouxe respostas variadas e mudanças de opinião entre os educandos. As reflexões oscilavam entre “fofoca é notícia, mas não é uma notícia boa”, “notícias são fatos” e “fofoca é opinião, uma forma de comuni-

5 O objetivo da pesquisa TIC Kids Online é “compreender de que forma a população de 9 a 17 anos de idade utiliza a Internet e como lida com os riscos e as oportunidades decorrentes desse uso”.

cação”. As respostas remeteram a um assunto estudado nas aulas de História: na Idade Média, não havia jornal. Por meio do tema gerador, foram encontrados ganchos para se falar sobre a responsabilidade ao declarar algo, seja em uma conversa presencial ou em um post em redes sociais. Nesse sentido, também se falou sobre a importância de questionar se as informações lidas e ouvidas são verdadeiras.

Citou-se ainda a responsabilidade que a divulgação de informações exige. O exemplo mencionado teve relação direta com o território no qual a escola está localizada: o Top 10. A prática consiste na criação e divulgação de listas virtuais realizadas por jovens moradores da região com ranqueamento de estudantes de acordo com características físicas e a vida sexual, em especial de garotas, fato que ocorre em escolas públicas do Grajaú e de Parelheiros desde 2014. Algumas consequências do Top 10 foram o afastamento dos estudos e o suicídio, de acordo com relatos de estudantes e educadores realizados durante a oficina.

Na reflexão acerca de quem define a notícia, o debate antecipou um tema que seria discutido no dia 12 de maio: a concentração midiática. Nesse momento, os adolescentes criticaram as propagandas oficiais da Reforma do Ensino Médio e a cobertura de manifestações. Ao refletirem sobre as notícias existentes na escola e nas quebradas que estão no cotidiano dos educandos, é possível perceber citações de notícias veiculadas em diferentes mídias, especialmente as oriundas da internet. Em um paralelo com a realidade nacional, 47% das crianças e adolescentes assistiram a notícias online. Diante disso, pode-se inferir que as NTICs contribuem para a informação das juventudes brasileiras.

Entre os educandos, existe a sensação de que as notícias que aparecem sobre o Grajaú na mídia são sempre ruins. Eles citam, como exemplos de acontecimentos que foram retratados pela imprensa,

a retirada de postos policiais e acidentes na Avenida Belmira Marin - a principal do distrito. A exceção ocorreu quando um projeto de futebol do Grajaú foi divulgado em meios de comunicação. Consta-se, assim, que as iniciativas de moradores têm pouco espaço em tais veículos.

No segundo momento do primeiro dia, as reflexões giraram em torno dos direitos humanos. Ao receberem uma folha com a versão resumida da Declaração Universal dos Direitos Humanos, surgem expressões perplexas e reflexivas, acompanhadas de dificuldades na compreensão de algumas palavras. Por meio de uma dinâmica, os educadores leem cada direito em voz alta e os educandos declaram, por meio de gestos, se conheciam ou não aquela afirmação. Dos 30 direitos elencados, sete não eram conhecidos por nenhum dos educandos. Um dos textos - "direito a ser julgado em público num tribunal independente" - não foi entendido por nenhum dos alunos. Outros quatro direitos eram conhecidos por apenas uma pessoa.

Entre as reações apresentadas após a leitura da folha, pode-se destacar frases como: "A gente 'tá' na Grécia Antiga?" e "Se as pessoas tivessem noção dos direitos...". Debates também surgem. Um dos educandos, por exemplo, questiona o direito à saúde e educação gratuitas, assim como critica o pagamento de impostos. Ainda assim, houve possibilidade de diálogo. Tal situação relembra um dos lembretes de Freire acerca da reflexão crítica e da dialogicidade: "O diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos". (FREIRE, 1985, p.19)

Durante as reflexões, a frase "Política deveria ser uma disciplina dada na escola" é dita por uma educanda. Entre os educadores, a mensagem deixada gira em torno de que não se pode parar na reclamação. Nesse sentido, membros do coletivo relatam experiências de criação

e gestão de grêmios escolares como formas de atuação política no cotidiano escolar.

Às 12h do primeiro dia de oficina, restaram 25 educandos na sala de leitura. Uma das educandas comenta sobre o desânimo com a quantidade de pessoas que permaneceram até o fim do encontro. A missão dos estudantes para o próximo dia é levar ideias de formatos para as reportagens a serem produzidas, pensar em ideias de conteúdos - considerando-se que o público-alvo é composto por alunos da Clarice Seiko - além de levar também celular - o equipamento mais utilizado por crianças e adolescentes para acesso à internet, de acordo com a TIC Kids Online 2016 - e cabo USB.

O segundo dia de oficina foi focado em experimentações, mas não deixou as reflexões de lado. Foram elaboradas pautas jornalísticas, houve entrevistas entre os educandos, permeadas pelo tema “liberdade de expressão”, e com perguntas inspiradas pelos direitos humanos. Após a avaliação conjunta da atividade, foi exibido o vídeo *Levante sua Voz - A Verdadeira História da Mídia Brasileira*, produzido pelo coletivo Intervozes. Frases como “a comunicação é muito poderosa” e expressões ligadas a ideia de concentração midiática como “11 famílias” fizeram parte dos comentários sobre os vídeos.

Por conta de uma reunião imprevista sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), todos os alunos tiveram autorização para ir embora da escola mais cedo. Entretanto, 10 garotas resolveram ficar. O representante de uma turma do 2º ano do Ensino Médio permaneceu na escola, mas precisou participar da reunião durante parte do tempo remanescente da oficina. Como não havia mais estudantes na escola para entrevistar, a solução encontrada por educadores e educandos foi a elaboração de um mural que resumisse os debates e produção de conhecimentos da ofici-

na. Com revistas, folhas sulfite, canetinhas, tesouras, colas e músicas de rap como fundo musical, foram feitos cartazes.

Os imprevistos em relação à divulgação inicial da oficina demonstraram que, na educomunicação, os processos podem ser mais importantes do que os produtos. Ainda que as reportagens previstas com uso de gravadores nos celulares não tenham ocorrido, as problematizações a partir dos cotidianos periféricos geraram conscientização e foram expressadas por meio de cartazes. Nesse sentido, Ismar de Oliveira Soares observa que “como paradigma, a Educomunicação está marcada por seu caráter de utopia social, aqui entendida como meta a ser perseguida, ainda que o resultado esteja sempre aquém do desejável.” (SOARES; VIANA, 2017, p.239-240). A condição de meta a ser perseguida relaciona-se de forma direta com a vocação ontológica de Ser mais e com a condição de inconclusão do ser humano.

Considerações Finais

Na percepção de Ana Maria Saul (2016), a reinvenção de Paulo Freire exige releituras críticas, consideração dos desafios existentes em diferentes contextos e a indagação/ explicação da realidade presente e futura. Nesse sentido, pode-se afirmar que a educomunicação reinventou e ressignificou o legado freireano ao ter, como uma das bases, a educação popular e suas categorias. A educomunicação é, na atualidade,

(...) uma resposta às exigências da contemporaneidade de definir um locus para o diálogo entre o que se entende por educação e o que se pretenda seja a comunicação, a partir de pressupostos que rejeitam, de igual modo, o que representa o funcionalismo de um campo (o comunicativo) e o iluminismo de outro (o educativo). (SOARES; VIANA, 2017, p.239)

A observação participante das oficinas ocorridas na Escola Estadual Clarice Seiko integrou uma etapa da pesquisa sobre processos de

educação popular e, especificamente, educ comunicativos, nas periferias latino-americanas, com foco específico em São Paulo (Brasil) e Medellín (Colômbia). Ao acompanhar as atividades, destacou-se o papel prático das mediações sociocomunicativas da cultura nas juventudes, perspectiva que será aprofundada nos estudos para a dissertação desenvolvida pela pesquisadora.

Verificou-se a necessidade de ouvir e, mais do que isso, dialogar, no sentido freireano, com as juventudes. Por meio da dialogicidade, as análises adultocêntricas cedem lugar aos diálogos de saberes. Notou-se ainda que a ida de coletivos de comunicação às escolas é um caminho possível para práticas educ comunicativas. Tendo em vista, porém, que a educomunicação é ampla, tais processos também podem acontecer dentro do cotidiano escolar.

Como o *corpus* da investigação foi delimitado a uma oficina, é válido destacar que cada oficina transcorre de uma forma diferente. Os processos são vivos justamente por conta das problematizações e reflexões críticas acerca do cotidiano. Como foi possível perceber na análise da observação participante, os educadores-educandos incorporam as respostas dadas pelos educandos-educadores e, a partir delas, constroem, de forma conjunta, percepções acerca do direito à comunicação e dos direitos humanos nos territórios periféricos.

Além das mediações, a investigação trouxe também outras inquietações. Afinal, por conta das proximidades tanto com processos de educação popular como com o campo da comunicação popular, alternativa e comunitária, não estaríamos falando de uma educomunicação popular? Quais são os desafios de um diálogo de saberes advindos da academia, das intelectualidades periféricas, dos educandos-educadores? Quais são os limites de práticas educ comunicativas em territórios periféricos? Como potencializar processos educ comunicativos para que a mobilização e mudança social sejam enxergadas de modo

menos distante em algumas periferias? Para tais perguntas, surge a necessidade de novas pesquisas e também de ter em mente que “mudar o mundo é tão difícil quanto possível” (FREIRE, 2000, p.20).

Referências

BUCKINGHAM, David. As crianças e a mídia: uma abordagem sob a ótica dos Estudos Culturais. In. *Revista Matrizes*. São Paulo. Ano 5, n.2 São Paulo: ECA/USP:2012. p. 93-121.

CETIC.Br. *Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids online Brasil 2015*. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016. Disponível em: <http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Kids_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf>. Acesso em: 16 set. 2017.

FAUNDEZ, Antonio; FREIRE, Paulo. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação)

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. *Revista da FAEEDBA*, Salvador, n.7, jan/jun 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CULTURA INFANTOJUVENIL NA PERSPECTIVA DA EDUCOMUNICAÇÃO

Quando o coletivo vai à escola: educomunicação e juventudes no extremo sul...

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que Fazer - Teoria e Prática em Educação Popular*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In: *CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL*, 4., 2012, São Paulo. Proceedings online. Associação Brasileira de Educadores Sociais, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092012000200013&lng=en&nr-m=abn>. Acesso em: 12 set. 2017.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire e a educação popular* (2007). Disponível em: <<https://fase.org.br/pt/informe-se/noticias/revista-proposta-homenageia-paulo-freire/>>. Acesso em: 12 set. 2017.

GARCÍA, Leonardo Jimenez; MONTOYA, Ángela Garcés. *Comunicación para la movilización y el cambio social*, Universidad de Medellín; Sello Editorial Universidad de Medellín; Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina. Ediciones CIESPAL, Corporación para la Comunicación Ciudad Comuna; Corporación Pasolini en Medellín; Corporación Con-vivamos, 2016. Disponível em: <http://www.ciudadcomuna.org/ciudadcomuna/noticias/item/libro-comunicacion-para-la-movilizacion-y-el-cambio-social.html>. Acesso em: 03 mar. 2017.

LIMA, José Antonio. *Cinco famílias controlam 50% dos principais veículos de mídia do país, indica relatório*. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/cinco-familias-controlam-50-dos-principais-veiculos-de-midia-do-pais-indica-relatorio>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Ofício de cartógrafo: Travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. São Paulo: Loyola, 2004.

REDE JORNALISTAS DAS PERIFERIAS. *Notícia tem CEP? Tem gênero, raça, classe social?* Disponível em: <<https://www.viradacomunicacao.org/oquee>>. Acesso em: 30 set. 2017.

ROMÃO, Lilian. *Educomunicação e Participação Cidadã de Adolescentes e Jovens, no Brasil*. ECA USP.2016.

SARTORI, Ademilde Silveira; SOARES, Maria Salete Prado. *Concepção dialógica e as NTICs: a educomunicação e os ecossistemas comunicativos* (2005). Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/86.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

CULTURA INFANTOJUVENIL NA PERSPECTIVA DA EDUCOMUNICAÇÃO

Quando o coletivo vai à escola: educomunicação e juventudes no extremo sul...

SAUL, Ana Maria. Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.14, n.01, p. 09 – 34 jan./mar.2016, e-ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 03 out. 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson Viana. Pais, filhos & Internet: A pesquisa TIC KIDS ONLINE Brasil 2012, na perspectiva da Educomunicação. In: *TIC KIDS ONLINE BRASIL 2012*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. 2013.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação, o conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo, Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson. Educomunicação, do movimento popular às políticas públicas: o percurso acadêmico de Ismar de Oliveira Soares. *Revista Latinoamericana de Ciencias de La Comunicación*. Disponível em: <www.alaic.org/revistaalaic/index.php/alaic/article/view/927>. Acesso em: 26 dez. 2017.

TIC Kids Online Brasil [livro eletrônico]: *pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil 2016*/ Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR - São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017.

Sobre a Autora

Juliana Salles de Souza - Mestranda do Programa de Integração da América Latina da Universidade de São Paulo (PROLAM-USP): julianasalles@usp.br e jusalles94@gmail.com

Educomunicação e o desafio do uso das TICs em sala de aula: um diálogo entre os saberes docentes e discentes

Christiane Pitanga

O avanço das tecnologias da informação e comunicação (TICs) contribuiu para a democratização do acesso ao ferramental de produção e publicização de conteúdos (textos, sons e imagens) os mais diversos. A criação de plataformas digitais com interfaces amigáveis facilitou o manuseio de *softwares* e a produção de conteúdos midiáticos, o que não limitou seu uso apenas por profissionais da comunicação. Atualmente, qualquer indivíduo, mesmo com pouca habilidade nas áreas de informática e/ou comunicação, é capaz de produzir informação e disponibilizá-la na internet, seja nas redes sociais virtuais, seja em sites ou em *blogs* próprios.

O acesso ao mundo digital e virtual foi possível com o surgimento da internet, em meados do século XX, que interligou computadores ao redor do mundo e gerou um tráfego de informações sem precedentes. Mais do que isso, a internet transformou-se numa grande rede mundial e deu origem ao ciberespaço, ambiente virtual no qual os indivíduos passaram a se conectar não só para terem acesso às informações, mas para realizarem transações comerciais, pesquisas, treinamentos, entretenimentos, assim como compartilharem conteúdos, interagirem, manifestarem e expressarem opiniões. Com tantas utilidades, as TICs foram incorporadas ao cotidiano da sociedade e propiciaram novas formas de comportamento e de relações sociais, culturais, políticas e econômicas.

Numa sociedade cada vez mais midiaticizada e que faz uso frequente das tecnologias digitais, percebe-se que as crianças e os jovens, principalmente, assimilam os avanços tecnológicos de forma natural, quase que instintivamente, acessando e compartilhando conteúdos a que são expostos de maneira rápida e intensa. É o que nos demonstra a pesquisa TIC Kids Online¹, realizada no Brasil, no período de novembro de 2016 a julho de 2017, com o objetivo de compreender como a população de 9 a 17 anos utiliza a internet e como lida com os riscos e oportunidades decorrentes desse uso. Um dos dados expressivos apresentados pela pesquisa revela que 82% das crianças e adolescentes acessaram a internet nos últimos três meses, conforme FIGURA 1.

1 Disponível em: < <http://cetic.br/pesquisa/kids-online/publicacoes/> Acesso em: 22 dez. 2017.

CRIANÇA E ADOLESCENTES QUE ACESSARAM A INTERNET NOS ÚLTIMOS TRÊS MESES PERCENTUAL SOBRE O TOTAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES			
		PROPORÇÕES (%)	NÚMEROS ABSOLUTOS (MILHÕES)
TOTAL		82	24,3
ÁREA	Urbana	83	20,7
	Rural	65	3,6
REGIÃO	Sudeste	91	10,1
	Nordeste	73	6,8
	Sul	88	3,3
	Norte	69	2,1
	Centro-Oeste	86	1,9
CLASSE SOCIAL	AB	98	5,9
	C	89	11,1
	DE	66	7,4

M3. Quando você usou a internet pela última vez? (RU)
 Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade de Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil - TIC Kids Online Brasil 2016.

FIGURA 1 – Crianças e adolescentes que acessaram a internet nos últimos três meses²

Interessante observar nos dados acima, organizados por área, região e classe social, que, do público pesquisado, os que menos acessam internet são moradores da área rural (65%), da região norte (69%) e são da classe social DE (66%). Por outro lado, destaca-se que o percentual de crianças e adolescentes pertencentes à classe AB que acessam a internet é quase absoluto (98%), assim como os que moram na região sudeste (91%). A falta de disponibilidade no domicílio é o principal motivo pelo qual crianças e adolescentes não usam internet, de acordo com a FIGURA 2:

2 Fonte: TIC Kids Online Brasil [livro eletrônico] Disponível em: http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_KIDS_ONLINE_2016_LivroEletronico.pdf
 Acesso em: 22 dez. 2017.

CRIANÇA E ADOLESCENTES POR MOTIVO PARA NÃO USAR A INTERNET PERCENTUAL SOBRE O TOTAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES		
	PROPORÇÕES	NÚMEROS ABSOLUTOS (MILHÕES)
Falta de disponibilidade no domicílio	11	3,4
Falta de habilidades para o uso da internet	6	1,9
Falta de disponibilidade nos locais que frequenta	6	1,9

Falta de disponibilidade no domicílio é mais relevante entre crianças que vivem em áreas rurais (24%) e crianças das classes DE (22%).

Falta de habilidades para o uso da Internet é mais prevalente entre crianças mais novas (15%) e crianças das classes DE (13%).

M4. Por quais motivos você nunca usou a Internet/não usou a internet nos últimos três meses (RU POR LINHA)

Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade de Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil - TIC Kids Online Brasil 2016.

FIGURA 2 – Crianças e adolescentes, por motivos para não usar a internet³

No entanto, nos dados apresentados pela pesquisa, chama atenção que o acesso à internet pelo celular cresceu exponencialmente nos últimos cinco anos, sendo o principal equipamento pelo qual crianças e adolescente acessam a rede. No gráfico da FIGURA 3, percebe-se que enquanto o acesso à internet pelo celular cresce e se torna a preferência de 91% dos pesquisados, decresce o acesso por computador (60%). Em relação ao computador, 38% usa o computador de mesa para acessar a internet, 31% usa computador portátil e 23% o *tablet*. O percentual de uso dos demais equipamentos não é significativo: 18% acessa a internet pela televisão e 15% pelo videogame. Talvez pela mobilidade propiciada pelo celular e/ou a facilidade de se adquirir um

3 Fonte: TIC Kids Online Brasil [livro eletrônico] Disponível em: http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_KIDS_ONLINE_2016_LivroEletronico.pdf
Acesso em: 22 dez. 2017.

aparelho com acesso à internet justifique a preferência das crianças e adolescentes por esse equipamento em detrimento dos demais.

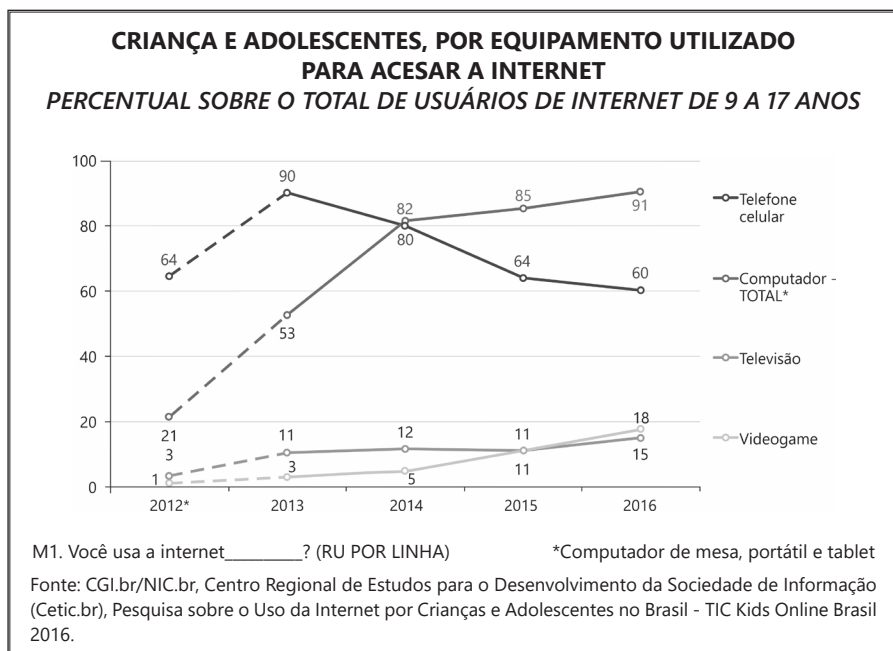


FIGURA 3 – Crianças e adolescentes, por equipamento utilizado para acessar a internet⁴

Dentre os pesquisados, os que mais acessam a internet apenas pelo celular (FIGURA 4) são justamente as crianças e adolescentes da classe social DE (61%), os que moram na área rural (54%), e na região norte (52%), ou seja, o mesmo público com o menor percentual de acesso à internet. Analisando os dados, o principal motivo pelo não acesso à rede é a falta de disponibilidade no domicílio, o que requer a contratação de uma operadora de internet (e a disponibilidade do serviço na região) e a aquisição de um computador. No entanto, como

4 Fonte: *TIC Kids Online Brasil* [livro eletrônico] Disponível em: http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_KIDS_ONLINE_2016_LivroEletronico.pdf
Acesso em: 22 dez. 2017.

já citado anteriormente, o celular é um dispositivo multifuncional e acessível financeiramente, o que pode justificar a predominância do seu uso pelo público das regiões distantes e mais carentes do país.

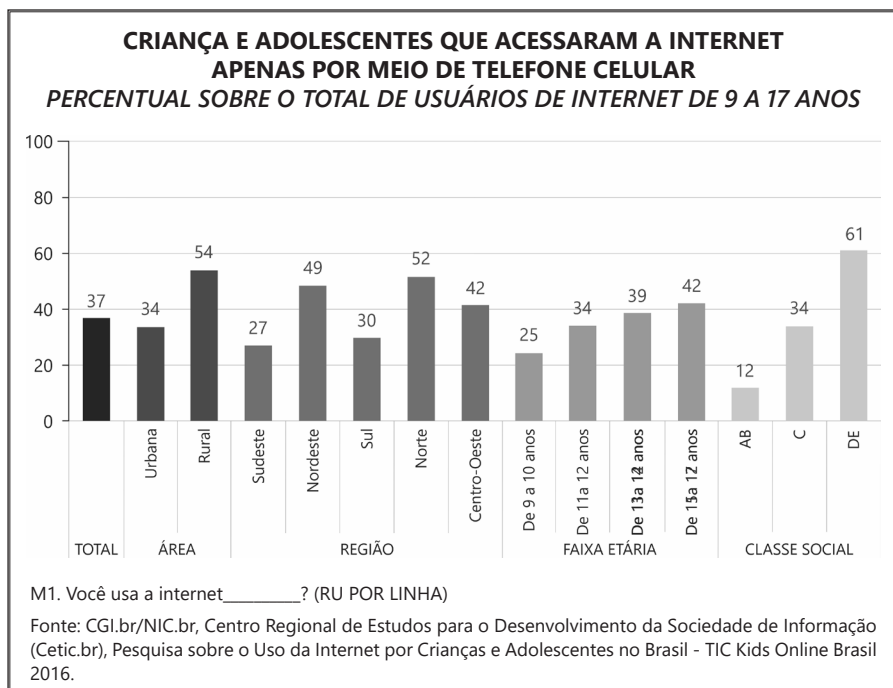


FIGURA 4 – Crianças e adolescentes, que acessaram a internet apenas por meio de telefone celular⁵

Ao acessarem a internet, crianças e adolescentes estão diante de inúmeras possibilidades de uso e de atividades no ciberespaço. E para essa geração não há dificuldade em assimilar as novas tecnologias, que ocorre muitas vezes de forma intuitiva. Conhecidos como Nativos Digitais⁶, crianças e adolescentes (nascidos após a década de 1980,

5 Fonte: TIC Kids Online Brasil [livro eletrônico] Disponível em: http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_KIDS_ONLINE_2016_LivroEletronico.pdf
Acesso em: 22 dez. 2017.

6 Também conhecidos como Geração Internet ou Geração Y ou Milênios

do século XX) apresentam desenvoltura para lidar com os recursos disponíveis na rede e nos próprios dispositivos digitais, incluindo aí o celular. É o que demonstra os dados da FIGURA 5, da pesquisa TIC Kids Online (2016), que investigou as atividades realizadas na internet pelos entrevistados. Dentre elas, pesquisar na internet para fazer trabalhos escolares é uma das atividades mais citadas (80% pelos meninos e 83% pelas meninas), o que corrobora a necessidade cada vez mais evidente do uso das mídias pela educação.

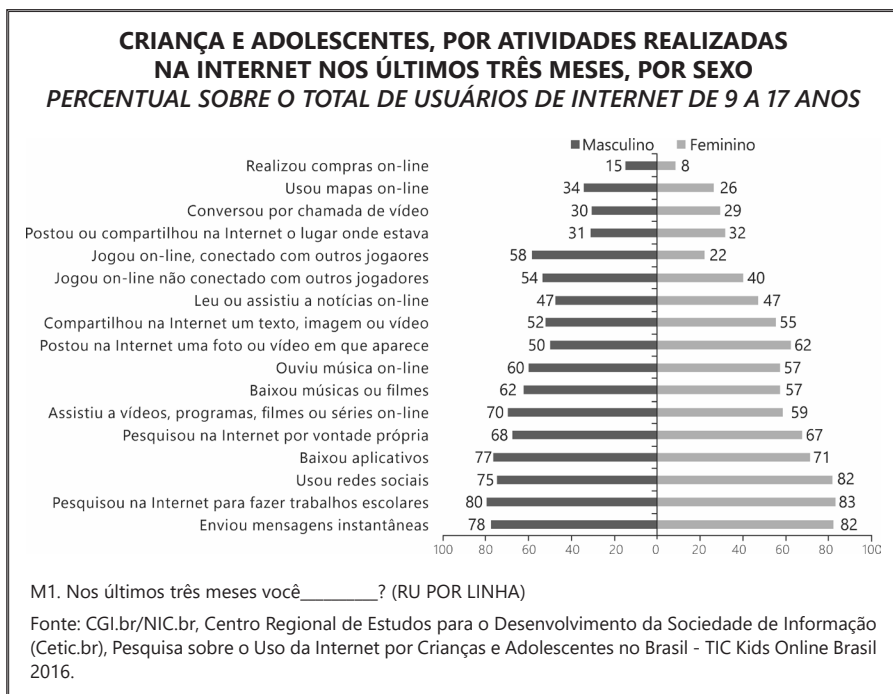


FIGURA 5 – Crianças e adolescentes, por atividades realizadas na internet nos últimos três meses, por sexo⁷

(TASCOTT, 2010).

7 Fonte: TIC Kids Online Brasil [livro eletrônico] Disponível em: http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_KIDS_ONLINE_2016_LivroEletronico.pdf
Acesso em: 22 dez. 2017.

O acesso e o compartilhamento de informações online, o domínio e o uso cotidiano de ferramentas do ciberespaço abrem perspectivas nos mais variados campos, incluindo a educação, pois as novas gerações tendem a estar cada vez mais conectadas e, dessa forma, a utilização de mídias pelas escolas tornou-se quase um imperativo para despertar interesse nos alunos e os inserir no processo de construção do conhecimento.

Atento a essa realidade, o governo do Estado de São Paulo sancionou, em novembro de 2017, a lei⁸ que libera o uso do telefone celular em sala de aula para fins pedagógicos, o que possibilita estudantes dos ensinos Fundamental e Médio utilizarem esse aparelho, sob a orientação do professor, para realizarem suas atividades escolares. Ao justificar a medida, o governo afirmou que é necessário tornar a escola mais atraente e envolver educadores e estudantes “na linguagem de seu tempo, no acompanhamento das inovações tecnológicas e despertando a criatividade no desenvolvimento de novos projetos” (SÃO PAULO, 2017).

Embora essa seja uma iniciativa importante, não é o suficiente para que as TICs sejam usadas como recursos pedagógicos. É preciso estruturar o ambiente escolar, investir em equipamentos e, talvez o mais importante, qualificar os professores para que eles, tal como os estudantes, tenham habilidades no manuseio das tecnologias e possam criar e/ou planejar atividades didáticas usando os equipamentos digitais e a internet como aliados de sua prática docente. O uso de mídias na educação é um debate denso, que não deve se restrin-

8 Em 06 de novembro de 2017, foi sancionado o projeto de lei nº 860/2016, que altera a lei 12.730/2007, que proibia o uso de celulares em escolas estaduais. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br/noticia/tecnologia/sancionada-lei-que-libera-o-uso-de-celular-para-fins-pedagogicos-em-escolas-estaduais/> Acesso em: 22 dez. 2017.

gir ao uso instrumental das tecnologias, mas discutir os processos formativos ocasionados pelo uso das mídias, envolver educadores na cultura digital e refletir sobre as mudanças de comportamentos causadas pelas TICs.

Desafios para o uso das TICs na educação

No universo educacional, é cada vez mais comum o uso das mídias em sala de aula, seja como recurso didático, seja como ferramentas que colaboram para a construção de um conhecimento mais amplo e multidisciplinar do aluno. De acordo com Sibilia (2012, p. 83), “são infinitas as propostas didáticas que tentam atualizar a escola, incorporando não só as brincadeiras e a diversão, mas também as diversas mídias: desde o jornal e o cinema até a televisão e a internet”. Ao fazerem uso das TICs, os professores devem compreender a dinâmica das mídias e saber usá-las para proporem atividades relacionadas à disciplina e, conseqüentemente, que resultem na produção de conhecimento pelos alunos:

o uso fluente e especializado dos recursos de comunicação tem modificado alguns conceitos de aprendizagem, dando destaque a uma dinâmica em que o estudante demonstra maior autonomia para a experimentação, o improvisado e a autoexpressão. Nesse sentido, a tecnologia se torna, igualmente, uma aliada do educador interessado em sintonizar-se com o novo contexto cultural vivido pela juventude. (SOARES, 2011, p. 29)

As mídias digitais alteraram a forma linear e hierárquica de comunicação dos meios tradicionais, propiciando uma comunicação horizontal, em que o receptor pode interagir com a mensagem, modificando-a, e, até mesmo, tornando-se produtor de conteúdo. Ao inserir as mídias no contexto escolar, é preciso compreender que os alunos, ao usarem o dispositivo midiático, deixaram de ser meros receptores de conteúdos, pois aprenderam a ser sujeitos ativos

e autônomos do processo comunicacional, e, conseqüentemente, educativo. Com isso, as relações entre alunos e professores também se modificam. Diante da cultura da participação (JENKINS, 2008) instaurada pelas mídias digitais, cabe ao professor estimular a investigação, a reflexão e a produção do próprio conhecimento pelos alunos de forma mais participativa e dinâmica. De acordo com Veiga *et al.* (2006, p. 179), "as formas de relacionamento professor-aluno são elementos importantes do ensinar, do pesquisar e do aprender. As relações pedagógicas mais cooperativas e coletivas propiciam uma nova relação com o conhecimento".

Essa concepção de educação exige ousadia e criatividade de professores e alunos, numa constante preparação pessoal que visa a solução de problemas que surgem a partir da própria prática social. Tal comportamento desafia profissionais de educação, comunicação e tecnologia, exigindo conformações por parte das instituições de ensino e de seus educadores para melhor compreender a realidade social de seus alunos.

Para as instituições de ensino, o desafio começa por equipar os ambientes escolares com computadores, *tablets*, *softwares* e a rede de acesso à internet. Com o ProInfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional)⁹, boa parte das escolas adquiriu esses equipamentos e montou um laboratório de informática, embora há quem defenda que tais equipamentos não devem ficar confinados em uma sala específica, como os laboratórios, mas que façam parte do ambiente escolar, como as bibliotecas e, inclusive, as salas de aula. Além disso, é preciso investir na manutenção e atualização dos equipamentos, e na estru-

9 O ProInfo "é um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias". Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proinfo>> Acesso em: 22 dez. 2017.

tura para se obter um sinal de internet que possibilite uma navegação rápida e que possa ser acessada por todos na escola.

A pesquisa TIC Educação 2016¹⁰, realizada entre agosto e dezembro de 2016, investigou o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras e os resultados apontam que, mesmo após 20 anos de implantação do ProInfo, ainda há muitos desafios para que as TICs e a internet estejam disponíveis para os professores usarem em suas práticas pedagógicas. De acordo com a pesquisa, 81% das escolas públicas possuem laboratórios de informática, mas, em 2016, somente em 59% delas os laboratórios estavam em funcionamento. Somado a isso, a velocidade da internet também precisa de mais investimento nas escolas públicas, pois em 45% das escolas a conexão à internet não ultrapassa 4 Mbps¹¹ e em 33% delas a velocidade é de até 2 Mbps.

Para os professores, a falta de estrutura (ou a estrutura precária) dificulta o uso das tecnologias digitais como recurso didático. A FIGURA 6 traz alguns dados da pesquisa TIC Educação 2016 que mostram as principais barreiras para o uso das TICs no ambiente escolar.

10 *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras* [livro eletrônico]: TIC educação 2016. Disponível em: <<http://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2016/>> Acesso em: 10 dez. de 2017.

11 Mbps = Megabits Per Second (padrão para medir a velocidade da internet). "Internet de um mega é indicada para quem quer enviar e receber e-mails, ler notícias ou acessar uma rede social. Com cinco mega já dá para ver vídeos, ouvir rádio on-line, fazer download e enviar arquivos. Dez é para quem quer fazer tudo isso com mais rapidez. Vinte dá ainda mais velocidade, especialmente para downloads e envio de arquivos pesados" (G1. GLOBO.COM, 2010 – Disponível em: <<http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2010/12/saiba-qual-e-velocidade-ideal-para-navegar-com-seguranca-na-internet.html>> Acesso em: 22 dez. 2017.)

DIRETORES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES, POR PERCEPÇÃO SOBRE BARREIRAS PARA O USO DAS TICs NAS ESCOLAS (2016)

Total de diretores, coordenadores pedagógicos e professores

2016 (%)	Diretores ¹		Coordenadores pedagógicos		Professores	
	Públicas	Particulares	Públicas	Particulares	Públicas	Particulares
Número insuficiente de computadores por aluno	77	47	77	52	77	42
Equipamentos obsoletos/ultrapassados	76	49	67	41	69	51
Baixa velocidade na conexão de internet	73	49	75	47	72	49
Ausência de suporte técnico ou manutenção	70	46	69	33	66	43
Número insuficiente de computadores conectados à internet	71	42	74	38	75	45
Falta de apoio pedagógico aos professores para o uso do computador e da internet	54	27	34	22	41	20
Pressão ou falta de tempo para cumprir com o conteúdo previsto	42	21	39	24	42	30
Pressão para conseguir boas notas nas avaliações de desempenho	27	23	26	10	34	12
Ausência de curso específico para o uso de computador ou Internet nas aulas	—	—	—	—	53	31

¹ Respostas ao item dificulta muito

FIGURA 6: Diretores, coordenadores pedagógicos e professores, por percepção sobre as barreiras para o uso das TIC nas escolas (2016)¹²

12 Fonte: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras [livro eletrônico]: TIC educação 2016. Disponível em: <<http://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2016/>> Acesso em: 22 dez. 2017.

Além da estrutura física e técnica, talvez o maior desafio para o uso das TICs pela educação seja a capacitação dos professores. Na tabela acima, percebe-se que a ausência de curso específico para o uso do computador e da internet nas aulas é apontado por 53% dos professores da escola pública e por 31% da escola particular como uma barreira ao trabalho deles com as TICs. E, para 41% dos docentes de escola pública e 20% de escolas particulares, a falta de apoio pedagógico aos professores para o uso do computador e da internet também dificulta o trabalho dos docentes com as TICs.

Diferente dos alunos, boa parte dos professores não é nativo digital, tem pouca familiaridade e receio em lidar com as linguagens digitais: mais da metade dos entrevistados (54%) da Pesquisa TIC Educação 2016 (2017) não cursou disciplina específica na graduação sobre como usar computador e internet em atividades com alunos. Apesar de fazerem uso de computadores e acessarem a internet para uso pessoal (conforme a pesquisa TIC Educação 2016, 100% dos entrevistados acessam à internet com frequência, 97% dos professores possuem acesso à internet no domicílio e 91% acessa a internet pelo celular), é preciso criar estratégias para planejar aulas e atividades usando as TICs e a internet. Não basta liberar o acesso do celular em sala de aula, como fez o governo de São Paulo, é necessário conhecer bem os recursos dos equipamentos e do universo digital, assim como ter habilidades para a leitura e produção midiática.

No entanto, mesmo cientes do impacto positivo das TICs nas práticas pedagógicas (TIC EDUCAÇÃO 2016, 2017), a melhoria das habilidades e competências técnicas dos professores no uso das tecnologias não está entre as ações prioritárias dos coordenadores pedagógicos, conforme FIGURA 7.

COORDENADORES PEDAGÓGICOS POR AÇÕES PRIORITÁRIAS PARA A INTEGRAÇÃO DO COMPUTADOR E DA INTERNET EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIRECTORS OF STUDIES BY PRIORITY ACTIONS TO INTEGRATE COMPUTERS AND THE INTERNET INTO PEDAGOGICAL ACTIVITIES				
TOTAL DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS TOTAL NUMBERS OF DIRECTORS OF STUDIES				
Percentual (%) Percentage (%)		Desenvolver novas práticas de ensino que envolvam o uso de computador e Internet <i>Developing new teaching practices that involve computer and the internet use</i>	Aumentar o uso de computadores por aluno <i>Increasing the number of computers per student</i>	Melhorar as habilidades e competências técnicas dos professores no uso das tecnologias <i>Improving teacher technical skills and competencies in the use of these technologies</i>
TOTAL		24	21	20
SEXO SEX	Feminino / Female	22	23	19
	Masculino / Male	37	10	27
FAIXA ETÁRIA AGE GROUP	Até 39 anos <i>Up to 39 years old</i>	24	22	19
	De 40 a 47 anos <i>40 to 47 years old</i>	26	26	18
	De 48 anos ou mais <i>48 years old or older</i>	22	15	21

FIGURA 7: Coordenadores pedagógicos, por ações prioritárias para a integração do computador e da internet em práticas pedagógicas¹³

13 Fonte: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras [livro eletrônico]: TIC educação 2016. Disponível em: <<http://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2016/>> Acesso em: 22 dez. 2017.

Não atentar para a importância da capacitação dos professores e incentivá-los a utilizarem as TICs em sala de aula é dar as costas para os anseios da contemporaneidade e tornar a escola pouco atraente e desinteressante para os alunos. Paula Sibilia (2012) alerta para a defasagem entre a escola e a cultura digital da juventude, embora reconheça os esforços para tentar atualizar a educação formal:

É claro que não são novas as tentativas de atualizar a educação formal para torná-la mais prazerosa e eficaz. Ao longo do século XX, a didática tentou introduzir os jogos nas salas de aula, por exemplo, no intuito de aliviar certa carga associada ao fatigante trabalho escolar, potencializando a aprendizagem de um modo divertido. (SIBILIA, 2012, p.82)

Entretanto, no século XXI, não basta incorporar brincadeiras e diversão às práticas pedagógicas. Segundo Viana; Mello (2013, p. 04), "ao trazerem a referida cultura [digital] para a sala de aula, os alunos não aceitam mais serem meros ouvintes, pois começam a entender que podem participar ativamente da construção de seus saberes juntamente com o professor (MARTIN-BARBERO, 2002)". Os jovens de hoje pretendem uma escola sintonizada com o seu tempo, que faz uso das TICs para que as aulas tenham mais sentido e o aprendizado seja potencializado, conforme FIGURA 8.

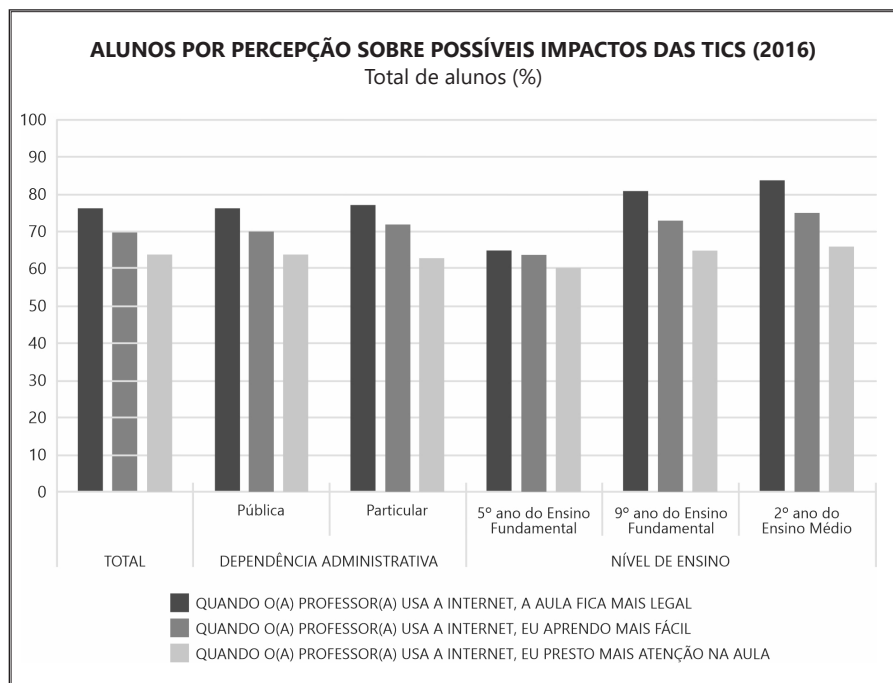


FIGURA 8: Alunos, por percepção sobre possíveis impactos das TIC¹⁴

O desafio para alinhar os conhecimentos e as habilidades sobre as TICs entre professores e alunos é grande, demanda políticas públicas voltadas para a capacitação e atualização dos docentes, e a inserção de disciplinas sobre o uso das tecnologias digitais nas estratégias pedagógicas nos cursos de formação de professores. Uma solução que não irá resolver o problema em curto prazo, considerando a complexidade e as dimensões do Brasil. No entanto, os alunos não podem esperar e serem “penalizados” com uma educação que caminha len-

14 Fonte: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras [livro eletrônico]: TIC educação 2016. Disponível em: <<http://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2016/>> Acesso em: 22 dez. 2017.

tamente para a introdução das TICs no ambiente escolar, distante do contexto sociocultural.

Pensar a educação na contemporaneidade demanda compreender práticas educativas em inter-relação com o contexto sociocultural atual. Há mudanças em curso nas formas de se relacionar, comunicar e conhecer, propiciadas pelo avanço e pela diversificação das tecnologias digitais e que promovem práticas socioculturais que transcendem tempo e espaço. (SILVA; LIMA, 2017, p. 51)

Na tentativa de aproximar os professores da cultura digital dos alunos, e evitar a evasão escolar, a educação passa por alguns dilemas. Ao partir do pressuposto que os alunos ingressam na escola com certo domínio e uso das ferramentas midiáticas, surgem alguns questionamentos: para os alunos que já tem habilidade com as TICs, como aproveitar os seus saberes e estimular a produção de conhecimento? Ou melhor, numa visão freireana, como aproveitar o repertório tecnológico dos alunos para produzir conhecimento e potencializar a aprendizagem? E ainda, como alinhar o conhecimento e experiência do professor com os saberes do aluno no processo de aprendizagem? Uma abordagem pedagógica que pode contribuir para sanar essas inquietações é a Educomunicação, situada na interface entre educação e comunicação, que pretende estimular a aprendizagem, aproveitando os saberes dos alunos numa construção coletiva do conhecimento.

Educomunicação: diálogo entre saberes

A utilização das mídias em sala de aula, seja como recurso didático, seja como ferramentas que colaboram para a construção de um conhecimento mais amplo e multidisciplinar do estudante, ocasionou mudanças na relação entre professor e aluno. O papel do professor como detentor de todo saber já está ultrapassado e "as práticas de

ensino deixaram de ser executadas a partir de uma perspectiva tradicional para ganhar um caráter colaborativo, ou seja, construído pelo educador e pelo educando, 'pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados' (Barbero, 2000, p. 55)" (ZANARDI *et al*, 2016, p. 2083).

Numa perspectiva freiriana sobre a educação, o professor deve exercer a função de mediador das atividades, assumindo uma atitude de parceria e corresponsabilidade com os alunos. É nesse sentido que a Educomunicação se apresenta como uma abordagem pedagógica, ao propor um encontro e o diálogo entre os saberes do professor e do aluno, principalmente as habilidades com as mídias digitais. Para Soares:

[...] os trabalhos em Educomunicação têm hoje um papel fundamental em canalizar essas habilidades já evidentes para a produção de mídia de qualidade, marcada pela criatividade, motivação, contextualização de conteúdos, afetividade, cooperação, participação, livre expressão, interatividade e experimentação. (SOARES, 2011, p. 8).

A Educomunicação possui, em sua essência, pressupostos que visam superar limites conceituais entre as áreas da educação e da comunicação, configurando-se como a interface entre as duas áreas. A educação, enquanto ação comunicativa, é um fenômeno que permeia todas as maneiras de formação de um ser humano e, por outro lado, toda ação de comunicação tem, potencialmente, uma ação educativa. O que a Educomunicação propõe é um processo de ensino e aprendizagem a partir de ações de comunicação, em que as estratégias midiáticas e os conteúdos sejam planejados e produzidos colaborativamente (entre professores e estudantes, e também entre os estudantes). Para Soares (2011, p.24) Educomunicação é "o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais".

A construção de uma comunicação dialógica e participativa no ambiente escolar abre oportunas perspectivas para a melhoria motivacional e o fortalecimento dos laços entre alunos e professores ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Ao proporem aos estudantes a utilização das TICs para produzirem conteúdos midiáticos abordando temas das disciplinas, os professores estarão “desafiando” os alunos a usarem suas habilidades com as mídias digitais e internet para executarem as atividades. Dessa forma, os projetos educomunicativos estimulam a criatividade dos jovens, ampliam o vocabulário, instigam a participação e a visão crítica do mundo.

A Educomunicação trilha o caminho apontado pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases) (BRASIL, 1996) para uma educação revolucionária, que compreenda e respeite a trajetória do estudante, que caminhe no mesmo ritmo do mundo e acompanhe as transformações ocorridas no ambiente onde o aluno se insere. Ou seja, a Educomunicação é um processo de ensino e aprendizagem que parte dos saberes e fazeres que o aluno traz consigo, coloca-o em contato com outros saberes (conteúdos educacionais, saberes dos professores, saberes de outros estudantes) e busca ressignificar esses saberes e fazeres.

Portanto, ao propiciar o diálogo entre os saberes de professores e de estudantes a respeito das TICs, acredita-se que a Educomunicação possa contribuir para amenizar as diferenças entre as habilidades deles com as TICs, ao propor práticas pedagógico-comunicacionais colaborativas, em que professores e alunos atuem e participem com seus saberes para a construção coletiva do conhecimento.

Considerações finais

Ao incorporar a Educomunicação às estratégias pedagógicas, o ambiente educativo transforma-se num espaço dinâmico, favorável à troca de saberes entre professor e estudante, e entre os estudantes também, onde o processo de ensino-aprendizagem ocorre de for-

ma colaborativa e democrática. Essa é uma proposta a curto prazo para os desafios a serem enfrentados pela educação em relação à incorporação das TICs na sala de aula. Evidentemente que é apenas uma contribuição que tem como finalidade inserir os professores na cultura digital e apoiá-los na sua relação com os alunos, para que as aulas fiquem mais atrativas e a escola sintonizada com o contexto sociocultural.

Os dados da pesquisa TIC Kids Online 2016 não deixam dúvidas quanto às habilidades das crianças e adolescentes em relação às TICs. A inserção das mídias no cotidiano e, principalmente, no ambiente escolar é um caminho sem volta e as instituições de ensino, gestores, professores e governo precisam estar cientes disso, pois:

[...] meios e tecnologias são para os mais jovens *lugares* de um desenvolvimento pessoal que, por mais ambíguo e até contraditório que seja, eles converteram no seu modo de estar juntos e de expressar-se. Então, devolver aos jovens espaços nos quais possam se manifestar estimulando práticas de cidadania é o único modo pelo qual uma instituição educativa, cada vez mais pobre em recursos simbólicos e econômicos, pode reconstruir sua capacidade de socialização (MARTIN-BARBERO, 2014, p. 120).

A pesquisa TIC Educação 2016 revela que ainda há muito que se investir em estrutura e equipamentos nas escolas. Além da parte estrutural é preciso conscientizar diretores e coordenadores pedagógicos sobre a importância de oferecer aos professores condições para planejarem e executarem atividades usando as TICs.

Por outro lado, também é importante promover a capacitação e atualização dos professores. No Brasil, percebe-se muitas iniciativas nesse sentido, com a oferta de cursos por instituições de ensino e organizações não governamentais. O mercado educacional é promissor, não só para a oferta de cursos, mas, principalmente para os desenvolve-

dores de *softwares* e aplicativos para serem usados em plataformas digitais com fins pedagógicos.

Por fim, espera-se que as políticas públicas sejam ampliadas e unificadas, tanto as que são voltadas para a aquisição de equipamentos quanto as voltadas para a qualificação dos professores, e, sobretudo, que haja uma política pública que busque a democratização digital, em que todas as crianças tenham acesso, pelo menos, ao celular e à internet.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *ProInfo*. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proinfo/proinfo>> Acesso em: 22 dez. 2017.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Trad. Roneide Venancio Majer; 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). *Educomunicação: Construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.

CONSANI, Marciel A. *Mediação Tecnológica na Educação: Conceito e Aplicações*. Tese de Doutorado apresentada ao CCA-ECA/USP, São Paulo, 2008.

G1.GLOBO.COM. *Saiba qual é a velocidade ideal para navegar com segurança na internet*. Rio de Janeiro, 2010 – Disponível em: <<http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2010/12/saiba-qual-e-velocidade-ideal-para-navegar-com-seguranca-na-internet.html>> Acesso em: 22 dez. 2017.

GRIZZLE, Alton; WILSON, Carolyn. (Orgs.). *Alfabetização Mediática e Informacional: Currículo para Professores*. Paris: Unesco, 2011.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. Trad. Susana Alexandria – 2 ed. – São Paulo: Aleph, 2009. ISBN: 978-85-7657-084-4

CULTURA INFANTOJUVENIL NA PERSPECTIVA DA EDUCOMUNICAÇÃO

Educomunicação e o desafio do uso das TICs em sala de aula: um diálogo entre...

KAPLUN, Mario. Processos educativos e canais de comunicação. *Comunicação & Educação*. São Paulo: ECA/USP (14), jan/abr 1999, pp. 68-75.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed.34, 1999.

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

PESQUISA SOBRE O USO DA INTERNET POR CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL. *TIC Kids Online Brasil 2016* [livro eletrônico]. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017 - Disponível em: http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_KIDS_ONLINE_2016_LivroEletronico.pdf Acesso em: 22 dez. 2017.

PESQUISA SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: *TIC educação 2016* [livro eletrônico]. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017. Disponível em: <http://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2016/> Acesso em: 22 dez. 2017.

PRETTO, Nelson de Luca. O desafio de educar na era digital. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga/Portugal: Universidade do Minho (24-1), 2011, pp. 95-118

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. *Sancionada lei que libera o uso de celular para fins pedagógicos em escolas estaduais*. São Paulo: 2017 Disponível em: www.educacao.sp.gov.br/noticia/tecnologia/sancionada-lei-que-libera-o-uso-de-celular-para-fins-pedagogicos-em-escolas-estaduais/. Acesso em: 22 dez. 2017.

SCHAUN, Angela. *Educomunicação: reflexões e princípios*. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Analigia Miranda da; LIMA, Claudia Maria de Lima. Apropriações sociais e formativas das tecnologias digitais por adolescentes e suas relações com a educação escolar. In: PESQUISA SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: *TIC educação 2016* [livro eletrônico]. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017. Disponível em: <http://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2016/> Acesso em: 22 dez. 2017.

CULTURA INFANTOJUVENIL NA PERSPECTIVA DA EDUCOMUNICAÇÃO

Educomunicação e o desafio do uso das TICs em sala de aula: um diálogo entre...

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

TAPSCOTT, Don. *A hora da geração digital*. Rio de Janeiro: Ed. Agir, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves; FONSECA, Marília Fonseca. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves; FONSECA, Marília Fonseca. (Orgs.) *Pedagogia universitária: a aula em foco*. 4ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

VIANA, Claudemir Edson; MELLO, Lucy Ferraz de. Cultura digital e a educomunicação como novo paradigma educacional. *Revista FGV online*. São Paulo: FGV v.3, n 2, 2013. Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revfgvonline/article/view/19281> Acesso em: 22 dez. 2017.

ZANARDI, Isis Moraes; TELES, Alice Krebs; SANTOS, Cristiano Bittencourt dos; KROTH, Maicon Elias. Reflexões sobre a educomunicação na sociedade em processo de midiatização. In: *Anais do I Seminário Internacional de Pesquisas em Midiatização e Processos Sociais*. São Leopoldo/RS: Unisinos, 2016 pp 2081- 2093

Sobre a autora

Christiane Pitanga - Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) E-mail: pitanga@ufu.br

A educomunicação como alternativa
de aproximação entre a escola e o mundo
midiatizado: Estudo comparado sobre o uso
de mídias digitais e o acesso à internet
por crianças e jovens
Wellington Nardes

Introdução

Ousamos dizer que a escola seja o principal espaço de socialização de crianças e jovens. É na escola que eles se relacionam com seus pares e descobrem o universo por meio do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, de modo geral, essa tradicional instituição não conseguiu, especialmente nos últimos anos, acompanhar o ritmo e a velocidade das transformações sociais e culturais em todo o mundo que se multiplicaram sobretudo pelo desenvolvimento tecnológico.

Nesta ocasião, não queremos discutir o conjunto de razões pelas quais a escola se afastou da realidade de crianças e jovens distanciando-se, assim, do mundo em si. Nem podemos afirmar, irresponsavelmente, que os professores são culpados pelo retrocesso da escola. Aliás,

inúmeras pesquisas tem, ou construído uma noção estereotipada do professor como sujeito desinteressado pela didática, ou pregado uma visão apocalíptica da escola como espaço que se aproxima do fim. Nosso artigo refuta, terminantemente, a leviandade dessas pesquisas. Azanha (1991) afirma que:

A crise atual da educação brasileira é demasiadamente visível para que possa ser negada até mesmo pelo leigo, pelo homem comum. Essa excessiva visibilidade, como não poderia deixar de acontecer, é, contudo, um poderoso fator de obscurecimento quando se quer compreender em profundidade as raízes da crise e as perspectivas de sua superação. Até mesmo o especialista, envolvido na angústia que acompanha as épocas de crise, parte da obviedade da crise para a estereotipia das análises e para o açodamento das soluções. (AZANHA, 1991, p. 37)

Embora sejam tempos difíceis, de crise na educação e de superficialidade em muitas pesquisas, acreditamos no protagonismo da escola na sociedade e na missão pedagógica dos professores. Na práxis e na pesquisa, defendemos o ensino público, gratuito e de qualidade. No entanto, concordamos que a escola precisa se reinventar e se aproximar da realidade que a cerca: um mundo completamente midiaticizado e mediado pelas mídias digitais que oferecem múltiplas possibilidades como a comunicação instantânea e a circulação mais democratizada dos saberes. Nesse sentido, Carlsson e Feilitzen (2002) ponderam sobre os novos desafios dessa realidade:

Neste contexto, o acesso crescente a tecnologias de produção digitais oferece possibilidades significativas, bem como coloca novos desafios. Em um nível, há, claramente, uma promessa de democratização. A probabilidade de as primeiras experiências infantis com a elaboração de vídeos acontecerem na escola, por exemplo, não é mais tão grande; e os alunos cada vez mais chegarão à sala de aula com experiência de edição de vídeo, manipulação de imagens e tecnologia musical digital. (CARLSSON & FEILITZEN, 2002, p. 243)

É, portanto, neste mundo midiaticizado e mediado que as crianças e os jovens estão, inevitavelmente, imersos. Aliás, o público infanto-juvenil é o que melhor lida com as inúmeras tecnologias que aí circulam, especialmente, na última década. Parece inesgotável seu repertório de conhecimento sobre as mídias digitais. Eles dominam todas as potencialidades/possibilidades dessas tecnologias as quais utilizam todos os dias, muitas horas por dia. É o que revelam as pesquisas sobre a relação de crianças e jovens com as mídias digitais, o modo e o tempo de uso. No entanto, a escola parece negar a existência de toda essa tecnologia ou, por força de lei, proibir principalmente o uso do celular durante as atividades e em suas dependências como um todo. O que percebemos, por processos de observação, é que o mundo real (midiaticizado e mediado) e a escola ocupam as extremidades dos polos. Nesse sentido, a principal razão pela qual a escola está em crise e completamente afastada do mundo e da realidade é porque, de modo geral, não permite a penetração das tecnologias em suas práticas e em seus espaços. Parece ter receio, afirmam alguns autores, de perder a hegemonia na formação dos sentidos dos sujeitos quando poderia, pelo contrário, se aliar a essas tantas tecnologias qualificando o ensino-aprendizagem e dialogando com a realidade e as transformações pelas quais passa a sociedade.

Neste artigo vamos, primeiramente, analisar os dados da TIC Kids Online Brasil e os resultados dos questionários aplicados a 18 alunos das escolas públicas de Joinville/SC. Ambos confirmam aquilo que, em nível de senso comum e em caráter meramente especulatório, as pessoas costumam afirmar: crianças e jovens dominam muito bem as tecnologias. Num segundo instante, mesclando-se com a análise em si, discutimos os desafios que essa realidade impõe à escola em suas práticas e em seus processos. Por fim, defendemos que a educomunicação seja o caminho de aproximação entre a realidade e a escola por meio de projetos/oficinas realizados nesse espaço e que utilizam o conhecimento e as habilidades dos alunos com as mídias digitais.

O macro e o micro, comparativamente

A TIC Kids Online Brasil se apresenta como uma pesquisa cujo objetivo é compreender de que forma a população de 9 a 17 anos de idade utiliza a internet e como lida com os riscos e as oportunidades decorrentes desse uso. Os números mostram, tal qual vamos expor a seguir, que o acesso de crianças e de jovens à internet cresce em escala geométrica todos os anos e que suas habilidades no uso das mídias digitais como um todo são inesgotáveis. No ano de 2016, a amostra foi de 2498 crianças/jovens pertencentes à faixa etária da pesquisa. Neste artigo, a TIC Kids Online se constitui nosso macro de observação e, desta pesquisa, recortamos alguns dados.

De outro lado, constituindo-se nosso micro de observação, aplicamos questionários a 18 crianças e jovens das escolas públicas (municipais e estaduais) de Joinville/SC utilizando os mesmos parâmetros de análise da TIC Kids Online e adicionando, tão somente, uma pergunta aberta sobre as práticas educacionais realizadas nessas escolas. O público selecionado é o mesmo também e cada faixa de idade, dos 9 aos 17 anos, é representada por um menino e uma menina totalizando-se assim 18 participantes. Todos são oriundos de escolas diferentes e, portanto, de distintas classes sociais e contextos culturais. Os questionários foram aplicados de modo online.

Nossa intenção é comparar os dados/resultados de ambas as pesquisas, macro e micro: confirmando-os, combinando-os ou refutando-os de acordo com os números que são revelados. Ambas as pesquisas, embora em distintas dimensões, tem como objeto de estudo a relação do público infanto-juvenil com a internet e as mídias digitais. Elas são minimamente responsáveis porque dialogam com crianças e jovens, questionando-os e/ou entrevistando-os. Nesse sentido, Buckin-

gham (2012) critica as pesquisas de Birmingham¹ sobre as crianças. O autor pondera que:

Considerando nosso enfoque aqui, vale a pena observar que as crianças estiveram quase completamente ausentes das pesquisas empíricas realizadas em Birmingham. Classe social, gênero e *raça* foram preocupações centrais, mas a idade, enquanto dimensão igualmente significativa de poder social, foi estranhamente negligenciada. (BUCKINGHAM, 2012, p.93)

Embora pareça óbvio incluir crianças/jovens em estudos que tratam sobre eles, muitas pesquisas simplesmente os ignoram mesmo que eles sejam o público-alvo de estudo/observação. Essas pesquisas costumam adotar a voz do adulto sobre a criança e o jovem em detrimento da voz do próprio público-alvo. Pelo contrário, os estudos realizados pelo Laboratório de Pesquisa sobre Infância, Imaginário e Televisão (LAPIC) vinculado à Universidade de São Paulo (USP) são exemplos de pesquisas que incluem a voz da criança e do jovem nos estudos sobre os mesmos.

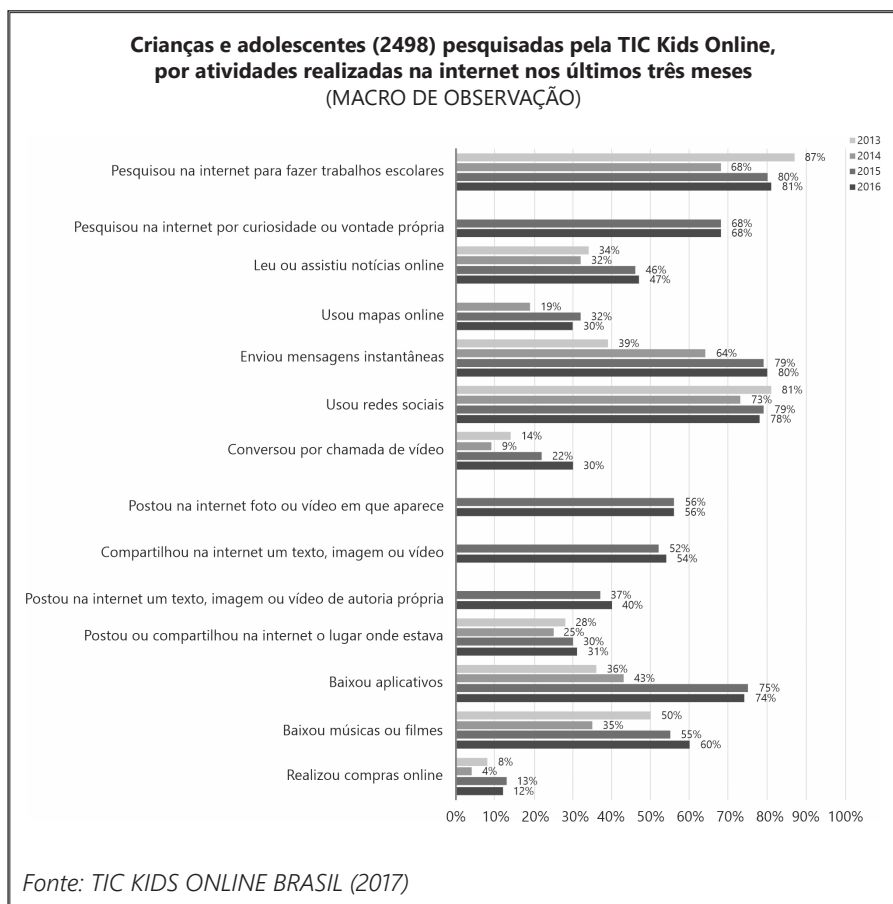
Os primeiros dados da TIC Kids Online, nosso macro de observação, que apresentamos a seguir são especificamente sobre como crianças e jovens usam a internet e quais atividades costumam realizar. O fenômeno frequente é de crescimento, ano a ano, em praticamente todas as atividades ou de percentuais altos desde o começo da série de pesquisas em 2013 com pequenas oscilações para mais ou para menos. Destaca-se o alto percentual de crianças e de jovens que uti-

1 Richard Hoggart, [conceituado acadêmico britânico], estabeleceu o *Centre for Contemporary Cultural Studies* (Centro de Estudos Culturais Contemporâneos) na Universidade de Birmingham, que se tornou a principal instituição neste campo, particularmente sob o comando de seu diretor subsequente, Stuart Hall. O *Birmingham Centre* (Centro de Birmingham) foi polo tanto de contínuos trabalhos empíricos sobre aspectos da cultura popular (mais notadamente sobre cultura jovem) quanto de um engajamento crítico com importantes desenvolvimentos teóricos, especialmente em teorias marxistas e pós-marxistas da ideologia. (BUCKINGHAM, 2012, p.94)

CULTURA INFANTOJUVENIL NA PERSPECTIVA DA EDUCOMUNICAÇÃO

A educomunicação como alternativa de aproximação entre a escola e o mundo...

lizam aplicativos de mensagens instantâneas (*whatsapp*) e as redes sociais (*facebook*, *twitter* e *instagram*). Atualmente, 80% e 78% das crianças e jovens (9 a 17 anos), respectivamente, disseram usar essas plataformas. No entanto, embora 81% tenha dito que utiliza a internet para fazer pesquisas para trabalhos escolares, praticamente nenhuma dessas atividades parece ser importante para os processos de ensino-aprendizagem nas escolas. Elas geralmente são tidas, pela maioria dos pais e professores, como perda de tempo, improdutividade ou “vadiagem”. De todo modo vejamos, pois, o gráfico da TIC Kids Online reconstruído em detalhes e compilado na íntegra, logo abaixo:



É conveniente dizer, uma vez mais, que todas as atividades são realizadas diariamente por crianças e jovens que, diferentemente de seus pais e seus professores, utilizam a internet com muito mais frequência e melhor dominam suas funções, possibilidades e oportunidades. Então é possível dizermos, por processos de observação, que os pais e os professores não tem os mesmos hábitos que as crianças e os jovens no uso de mídias digitais e no consumo de internet.

É uma curiosidade destes pesquisadores conhecer quais atividades que pais e professores costumam realizar na internet e quais percentuais suas práticas viriam a revelar numa pesquisa deste tipo. No segundo capítulo deste artigo vamos nos debruçar sobre os inúmeros desafios que pais e, principalmente, professores tem em sua prática docente tendo em vista todas essas constatações.

Agora, numa análise mais apurada, podemos ponderar que é bastante significativo o número percentual de crianças e jovens que pesquisaram algo, por vontade própria, na internet. A toda hora do dia a dia, a internet parece ser uma alternativa quando precisam pesquisar sobre suas vidas cotidianas. Essa atividade não se apresentava como opção do questionário da TIC Kids Online nos anos de 2013 e 2014, porém, deve ter sido tão recorrente que a partir de 2015 puseram-na entre as opções. Neste sentido, Buckingham (2006) ratifica que:

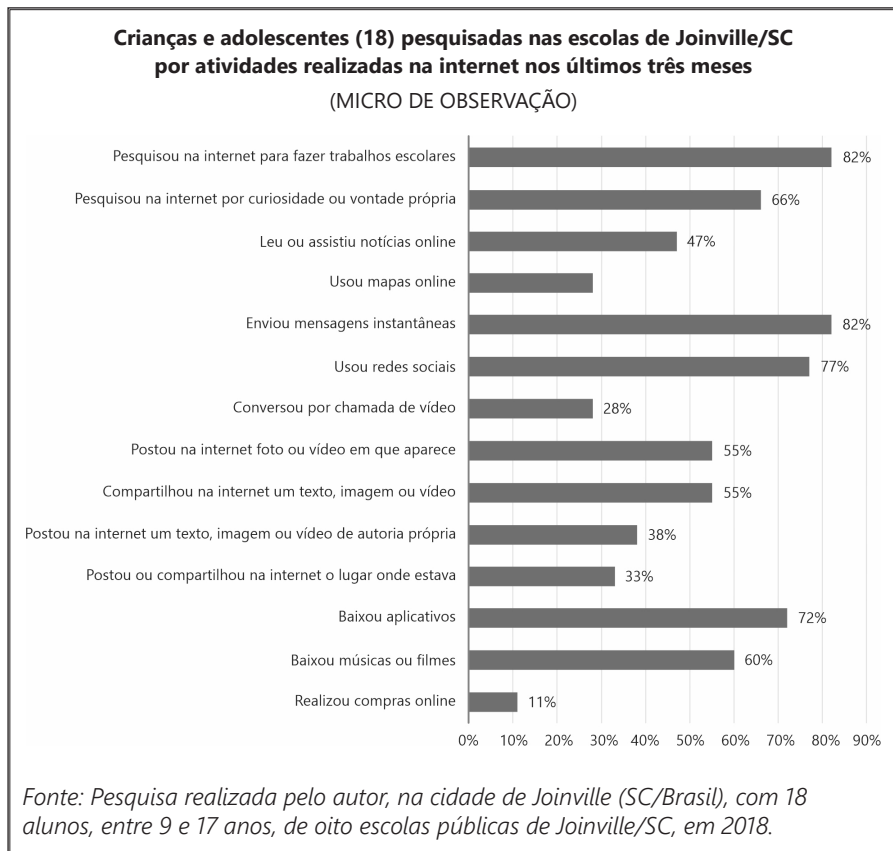
Para aqueles de nós que estamos próximos de crianças na vida diária – pais, mães, familiares, professores ou outros profissionais – é difícil ignorar a importância cada vez maior das mídias eletrônicas. Em todas as sociedades industrializadas – e também em muitos países em desenvolvimento – as crianças hoje passam mais tempo em companhia dos meios de comunicação do que com seus familiares, professores e amigos. As crianças parecem cada vez mais viver ‘infâncias

mediáticas': suas experiências diárias são repletas das narrativas, imagens e mercadorias produzidas pelas grandes corporações globalizadas de mídia. Poderíamos mesmo dizer que hoje o próprio significado da infância nas sociedades contemporâneas está sendo criado e definido por meio das interações das crianças com as mídias eletrônicas. (BUCKINGHAM, 2006, p.05)

As demais atividades e seus percentuais ratificam as afirmações de Buckingham como, por exemplo, baixar aplicativos, músicas e filmes e postar e compartilhar textos, fotos e vídeos. Atividades rotineiras para mais da metade de crianças e de jovens. Oscilam, entre essas atividades, percentuais médios entre 54% e 74%. Todas essas funções se realizam por meio de *softwares* de *downloads* ou pelas mídias sociais, sobretudo, o Facebook e o Instagram.

A única atividade com percentuais relativamente baixos e que, de certo modo, pode ser até dispensável no questionário é a opção sobre a realização de compras pela internet. O baixo número de crianças e jovens se justifica porque, em sua maioria, eles não tem poder de compra. De todo modo, alguma ponderação com essa informação pode ser elaborada durante a pesquisa.

Agora, em nossa observação micro, os números dos questionários aplicados a 18 alunos entre 9 e 17 anos de escolas públicas de Joinville/SC são surpreendentemente parecidos e, portanto, não confrontam e nem refutam os números da TIC Kids Online Brasil, mas, pelo contrário, se aproximam e se combinam entre si. Os números são tão parecidos que, em nenhuma atividade, a diferença percentual para cima ou para baixo é de mais de 2% e em duas das 14 atividades, o percentual do macro e do micro foi exatamente o mesmo. Observe-mos todos os números do nosso gráfico:



Embora o universo de crianças e jovens seja infinitamente menor na pesquisa realizada nas escolas públicas de Joinville/SC em relação à pesquisa TIC Kids Online, os resultados são praticamente idênticos e parecem confirmar os mesmos fenômenos. Com toda exatidão e precisão, o número de crianças/jovens respondentes do questionário da pesquisa em Joinville/SC representa apenas 0,72% do total de crianças e de jovens que foram abordados pela TIC Kids Online Brasil. O questionário da pesquisa realizada com os 18 alunos das escolas municipais/estaduais de Joinville apresentava as mesmas opções de atividades realizadas na internet orientando-se pela TIC Kids Online

Brasil, nossa pesquisa-macro deste artigo. Os critérios foram idênticos e as crianças e os jovens podiam assinalar tantas quantas opções representassem as suas práticas.

O primeiro capítulo deste artigo se encerra com o gráfico que combina os dados da TIC Kids Online Brasil 2016, relatados no gráfico a seguir como dados “macro” e os resultados dos questionários aplicados entre os alunos das escolas joinvilenses, relatados no gráfico a seguir como dados “micro”. Esse gráfico explicita as proximidades percentuais entre o macro e o micro. Neste caso, as oscilações são praticamente insignificantes e ambas as pesquisas revelam, portanto, os mesmos fenômenos, como foi dito anteriormente. Tal qual nos gráficos anteriores, a cor azul representa os números percentuais da pesquisa-macro e a cor verde da pesquisa-micro. Vejamos:



Das 14 atividades listadas, em oito os percentuais da pesquisa-macro foram ligeiramente maiores que os percentuais da pesquisa-micro. Noutras quatro atividades, pelo contrário, os percentuais da pesquisa-micro se apresentaram relativamente mais altos que a pesquisa-macro. Por fim, em duas atividades, o percentual das pesquisas macro e micro foram exatamente iguais.

As informações deste gráfico, embora já contidas nos gráficos anteriores, facilitam o exercício de comparação entre dados/resultados do macro e do micro e qualificam nosso processo de observação. É nossa curiosidade saber quais percentuais se revelariam em outras cidades e em outros estados. Nossa hipótese é que em outras regiões do país com condições e contextos distintos, provavelmente mais precários em desenvolvimento, os percentuais sejam menores. De todo modo, os dados/resultados das pesquisas macro/micro exibidos neste capítulo promovem, à pais e à professores, desafios sobre os quais vamos dissertar no próximo capítulo deste artigo.

Aos pais e aos professores, múltiplos desafios

O estudo desses números, de ambas as pesquisas, e a constatação de percentuais em crescimento em praticamente todas as atividades demonstra que, definitivamente, crianças e jovens usam com frequência a internet e as mídias digitais em geral e dominam, com absoluta facilidade, todas as funções disponíveis nesses dispositivos. Já seus pais e professores, pelo contrário, embora costumem utilizar essas tecnologias (sobretudo, o celular) não usam todos os dias ou muitas horas por dia e nem dominam as funções com a facilidade de seus filhos/alunos.

É por essa razão, supomos nós, que todas essas atividades são tidas pelos adultos como “absoluta perda de tempo”. Não queremos e nem

vamos, irresponsavelmente, generalizar essas ponderações/constatações. Há pais e professores que compreendem que todas essas atividades podem ser úteis para o desenvolvimento das crianças e dos jovens e que podem, de algum modo, colaborar nas práticas didático-pedagógicas e facilitar os processos de ensino-aprendizagem. No entanto, em sua maioria, os adultos (pais/professores) defendem que o domínio no acesso à internet, por crianças e jovens, é uma habilidade exclusiva para momentos de lazer nos espaços, outros, que não em suas escolas e que as mídias digitais e o acesso à internet são ameaçadores e perigosos para a formação de crianças e jovens. Neste sentido, Buckingham (2006) adverte que:

A relação entre a infância e as mídias eletrônicas tem sido muitas vezes percebida em termos essencialistas. As crianças tendem a ser vistas como possuidoras de qualidades inerentes, que se ligam de um modo único às características inerentes a cada meio de comunicação. Na maioria dos casos, é claro, essa relação é definida como negativa: atribui-se às mídias eletrônicas um singular poder de explorar a vulnerabilidade das crianças, de abalar sua individualidade e destruir sua inocência. A tese da 'morte da infância' promovida por Neil Postman e outros é uma versão especialmente aguda desse argumento. Ela fala diretamente a muitos dos medos e desejos que os adultos sentem com relação à infância – e de fato a uma nostalgia idealizada de seu próprio passado. Com isso, acaba alimentando um pessimismo generalizado, uma forma de desesperança grandiosa que acaba sendo paralisadora. (BUCKINGHAM, 2006, p.30)

É frequente encontrarmos pais e professores que pelos seus discursos de senso comum, nostálgicos e moralistas, costumam dizer que os meios eletrônicos e o uso da internet são vilões da formação das crianças e dos jovens, deturpando-os em sua ingenuidade. O autor

alerta para a visão frankfurtiana² ultrapassada/equivocada que esses adultos, oriundos de outros tempos e gerações, construíram sobre o uso de mídias digitais e da internet, por crianças/jovens.

Ele pondera com crítica, relativamente severa, a todo esse pessimismo dos adultos (pais e professores) que não lhes permite se libertar dessa retórica conservadora e que paralisa novas práticas e novos processos, mais inovadores, mais criativos e mais atrativos, especialmente nas escolas. É um imperativo, diante das pesquisas que circulam sobre a relação de crianças e jovens com o mundo midiaticizado, a aproximação entre essa realidade e a escola (e os professores) com a adoção de mídias eletrônicas e a utilização da internet em atividades didático-pedagógicas de modo que possa atrair esse público infanto-juvenil e fazê-lo mais interessado pelas suas escolas.

Nesse sentido, embora reconheçamos que os desafios são muitos para pais e professores e ambos ofereçam múltiplas discussões, entendemos que os desafios para docentes/educadores parecem ser substancialmente maiores porque os alunos (as crianças e os jovens) imersos nesse mundo mediado/midiaticizado parecem, cada vez mais,

2 No artigo "O mundo da comunicação e o mundo da criança", publicado em 2016 pela revista Comunicação e Educação, Ariane Porto Costa Rimoli elucida que "A influência da Escola de Frankfurt foi decisiva para toda uma geração que se formou sob a certeza de que os meios de comunicação atuam como instrumentos de controle social, manipulação e alienação. Ainda hoje, pesquisas são feitas para demonstrar a crescente importância da televisão no cotidiano das crianças e os impactos negativos das temáticas e formatos das produções às quais elas têm acesso. Além dos efeitos da programação 'inadequada' destinada ao público infantil, tem sido grande a preocupação com a publicidade sobre a saúde física e mental das crianças. A responsabilidade da mídia é também atribuída pela sua influência na formação de pequenos consumidores, ao mesmo tempo em que constrói pequenos objetos de consumo. A culpa da mídia pela comercialização da infância convive com a culpa dos governos pela ineficiência na regulamentação de corporações comerciais". (RIMOLI, 2016, p.54)

desinteressados pela escola. Aliás, não é que os alunos estejam desinteressados e nem que os professores estejam assim também. É que, no entanto, o universo das mídias digitais e da internet oferece a instantaneidade, o dinamismo e a “diversão” que a escola, com seu jeito tradicional e conservador de ser, não consegue oferecer.

E é por várias razões que a escola não consegue e sobre as quais precisamos dissertar para que não sejamos irresponsáveis nesse exercício de observação. Dizemos isto porque pode parecer, em algum momento, que pelo nosso modo de falar/criticar estamos pormenorizando a escola e/ou os professores. Jamais faríamos isto porque as pesquisas ratificam, cada vez mais, a importância de ambos para o desenvolvimento da sociedade e sua luta incansável pela educação de qualidade.

Entendemos que são três razões, as mais comuns, para essa dificuldade de aproximação entre as mídias digitais e a escola, as quais citamos: *a)* o escasso aparato tecnológico disponível, sobretudo, nas escolas públicas; *b)* a formação dos professores que, em seus cursos superiores, não foram instruídos de como integrar as mídias digitais e a internet às suas práticas docentes e *c)* a resistência de inúmeros segmentos à inovação de práticas e processos no espaço escolar.

Então, por essas razões, reconhecemos que os contextos e as condições nem sempre são as ideais para que as escolas e os professores ofereçam práticas e processos educativos que se aproximem da realidade midiaticizada de seus alunos. No entanto, se a escola quiser se afastar do tradicionalismo e do conservadorismo que a torna uma instituição retrógrada e se aproximar da cultura globalizada pelas tecnologias é necessário que admita novas possibilidades didáticas, que defenda melhor qualificação docente e infraestrutura escolar. Rimoli (2016) menciona que:

Para Cristina Costa, é necessário que a educação formal reveja seus paradigmas letrados, herança de uma cultura eurocentra-

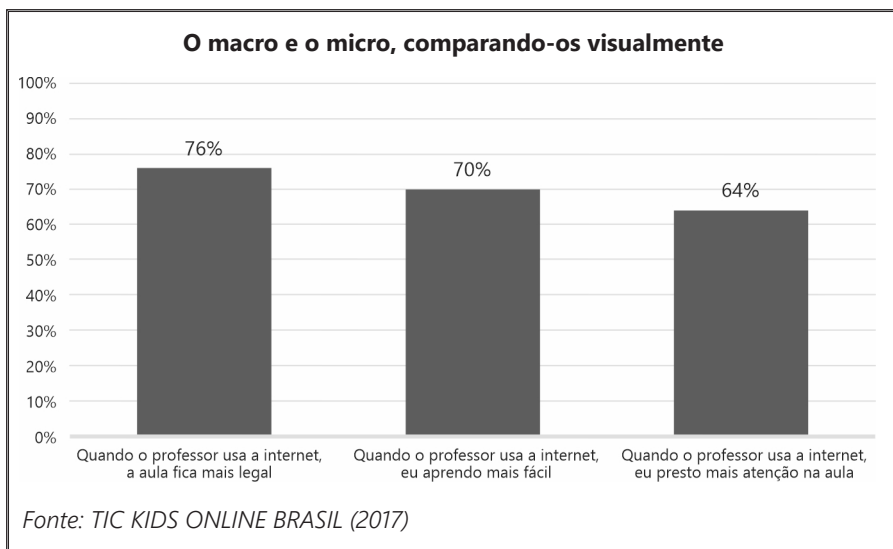
da, iluminista e burguesa que teve na escrita a base de produção e controle do conhecimento. Só dessa forma poderá romper as barreiras que a separam da cultura globalizada, massiva, baseada em múltiplas linguagens e tecnologias de comunicação, contexto no qual se afirmam os meios audiovisuais. (RIMOLI, 2016, p.53-54)

Nesse sentido, podemos dizer que a mídia (ou as mídias) e a escola (ou os professores), personificadas em diversos atores/agentes desse cenário, acusam-se mutuamente e parecem rivalizar entre si. Rimoli (2016) afirma que “como pais divorciados, ambas as partes desmerecem o perfil do outro: a Escola é antiquada, enquanto a Mídia é irresponsável. A Escola ensina conteúdos inúteis e a Mídia promove comportamentos inadequados e violentos”. Segundo a autora, poderíamos seguir com uma longa lista de acusações.

O fato é que, como dito antes, essa visão sobre a mídia (ou as mídias) é fruto da visão frankfurtiana. Agora, é fato também que essa visão de uma escola antiquada e inútil circula faz tempo entre os alunos. Dizemos isso porque é comum, pelos processos de observação/pesquisa, ouvirmos crianças e jovens afirmarem que a escola é “chata”, que parece um espaço desatualizado e que não promove relações com a “vida real”. Quando, pelo contrário, iniciativas pontuais de escolas ou de professores passam a utilizar as mídias digitais e a internet nas suas atividades didáticas, os resultados são bem satisfatórios e justificam o porquê pesquisadores/profissionais da área defendem frequentemente a importância da integração desses recursos à prática docente.

É nessa perspectiva que a pesquisa TIC Kids Online Brasil, na vertente TIC Educação, realizou pesquisa paralela sobre a percepção de crianças e jovens sobre os impactos do uso de tecnologias digitais, por seus professores, em sala de aula. Essas questões não foram integradas à pesquisa-micro realizada entre os alunos das escolas públicas

de Joinville/SC, no entanto, é possível dizer em caráter assistemático e meramente especulativo que os dados novamente se aproximariam bastante. Os resultados da pesquisa são reveladores e se apresentam como um indicativo desse imperativo que é associar o uso da internet aos processos educativos. Vejamos:



Observamos que os percentuais são altos nas três perguntas e que superam não apenas a faixa dos 50% como dos 60% numa pergunta e dos 70% nas outras duas. Diante desses números, parece que associar as mídias digitais, especialmente a internet, nas atividades escolares, sejam quais forem as disciplinas e seus conteúdos, é uma demanda necessária em tempos nos quais é cada vez mais próxima e intensa a relação de crianças e de jovens com esse mundo midiático.

Definitivamente, são muitos os desafios para os professores e as escolas, de modo geral. As crianças e os jovens anseiam por aulas mais divertidas nas quais sejam incorporadas, por exemplo, os games educativos, as mídias digitais e a internet. É nesse cenário que são redefinidos os papéis dos professores e dos próprios alunos. Os docentes

não mais são autoritários e donos do saber absoluto senão mediadores/articuladores dos sentidos e significados produzidos por todos os sujeitos do espaço escolar e que circulam de modo mais democratizado e horizontal. De outro lado, os alunos não são mais meros receptores de conteúdos, mas se tornam sujeitos ativos e autônomos que se lançam, por força própria, na aprendizagem por meio de descobertas. No entanto, a escola tradicional e conservadora parece resistir à inevitável penetração da realidade midiaticizada pelas tecnologias. Aí, afastada do mundo real, se percebe com significativas dificuldades de conduzir os processos de ensino-aprendizagem de crianças e de jovens que, por sua vez, estão completamente imersos nesse mundo midiaticizado. Porém, se formos otimistas, percebemos que há novos modos de pensar que por aí circulam e que compreendem de modo mais positivo a relação de crianças e de jovens com as mídias. Buckingham (2006) observa que:

Mais recentemente, porém, começou a emergir uma construção bem mais positiva dessa relação. Longe de serem vítimas passivas das mídias, as crianças passam a ser vistas como dotadas de uma forma poderosa de 'alfabetização midiática', uma sabedoria natural espontânea de certo modo negado aos adultos. As novas tecnologias de mídia, em especial, são consideradas capazes de oferecer às crianças novas oportunidades para a criatividade, a comunidade, a auto realização. Se é verdade que alguns manifestam preocupação quanto ao crescente abismo entre as gerações no uso das mídias, outros têm celebrado as novas mídias como meios de atribuição de poder ('empoderamento') e mesmo de 'libertação' às crianças. Os defensores dessa visão, longe de conclamar os adultos a reafirmarem sua autoridade sobre os jovens, tipicamente sugerem que os adultos os 'escutem' e tentem 'alcançar o nível deles'. (BUCKINGHAM, 2006, p.30)

Durante todo artigo, no processo de teorização e de diálogo com os dados e os resultados das pesquisas macro e micro, o leitor pode compreender a midiaticização do mundo, perceber a relação de crianças e de jovens com essa realidade de tecnologias, mídias e internet e, em última instância, reconhecer a importância da escola e do professor integrá-la à sua didática-pedagógica. No entanto, pode-se questionar, constantemente, de como fazê-la na prática cotidiana e quais técnicas utilizar para promover essa aproximação entre o mundo midiaticizado e a escola. Assim, no último capítulo, defendemos uma alternativa de aproximação pela *práxis*, muito bem sucedida em várias escolas joinvilenses e brasileiras, que são os projetos e oficinas de educomunicação.

A educomunicação como aproximação entre a realidade e a escola

Toda questão está em como os professores podem utilizar as habilidades de crianças e jovens: sobre o domínio com as mídias digitais e a facilidade no acesso à internet. Assim, nos questionamos: *a)* como utilizar os saberes midiáticos dos alunos para estimular a produção de conhecimentos? *b)* como explorar o repertório tecnológico dos alunos para potencializar o ensino-aprendizagem? *c)* como alinhar os conhecimentos e as experiências dos professores com os saberes dos alunos?

A educomunicação pode oferecer respostas a todas essas perguntas por meio de seus projetos de intervenção que, não necessariamente, mas geralmente, desembocam na produção de alguma mídia como a rádio escola, a TV escola, os spots ou e/os vídeos os quais discutem uma temática qualquer e necessitam das habilidades dos alunos no uso das tecnologias e suas potencialidades. Assim, por meio da educomunicação, a escola abre as portas e dialoga com o mundo midiaticizado.

A educomunicação é a prática social que se constitui de múltiplas ações na interface comunicação/educação e que pretende, entre outras coisas, criar ecossistemas comunicativos³ nos espaços educativos formais, não formais e informais com intuito de melhorar/qualificar a ação comunicativa e o processo de ensino-aprendizagem nesses ambientes. A educomunicação emerge da práxis, no entanto, é na pesquisa que o conceito se fortalece e protagoniza disputas científicas. Não há consenso absoluto entre os teóricos/especialistas sobre o conceito em si. Há, pelo contrário, certas desavenças epistemológicas: há quem diga que a educomunicação seja um campo, um paradigma, uma abordagem ou “apenas” uma interface entre comunicação/educação.

De todo modo, a educomunicação pode ser compreendida como um fenômeno latino-americano e embora não possamos atribuir à ninguém o título de fundador da educomunicação, autores como Mario Kaplún, Paulo Freire, Jesús Martín-Barbero, Ismar de Oliveira Soares, Adilson Citelli, Guilherme Orozco Gomes, entre outros, podem ser mencionados como figuras que, pela pesquisa e pela *práxis*, construíram a educomunicação tal como é concebida atualmente.

3 Segundo Soares (2011) consiste na harmonia entre os elementos que compõem um ambiente em que convivem diariamente inúmeras pessoas. Entende-se que, como no meio físico, onde há sistemas áridos e fechados assim como sistemas abertos e repletos de vitalidade, também há nas instituições de ensino e no ciberespaço pessoas oriundas de diversos sistemas de comunicação, nos quais são submetidas a algumas normas de acordo com a cultura de comunicação daquele grupo. Todas as maneiras de relacionamento comunicacional com regras previamente definidas/acordadas se constituem em ecossistemas comunicativos. A educomunicação provoca, por meio de seu caráter colaborativo, democrático e participativo, a consolidação do ecossistema comunicativo que tem o diálogo como seu fundamento.

No Brasil, o berço da educomunicação é o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Universidade de São Paulo. O NCE compreende que a educomunicação pode ser dividida em fases: *a)* de 2001 a 2011 se encontra a 1ª geração e que se constitui de divulgação, projetos de intervenção e consolidação nacional e *b)* de 2011 até o momento encontramos a 2ª geração que se constitui de fortalecimento acadêmico do conceito e de sua consolidação internacional. Soares (2002) define a educomunicação como:

O conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos, melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, desenvolver o espírito crítico dos usuários dos meios massivos, usar adequadamente os recursos da informação nas práticas educativas e ampliar a capacidade de expressão das pessoas. (SOARES, 2002, p. 115)

A educomunicação⁴ é, assim, o conjunto de aprendizagens significativas tanto em seu próprio processo quanto pelos seus resultados em

4 A educomunicação se materializa nos projetos, treinamentos, formações e oficinas educacionais que são espaços de caráter horizontal, estrutura igualitária, identidade democrática e vocação interacionista que promove a aprendizagem de novas temáticas, a capacidade de se trabalhar em grupo, o tino da cooperação e o senso de coletividade e equipe. Nas oficinas educacionais, os alunos (crianças/jovens) “trabalham”, aprendem e se divertem com as plataformas, os meios e as tecnologias da comunicação desenvolvendo jornal escolar, spot de rádio escolar, vídeos de TV escolar, entre outros. Geralmente, eles surpreendem com a inovação em formatos criativos, abordagens peculiares e linguagens autênticas sobre temas livres e/ou específicos como, por exemplo, a saúde, o meio-ambiente e os direitos humanos que podem ser discutidos de diversos ângulos, por inúmeros prismas e sob várias perspectivas. O processo do projeto educacional em si é tão ou mais importante que o resultado propriamente dito haja vista que pode fortalecer a prática do diálogo, robustecer a noção de demo-

si. É uma concepção em toda a complexidade da coisa. Compreendemos que o processo é dialógico, colaborativo, democrático e participativo em absoluta horizontalidade nas relações e que os resultados são, entre outros, relacionados a como os sujeitos do processo educutivo se apropriam das temáticas em discussão. Embora sejam tempos distintos da educomunicação, processos e resultados são indissociáveis e igualmente fundamentais.

De um lado da coisa, em suas práticas nos ambientes educativos, a educomunicação discute e problematiza os meios analógicos enquanto produtores de sentidos, resignificando seus formatos e suas concepções, a partir de produções educutivas como jornal escolar, rádio escola e TV escola. De outro lado, utiliza a internet em suas práticas veiculando discussões sobre questões sociais neste ciberespaço e propondo subversões narrativas ou contra narrativas ao *status quo* hegemônico através de concepções filosóficas e ideológicas que se materializam, por exemplo, em blogs, spots e vídeos que, repetimos, são posteriormente publicados na internet. Desse modo, os projetos de educomunicação estimulam os alunos a usarem seus conhecimentos tecnológicos (domínio no uso de mídias e no acesso à internet) em prol do ensino-aprendizagem promovendo, assim, ensaios de aproximação entre a escola e o mundo mediado e mediatizado.

cracia, promover ensaios de cidadania participativa e, pontualmente, proporcionar a dignidade humana, a convivência sustentável e a participação social produtiva. Entretanto, os resultados nunca são dispensáveis. Os produtos comunicacionais sobre qualquer temática desenvolvidos nos espaços educativos nesse contexto de dialogicidade, de participação democrática e de protagonismo do sujeito podem ser publicados pelos alunos para os próprios alunos da escola ou de outras escolas e, eventualmente, para professores, para pais e para todo bairro haja vista que agora, pela internet, tudo é publicável e todas as produções educutivas podem se tornar públicas.

Nesse sentido, a TIC Educação vinculada à TIC Kids Online Brasil, pesquisa-macro do presente artigo, perguntou aos professores sobre os benefícios do uso de tecnologias em sala de aula. Os dados/resultados revelam, em suma, que os professores reconhecem melhorias em suas práticas didático-pedagógicas, na relação com seus pares e com os próprios alunos. Vejamos, pois:



Não podemos afirmar que esses dados da pesquisa-macro, todos com percentuais positivos relativamente altos, são resultados de projetos educacionais porque não é esse o foco da TIC Kids Online Brasil. No entanto, podemos dizer que professores que desenvolvem projetos de educomunicação apresentariam percentuais positivos ainda mais altos com relação aos benefícios de se incorporar as mídias digitais e a internet ao ensino-aprendizagem porque a educomunicação admite novas possibilidades didáticas e estimula o uso em seus projetos.

Em nossa pesquisa-micro perguntamos aos próprios alunos sobre a educomunicação em suas escolas e os projetos em andamento. Foi a única pergunta aberta e as respostas se repetiram em praticamente todos os questionários. De modo geral, a resposta de uma menina de

14 anos, cuja a identidade manteremos em sigilo, representa o discurso médio dos alunos sobre a questão: “Eu gosto dos projetos de educomunicação da minha escola porque usamos as mídias e a internet. Assim a escola tem sentido para nós. Antigamente não tinha graça vir para escola porque o celular era proibido e porque não podia acessar a internet nem nos computadores da escola. Agora aprendemos de verdade os conteúdos porque precisamos pesquisar para produzir nossos spots e vídeos que são feitos para nossa rádio e TV escola. O educador⁵ valoriza tudo o que a gente sabe sobre as tecnologias e não acha que isso é perda de tempo como meus pais acham”. Esse discurso, em distintos modos de falar, foi unânime entre os 18 alunos das escolas públicas de Joinville/SC. Fundamentalmente, podemos dizer que pela educomunicação a escola constrói pontes com a realidade midiaticizada. Precisamos reconhecer que a educomunicação não é a solução para todos os problemas da educação brasileira, no entanto, parece ser uma maneira de reaproximar crianças e jovens, imersos no mundo midiaticizado, de suas escolas e fazê-los gostar mais desse espaço encontrando sentido em seus projetos, suas práticas e seus processos. A educomunicação é jovem, atualizada e conectada. As iniciativas educacionais costumam inovar o jeito de ser da escola, aproximando-a com o mundo e ressignificando sua própria existência.

Considerações

De modo direto, podemos dizer que nesse artigo construímos paralelos entre pesquisas macro e micro representadas, respectivamente, pelos dados da TIC Kids Online Brasil e pelos resultados de questio-

5 É o profissional transdisciplinar que, de um lado entende das teorias da Educação e do modo operante da gestão e da prática pedagógica e, de outro lado, domina as teorias/práticas da Comunicação, enquanto domínio midiático.

nário aplicados a 18 crianças e jovens de escolas públicas de Joinville/SC. Ambas demonstraram, com percentuais parecidos, que crianças e jovens estão envolvidos nesse mundo midiático: dominam as mídias digitais e a internet utilizando-as muitas horas por dia.

Do outro lado, a escola parece não conseguir, por várias razões, incorporar as tecnologias em suas práticas educativas tornando-se uma instituição conservadora, retrógrada e ultrapassada. Diante deste cenário, são muitos os desafios aos professores e aos profissionais da educação de modo geral, pois os alunos, atualmente, acham a escola chata. Neste artigo, procuramos discutir a educomunicação como solução: a alternativa de aproximação entre a escola e o “mundo real”.

Os próprios dados da TIC Kids Online Brasil revelam que quando os professores usam as tecnologias em sala de aula, percebem melhorias em sua didática e na sua relação com seus pares e seus alunos. Os professores que se abrem às possibilidades da educomunicação, supomos, certamente perceberiam melhorias ainda mais significativas porque lançam os temas, discutem e aprendem, utilizam os conhecimentos dos alunos para produzir e publicar mídias pela internet. A didática-pedagógica é inovadora, valoriza os saberes do aluno tornando o ensino-aprendizagem mais qualificado. Nos projetos de educomunicação, a escola passa a ter mais sentido aos alunos.

Referências

AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. *Revista da USP*, São Paulo, n. 8, p. 65-69, dez./fev., 1990-1991.

BUCKINGHAM, D. As crianças e a mídia: uma abordagem sob a ótica dos Estudos Culturais. *Revista Matrizes*, São Paulo, n. 2, p. 93-121, jan./jun., 2012.

CULTURA INFANTOJUVENIL NA PERSPECTIVA DA EDUCOMUNICAÇÃO

A educomunicação como alternativa de aproximação entre a escola e o mundo...

BUCKINGHAM, D. *Crescer na Era das Mídias: após a morte da infância*. Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. Florianópolis. 2006.

CARLSSON, U; FEILITZEN, C. V. (orgs.). *A criança e a mídia: imagem, educação e participação*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2002.

RIMOLI, A. P. C. O mundo da comunicação e o mundo da criança. *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 1, p. 51-59, jan./jun., 2016.

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

SOARES, Ismar de Oliveira. Metodologias da Educação para Comunicação e Gestão Comunicativa no Brasil e na América Latina. In: BACCEGA, M. A. (org.). *Gestão de Processos Comunicacionais*. São Paulo: Atlas, 2002.

TIC Kids Online Brasil [livro eletrônico]: *pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil, 2016* / Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. - São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017.

Sobre o autor

Wellington Nardes - Mestre em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo: nardes@usp.br

Protagonismo infantil na internet e o lugar da escola: Análise de dados da pesquisa TIC Kids Online Brasil

Lara Chaud Palacios Marin

Introdução

Por ser um meio de comunicação e uma ferramenta de aprendizagem a internet, assim como outras Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), tem sido utilizada diariamente por crianças, jovens e adultos sob os mais variados objetivos como: pesquisa, diversão, trabalho, entretenimento, dentre outros. Do sofá à escola, ela aparece em diversos contextos sociais, por meio de diferentes usos, fazendo parte do cotidiano do sujeito contemporâneo e se tornando uma mídia importante para os dias de hoje. De acordo com Maria da Graça Setton (2011), não são apenas instituições como família e escola que educam, mas também as mídias e suas relações com o público. A autora considera as mídias como “[...] agentes sociais da socialização, agentes sociais da educação.” (SETTON, 2011, p.7). Dessa forma, tor-

nam-se importantes estudos sobre os contextos em que se dão os usos e aprendizados da internet, análise proposta por esse texto.

Partindo desse pressuposto, o presente texto tem a intenção de fazer uma breve análise de um recorte dos resultados da pesquisa TIC Kids Online Brasil 2016, ressaltando os usos da internet feitos pelas crianças e jovens entre 9 e 17 anos e o lugar que a escola ocupa com relação a essas vivências. A pesquisa referida teve o propósito de gerar “[...] indicadores sobre os usos que crianças e adolescentes de 9 a 17 anos de idade fazem da Internet. Visa entender a percepção de jovens em relação à segurança on-line, bem como delinear as práticas de mediação de pais e responsáveis relacionadas ao uso da Internet.” (TIC Kids Online Brasil 2016¹). Portanto, assim como qualquer pesquisa, seja ela qualitativa ou quantitativa, os dados aqui analisados serão um recorte de algo já selecionado anteriormente pela fonte TIC Kids Online Brasil 2016, conforme citação acima.

As crianças vivem diferentes experiências em seus tempos, espaços e condições, de maneira a desenvolverem certas habilidades. Sendo assim, observou-se dados da TIC Kids Online Brasil 2016, referentes ao uso da internet feita por crianças e jovens, correlacionando esses dados com o uso que se faz dela dentro da escola, por um viés dos Estudos Culturais. Entendemos, como apontando por Buckingham (2012), que “a ênfase central, aqui, não é nos efeitos da mídia sobre o comportamento ou as atitudes, mas nas maneiras como os significados são estabelecidos, negociados e difundidos”, ou seja, como são os usos da internet por parte das crianças e jovens dentro e fora da escola e como eles se apropriam dessa ferramenta, criando cultura. (BUCKINGHAM, 2012, p. 97)

1 Disponível em: <http://cetic.br/pesquisa/kids-online/>

O texto foi dividido em duas partes, a fim de observar e relacionar o protagonismo infantil e o lugar da escola nesse cenário. Na primeira parte, os critérios e indicadores recortados da TIC Kids Online Brasil 2016 sobre usos da internet por crianças e jovens foram: faixa etária; o que sabem; o que fazem; desde quando usam. Já na segunda parte, fez-se um recorte para discutir o lugar da escola nesse contexto, analisando: faixa etária; local de acesso; proibições e oportunidades; orientações; função do professor.

Protagonismo infantil

Ao analisar conjunturas sociais de determinado contexto sócio-histórico-cultural, é importante ter em mente que a concepção que se tem de sujeito também muda com o tempo. Não seria diferente com as crianças. Se, no período renascentista, ela passou a ser vista como um ser que deveria ser tratado com pudor, tendo proibições e alguma liberdade, hoje ela é vista como alguém que constrói cultura por meio de suas referências. É o que mostra Rosa Maria Bueno Fischer (1998) quando escreve que

se aceitamos, com Philippe Ariès, que ser adolescente, criança, jovem, adulto ou velho, em qualquer tempo ou lugar, é um fato social, uma condição construída, não podemos falar indiscriminadamente de um mundo infantil, muito menos da criança, num sentido genérico, mesmo que o situemos num determinado campo [...]. Assim, vamos falar aqui de um determinado tipo de infância num determinado lugar. (FISCHER, 1998, p.107).

Esse trecho evidencia a questão de que as crianças vivem diferentes experiências em seus tempos e contextos, de maneira a desenvolverem certas habilidades. Em meio a tantas referências culturais como brincadeiras, livros, televisão e brinquedos, a internet também tem

sido uma ferramenta importante para a construção da cultura por parte das crianças e jovens. Nesse sentido, o campo da educomunicação se aproxima, uma vez que um de seus fundamentos é o de “debater as condições de relacionamento dos sujeitos sociais com o sistema midiático, no contexto da sociedade da informação [...] [e] [...] ampliar o potencial comunicativo dos indivíduos e grupos humanos.” (SOARES, 2012, p.169). Esse paradigma na interface comunicação/educação oferece contextos para o desenvolvimento de crianças e jovens no mundo contemporâneo informatizado. É por meio de situações vivenciadas com esses objetivos, como propostas dentro e fora da escola, contato com a internet, possibilidade de produção de material jornalístico, criação de jogos e análises de filmes, que jovens e crianças vão se relacionar com a sociedade da informação e ampliar suas referências de comunicação e produção cultural.

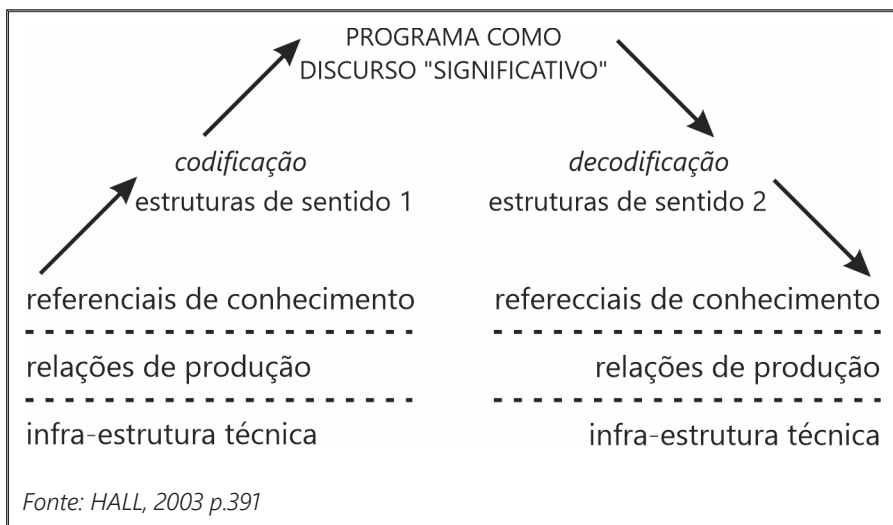
Os dados da pesquisa TIC Kids Online Brasil 2016 mostram como essas crianças e jovens têm tido cada vez mais acesso à internet, usando-a cada vez mais e construindo saberes e conhecimentos sobre esse aparato com mais segurança e propriedade. De acordo com o item A3 - *Crianças e adolescentes, por idade do primeiro acesso à internet*, percebe-se que a média de idade de início do uso da internet entre crianças de 9 a 15 anos é de 10 anos, quando já estão no final do Ensino Fundamental 1, adquirindo autonomia e habilidade sobre possíveis usos da ferramenta, dentro ou fora da escola. Os entrevistados mais jovens – de 9 a 10 anos –, começaram seu uso mais cedo, por volta dos 6 anos, o que pode indicar que há mais condições de acesso e infraestrutura nos dias de hoje, do que há 5 anos. Da mesma forma, os entrevistados adolescentes – de 15 a 17 anos – iniciaram seu uso da internet por volta dos 12 anos, momento em que a tecnologia tinha um acesso mais limitado.

Assim como a qualidade de acesso era diferente há 5 anos, o uso feito da internet também era, por haver tais ferramentas e programas

que não os de hoje. Como mostram os dados da TIC Kids Online Brasil 2012, os usos se referiam a trabalhos escolares, comunicação via e-mail ou acesso à cultura². Já a pesquisa de 2016 indica que alguns usos se mantiveram e surgiram outros relacionados às novas possibilidades da internet, como compras e aplicativos³.

Evidentemente, muitos desses novos usos só foram possíveis com o advento de novas criações de aplicativos ou de ferramentas em sites já existentes. Sabe-se que tais mudanças ocorrem para que se aumente a publicidade e o uso de tais referências, no entanto, ocorrem também por causa da praticidade e necessidade de se poder realizar tais tarefas em um mesmo aplicativo por parte do público. O que nos mostra o quanto o uso que se faz das ferramentas disponíveis interfere no desenvolvimento das mesmas, como pressupõe os Estudos Culturais, quando reflete sobre a influência do público frente aos meios de produção. Tal reflexão fica evidente no quadro abaixo apresentado por Stuart Hall (2003)

-
- 2 A pesquisa mostra que os usos variavam entre fazer trabalho para a escola, visitar uma página de uma rede social, assistir vídeos, jogar jogos, enviar ou receber e-mails ou mensagens instantâneas, baixar músicas ou filmes, ler ou ver notícias, postar fotos ou mensagens em redes sociais, criar personagens e participar de um mundo virtual, usar webcam, entrar em salas de bate-papo, escrever em blog ou usar sites de compartilhamento de arquivo.
 - 3 Os usos que se mantiveram foram: como jogar jogos, fazer trabalho, ler notícias, navegar por redes sociais, assistir vídeos, baixar músicas, enviar mensagens e postar textos ou imagens. Já os que surgiram, foram: baixar aplicativos, fazer compras online, usar mapas online, conversar por vídeo, postar vídeos, fotos ou textos de própria autoria, ou compartilhamento em fotos em que aparece.



Em seu esquema, Hall (2003) mostra que a comunicação por meio das mídias depende de diversos fatores de produção e referenciais em comum. A partir disso, conteúdos são elaborados e transmitidos para um espaço de comunicação – aqui, no caso, as TICs – de maneira que serão *decodificados* pelos usuários, e não apenas recebidos de forma passiva. Essa decodificação, portanto, acontecerá de acordo com as interpretações do leitor/espectador.

Não seria diferente com jovens e crianças. Os usos feitos das TICs por meio da educomunicação tem o potencial de desenvolver outras ferramentas de interpretação das formas e conteúdos das mídias, aguçando o olhar dos jovens para a formação discursiva do jornalismo, teor informativo de redes sociais, ou mesmo para a estética de programas televisivos e jogos, além delas serem aparatos importantes para a criação de novas referências e produtos culturais. É nesse contexto que se pode compreender as considerações de Lúcia Rabello de Castro (2001), quando coloca que “a ação da criança produz-se na constituição da própria sociedade e cultura onde a criança se insere.” (CASTRO, 2001, p.32). Conforme a tecnologia é desenvolvida,

crianças e jovens criam também saberes próprios, os quais carregam com distinção tendo orgulho de suas produções, por dominarem tais ferramentas de produção cultural.

Por conta dessa infância e juventude terem maior contato com as mídias e possibilidade de interação online, tal público pode se tornar mais crítico por meio das vivências com a educomunicação e produção de cultura. Com base no modelo teórico simples dos Estudos Culturais, o qual propõe uma relação direta entre texto - produção - público, em que um influencia o outro e produz para o outro, David Buckingham (2012), mostra que

os textos posicionam os leitores, mas os leitores também constroem significados a partir dos textos. [...] Da mesma forma, os produtores de mídia imaginam e dirigem-se a um público, mas o público é elusivo – o comportamento mutante do público, por sua vez, produz alterações nas práticas das instituições de mídia. (BUCKINGHAM, 2012, p.107).

Sendo assim, juntamente às propostas de intervenção da educomunicação, como colocar em pauta para crianças e jovens a análise de discursos jornalísticos, filmes, programas de televisão, redes sociais e demais mídias, os usos das TICs feitos por crianças e jovens também irão alterar as práticas e produções da mídia e dos criadores das ferramentas da internet. É importante ressaltar, portanto, que os saberes produzidos por crianças e jovens sobre a internet podem ser percebidos por eles mesmos como maior que os dos adultos. O indicativo da TIC Kids Online Brasil 2016 D1 - *Crianças e Adolescentes, por percepção sobre suas habilidades para o uso da internet* mostra que a maioria dos entrevistados concorda que o saber da juventude com relação à internet é maior que o dos adultos, que ela tem propriedade desse saber e que, assim como há coisas ruins mostradas na internet,

os jovens acreditam que também tem coisas boas para pessoas da idade deles.

Escola como cenário de mudança

Ao pensar sobre a escola contemporânea brasileira, pode-se refletir sobre diversas questões como falta de estrutura, precariedade e desinteresse da política sobre as demandas da educação. No entanto, pode-se também reconhecer que muitos de seus fatores negativos são reversíveis, uma vez que há profissionais envolvidos em estudos e práticas para aprimorá-la. De acordo com Bourdieu (2015),

o que os indivíduos devem à escola é sobretudo um repertório de lugares-comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns. (BOURDIEU, 2015, p.207).

Sendo assim, a escola ainda é o lugar de troca e, sobretudo no Brasil, de oportunidades em situações desiguais. É o espaço protegido da sociedade, até certo ponto, que pode proporcionar experiências diferentes das realidades do lar. Ela será vivida pelas crianças e jovens como cenário de trocas, conflitos e transformações. É o espaço de convivência por excelência da vida não-adulta. Dessa forma, mesmo com seus defeitos, pretende-se observar quais situações ela oferece com relação ao uso das TICs e como ela contribui para a formação de crianças e jovens no uso da internet. Maria Luiza Belloni (2010) também reflete sobre o lugar que a escola ocupa na formação das crianças e dos jovens, quando mostra que

o papel da escola como dispositivo de inclusão e democratização do saber é extremamente importante, fundamental para a formação de usuários competentes, criativos e críticos (dis-

tanciados), capazes de colocar as TICs a serviço da criatividade humana e da solidariedade social. (BELLONI, 2010, p.123).

Dessa forma, ela também será um espaço onde crianças e jovens vão experimentar e criar cultura por meio de novas ferramentas como a internet. Por isso, contribuir para “[...] ampliar as condições de expressão da juventude como forma de engajá-la em seu próprio processo educativo.” (SOARES, 2011, p.15).

No contexto contemporâneo em que as mídias estão presentes no cotidiano e são agentes socializadoras (SETTON, 2001), a escola se vê no desafio de disputar o lugar de aprendizagem que era seu por excelência, uma vez que as informações são cada vez mais acessíveis fora dela. No entanto, e por conta disso, a escola atualmente não ocupa somente o espaço de transmissora de conhecimento, mas o de formadora do indivíduo contemporâneo, o que demanda dos docentes práticas e saberes relacionados ao tratamento e pesquisa da informação, no âmbito do conteúdo, além da mediação das relações sociais, favorecendo o desenvolvimento do convívio humano. Se antes ela se empenhava em buscar modos de ensinar determinados conteúdos, agora ela passa a se ocupar cada vez mais em suprir as demandas de comportamento e habilidades para se viver na sociedade contemporânea.

É o que afirmam Melo & Tosta (2008), ao classificar a escola como redentora da sociedade, pois lá se aprende o sentido de coletividade; reprodutora das desigualdades sociais, por valorizar certa cultura e reproduzir as relações sociais de produção; e transformadora da sociedade, quando entendida como um mecanismo social que poderia possibilitar o processo de mudança social. Ainda de acordo com os autores, a escola é o espaço institucionalizado de educação formal, porém ela não educa sozinha. Além dela, família, Estado e mídia tam-

bém possuem essa função de educar. Por ser, portanto, espaço legitimado, seu desafio está em lidar com os outros agentes educadores. Com relação à mídia, Melo & Tosta (2008) apostam na capacidade do docente em “[...] exercer um papel de mediador na elaboração crítica e criativa de critérios de leitura das formas simbólicas ofertadas pelos meios de comunicação e tecnologias digitais.” (MELO & TOSTA, 2008, p.24). Sendo assim, além de espaço importante de socialização, é na escola que crianças e jovens terão oportunidades de refletir sobre as informações recebidas da internet.

A pesquisa TIC Kids Online Brasil 2016 mostra que crianças e adolescentes usam a internet em diferentes lugares. Sem dúvida, a facilidade em se ter um celular nos dias de hoje contribuiu para que o acesso à internet fosse maior. Um dos indicativos da pesquisa, o *A1D - Crianças e Adolescentes, por motivos para não usar a internet*, explicita que apenas 11% dos entrevistados não usam internet por não a ter em casa. Além disso, mostra que 82% responderam que sabem usar a internet, fato que indica aquela propriedade aqui anteriormente apresentada. Esse alto número nos faz refletir o quanto as crianças e jovens aprendem entre eles e como a escola pode ser um lugar de uso no qual se ensina e se oferece espaço para criação.

O indicativo *A2 - Crianças e Adolescentes, por local de acesso à internet*, também da pesquisa TIC Kids Online Brasil 2016 mostra que, apesar de serem números próximos, principalmente as crianças mais velhas acessam a internet na escola. Os entrevistados responderam que usam internet na escola, evidenciando que há tecnologia e infraestrutura para tal.

Apesar da pesquisa mostrar que o uso aumenta conforme a idade, o indicativo *A1 - Crianças e Adolescentes, por motivos para não usar a internet* apresenta dados que comprovam que as questões propostas pelo TIC Kids Online Brasil 2016 não se aplicam a 82% dos entrevis-

tados. A falta de permissão dos responsáveis, seja na escola ou em casa, não é mais um fator real. A maioria das crianças pode acessar à internet em diferentes espaços. Os dados também mostram que essa permissão aumenta conforme a idade, uma vez que crianças de 9 anos têm menos autonomia para utilizar e avaliar os conteúdos da internet do que jovens de 17 anos.

De todo modo, assim como os responsáveis em casa, os profissionais da escola estão preocupados em oferecer espaço para o uso da internet na escola e questionar a qualidade dos conteúdos que nela aparecem para contribuir na formação do usuário, buscando autonomia de pesquisa e avaliação de referências. O indicativo *E14 - Crianças e Adolescentes, por tipo de orientação recebida dos professores sobre o uso da internet* mostra que o maior apoio não é técnico, mas principalmente de fontes e pesquisas, o que justifica, de certa forma, a propriedade que as crianças e jovens têm para usar a internet para pesquisas escolares ou de interesse próprio.

A escola, portanto, tem importância na formação de crianças e jovens no que tange o uso da internet, seja oferecendo espaço, apoio técnico, ou mesmo instrução e reflexão sobre as fontes de pesquisa, além da consciência do uso para variados fins.

Considerações finais

Utilizando uma pesquisa quantitativa como fonte, pôde-se refletir sobre o protagonismo infantojuvenil com relação ao uso das TICs, principalmente a internet, e a relação com o papel que a escola ocupa na formação dessas crianças e jovens frente às novas tecnologias da informação. Pensando na atual facilidade de acesso, comparada à de 5 anos atrás, vê-se que o uso da internet cresceu e se inicia cada vez mais cedo. As crianças e jovens passaram a ter mais conhecimento e autonomia no uso das TICs, de maneira a sentir segurança e propriedade para utilizar ferramentas da internet para pesquisas escolares,

personais, ou interação online. Tal propriedade e segurança fazem com que as produções que envolvem as tecnologias digitais de jovens e crianças aconteçam cada vez mais e ocupem espaço importante nas mídias, conquistando, portanto, reconhecimento em sua elaboração. Para que esses jovens e crianças possam fazer uso das tecnologias, frequentemente precisam de certa permissão e respaldo de seus responsáveis. Assim como o acesso aumentou nos últimos anos, aumentou também a confiança desses responsáveis para que seus filhos e filhas pudessem utilizar as TICs, por verem seus filhos mais habilidosos e pelos próprios familiares começarem a usá-las com naturalidade. Além dos familiares, professores/as também passaram a conhecer cada vez mais e saber utilizá-las, de maneira a não ter mais receio de permitir às crianças e aos jovens o uso delas. A pesquisa TIC Kids Online Brasil 2016 mostrou que docentes incentivam o uso das TICs em sala de aula e buscam modos de trabalhar com elas, demonstrando interesse em conhecer e permitir.

Por outro lado, é inegável alguma resistência a certos programas ou conteúdos. Tal fato se refere ao medo do novo e à proteção, anteriormente citada e nascida no Renascimento, o que é legítimo em se tratando de responsáveis que buscam o melhor para seus filhos e alunos. De qualquer forma, tais responsáveis também têm sido espectadores do protagonismo de crianças e jovens em sua produção cultural, podendo testemunhar as mais diversas produções e diferentes usos que fazem das TICs, de maneira a reinventar o jeito de se comunicar, seja em pares, comunidade, ou para o mundo.

A escola, portanto, por ser instituição presente na sociedade, também participa deste cenário de reinvenção, necessitando se atualizar e criar novas situações de aprendizagem que ressaltem o protagonismo de seus alunos. Ao invés de enxergá-la como pano de fundo de um determinismo tecnológico, em que computadores e tablets ganhariam seu espaço, podemos vê-la como um contexto de oportunidades em

que crianças e jovens podem aprender e produzir com seus materiais, se apoiando nas estratégias de seus professores e professoras, os quais percorrem o desafiador caminho da formação e reinvenção da educação por meio das TICs.

A pesquisa mostrou também o quanto esses profissionais da educação colaboram para a formação e produção cultural de seus alunos, em situações como quando permitem o uso das TICs, proporcionando ensinamentos sobre fontes de pesquisa, majoritariamente, mas também abrindo espaço para que os alunos descubram, muitas vezes sozinhos, novas possibilidades de aprendizagem. É na escola, também, que os alunos podem trocar ideias e produzir em conjunto, praticando seus saberes híbridos, formais e informais no ensino e produção.

O protagonismo infantojuvenil no uso das TICs e produção cultural podem ser facilitados e incentivados por práticas escolares. Em meio aos desafios contemporâneos, a escola e seus profissionais têm a responsabilidade de dar continuidade aos diferentes processos de aprendizagem. Com apoio de pesquisas e troca de experiências pedagógicas, tal instituição é o espaço em que crianças e jovens podem atuar, desenvolvendo seus saberes sobre as TICs e produzindo cultura.

Referências

BELONI, Maria Luiza. *Crianças e mídias no Brasil: cenários de mudança*. Campinas, SP: Papirus, 2010.

BOURDIEU, Pierre. Sistemas de Ensino e Sistema de Pensamento. In: ____ *A economia das trocas simbólicas*. Tradução e Organização MICELI, Sérgio. 8ed. São Paulo: Perspectiva, 2015, p. 203-230.

BUCKINGHAM, David. As crianças e a mídia: uma abordagem sob a ótica dos Estudos Culturais. *Revista Matrizes*, São Paulo, ano 5, n.2 jan/jun, p.93-121, 2012.

CULTURA INFANTOJUVENIL NA PERSPECTIVA DA EDUCOMUNICAÇÃO

Protagonismo infantil na internet e o lugar da escola: Análise de dados...

CASTRO, Lúcia Rabello de. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: ____ (org.) *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU Editora - FAPERJ, 2001, p.19-46.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A construção de um discurso sobre a infância na televisão brasileira. In: PACHECO, Elza Dias (org.). *Televisão, criança, imaginário e educação*. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p.107-116.

HALL, Stuart. Codificação / decodificação. In: Da diáspora: identidades e mediações culturais. Org. Liv Sovik; trad. Adelaine La Guardia Resende (et all). Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: *Representação da UNESCO no Brasil*, 2003. pp. 387-404.

MELO, José Marques de & TOSTA, Sandra Pereira. *Mídia & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SETTON, Maria da Graça. *Mídia e educação*. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: a busca do diálogo entre a educação e a comunicação. In: ____ *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuindo para a reforma do Ensino Médio*. São Paulo: Paulinas, 2011, p.15-21.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. In: LIMA, João Cláudio Garcia R.; MELO, José Marques de. *Panorama da Comunicação e das Telecomunicações no Brasil 2012/2013: Memória*. Brasília: Ipea, 2013, p. 170-202.

TIC Kids Online Brasil 2016 disponível em: <http://cetic.br/pesquisa/kids-online/> Acesso em 16 maio, 2017.

TIC Kids Online Brasil 2012 disponível em: http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_KIDS/ Acesso em 16 maio, 2017.

Sobre a autora

Lara Chaud Palacios Marin - Mestre em Estudos Culturais pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo: lara.marin@usp.br ou lara.chaud@gmail.com

Público infantojuvenil: orientações dos professores sobre o uso da internet

Gláucia Silva Bierwagen

Introdução

Vivemos em uma sociedade contemporânea que está em constante transformação em suas relações sociais, culturais, econômicas, e está bastante conectada em rede, dependente das tecnologias de informação e comunicação (TICs)¹. Paradoxalmente, encontramos intolerâncias diversas, individualismo, poucos avanços no desenvolvimento social, econômico e resolução de conflitos mundiais. (BAUMAN, 2007; CASTELLS, 2001; MORIN, 2011).

1 Para desenvolvermos este artigo entendemos que do ponto de vista tecnológico as tecnologias de informação e comunicação (TICs) são consideradas o rádio, a televisão, fotografias, filmes, computadores, internet com sua rede de hipertextos, *e-mails*, mensagens instantâneas, fóruns, *blogs*, *podcasting*, *streaming* e *webcasting*, só para citar algumas (RODRIGUES; COLESANTI, 2008).

Neste cenário, encontramos o público infantojuvenil que está cercado por discursos protecionistas e reducionistas de que: são frágeis, inocentes e precisam ser protegidos. No que tange ao uso de TICs, são proibidos de se exporem, acessar internet pois não sabem bloquear acessos indevidos e portanto precisam da mediação constante dos pais e educadores. Por outro lado, há outro discurso vigente: por serem nativos digitais são usuários ativos, dinâmicos, consumidores, uma geração que possui muitas habilidades e aprende sozinha.

Os dados do Comitê Gestor Internacional (2016, CGI.br)² sobre o uso da internet por crianças e adolescentes (9 a 17 anos) no Brasil revela que 84% dessa faixa etária usam a internet diariamente. O percentual das crianças e adolescentes que conectam a internet em seus domicílios é de (83%), ao passo que somente (32%) acessam na escola. Dentre as atividades que os mesmos realizam na internet temos como destaque: (84%) das meninas e (75%) dos meninos pesquisaram coisas para fazer trabalhos escolares; (80%) das meninas e (78%) dos meninos usaram redes sociais; (70%) das meninas e (81%) dos meninos baixaram aplicativos; (67%) das meninas e (69%) dos meninos pesquisaram coisas por vontade própria; (59%) das meninas e (60%) dos meninos ouviram música on-line; (58%) das meninas e (68%) dos meninos assistiram vídeos, filmes ou séries *on-line*. Com relação as configurações de privacidade e informações compartilhadas em redes sociais, cerca de (49%) que possuíam perfil em rede social o configurou como público e somente (33%) configurou como privado; 75% destes usuários

2 Para compor os dados acima citados, explicando a pesquisa de maneira bem simplificada, por meio de uma metodologia específica, utilizou-se como amostra cerca de 3000 mil crianças e adolescentes entre 9 a 17 anos, além de pais e responsáveis, dentre 350 municípios brasileiros, nas classes sociais AB, C, D/E. Maiores informações encontram-se disponíveis em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_KIDS_ONLINE_2016_Livro-Eletronico.pdf>. Acesso em dez. 2017.

revelavam o sobrenome nas redes sociais. Dentre as habilidades para o uso da internet temos como destaque que: (90%) consegue salvar fotos que encontra na internet, (69%) consegue verificar se uma informação na internet está correta; (89%) consegue escolher uma palavra para encontrar algo. Outro dado relevante é que (24%) destas crianças e jovens declararam sofrer algum tipo de discriminação.

Portanto, a internet tem proporcionado busca de informações, distribuição do conhecimento, “navegação por novos mundos, proposto fazer novas amizades a esse público, mas com o amplo uso torna-se necessário ampliar a “ênfase na literacidade crítica das mídias e da informação,” (LIVINGSTONE, 2011), pois as crianças e jovens ainda encontram desafios para lidar com informações pessoais na internet e situações que envolvem discriminação.

Diante disso, qual seria o papel da escola na formação de crianças e jovens com relação ao uso da internet? Quais dos discursos apontados anteriormente deveriam apoiar ou não as práticas educativas?

Neste artigo trataremos quais são as concepções do público infantojuvenil sobre o papel da escola/professor como orientadores no uso que podem fazer da internet. Para isso dispomos da base de pesquisa do Comitê Gestor da Internet (CGI.br), *TIC Kids online*, sobre o que pensam crianças e jovens sobre o tipo de orientação que deveriam receber dos educadores em 2015 acerca do uso da internet e uma pesquisa realizada com as próprias crianças e jovens em uma escola no município de São Paulo sobre o uso da internet nesta escola, buscaremos compreender quais caminhos devemos refletir e possivelmente seguir.

Pensando e propondo a pesquisa

Para Lopes (2010, p. 103) os métodos utilizados para realizar uma pesquisa “não são simples instrumentos ou meios”, mas “cristalizações de

enunciados teóricos que permitirão ou não revelar aspectos e relações fundamentais no objeto estudado”. Para a escolha dos métodos de pesquisa existe uma relação importante com as bases teóricas.

Intuitivamente, a ideia de investigar como o público infantojuvenil vê as orientações dos professores em suas escolas surgiu diante das inquietações expostas no início do texto, mas também da vivência da elaboradora deste artigo, que observou situações no cotidiano escolar em que alguns adolescentes sofreram *cyberbullying*, em acessos de *sites* da internet visto como inapropriados pela comunidade escolar.

Inicialmente, a investigação focou-se na revisão básica da literatura sobre “literacias de mídia e informação, o público infantojuvenil, perspectiva da educomunicação” (a partir da bibliografia, das discussões em sala de aula da disciplina *Educomunicação e cultura infantojuvenil: do convívio com a mídia ao protagonismo crítico na cibercultura*), visando ter subsídios teóricos para refletir sobre qual é o papel da escola na orientação do uso da internet.

Após esta primeira fase referente ao levantamento bibliográfico, pesquisou-se no material *TIC Kids online* (2016), produzido pelo Comitê Gestor para internet no Brasil, quais foram as orientações dadas pelos professores para seus alunos sobre o uso da internet.

A seguir, com base nas mesmas questões usadas para entrevistar as crianças no material *TIC Kids online* (2016), elaborou-se uma entrevista-questionário por meio de um formulário *Google* e aplicou-se em aulas aos alunos. A população-alvo foi constituída de 89 alunos da Escola Desembargador Amorim Lima. As respostas às entrevistas estão registradas no formulário *Google*. A análise crítica sobre as concepções dos alunos buscou situá-las frente às concepções encontradas na bibliografia acima explicitada e buscando discussões sobre quais poderiam ser os possíveis prolongamentos desta investigação.

Literacias de Mídia e Informação

O termo “literacia” tem sido empregado como uma tradução literal do inglês *literacy*³. Geralmente, associado a outros conceitos como literacias digitais e literacias de mídia e informação. Nas áreas de Comunicação e Educação, esses conceitos têm sido usados para indicar habilidades desenvolvidas pelos sujeitos expostos às mídias, informações e tecnologias. Para Passarelli (2010, p. 73) os letrados digitalmente tem habilidades de “ler, escrever, interagir, comunicar-se por meio da linguagem de multimídia, reconhecendo as práticas sociais e gêneros textuais que envolvem cada elemento dessa interface”. Já a literacia informacional, segundo Passarelli (2010, p. 74) “engloba tanto o conhecimento dos recursos informacionais e a habilidade de identificá-los, localizá-los, avaliá-los, organizá-los, quanto o poder de recriar problemas.”

Segundo Livingstone (2011) a literacidade crítica das mídias e da informação refere-se a “busca de informações, a navegação, seleção de informações, avaliação de relevância, avaliação das fontes, julgamento da confiabilidade, identificação de erros” do que se encontra na internet. Segundo a autora “a tecnologia é complexa e mutante” e isso demanda do usuário capacidades interpretativas diferentes. Para ela a literacidade crítica das mídias requer um complexo suporte educacional, engajamento democrático da sociedade e uma cultura rica e diversificada.

3 Na área de Educação, a tradução para o português da palavra inglesa *literacy - the condition of being literate*, está associada a palavra *literate*, que por sua vez, significa “*educated; especially able to read and write*”, ou seja educado, especificamente, que tem a habilidade de ler e escrever. O estado ou condição daquele é *literate* (letrado) é aquele que não sabe somente ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e escrita (SOARES, 2003).

O documento da Unesco (2013) mostra-nos que os educadores, devem ter uma ampla formação para o letramento midiático e informacional (MIL) para que seja possível realizar processos de ensino que contemplem o estímulo e a interpretação de textos midiáticos, além de uma compreensão de que estes não são representações exatas da sociedade, mas elaborações que têm por objetivo direcionar ideologias e identidades.

Desta forma, é importante considerar a literacidade crítica da mídia e informacional tanto de professores como a dos alunos como aspectos importantes para a formação e atuação cidadã.

A perspectiva da educomunicação e o público infantojuvenil

A partir de princípios filosóficos da obra de Paulo Freire e obras de diversos autores latinoamericanos – Ismar Soares, Adilson Citelli, Guilherme Orozco-Gomes, Mario Káplun, Jesus Martín-Barbero, dentre outros - o referencial teórico da educomunicação vislumbra uma concepção de educação que auxilia aos indivíduos envolvidos a se tornarem sujeitos protagonistas em seus processo de ensino e aprendizagem, além de transformadores da própria realidade social.

Segundo Freire (1986, 1998), para o desenvolvimento do protagonismo dos atores envolvidos existe a forte necessidade de estimular dentro das escolas uma *educação dialógica* que estimule o pensamento crítico. Mas, para ele, para a substituição do pensamento ingênuo por um pensamento crítico seria necessário o diálogo, conforme seus argumentos:

Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade[...] Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático[...] opõe-se ao pensar ingênuo, que vê o tempo como um peso[...]

Para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens[...] somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz também de gerá-lo[...] Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação[...]" (FREIRE, 1987, p.82).

Dentro desta concepção, cabe aos educadores estimular uma educação baseada no diálogo problematizador para que o aluno seja ativo e participativo em seu processo de ensino e aprendizagem.

O professor também precisa ser protagonista, ou seja, deve ter condição de dialogar com seus alunos e a comunidade a que pertence, tendo a preocupação de buscar uma ação, um pensamento crítico e não de mero reproduzidor. Desta maneira, existe a necessidade de mudar o ambiente do professor e as condições de ensino, para que o mesmo tenha condições de participar na elaboração de novos currículos (que inclua a linguagem do aluno, os saberes presente nas comunidades escolares). Como a escola não é mais espaço privilegiado de aprendizagem, pois há uma ampla gama de saberes que circulem por outros canais como a internet, televisão, rádios, por exemplo (MARTÍN-BARBERO, 2006); o professor, a escola e a nossa sociedade devem estar sensíveis à essas mudanças. Neste sentido, os estudos da educomunicação podem contribuir para a realização desta mudança. O professor Ismar Soares explica a educomunicação como um ecossistema comunicativo que permeia um "conjunto de ações que permitem que educadores, comunicadores e que outros agentes promovam e ampliem as relações de comunicação entre as pessoas que compõem a comunidade educativa" (SOARES, 2011). Isso nos dá caminhos para que haja diálogo entre professores e a comunidade, respeito ao pensamento do aluno, a reflexão sobre seu papel e transformação do currículo.

A educomunicação sugere um amplo diálogo com toda a comunidade educativa para que as práticas educativas sejam reorientadas. No caso das TICs, propõe que o processo educativo possa ir além do estudo e habilidades funcionais-técnicas das tecnologias digitais de comunicação e informação, ou seja, propõe utilizá-las como meio de transformação da vida social, política, estética, um meio para constituição do cidadão conforme a Lei de Diretrizes e Bases também indica-o, mediante a necessidade da compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade (BRASIL, 1996, art. 32). A educomunicação contribui para modificar o olhar do professor com relação à inserção das tecnologias digitais de informação em suas práticas escolares, pois a mesma defende que:

o lugar das tecnologias na escola, ...deve ser aquele voltado para o interesse de uma educação anteriormente definida como emancipadora, capaz de facultar autonomia de pesquisa, e, sobretudo, reconhecimento do sujeito no mundo. (CITELLI, 2011, p.80, grifo da autora).

A inserção das tecnologias na escola deve ter uma concepção de educação emancipadora por trás. Dentro de uma visão emancipadora de educação, a visão de aluno também necessita estar pautada em um olhar diferente. É necessário não vê-lo mais como dependente da família e da escola na tomada de decisões. Castro (2001) auxilia-nos a compreender essa fase na sociedade contemporânea, não como uma fase "imatura" e desenvolvimentista, mas como uma fase em que há uma "ação [própria] da criança" que "marca uma singularidade frente ao adulto". Para ela as crianças e os jovens são "atores que aprendem e convivem [em situações presentes] a partir de modos de inserção social da família e da escola".

Os princípios da educomunicação possibilitam torna os atores do espaço educativo protagonistas e, especialmente, crianças e jovens que na sociedade atual assumem cada vez mais papéis significativos e com voz ativa. A pesquisa a seguir demonstra isso, elevando as respostas dadas das crianças e adolescentes.

A pesquisa TIC Kids online: orientação recebida por professores sobre o uso da internet.

No gráfico a seguir, apresentamos os dados de crianças e adolescentes por tipo de orientação recebida dos professores sobre o uso da internet na escola, conforme pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da internet (CGI.br).

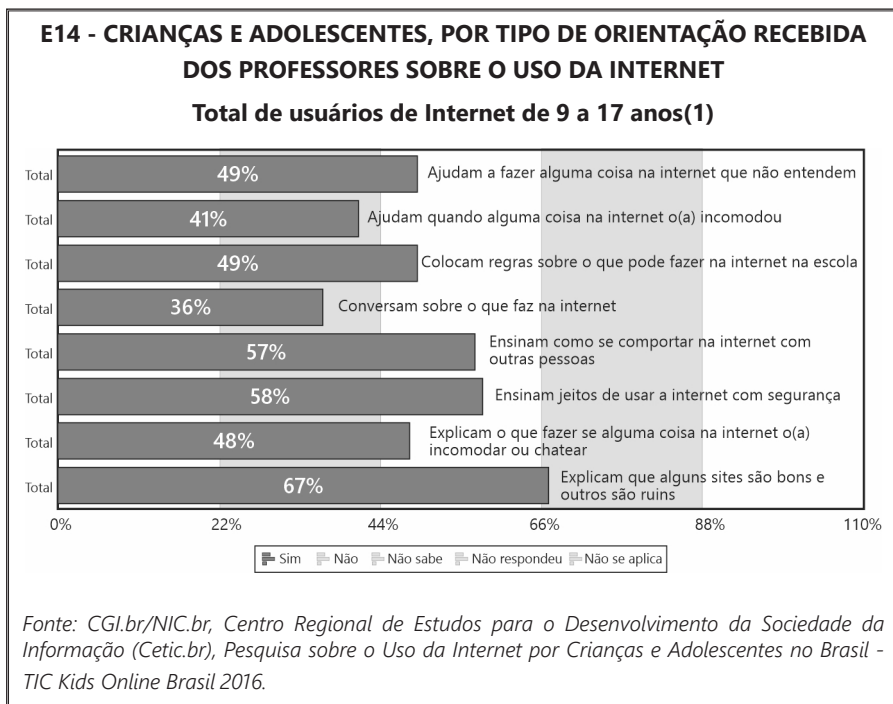


Figura 1 – Proporção de crianças e adolescentes, por tipo de orientação recebida sobre o uso na internet.

Como observamos acima, por meio da fonte de dados do Comitê Gestor da Internet (CGI) tivemos como respostas positivas dadas pelas crianças e adolescentes que, com relação ao tipo de orientação recebida pelos professores sobre o uso da internet na escola, destacou-se: (67%) explicam que alguns *sites* são bons e que outros são ruins; (58%) ensinam jeitos de usar internet com segurança; (57%) ensinam como se comportar na internet com outras pessoas; (49%) colocaram regras sobre o que pode fazer na internet da escola; (48%) explicam o que fazer se alguma coisa na internet incomodar; (49%) ajudaram a fazer alguma coisa na internet que não entendem; (41%) ajudam quando alguma coisa na internet chateou ou incomodou e (36%) conversam sobre a internet.

Essa pesquisa mostra que muitos professores estão preocupados em indicar aos seus alunos quais são os sites que são bons e os que são ruins (67%), mas ainda pouco se conversa com as crianças e jovens sobre o que se faz na internet (36%).

Discussões sobre a pesquisa na Escola Municipal Desembargador Amorim Lima

A partir da pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet, realizamos uma pesquisa na escola Desembargador Amorim Lima,, com as mesmas questões da pesquisa *TIC Kids Online* acerca da orientação dada pelos professores sobre o uso da internet na escola: *explicam que alguns sites são bons e que outros são ruins; ensinam jeitos de usar internet com segurança; ensinam como se comportar na internet com outras pessoas; colocaram regras sobre o que pode fazer na internet da escola; explicam o que fazer se alguma coisa na internet incomodar; ajudaram a fazer alguma coisa na internet que não entende; ajudam quando alguma coisa na internet chateou ou incomodou e conversam sobre a internet.*

A escola Desembargador Amorim Lima⁴, localizada na região oeste da capital de São Paulo, tem um projeto inspirado na Escola da Ponte em Portugal, que tem proposta pedagógica de privilegiar uma formação para autonomia, consciência e uso crítico de diferentes linguagens, fontes de informações e recursos tecnológicos. Para o desenvolvimento do projeto da escola Amorim Lima foram elaborados roteiros temáticos de pesquisa com base nos livros didáticos, parâmetros curriculares, base nacional comum curricular e orientações curriculares municipais. A arquitetura escolar foi modificada construindo-se salões de aulas. Sendo um deles é destinado às turmas de alfabetização (2º anos), agrupados em grupos de 4 a 5 alunos; um segundo salão, turmas de 3º, 4º e 5º anos (as crianças também estão agrupadas em grupos de 4 a 5 alunos); e um terceiro salão dedicados às turmas de 6º ao 9º anos (agrupados em grupos de 5 alunos). Tem o sistema de tutoria em que um grupo menor (cerca de 20 alunos) são monitorados e orientados por um tutor. Além dos horários dedicados aos roteiros de pesquisa, os alunos de todos os anos escolares têm oficinas de Matemática, Inglês, Leitura e Escrita, Artes e Educação Física. Todos os dias os alunos têm rodas de conversa com os educadores durante meia hora.

Primeiramente, foram realizadas rodas de conversa sobre o uso da internet na escola. Nestas rodas teve a participação de cerca de 89 alunos entre 9 e 12 anos. A seguir, incentivamos os alunos a responderem a entrevista-questionário do formulário *Google* em um *tablet* dado a cada aluno(a) conforme a figura abaixo.

4 <http://amorimlima.org.br/institucional/projeto-politico-pedagogico/> Projeto Político Pedagógico: <https://drive.google.com/drive/folders/0B-2THpy-rATR9bIU3X2Q3b2xQUtg?tid=0B2THpy-rATR9M3dWNUJPOVdBU2s>

Proporção de crianças e adolescentes, por tipo de orientação recebida sobre o uso na internet na escola Desembargador Amorim Lima

Pesquisa sobre a opinião dos alunos acerca da orientação dos professores

*Obrigatório

Ajudam quando alguma coisa na internet chateou ou incomodou.*

Sim

Não

Ajudam quando alguma coisa na internet chatou ou incomodou.*

Sim

Não

Colocaram regras sobre o que pode fazer na internet da escola.*

Fonte: elaborada pela autora. Link: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe-QiWki3H7kPc6KHlt0oP9zsdZmBbuFU4rPlvGJsUq2n3liag/viewform?c=0&w=1>

Figura 2 – Questionário acerca do tipo de orientação recebida sobre o uso na internet na escola Desembargador Amorim Lima.

A partir das respostas dadas pelos alunos(as) tivemos as seguintes respostas positivas, conforme a tabela a seguir.

Orientação dos professores	Respostas positivas
Ajudam quando alguma coisa na internet chateou ou incomodou	21
Ajudaram a fazer alguma coisa na internet que não entende	79
Colocaram regras sobre o que pode fazer na internet da escola	35
Conversam sobre o que fazem na internet	12
Ensinam como se comportam na internet com outras pessoas	43
Ensinam jeitos de usar a internet com segurança	21
Explicam o que fazer se alguma coisa na internet incomodar	37
Explicam que alguns sites são bons e outros são ruins	53

Fonte: elaborada pela autora.

Figura 3 – Proporção de crianças e adolescentes, por tipo de orientação recebida sobre o uso na internet na escola Desembargador Amorim Lima.

Notamos que 79 crianças e adolescentes responderam que os professores ajudaram a fazer alguma coisa na internet que não entendiam. Esse dado é bastante relevante pois a prática pedagógica da escola nos percursos de pesquisa são muito importantes e realizadas pelos alunos e professores. Por outro lado, alguns dados precisam receber mais atenção, pois somente 12 crianças e adolescentes responderam que os professores conversam com eles sobre o que fazem na internet, 21 crianças e adolescentes responderam que os professores os ajudaram quando alguma coisa na internet chateou ou incomodou, 21 crianças e adolescentes disseram que os professores ensinaram jeitos de usar a internet com segurança. Esses dados demonstram que é necessário mais diálogo com os estudantes sobre o que os mesmos fazem na internet, além de orientá-los sobre o que fazer na internet.

Algumas considerações

Este artigo aponta que a escola tem um importante papel na formação de crianças e jovens com relação ao uso da tecnologias de informação e comunicação e, especialmente da internet. Conforme exposto, as crianças e jovens não são meros seres em desenvolvimento (não devendo ser super protegidos ou mesmo serem tratados como quem sabem de tudo), mas que já possuem habilidades, modos, pensamentos, reflexões que os tornam pessoas capazes de serem protagonistas em seu processo de aprendizagem e construção de cidadania. Neste sentido, os professores e a escola, devem estar atentos em promover o diálogo com os mesmos, buscando sempre, segundo Freire (1998), respeitar os seus saberes, sua “bagagem cultural”, a interação com outros, o lidar com o conflito, a cooperação.

Os alunos em suas respostas pelos questionários, na escola Amorim Lima, demonstraram que os educadores ainda precisam ouvir mais seus alunos e também estar dispostos a conversar sobre certas questões “espinhosas” e difíceis. O caminho de construção de um ambiente escolar com ações pautadas em preceitos da educomunicação (educação dialógica, busca pela transformação da realidade, atores escolares protagonistas) pode ser um começo para atingir esses anseios.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed, 2007.

BRASIL. LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> (último acesso em: 15 mar. 2020).

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede - a era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CULTURA INFANTOJUVENIL NA PERSPECTIVA DA EDUCOMUNICAÇÃO

Público infantojuvenil: orientações dos professores sobre o uso da internet

CASTRO, Lucia R. *Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cidadania*. Editora NauFaperj: Rio de Janeiro, 2001.

CITELLI, Adilson O; COSTA, Maria Cristina C. (orgs). *Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento*. São Paulo : Paulinas, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo : Paz e Terra, 1998.

PASSARELLI, Brasilina. *Atores em rede: olhares luso-brasileiros*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

LIVINGSTONE, Sonia. *Internet Literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line*. In. *Revista Matrizes*. Ano 4. Ano. 2 – São Paulo: ECA/USP/: 2011. p 11-42.

LOPES, Maria Immacolata V. *Pesquisa em comunicação*. 10ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

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

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo : Cortez, 2011.

RODRIGUES, Gelze. S. S. C.; COLESANTI, Marlene T. M. Educação ambiental e as novas tecnologias de informação e comunicação. *Sociedade e Natureza*, Uberlândia, v. 20, p. 51-66, jun. 2008.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação, o conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo, Paulinas, 2011.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista brasileira de educação*. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> (último acesso em: 3 jan. 2017).

TIC Kids Online Brasil [livro eletrônico] : pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil 2016 = ICT Kids Online Brazil : survey on Internet use by children in Brazil 2016 / Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. -- São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017. Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_KIDS_ONLINE_2016_LivroEletronico.pdf>. Acesso em 11 dez. 2017.

WILSON, Carolyn. *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores* /Carolyn Wilson, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong e Chi-Kim Cheung. – Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

Sobre a autora

Gláucia Silva Bierwagen - Pesquisadora e doutoranda do programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Mestre pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. É professora pela Prefeitura do município de São Paulo.

Redes sociais digitais e educomunicação: protagonismo e participação de jovens na *Rádio JMS*

Douglas Calixto

Introdução

As redes sociais digitais abrem caminhos para novas formas de expressão e de participação. Mais do que meios de comunicação tradicionais, as plataformas digitais, como *Facebook* e *Whatsapp*, por exemplo, estão cada vez mais imbricadas na própria dinâmica social, mediando relações e identidades dentro da sociedade. Nessa perspectiva, as redes sociais digitais têm se tornado um espaço de eferescência multicultural, pois deixaram de ser apenas instrumentos midiáticos. Isso significa, na prática, que as tecnologias passaram a desempenhar papel decisivo na percepção de realidade e no próprio desenvolvimento social e econômico dos cidadãos. Como pontua Re-cuero (2013), as redes engendraram novas formas de interação entre

os atores sociais. Os laços entre sujeitos passaram a também ser construídos por interesses comuns e encontraram nos sites de rede social o seu lugar. Os reflexos são alterações no convívio *off-line* com manifestações distintas de pessoas que se organizaram e se mobilizaram por meio das redes sociais.

Com o avanço de sites como *Facebook* e *Twitter*, por exemplo, cidadãos de diferentes idades, regiões e nacionalidades se reúnem em torno de um interesse comum, mesmo separados por inúmeras barreiras – geográficas, econômicas, sociais. Nesse cenário, surgem movimentos organizados em rede a fim de buscar oportunidades e espaços de expressão. No contexto educativo, o interesse em comum a esses jovens que se conectam em rede é ter voz e espaço para a ação inventiva e criativa da comunicação. Vale dizer, os estudantes agora avançam em novas percepções sobre o que são as redes sociais, se tornando protagonistas do processo de construção do conhecimento. O presente capítulo pretende discutir exatamente a utilização das redes sociais no sentido educ comunicativo, ou seja, a utilização dos meios eletrônicos com recursos pedagógicos no contexto escolar. Além disso, pretende-se analisar como alunos das escolas municipais de São Paulo utilizam as plataformas digitais para ações de protagonismo e participação. Para a análise, o artigo investiga o trabalho desenvolvido na *Rádio JMS*, projeto de educomunicação da EMEF Julio Marcondes Salgado, localizada no bairro Parque Edu Chaves, na zona norte da cidade. Busca-se articular dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e do curso *Redes Sociais na Escola*, organizado pela Prefeitura de São Paulo para docentes.

A perspectiva da Educomunicação para as redes sociais digitais

As discussões que circundam a relação entre Comunicação e Educação estão sendo construídas há um longo tempo. Desde o começo do

século XX, pesquisadores procuram entender, entre outras preocupações, a influência dos meios de comunicação na produção e circulação do conhecimento. O interesse de pesquisadores e profissionais dessa interface é compreender quais são as consequências da mídia na formação dos atores sociais. Na América Latina, essas discussões se fortaleceram em torno de nomes como Paulo Freire, Mário Káplun e Guillermo Orozco Gómez, por exemplo. Em sua obra, Freire (1983) mostra como a comunicação deve ser vista na perspectiva da relação, de forma dialógica, desenvolvendo o ato educativo. Em outros termos, a comunicação não deve ser vista no eixo emissor-receptor, usando os meios de comunicação como instrumento na educação, mas investindo na comunicação em torno das nas relações sociais. Como propõe Aparici (2014, p. 32), “muitos dos princípios de Paulo Freire” sobre participação, dialogicidade e diálogo deram origem ao pensamento educacional.

Mário Kaplún¹, por sua vez, desenvolveu a perspectiva da comunicação transformadora dentro dos processos educativos, argumentando que o importante é educar pela comunicação e não educar para a comunicação. No México, Orozco Gómez investe na discussão sobre o papel do comunicador popular, investigando as origens da ideia que marcou o sistemas de ensino na América Latina que “os meios de comunicação não têm legitimidade para ensinar”².

Na esteira do pensamento de Freire, Káplun, Orozco Gómez, entre outros importantes pesquisadores sobre Comunicação e Educação

1 *La educocomunicación*. Homenaje a Mário Káplun. Disponível em: <http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_mario_kaplun.htm> Acesso em: 13 de ago. 2015.

2 *Revistas Eletrônicas PUCRGS*. Mídia, recepção e educação: Entrevista com Guillermo Orozco Gómez. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3298/2555>> Acesso em: 20 fev. 2016.

na América Latina e, claro, outros elementos que surgem no interior de organizações sociais que trabalham a comunicação na perspectiva da educação popular e da comunicação comunitária, passa a se consolidar uma nova área, a Educomunicação. Como destaca Soares (2014), é necessário destacar a origem social da dessa nova área do conhecimento:

A sociedade civil criou a Educomunicação e a academia a sistematizou. É o que temos reiterado, inúmeras vezes. Isso significa dizer que o conceito não nasceu em consequência da aplicação de resultados de pesquisas à realidade social, mas emergiu das práticas de agentes comunitários que, nos meados do século XX, buscavam soluções para seus problemas de comunicação. Uma vez identificada e sistematizada, foi possível à academia propor a prática educacional a diferentes âmbitos sociais, entre os quais o midiático e o educativo. (SOARES, 2014, p. 136)

Entre os anos de 1990 e 2000 com pesquisas desenvolvidas no Núcleo de Comunicação e Educação da ECA-USP, a fim de solidificar esse movimento na inter-relação entre Comunicação e Educação, o conceito de Educomunicação começou a ganhar forma, constituindo com uma nova área de conhecimento. Nesse sentido, para Soares (2011) a educomunicação passa a ser entendida como

área da prática social preocupada com a natureza dos ecossistemas comunicativos em que os sujeitos sociais estão inseridos, objetivando não apenas garantir o acesso aos recursos da informação, mas essencialmente facilitar que o domínio dos novos instrumentos esteja sintonizado com um projeto político que garanta o exercício universal do direito à expressão, no contexto de uma sociedade solidária que faça a cidadania prevalecer sobre o mercado. (SOARES; VIANA, 2012, p. 4).

No presente capítulo, reconhecer a Educomunicação como campo em construção, na perspectiva de prática social, externada por Ismar Soares, é fundamental para discutir a questão aqui proposta: a utilização das redes sociais digitais dentro do contexto escolar. Tal perspectiva analítica leva em consideração que a Educomunicação entende as tecnologias digitais — consequentemente as redes sociais na internet — como uma mediação possível para ampliar diálogos sociais e educativos. “A educomunicação se apresenta como um caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os seguimentos humanos, especialmente da infância e da juventude” (SOARES, 2011, p. 24).

Pensar os movimentos em redes digitais é, numa abordagem educacional, entender as redes sociais na internet como espaços de expressão e diálogo social. Ou seja, não há educação para cidadania na web se o desenvolvimento das ações não objetivar estimular processos de expressão e participação social, da relação entre sujeitos sociais a fim de transformação social. Nesse sentido, o conceito de Educomunicação intenta orientar práticas e ações com as tecnologias a fim de garantir o “exercício universal do direito à expressão, no contexto de uma sociedade solidária que faça a cidadania prevalecer sobre o mercado” (SOARES, 2011, p. 35).

Estamos diante de um contexto contemporâneo onde a circulação de informação e conhecimento é rápida, dinâmica e interativa. Dessa forma, as redes sociais digitais se tornaram uma extensão da esfera pública, constituindo-se como um lugar para o exercício da cidadania. Olhá-las como um novo meio de comunicação, apenas com características distintas de outros meios, como rádio ou TV, por exemplo, pode ser um deslize perigoso. Pensar as tecnologias com um mero instrumento ou nova etapa dos avanços das mídias tradicionais é, ine-

vitavelmente, uma abordagem funcionalista³ da comunicação, focada nos resultados, com um detentor de poder no eixo emissor-receptor. Como já discutido anteriormente, a origem da Educomunicação vai na contramão do funcionalismo, investindo nas relações sociais e no poder transformador da comunicação.

Nesse sentido, é necessário, para discutir a influência das tecnologias na educação, compreender que essas tecnologias, mais que um meio de comunicação tradicional, estabelecem novos modos de ver, sentir e conhecer o mundo. Os meios eletrônicos também reorientam práticas e reconfiguram as relações sociais padrões de sociabilidade. Como destaca Primo (2007), o caminho que se abre com as tecnologias digitais é exatamente novas formas de ser, conhecer e de se comunicar em sociedade. Para Citelli (2004), trabalhar com conceito de Educomunicação implica um olhar para além das tecnologias em busca dos processos constituidores de sentido:

Trata-se, em última instância, de instaurar uma prática de busca e entendimento dos processos constituidores dos sentidos, algo comprometido com o encontro das estruturas significativas, sejam elas de puro deleite, prazer difuso provocador riso, sobriedade analítica ou mesmo a necessária resposta social que pede a participação e envolvimento transformadores. (CITELLI, 2004, p. 17)

A partir das reflexões aqui expostas, pensando a Educomunicação como uma área voltada à prática social baseada na participação e no

3 Em breve síntese, pode-se considerar a Teoria Funcionalista com uma corrente que observa o fenômeno da comunicação a partir de um viés unidirecional. Em outros termos, essa a abordagem propõe que um emissor direciona mensagens para uma audiência passiva, utilizando conceitos universais como "quem, diz o quê, em que canal, para quem e sob qual efeito". Cita-se esse conceito, mesmo que brevemente, para fazer contraposição da abordagem sistêmica e educacional: esta entende a comunicação como relação e troca de significados.

diálogo, busca-se aqui entender como os jovens têm se relacionado com essas tecnologias na rede municipal de ensino de São Paulo. Para isso, foi escolhido o projeto *Rádio JMS*.

O movimento educ comunicativo em SP

Antes de chegar à *Rádio JMS*, é necessária uma pequena contextualização de que os projetos educ comunicativos paulistanos não são obra do acaso, mas sim resultantes de uma ampla e complexa rede de trabalho em Comunicação e Educação. Na cidade de São Paulo, a criação da Lei nº 13.941 foi um marco importante para regulamentar os projetos de Educomunicação desenvolvidos nas escolas municipais. A lei, aprovada em 2004, acompanhou o movimento já existente para empoderar jovens estudantes frente aos desafios da contemporaneidadeblog, sobretudo os ligados às tecnologias digitais, reunindo dezenas de professores e alunos para a criação de rádios, *blogs* e jornais escolares. Congressos e Seminários de Educomunicação organizados nos últimos anos também comprovam a existência de inúmeros projetos dessa natureza espalhados por todas as diretorias de ensino do município. Nessa perspectiva, jovens estudantes da rede municipal de São Paulo vêm utilizando os meios de comunicação para se articular em torno de projetos do Programa *Nas Ondas do Rádio*⁴. Em suma, os estudantes organizam pautas, preparam reportagens e discutem assuntos relevantes para constituir sentidos no contexto escolar.

O pensamento educ comunicativo busca se constituir como alternativa ao individualismo, apostando na cidadania para a construção de conhecimento. Essa é a tônica dos diversos projetos de Educomuni-

4 Em atividade desde 2001 na cidade de São Paulo, o Programa Nas Ondas do Rádio, inspirado no paradigma educ comunicativo, é uma proposta pedagógica que regulamenta as linguagens midiáticas no processo ensino-aprendizagem nas escolas municipais. Disponível em: < <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/ondas/Default.aspx>> Acesso em: 20 out. 2015.

cação na rede municipal dinamizadas pela regulamentação da lei nº 13.941. Esses movimentos caracterizam-se pela intencionalidade dos jovens em contar a sua própria história, serem protagonistas e utilizarem a educomunicação.

Na esteira para compreender esse movimento realizamos uma série de entrevistas para analisar a constituição da Educomunicação na cidade de São Paulo. De acordo com a Secretaria Municipal, um novo movimento em torno desses projetos só foi possível com o crescimento das redes sociais digitais nos últimos anos. Com plataformas como *Facebook* e *Google Groups*, os projetos, antes dispersos pela cidade de São Paulo, passaram a se encontrar em rede, em um movimento de integração. O resultado dessa conexão por meio das redes sociais digitais foi a troca de experiências, diálogos entre diferentes projetos e, sobretudo, o encontro entre educadores e jovens de diferentes realidades dentro do município. “Um foi conhecendo o outro, entendendo as dificuldades, aprendendo novos horizontes da educomunicação”, afirma o coordenador do programa *Nas Ondas do Rádio*, Carlos Mendes Lima (informação verbal)⁵.

A partir desse movimento de integração, diversos atores passaram a se interessar também pela realidade de outras escolas, criando uma ação de ativismo em torno da promoção e divulgação da Educomunicação. Com efeito, os alunos reivindicam voz em relação às decisões do lugar comum a eles: a escola. A Educomunicação para esses jovens não é apenas uma metodologia ou um novo conteúdo da escola: trata-se da própria expressão e a voz desses alunos para se posicionar frente ao mundo.

5 “Entrevista concedida por LIMA, Carlos Mendes. Entrevista I. [set. 2015]. Entrevistador: Douglas Calixto. São Paulo, 2015. DSC_8934 .MOV (15 min.). Disponível em: < <https://www.youtube.com/user/dodocalixtovivao>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

O presente capítulo buscou analisar como a Educomunicação é articulada por meio de entrevistas junto aos participantes da *Rádio JMS*, projeto de Educomunicação da EMEF Júlio Marcondes Salgado. Com a participação de estudantes integrantes do projeto, alunos do 5º ao 9º período do Ensino Fundamental, e análises do *blog* e das redes sociais da *Rádio JMS*, pode-se identificar como a Educomunicação, articulada em rede, oferece elementos para o protagonismo e a participação desses jovens e como trabalham em torno de movimento que, se tem a liberdade de chamar “causa da Educomunicação”.

Alinhado ao programa da Prefeitura de SP *Nas Ondas do Rádio*, o projeto *Rádio JMS* foi criado em 2012 quando foram feitas as primeiras gravações dos alunos para serem exibidas no intervalo das aulas. Desde então, os alunos envolvidos no projeto aprendem e desenvolvem técnicas de filmagem e fotografia, montagem e desmontagem de equipamentos de áudio, além de gravação e edição de material audiovisual.

Em atividade desde 2013 nas redes sociais digitais, como *Facebook* e *Blogspot*, a *Rádio JMS* é composta por 20 alunos do 5º ao 9º ano. A cada início de período letivo os professores que fazem a mediação do projeto, André Jonathas Barbosa e Ana Carolina Cuofano, abrem inscrição para novos ingressantes. Em 2015, 25 alunos participaram do processo seletivo que selecionou 14 vagas remanescentes. Desde a definição da programação musical da rádio - tocada por amplificadores no pátio central da EMEF Julio Marcondes Salgado - até a definição de pautas, entrevistas e reportagens, as atividades do projeto são definidas em comum acordo entre os participantes. Todos têm direito de participar das diversas atividades, orientados por interesse específico ou por uma demanda.

Em conversa com alunos da *Rádio JMS*, o presente capítulo buscou entender qual a percepção que eles têm em relação às redes sociais

na internet. Entre as utilizações do *Facebook* mais mencionadas, está a de se articular para que as pautas por eles organizadas se potencializem e ganhem voz fora da escola. Em outros termos, eles utilizam as redes sociais para falar aquilo que eles acham importantes ao bairro e à escola.

Outro aspecto importante das redes sociais citado pelos jovens entrevistados é a integração que ela permite entre eles, pais, bairro comunidade e outras escolas. Dos 10 membros da *Rádio JMS* que participaram da conversa, todos afirmaram que uma das principais utilizações do *blog*, aplicativo e redes sociais é a de ser canal de comunicação entre eles e o mundo fora dos muros da escola. Aqui, alguns exemplos dos comentários feitos pelos alunos durante a conversa⁶ que ilustram essa perspectiva sobre o projeto: "Minha mãe sempre diz que, se a gente usar demais (redes sociais), pode nos deixar muito distante e, se na medida, pode nos aproximar."; "As redes sociais são muito importante para divulgar o que a gente (*Rádio JMS*) pensa o que a gente faz."; "Sem as redes sociais, o que a gente faz não seria tão valorizado, pois as pessoas podem ver o que gente está fazendo e começam a valorizar mais."; "Com as redes sociais, o projeto da escola não fica só na escola, ele vai para outros lugares."; "Eles (alunos de outras EMEF) podem ver o que a gente está fazendo. E nós podemos ver o que eles estão fazendo.", e "A internet tem mais gente e é uma mistura de tudo. Podemos assistir TV, ouvir música, fazer."

Essa ação dos jovens - que visa a ser transformadora na relação dos jovens com o bairro, e do bairro com a escola - revela um caminho aberto pelas redes sociais digitais. Uma vez inseridos no ciberespaço, os jovens se alinham com lógica da troca e do compartilhamento, cur-

6 Depoimento verbal com as alunas Clara Luz, 11 anos, 5º ano; Maria Eduarda, 11, 5º ano; Lorena Miranda, 11 anos; 5º ano. Disponível em [modo privado]: youtube.com/dodocalixtovivao

tir, comentar, entre outras manifestações da linguagem digital. Nesse processo, buscam se reconhecer dentro no coletivo e afirmar sua identidade. Como propõe Maffesoli (2006), em tempos de tribos, os jovens, como na Rádio JMS, buscam construir laços em comum para poderem ser reconhecidos, “[...] vibrar em comum, sentir em unísono, experimentar coletivamente, tudo o que permite a cada um, movido pelo ideal comunitário, de sentir-se daqui e em casa neste mundo” (MAFFESOLI, 2006, p. 8).

Aparici e Osuna (2014) discutem exatamente a importância dos grupos sociais se reconhecerem dentro de um processo para desenvolver a sua autonomia e caminhos para promoção da cidadania, superando os muros digitais que podem separar esses jovens. Destacam que, embora a internet facilite os cidadãos a terem acesso a todo tipo de informação e compartilhá-la, “produz-se o fenômeno da desinformação por supersaturação informativa, supondo um muro digital que deve ser superado para a construção coletiva do conhecimento” (p. 319). Sobre o muro digital e os caminhos para cidadania dizem:

As enormes possibilidades de acesso à informação também podem construir muros entre as pessoas e o mundo dos significados e do conhecimento, se a cidadania não tiver as competências necessárias para acessar as fontes de informação, de modo crítico, e ser ao mesmo tempo criadora de conteúdos virtuais. Apesar das enormes possibilidades que os jovens têm na internet, muitos deles podem ficar excluídos se não se adaptarem ao ritmo das mudanças e adaptações constantes que caracterizam as tecnologias digitais colaborativas. A brecha digital não é só não ter acesso à rede, mas também não conseguir se adaptar às modalidades participativas que vão sendo desenhadas dinamicamente em sua arquitetura (APARICI & OSUNA, 2014, p. 318)

Exemplo para o que é chamado de modalidades participativas para Aparici e Osuna, a *Rádio JMS* desenvolveu durante o ano letivo de

2015 um aplicativo — disponível no *Google Play* - para que pais, professores e o toda comunidade possam interagir com os alunos. O aplicativo *Rádio JMS 4.0* representa um salto em direção ao protagonismo e à participação. Desenvolvido com a mediação de professores e especialistas em programação, o dispositivo permite que moradores do bairro possam publicar questões relacionadas ao contexto onde moram. Uma vez analisada pela equipe da *Rádio JMS*, um grupo de alunos vai até o local do problema e desenvolvem uma reportagem sobre o tema. Editada e mediada pelos professores, a reportagem, além de ser publicada no *blog* e nas redes sociais, é enviada à subprefeitura responsável pela região da escola.

O exemplo do aplicativo *Rádio JMS 4.0* mostra que, para além dos processos de aprendizagem, os jovens utilizam essas tecnologias sobretudo para interagir e socializar experiências. Ou seja, a utilização da internet e das redes sociais digitais não se limita apenas a fins educativos, mas sim ao entrelaçamento da vida social com a própria construção da identidade dos jovens. Com a internet, multiplicaram-se recursos para desenvolver-se com a participação de todos os envolvidos em um processo constante de interação. O projeto da *Rádio JMS* mostra como as redes sociais na internet oferecem caminhos para que os estudantes encontrem sua plenitude quando inseridos em um todo, e como podem também estimular novas formas de expressão. Ao desenvolver o aplicativo, ao fazer reportagens sobre os problemas que circundam o bairro onde a escola está inserida, entre outros traços da interação nas redes sociais, os jovens mostram a possibilidade de constituir novas formas de participação social.

Os movimentos analisados na *Rádio JSM*, assim como em outras escolas municipais em São Paulo, giram em torno da Educomunicação uma vez que, como indica Soares (2011, p. 39), podem se apresentar como “um caminho de renovação de práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão”. As redes sociais ou qualquer tec-

nologia, seja o *blog* ou aplicativo, não são o aspecto principal, mas sim o tipo de mediação que elas podem favorecer para ampliar, como já dissemos, diálogos sociais e educativos.

É importante ressaltar que as ações dos jovens, tanto no *Facebook* ou *blog*, estão inseridas no contexto de organização sociotécnica da rede que, como afirma Sérgio Amadeu (2014), se estabelece como uma rede de controle, dando aos indivíduos “a sensação de completa liberdade de uso, de possibilidade de criação, de múltipla existência no ciberespaço, de navegação anônima, de impossibilidade de observação e acompanhamento de corpos virtualizados” (SILVEIRA, 2014, p. 15).

Isso representa que a inserção dos jovens em rede está condicionada a uma série de fatores sociotécnicos, com implicações sociais e econômicas, que podem de alguma forma dar uma sensação não concreta de liberdade e criação. Pela limitação espacial deste texto, não é possível destrinchar essa perspectiva analítica, mas se reitera, mesmo que brevemente, que não se deve dar a esse movimento dos jovens nas redes digitais um sentido além daquele que ele pode ser analisado.

Dificuldade em mediar a relação dos alunos com as redes sociais

Um das razões para a escolha da *Rádio JMS* para essa análise na disciplina *Educomunicação e cultura infantojuvenil* foi o grande destaque que o projeto alcançou nas redes sociais. A motivação central era entender por que a EMEF tinha um projeto com tantas atividades notórias, como entrevistas com o prefeito Fernando Haddad, o músico Emicida, entre outras diversas coberturas feitas pelos jovens. Desenvolvido com extrema destreza, o *blog* e o canal do *Youtube* mostram como os jovens podem assumir esse papel protagônico diante das tecnologias, o que reflete, como afirma Viana (2005), uma forma da constituição dos sujeitos dentro da sociedade.

Conclui-se que a presença da tecnologia digital, sobretudo da Internet, no cotidiano infantil e na cultura produzida pelas crianças é mais uma forma e a condição de se fazerem sujeitos e parte da sociedade, mantendo seu modo específico de ver e sentir as coisas da vida, e também de expressá-las e significá-las. Notamos que a capacidade criativa e imaginativa das crianças as leva para uma aprendizagem autônoma ou independente de adultos ou escolas para interagir com os produtos disponibilizados pela tecnologia digital, a hipermídia e a rede de computadores. (VIANA, 2005, p. 5)

No entanto, em oposição a essa perspectiva de aprendizagem autônoma e independente destacada por Viana (2005), um ponto chamou atenção sobre o desenvolvimento do projeto, mostrando uma desarmonia em relação ao pensamento educacional. Como já destacado, para ingressar na *Rádio JMS*, os alunos precisam passar por um processo seletivo. O objetivo é identificar os alunos dentro da EMEF Julio Marcondes Salgado que tenham o perfil para fazer parte da equipe. Ora, a Educomunicação busca colocar os recursos tecnológicos disponíveis em favor da descentralização de vozes, da condição de igualdade entre membros de um mesmo ecossistema comunicativo. Nesse sentido, um processo seletivo para o ingresso no projeto pode criar um efeito contrário, de exclusão, dentro do ambiente escolar, afinal, existem os membros do projeto, alunos de destaque aprovados num processo seletivo, e aqueles que não conseguiram passar pela prova.

Evidentemente que essa é uma hipótese prévia, sem qualquer efeito de pesquisa, pois esse trabalho é parte de uma atividade que serve como requisito de avaliação no semestre. Para uma conclusão mais sólida sobre esse cenário, seria necessário mais tempo de investigação e métodos de pesquisa que pudessem dar conta da hipótese diagnosticada. No entanto, essa reflexão se faz pertinente: não será

mais importante para a comunidade escolar um projeto que garanta espaço a todos, a despeito do êxito dos produtos midiáticos, como *blog* e coberturas jornalísticas?

Como destacado, o manuseio e o contato com os aparelhos tecnológicos fazem parte do processo de experiência. É importante saber mexer, publicar, editar, pois esses movimentos dão condições para que os jovens sintam-se empoderados. No entanto, para a educomunicação, é preciso ir além: se faz necessário pensar no “nós” em oposição ao “eu” e, sobretudo, pensar a inter-relação comunicação/educação como processo. Reforça-se: não se trata de nenhum julgamento de valor sobre o projeto desenvolvido pela *Rádio JMS*, mas sim uma reflexão de qual caminho se quer para o protagonismo infantojuvenil na lógica das redes digitais.

Também nesse sentido, vale ressaltar que na contramão dos alunos da *Rádio JMS*, a rede municipal, em sua globalidade, enfrenta dificuldades para garantir acesso e desenvolver trabalhos relacionados às redes sociais digitais. Em entrevista - pertencente ao processo de pesquisa para a dissertação de mestrado - com 22 professores que participaram do curso *Redes Sociais na Escola*, oferecido pela Secretaria Municipal de Ensino em julho de 2015, pode se observar um descompasso entre a atuação de protagonismo dos jovens, observados no exemplo da *Rádio JMS*, com a percepção dos docentes em relação à inserção dos jovens em plataformas digitais. A maioria dos professores (77%) considera a escola onde trabalham despreparada para trabalhar com as redes sociais digitais. Além disso, classificam que a falta de acesso à tecnologia - tanto na escola quanto nas casas dos alunos - é um elemento que dificulta a interação desses jovens nas plataformas digitais com finalidades educativas.

Outra questão que os professores destacam na utilização das redes sociais pelos alunos é justamente de como transformar as atividades

nas redes sociais em ato educativo. Ou seja, os jovens, em grande parte, utilizam as redes sociais como opção de “entretenimento” ao invés de finalidades educativas ou de expressão.

Em contrapartida, os professores reconhecem que a educomunicação pode oferecer uma outra abordagem para a inserção dos alunos em rede, para assim desenvolverem ações de transformação social e ativismo em torno de causas sociais que despertem o senso crítico a eles.

Considerando que, entre crianças e adolescentes brasileiros com acesso à internet, 79% possuem perfis e interagem em redes sociais digitais, de acordo com pesquisa divulgada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) em agosto de 2014, esse descompasso entre o ambiente escolar e a realidade cultural dos alunos acende o sinal de alerta. Outro exemplo da importância de repensar as relações em rede digitais na escola: em 2015, estudo divulgado pela Secom (Secretaria da Comunicação Social) aponta a internet como o meio de comunicação que mais cresce entre os brasileiros. Pelo menos um quarto da população já acessa a rede diariamente, com uma intensidade média de 3h39 minutos por dia; o estudo indica também que já se passa mais tempo na internet do que na TV. Apenas no *Facebook*, cerca de 61,2 milhões de brasileiros tiveram perfis ativos em 2014, de acordo com dados oficiais. Os números expressivos realçam a importância de entender essas tecnologias como um novo espaço social, capaz de redefinir relações. Pensar nas mudanças em trânsito na sociedade em função dessas tecnologias é um desafio recorrente para pesquisadores e profissionais da comunicação.

Considerações Finais

Nos últimos anos, cresce de forma estrondosa as pesquisas de mercado e consumo nas redes sociais na internet. Empresários e especialistas em gestão na internet dominam ferramentas capazes de mapear tendências, grupos sociais e as formas de se relacionar na internet.

Estudos neste sentido partem de uma visão instrumental da internet, estritamente ligada ao mercado financeiro. Com isso, o uso das tecnologias acaba em algumas circunstâncias saindo do controle de seus criadores, ultrapassando o próprio homem, sufocando-o, subordinando-o sob a forma de ideologias. (PRIMO, 2007). Em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, é preciso o trabalho incansável para superar esse viés, que coloca os detentores do capital como protagonistas no planejamento e gestão de como se dão as relações online, deslocando cidadãos para a condição de meros consumidores. Esse capítulo vem na esteira de novas percepções de uma internet mais cidadã, de espaço de convivência e colaboração mútua entre os atores sociais: a comunicação como um direito humano. Existe uma onda de pesquisadores, profissionais e cidadãos que buscam diariamente partir nessa direção. A educomunicação se apresenta como caminho possível para pensar ações de cidadania em meio ao esgotamento do diálogo e à escalada da intolerância.

A *Rádio JMS* mostra que há alternativas possíveis e o olhar da educomunicação para as tecnologias digitais podem representar um caminho para a demanda da sociedade para a construção de cidadania nas redes sociais.

Referências

APARICI, R.; OSUNA, S. Educomunicação e cultural digital. In: APARICI, R. (org.) *Educomunicação: para além do 2.0*. São Paulo: Paulinas, 2014.

CITELLI, A. *Comunicação e educação: a linguagem em movimento*. 3. ed. São Paulo: Senac, 2004.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *Pesquisa Sobre o Uso das TIC's no Brasil: TIC Domicílios e Empresas 2011*. São Paulo: GCI.br, 2012. Coord. Alexandre F. Barbosa. Tradução. Karen Brito. Disponível em: < <http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-domicilios-e-empresas-2012.pdf> > Acesso em: 03 out. 2014.

FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MAFFESOLI, M. *O mistério da conjunção: ensaios sobre comunicação, corpo e socialidade*. Porto Alegre, Sulina, 2006.

PRIMO, A. *Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

RECUERO, R. *Redes Sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SILVEIRA, S.A. Para analisar o poder tecnológico como poder político (2011). In: SILVEIRA, S.A, PENTEADO, C., BRAGA, S. (orgs). *Cultura, Política e Ativismo nas Redes Digitais*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014.

SOARES, I. O. *Educomunicação: O Conceito, o Profissional, a Aplicação*. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. *Educomunicação: um campo de mediações*. In: CITELLI, A., COSTA, C. (orgs.). *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____; VIANA, C. E. *Pais, filhos e internet: a pesquisa TicKids Online Brasil 2012, na perspectiva da Educomunicação*. Disponível em: <http://issuu.com/abpeducom/docs/tic-kids-online-2012_claudemir_isma>. Acesso em: 20 abr. 2017.

VIANA, C. E. *O lúdico e a aprendizagem na cibercultura: jogos digitais e Internet no cotidiano infantil*. Artigo publicado nos anais do XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Rio de Janeiro, 2005.

Sobre o autor

Douglas Calixto - Doutorando em Ciências da Comunicação pela ECA-USP: dodocalixto77@gmail.com

O potencial do rádio no processo educativo e dialógico

Isys Helfenstein Remião

Introdução

Atualmente as novas tecnologias estão muito presentes na vida de crianças e adolescentes, influenciando em seus modos de viver, aprender e perceber o mundo à sua volta.

Meios de comunicação tradicionais, como o jornal e o rádio, utilizados em processos de educação popular e comunitária no século passado podem ser ressignificados com as novas possibilidades tecnológicas. Experiências de educadores e comunicadores, como Mario Kaplún e Paulo Freire, foram pioneiras ao incluir os meios de comunicação no processo de aprendizagem e forneceram as bases para a constituição do campo da educomunicação. O uso de recursos da comunicação na educação se feita com o objetivo de melhorar o coeficiente comunicativo dos estudantes pode contribuir para uma educação de qualidade no século XXI.

Para contextualizar a história do rádio na educação, o artigo aborda experiências das décadas de 60 e 70 que revelam a potencialidade desta mídia nos seus diferentes formatos, pois não há uma única forma ou conteúdo, o que há é uma intencionalidade educativa. E apresenta uma pesquisa de campo desenvolvida na Escola pública estadual Prof.^a Vilma Catarina Mosca Leone, de ensino médio, situada no município de Praia Grande, estado de São Paulo, que desenvolve um projeto de rádio desde 2014.

Os jovens passam parte da sua vida no ambiente escolar, por isso a escola é, ou deveria ser, entendida como um novo lugar social, um lugar de comunicação, de troca de sentidos e construção de diferentes identidades.

Somente assumindo os meios como dimensão estratégica da cultura hoje é que a escola poderá interagir com os novos campos de experiência surgidos da reorganização dos saberes, dos fluxos de informação e das redes de intercâmbio criativo e lúdico; pelas hibridizações da ciência e da arte, do trabalho e do ócio. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 53)

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa de campo é analisar se os estudantes envolvidos com o projeto de rádio compreendem o veículo como uma forma de diálogo entre os públicos da Escola. E os objetivos específicos são: identificar como se dá a produção de rádio feita pelos alunos; analisar se os assuntos abordados na rádio são escolhidos por eles; verificar se os professores participam da produção dos programas de rádio e, por fim, avaliar se o processo de produção da rádio dialoga com a educomunicação.

O procedimento metodológico utilizado foi a entrevista de natureza qualitativa, que permitiu a conversação entre o pesquisador e o grupo de estudantes pesquisado. A entrevista foi orientada por um roteiro de perguntas previamente estabelecido e, ao passo que o diálogo se

constituía, outros elementos puderam ser questionados e observados. A entrevista, realizada no dia 13 de novembro de 2015, foi gravada e aconteceu na própria escola, com o grupo de cinco jovens, os quais terão apenas o primeiro nome citado neste artigo.

A entrevista na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo. [...] Deste modo, a entrevista dá voz ao interlocutor para que ele fale do que está acessível a sua mente no momento da interação com o entrevistador e em um processo de influência mútua produz um discurso compartilhado pelos dois atores: pesquisador e participante (FRASER e GONDIM, 2004, p.140).

Os pressupostos teóricos utilizados foram o de ecossistema comunicativo de Jesús Martín-Barbero (2004 e 2014) e de Ismar de Oliveira Soares (2011) em diálogo com o campo da educomunicação.

Rádio na América Latina – experiências pioneiras e inspiradoras

Mário Kaplún, comunicador argentino, fez história no Uruguai com o uso sociopolítico-educativo do rádio e rompeu com a verticalidade na comunicação entre emissor e receptor, possibilitando a interação entre os indivíduos para que esses se tornassem produtores de comunicação. Na década de 60, criou programas radiofônicos como o *“Jurado Trece”* (Jurado Treze) que convocava o envolvimento dos radiouvintes em debates com seus vizinhos e podia resultar até em uma manifestação pública dirigida para denúncias e exigências específicas. (PRETTO e TOSTA, 2010). Na década seguinte desenvolveu o método Cassete Fórum, dirigido à grupos de camponeses que discutiam seus

problemas utilizando e intercambiando cassetes de áudio, através da Central da Cooperativa (MORAN, 1993).

Kaplún teve como base do seu trabalho as ideias da Educação Libertadora de Paulo Freire, por isso acreditava que a denúncia não mudaria os hábitos de consumo dos meios pela população e apostava na prática de uso com finalidade educativa (LIMA, 2009). Em 1978, implantou na Venezuela o Projeto de Leitura Crítica no CESAP – Centro al Servicio de la Acción Popular¹ (MORAN, 1993).

No Brasil, no mesmo período, antecedendo ao golpe militar, alguns movimentos educativos ligados às camadas populares tiveram forte expressão, contribuindo para a Educação Popular, no seu campo teórico e de lutas ideológicas. Entre eles, estava o **MEB – Movimento de Educação de Base** – que merece destaque justamente por ter sido o único a utilizar o rádio como meio e instrumento para a sua atuação educativa e pedagógica. Paulo Freire foi uma grande influência com seus trabalhos teóricos e com a elaboração de uma metodologia para a alfabetização das grandes massas.

(...) a voz cega do rádio, pode parecer em si pobre como veículo de uma educação libertadora, radicada substancialmente em um intenso processo de comunicação ideológica. No entanto, observamos que programas radiofônicos, portadores de dados aparentemente limitados, na medida em que preveem temas significativos do povo, tornam-se capazes de mover uma viva atividade no interior das pessoas, acionando um rico esquema perceptivo com dados e experiências já adquiridos (CUNHA, 1970, p.3 apud PRETTO e TOSTA, 2010, p. 20).

1 O CESAP é um centro católico venezuelano de apoio às organizações populares, que atua principalmente na área da educação informal, de educação de grupos, a partir da perspectiva comunicacional.

Na prática de Educação Popular desenvolvida pelo MEB, os seus agentes empregavam técnicas, métodos e recursos, muitas vezes simples e artesanais, mas bastante criativos quanto à comunicação com o povo. Esses instrumentos e meios, na maioria das vezes, se utilizavam da própria história e da experiência em comum das pessoas envolvidas, tais como os recursos da tradição oral, baseados nas relações afetivas e interpessoais que as próprias comunidades criavam como formas de sobrevivência. O rádio no MEB possibilitou o uso das técnicas de comunicação, consideradas avançadas para a época, numa perspectiva de fazer educação à distância, e também a sua interação com as atividades locais, dentro das salas e nas comunidades (PRETTO E TOSTA, 2010).

Outra experiência de rádio aconteceu na cidade de Lima (Peru), num mercado de bairro pobre atendido por mulheres, que passaram a utilizar um gravador e um equipamento de áudio, que a princípio eram somente utilizados pelo administrador para fazer publicidade mas, com a ajuda de um grupo de comunicadores, as mulheres começaram a usar o gravador para fazer entrevistas com as pessoas do bairro.

Certo dia chegou uma pessoa da religião que dirigia as atividades sociais do bairro, que ridicularizou a ignorância e condenou a ousadia das mulheres que se atreviam a falar pelos auto-falantes. No dia seguinte, o grupo de mulheres se dirigiu aos comunicadores e disse: "Nós descobrimos que não sabemos falar, e nisso a Freira tem razão, mas também descobrimos que, com esse aparelho, podemos aprender a falar. E queremos fazê-lo, pois só os que sabem falar são os que têm direitos" (MARTÍN-BARBERO, 2004, p.190).

Este último exemplo revela o potencial educativo e de formação cidadã do rádio, que se dá a partir do convívio humano, não somente pelo uso dos equipamentos e sim pela função social que eles exercem dentro de uma comunidade. É a estrutura dialógica da qual fala Pau-

lo Freire (apud PRETTO e TOSTA, 2010, p. 20), “pois há comunicação quando a linguagem dá forma à conflituosa experiência do conviver, quando se constitui em horizonte de reciprocidade de cada homem com os outros no mundo”. A intencionalidade educativa está justamente em colocar as comunidades em diálogo para que possam se retroalimentar de informações e conhecimentos através das experiências umas das outras.

Dessa forma, foi na América Latina que as experiências na área ganharam maior destaque com os movimentos de educação popular e comunicação alternativa, tendo como foco de trabalho a forma como as audiências reagem e se articulavam ao receber e ressignificar os conteúdos midiáticos (SOARES, 2011). O termo “educadores” aparece em dois livros de Kaplún, o primeiro em *El Comunicador Popular* (1985) e depois na sua atualização em *Una Pedagogia de la Comunicación* (1998). Em ambos Kaplún descreve esse ator social (o educador) que é chamado de “facilitador”. “(...) Claro está que Kaplún não inventou o educador. Talvez tenha inventado o neologismo”. (NEPOMUCEMO, 2012 p. 02 apud FREITAS, 2016, p. 58)

Um salto para 2015 - Projeto de rádio na escola estadual

Escutar é o método pelo qual a maioria das pessoas aprende, é o meio pelo qual se transmitem as tradições culturais, é o complemento recíproco de falar. A valorização da expressividade e do caráter da voz humana é, sem dúvida, uma das incumbências e responsabilidades mais relevantes de um sistema radioeducativo, no qual a ação de escutar e a ação de falar são integradas criticamente por professores, auxiliares, técnicos e comunicadores, em um intercâmbio de experiências que se proponham tê-las em comum (PRETTO e TOSTA, 2010, p. 20).

A Escola estadual Prof^a Vilma Catarina Mosca Leone está situada no município de Praia Grande/SP, em um bairro de vulnerabilidade social

que é o Jardim Melvi. No ano de 2015 atendia 526 alunos nos três anos do Ensino Médio, incluindo a modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos. Estava inscrita no Proemi² - Programa Ensino Médio Inovador - desde 2014, que previa como um dos macrocampos a “*Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias*”.

As atividades a partir desse macrocampo deverão desenvolver processos relacionados à educomunicação, para a criação de sistemas comunicativos abertos, dialógicos e criativos nos espaços educativos, que possibilitarão condições de acesso às diferentes mídias e tecnologias, ferramentas, instrumentos e informações que desenvolvam a ampliação da cultura digital e suas múltiplas modalidades de comunicação (Documento Orientador do PROEMI 2013, p.19).

O Programa nesse formato foi uma estratégia do Governo Federal, na época da presidente Dilma Roussef, para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Contava com oito macrocampos, três obrigatórios³ e cinco a serem definidos a partir das necessidades e dos interesses da equipe pedagógica, dos professores, da comunidade escolar e dos estudantes⁴.

Apesar da inscrição no Proemi, a escola não dispõe de recursos suficientes para o desenvolvimento de um projeto de educomunicação que considere a contratação de profissionais especializados, a forma-

2 O PROEMI foi instituído pela Portaria nº. 971, de 09/10/2009.

3 Os macrocampos obrigatórios são: Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), Iniciação Científica e Pesquisa, Leitura e Letramento.

4 Os cinco macrocampos optativos são: Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias e Participação Estudantil.

ção de professores e o investimento em infraestrutura. Os recursos disponíveis são uma mesa de som com autofalantes e microfones, o que faz com que a rádio seja feita ao vivo nos intervalos. A coordenação do projeto fica a cargo de uma professora que ministra as matérias de português, geografia e artes.

A rádio é conduzida por cinco jovens das 1.º e 2.º séries do Ensino Médio, que têm entre 15 e 18 anos. Todos estudam de manhã e colocam a rádio para funcionar nos intervalos dos três períodos - manhã, tarde e noite. As tarefas são divididas entre eles, sendo dois locutores, dois jornalistas e um sonoplasta, porém relataram que, se necessário, assumem outras funções. As reuniões de pauta são realizadas às quartas-feiras na escola, mas os estudantes se reúnem regularmente na casa da professora para debater sobre os temas que serão abordados e pesquisados, os eventos que farão cobertura, a escolha das músicas e a gravação das vinhetas, já que na escola eles ainda não dispõem de computador para essas tarefas.

Além das atividades cotidianas da rádio foram estabelecidos combinados entre a professora e os alunos para o desenvolvimento do projeto, incluindo a participação deles nas atividades cotidianas da Escola. Por exemplo, se o estudante tirar três notas vermelhas é afastado do projeto por um mês, isso aconteceu com dois participantes que retornaram quando conseguiram recuperar as notas.

A escola também proporciona outros projetos e ações diferenciados, que vão além do ensino formal, restrito à mera transmissão de conhecimentos por meio de livros e apostilas. Um projeto de jornal está em andamento, oficinas de *hip hop* e fotografia foram realizadas para alunos e professores em parceria com uma organização social e aos finais de semana a escola abre suas portas para eventos da comunidade. O último realizado foi uma Mostra Literária, que aconteceu um dia após a pesquisa.

O projeto de rádio e a educomunicação

A mudança está na migração de um paradigma de conhecimento centrado na transmissão e na memorização ou na cópia dos modelos, para outro paradigma, onde o que importa é o ensaio e o erro, ou seja, a experimentação, via criatividade e busca múltipla, até obter descobrimentos. (PRETTO e TOSTA, 2010, p. 11).

Para Martín-Barbero (2004, p.343) temos um sistema escolar que não conquista os adolescentes para uma leitura e uma escrita criativa e enriquecedora de sua experiência e, além disso, “não percebe que existe uma cultura oral que constitui a matriz cultural fundamental entre os setores populares, que não pode ser confundida com analfabetismo”.

Diante da cultura oral da escola, o sistema encontra-se tão desprovido de modos de interação, e tão na defensiva, como diante da audiovisual. Isso pode ser percebido pois, tanto o mundo das piadas e das narrativas orais como o mundo do *rock* e do *rap* desnorream também, a partir de sua própria lógica, saberes e prazeres, ou o ascetismo triste do autismo livresco. (MARTÍN-BARBERO, 2004, p.343)

O objetivo central da pesquisa foi avaliar se os jovens compreendem a rádio como uma forma de diálogo entre os públicos da escola e, para isso a questão da liberdade para expor suas ideias, escolher a programação e as músicas foi uma das questões que orientaram a conversa com o grupo.

“A gente já sabe que não pode ter palavrão nas músicas, então a gente está livre para isso, só na questão da informação, se a gente tiver dú-

vida se realmente precisa falar, a gente pergunta. Ela (a professora) dá muita liberdade para a gente” Estudante Stefanny⁵.

Essa liberdade pôde ser percebida também na forma como eles enxergam a rádio, a sua função social dentro da escola e, neste sentido, a estudante complementa sobre o que significa ter uma rádio na escola:

“É a comunicação com os alunos. Porque o que está acontecendo a gente passa aqui para eles, é aquela comunicação que o aluno sente falta, por não ter coragem de chegar na diretora e perguntar ou alguma coisa do tipo, então todos os recados que precisa a gente passa, e eles se sentem livres para chegar aqui e conversar, porque a gente é tudo da mesma idade e dos mesmos anos” Estudante Stefanny.

A partir desta perspectiva, a relação dialógica não é dada pela tecnologia adotada, mas essencialmente pela opção por um tipo de convívio humano. É uma decisão, que segundo Soares (2011), trata-se de uma intenção educativa, sendo a tecnologia definida a partir de princípios orientados pela democracia, diálogo, produção criativa e colaborativa, ou seja, com vistas à relação que se pretende estabelecer.

A educomunicação – enquanto teia de relações (ecossistema) inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas – não emerge espontaneamente num dado ambiente. Precisa ser construída intencionalmente. O obstáculo maior é, na verdade, a resistência às mudanças nos processos de relacionamento no interior de boa parte dos ambientes educativos, reforçada, por outro lado, pelo modelo disponível da comunicação vigente, que prioriza, de igual forma, a mesma perspectiva hegemonicamente verticalista entre emissor e receptor (SOARES, 2011, p. 37).

5 Informação verbal da estudante da EE Prof.^a Vilma Catarina Mosca Leone, concedida em entrevista realizada em 13 de novembro de 2015.

“A professora veio com esta proposta de rádio para o 2.º ano e a gente se interessou porque é um negócio diferente, a gente que não fazia nada na escola, seria bom para interagir. A gente já conheceu muita gente, foi para muitos lugares e eu gostei, acabamos conhecendo outras pessoas da escola que a gente não conhecia. E é bom porque acaba conhecendo um lado das pessoas que a gente não conhecia, começa a ter um convívio melhor” Estudante Larissa.

“Nós cinco éramos tímidos e a rádio ajudou a gente a perder essa timidez. Então é um dos pontos positivos da rádio” Estudante Yuri.

Os alunos criaram uma caixa de sugestões para que outros alunos e professores possam interagir com a rádio, sugerindo músicas e temas. Esses temas podem ser pesquisados pelo grupo na internet, em livros ou na forma de cobertura jornalística. Acontecimentos da cidade, como a eleição para a União Municipal dos Estudantes, foi relatado por uma jovem como um momento de grande aprendizado, não só pelo evento em si mas por entender melhor a sua função na rádio.

“Quando fomos para a eleição da UMES a gente estava muito despreparado, a professora pediu para a gente entrevistar as pessoas, mas a gente não sabia as perguntas, então foi a primeira vez que a gente lidou com pressão, e quando você faz uma coisa correndo, vai lá e entrevista aquela pessoa, sem saber realmente quem era aquela pessoa e o que a gente ia perguntar, foi aí que levamos aquele choque, ok, temos que acordar, estamos na rádio. Essa é a parte mais legal, quando a gente vai entrevistar alguém, porque é toda aquela pressão e é uma coisa boa, porque a gente se prepara, depois para e escuta aquilo que você fez.” Estudante Stefanny.

Os temas emergem de assuntos/eventos corriqueiros da escola como o *Halloween*, em que os estudantes relataram que a partir da pesquisa descobriram o seu significado e a sua história. Esse é um dos maiores

eventos da escola, realizado anualmente com a participação de familiares, professores e alunos.

Quando um jovem percebe que existem outras formas de aprendizado que vão além da escola e que depende dele buscar esse conhecimento, outras habilidades podem ser descobertas. Não somente a perda da timidez, como colocado por eles, mas a responsabilidade que lhes cabe em apreender o que foi dito, compreender e transmitir para outras pessoas. Um evento como a criação da União Municipal dos Estudantes é um marco na cidade e contou com a participação de cerca de 150 jovens, incluindo o grêmio da própria escola e de outras estaduais e particulares. É uma oportunidade de enxergar um mundo sob outra ótica, a da cidadania e dos seus direitos, principalmente o de terem voz na sociedade.

É neste sentido que a escola deve se abrir para o ecossistema comunicativo que configura a sociedade ao mesmo tempo como modelo e trama de interações, conformada pelo conjunto de linguagens, escrituras, representações e narrativas que alteram a percepção das relações entre o tempo do ócio e o trabalho, entre o espaço privado e o público, penetrando de forma não mais pontual – pela imediata exposição ao meio ou pelo contato com ele – mas transversal, a vida cotidiana, o horizonte de seus saberes, gírias e rotinas (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 55).

Martín-Barbero (2014, p.122) defende que é pela existência do ecossistema comunicativo que o sistema educativo se tornou incapaz de conectar-se a tudo aquilo que os alunos devem “deixar de fora para estar-na-escola: seu corpo e sua alma, suas sensibilidades e gostos, suas incertezas e raivas.”

Por isso, encontrar em uma escola um projeto de comunicação que permita a liberdade e a expressão dos jovens não é uma tarefa fácil, não por culpa dos professores, nem dos alunos, mas por um sistema

que não está preparado para lidar com as emoções, com o que está fora dos livros e da sala de aula.

O papel da música é outro ponto importante quando se fala em projetos de rádio dentro das escolas. Se por um lado a escolha das músicas gera, em alguns casos, desconforto entre direção e professores com os alunos – por gostarem de gêneros muito diferentes e existir certo preconceito de ambos os lados – por outro lado, alguns professores têm a visão de que música não faz parte do aprendizado, não traz conteúdos que são interessantes para a aula ou para a vida. Uma rádio que toca música é apenas para “dispersão” ou “balderna” dos jovens, assim como acontece, por exemplo, com músicas de *funk* ou *rap*.

No entanto, a música significa muito mais do que diversão:

A música ocupa um lugar estratégico na vida dos jovens, como organizador social do tempo e conector geracional ou intergeracional por antonomásia. (...) é o que está dando forma ao amorfo tempo de ócio/sem trabalho, ou seja, ela permite aos jovens conectar-se entre si e a referências culturais, basta ver como milhões de jovens se reúnem ao redor do mundo, sem falar, só para compartilhar a música, para estar juntos através da comunicação corporal que ela gera (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 138).

“Toda segunda só passa música dos professores, eles gostam de músicas mais antigas, eruditas. Os alunos da noite, como têm alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos, grifo nosso), gostam mais de sertanejo, forró, MPB e de manhã e à tarde é mais eletrônico, alternativo, como são adolescentes” Estudante Stefanny.

“É bom porque a gente conhece outras músicas e aprende a gostar, até das músicas dos professores eu estou gostando” Estudante Yuri.

“Relaxa os alunos, da pressão das provas, ainda mais quando tem um cantor que eles gostam” Larissa.

É possível perceber nas falas dos alunos que a música gera a descoberta de si e do outro, do que gostam e não gostam e, o que podem aprender a gostar a partir desta relação intergeracional e da compreensão de quem é o outro, como citou Martín-Barbero (2014). Ambas as formas é possível caminhar para um convívio melhor no ambiente escolar.

Segundo Soares (2011, p. 37), um projeto educ comunicativo deve oferecer condições para que os jovens não apenas sejam capazes de “ler criticamente o mundo dos meios de comunicação, mas, também, de promover as próprias formas de expressão a partir da tradição latino-americana, construindo espaços de cidadania pelo uso comunitário e participativo dos recursos da comunicação e da informação”.

Considerações finais

Olhando sob a ótica da educ comunicação algumas considerações podem ser tecidas com o objetivo de amarrar as questões que nortearam essa pesquisa.

Considerando uma escola pública com poucos recursos materiais, mesmo sendo inscrita no Proemi, é notável o esforço da direção no sentido de proporcionar estratégias de comunicação e inovação com os públicos da escola. O projeto de rádio e os outros citados mostram que a proposta pedagógica da escola trabalha com elementos da educ comunicação. Mesmo sem formação específica ou sem uma ação organizada e integrada às diretrizes conceituais do campo. Existe a intenção educativa que utiliza os meios de comunicação para efetivar o diálogo, estreitar as relações e melhorar o convívio dos alunos. A pesquisa demonstrou que os alunos envolvidos com a rádio participam ativamente, utilizam de caixa de sugestões para ouvir os outros

alunos em relação a programação, destinam espaços na programação para músicas sugeridas pelos professores, divulgam ações e eventos da escola, pesquisam e aprendem sobre novos assuntos, dentro e fora da escola.

Muitas vezes as escolas não prezam pela comunicação e pela afetividade entre os envolvidos. Nesta escola há afeto, há amor, há cuidado e há sonhos. Segundo a diretora da escola: *“Se os professores perderem a capacidade de sonhar, como podemos esperar que eles incentivem os jovens a sonharem?”*⁶ Podemos afirmar, de acordo com a pesquisa realizada, que as iniciativas empreendidas pela Escola visam a liberdade e o diálogo no ambiente escolar. Com os relatos dos jovens foi possível perceber a vontade do fazer, porque este fazer os torna importantes, os desafia e faz com que se sintam em busca permanente do seu conhecimento. A responsabilidade de fazer algo importante, que tenha duração e que para isso outras pessoas possam assumir seus lugares com a mesma vontade é evidente em todas as falas.

“Como está começando agora o que eu mais quero é ver esse projeto dando certo, ver a gente se formando, saindo da escola e eu estar segura que tem pessoas capazes de cuidar dela e continuar neste ritmo” Estudante Stefanny.

“Daqui a dois anos não estaremos mais aqui e eu queria ver a gente chegando em casa e ver a rádio funcionando” Estudante Renan.

“Eu queria ver a rádio expandir para outras escolas, não só aqui na Praia Grande, mas em outras cidades” Estudante Yuri.

“Também queríamos colocar na internet as matérias para o aluno que faltou poder acompanhar, como uma vídeo-aula. Seria interessante porque eu tenho dificuldade com matemática, mas tenho que cuidar do

6 Informação verbal concedida pela diretora da EE Prof.^a Vilma Catarina Mosca Leone

meu irmão, então não consigo vir de tarde para o reforço, e vendo pela internet seria bem mais fácil” Estudante Stefanny.

O próprio espaço físico das escolas diz de uma comunicação que, às vezes, não acontece. Escolas com grades, muros altos, salas da direção e dos professores trancadas, intransponíveis. Como se dá a comunicação nesses espaços? Este é o maior desafio. No entanto, na escola Prof.^a Vilma Catarina Mosca Leone a sala da direção e dos professores ficam abertas, os alunos entram na escola ou ficam nela mesmo sem estar no seu período de aula. Esta é a política da escola.

Neste artigo, a ideia foi mostrar o potencial do rádio na educação, integrando pessoas e culturas, articulando projetos e estimulando a aprendizagem. Valorizando a cultura oral, valoriza-se a imaginação, o lugar que não é visto nem tocado, o lugar da fala e da escuta. Por isso foi importante retomar as experiências dos educadores e comunicadores como Mario Kaplún, Martín-Barbero e Paulo Freire que refletem a importância deste meio, o rádio, para promover uma educação dialógica e colaborativa.

Referências

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. *Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa*. In: Revista Paidéia, Ribeirão Preto, São Paulo: USP, 2004, p.139-152. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf/>. Acesso em 26 de novembro de 2015.

FREITAS, Janaina Peixoto de; JUNIOR, José Carlos Ferrai. *Importância da sistematização dos conceitos educomunicação, TIC's e mídia na organização curricular*. In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir; XAVIER, Jurema Brasil (orgs). *Educomunicação e Alfabetização Midiática: conceitos, práticas e interlocuções*. São Paulo: Abpeducom, 2016, p. 50-70.

CULTURA INFANTOJUVENIL NA PERSPECTIVA DA EDUCOMUNICAÇÃO

O potencial do rádio no processo educativo e dialógico

LIMA, Grácia Lopes. *Educação pelos meios de comunicação ou produção coletiva de comunicação, na perspectiva da educomunicação*. 1.ed. São Paulo: Instituto Gens de Educação e Cultura, 2009.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Ofício de Cartógrafo – Travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. Tradução: Fidelina Gonzáles. Coleção Comunicação Contemporânea 3, São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador*. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/dl1ZSS> Acesso em 07 março de 2017.

MORAN, José Manuel. *Leitura dos Meios de Comunicação*. São Paulo: Editora Pancast, 1993.

PRETTO, Nelson de Luca; TOSTA, Sandra Pereira. (orgs.). *Do MEB à WEB: o rádio na Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma no ensino médio*. São Paulo: Paulinas, 2011.

Sobre a autora

Isys Helfenstein Remião - Mestra em Comunicação Social pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: isysremiao@gmail.com

Sobre exercícios de ver e de produção midiática: O conceito de MUNDO EDITADO abordado em sala de aula

Juliana Pádua Silva Medeiros

Introdução

A sociedade, nos últimos séculos da grande marcha humana, vem sofrendo profundas e céleres transformações, o que, consequentemente, esculpe novos paradigmas nos modos de ser, pensar, sentir, agir e se comunicar.

Para Freitas (2005, p.4):

As transformações culturais, as novas condições de produção dos conhecimentos levam a novos estilos de sociedade nos quais a inteligência é produto de relações entre pessoas e dispositivos tecnológicos. Mudam, assim, as formas de construção do conhecimento e os processos de ensino-aprendizagem.

As revoluções tecnológicas, por exemplo, desencadeiam processos comunicativos cada vez mais complexos, bem como instauram/rearticulam novas formas de produção, circulação e recepção das linguagens. Segundo Canclini (2005, p. 237), “[...] a conjugação das telas de televisão, computadores e videogames está familiarizando as novas gerações com os modos digitais de experimentar o mundo, com estilos e ritmos de inovação próprios destas redes.”.

Essa interação entre o homem e técnica provoca, então, expressivas mudanças no âmbito cultural, histórico, político, econômico e das relações humanas, impulsionando o surgimento de uma sociedade planetária, transnacional, interativa, cujo arranjo organizacional assemelha-se a uma teia que interconecta o globo em uma espécie de urdidura sem centro e sem periferia.

De acordo com Santos (2004, p. 104):

[...] Os últimos anos do século XX testemunharam grandes mudanças em toda a face da terra. O mundo torna-se unificado em virtude das novas condições técnicas, bases sólidas para uma ação humana mundializada. Esta, entretanto, impõe-se à maior parte da humanidade como uma globalização perversa.

Cabe, então, sublinhar que:

Se há, na atualidade, um processo vertiginoso de standardização dos produtos culturais por parte do mercado globalizador, que estabelece inclusive bases mercadológicas para a contestação do sistema (isto é, a administração da diferença), tornam-se necessárias interativas articulações em rede, [...] não apenas para fazer face à alienação numa inflexão da negatividade crítica, mas também positivamente para a continuidade dos sonhos e suas atualizações em gestos libertários [...]. (ABDALA JUNIOR, 2007, p. 19)

Por isso, consoante Junquer *et al* (2012, p. 37):

A percepção e a reflexão desse novo modelo de sociedade representada por um sistema aberto e sustentado por redes de complexidades superam o pensamento linear e simplificador. O pensamento complexo integra as múltiplas abordagens de um mesmo problema, envolvendo a compreensão do mundo e do ser humano. Essa compreensão fundamenta-se por meio de diferentes enfoques de pensamentos mais abrangentes, transdisciplinares e complexos, que enfocam a ética e a solidariedade como valores fundamentais neste século. Atualmente, o que está em jogo é uma mudança de paradigma nos processos de leitura inseridos nessa nova abordagem da sociedade, pois a diferença é que agora não se lê somente livros, mas um universo de informações disponibilizados no contexto de uma vida social digitalizada.

Diante dessa era hipercomplexa, evidencia-se, portanto, que princípios como liberação do polo de emissão, conexão em rede e estruturas híbridas acabam impulsionando alterações nos níveis sensoriais, perceptivos e simbólicos das inumeráveis situações comunicativas e de interpretação do mundo, ao ponto de solicitar uma nova ecologia cognitiva e até mesmo a atualização dos parâmetros educacionais.

Sob essa esteira, verifica-se que o grande desafio da educação, no terceiro milênio, é abordar tal complexidade de pensamento e de vida, pois cada vez mais o ser humano está imerso em um mundo editado, o qual, segundo Baccega (2011, p.11), “[...] é redesenhado num trajeto que passa por centenas, às vezes, milhares de mediações, até que se manifeste no rádio, na televisão, no jornal, na cibercultura”.

Para Martín-Barbero (2014, pp. 52 e 53), é:

Somente assumindo os meios como dimensão estratégia da cultura hoje é que a escola poderá interagir, em primeiro lugar, com *os novos campos de experiência* sugeridos da reorganiza-

ção dos saberes, dos fluxos de informação e das redes de intercâmbio criativo e lúdico; pelas hibridizações da ciência e da arte, do trabalho e do ócio. E em segundo lugar, com os *novos modos de representação e ação cidadãos* que a cada dia mais são articuladores do local com o mundial.

Nessa senda, o presente artigo busca relatar sobre um projeto de investigação realizado em 2015, no Ensino Médio, no Colégio São Domingos, cuja proposta era promover a leitura crítica dos meios de comunicação e a produção de bens midiáticos.

Vale sublinhar que, inicialmente, o projeto figurava-se sob perspectiva da educação midiática e informacional, uma espécie de mídia-educação, mas – ao longo do seu curso – foi assumindo contornos de uma educomunicação possível. Esse é, portanto, o eixo norteador das reflexões deste texto.

Se no início desejava-se intensificar o diálogo com a cultura midiática, ofertando oportunidades para que os educandos viessem a produzir narrativas autorais com o uso de novas linguagens e de dispositivos tecnológicos, ao final do primeiro semestre, percebeu-se que a escola deve ser capaz de compreender os meios de comunicação para além do universo da informação e da produção de conhecimento, uma vez que eles passam também pelas relações interpessoais: “[...] a comunicação se tornou mais uma questão de mediação, questão de cultura e, portanto, não só de conhecimento, mas, de re-conhecimento” (Martín-Barbero, 1997, p. 16).

Nesse movimento para tentar propiciar uma educação cidadã e emancipatória, comprovou-se que:

[...] o estreitamento do diálogo da instituição escolar com os meios de comunicação deve ocorrer numa cifra tensa que não coloque no lugar dos necessários procedimentos analíticos a

pura incorporação acrítica de formas, conceitos e valores. Posto de outro modo, quando o professor utiliza o *slogan* publicitário, o texto do jornal ou o programa de rádio como exemplos de aula ou material subsidiário para ilustrar certo evento histórico, algum acontecimento do impacto público, uma demonstração científica e mesmo determinado tópico do ensino de língua nativa ou estrangeira, espera-se que ele não esteja apenas querendo adicionar mais colorido e “modernidade” a um quadro esmaecido e cuja cor está se desfazendo pela ação do tempo. Trazer o *slogan* provocativo ou o filme de publicidade que faz sucesso, para animar tópicos programáticos, implica operar com tipos de mensagens que se constituem em totalidades significativas dotadas de propriedade lógica quanto aos processos de produção, circulação e alcance pragmático. O componente discursivo de uma instituição – a publicidade, por exemplo – é, desse modo, posto à disposição de outro lugar discursivo, o da escola, também ele possuidor de uma lógica operacional organizada em torno de relações cronotópicas e de produção do conhecimento que são distintas das colocadas em circulação pelos *media* (CITELLI, 2000, pp.144 e 145).

No andamento do projeto de investigação, ficou, portanto, cada vez mais gritante que:

Não se trata, pois, de educar usando o instrumento da comunicação, mas que a própria comunicação se converta no eixo vertebrador dos processos educativos: educar pela comunicação e não para a comunicação. Dentro dessa perspectiva da comunicação educativa como relação e não como objeto, os meios são ressitoados a partir de um projeto pedagógico mais amplo (SOARES, 2000, p. 20).

Descrição do projeto

À luz das discussões teóricas de Maria Aparecida Baccega, por volta de vinte alunos agruparam-se em uma sala multisseriada para inves-

tigar o mundo editado a partir de exercícios de ver e de produção midiática. Tal projeto levava em conta que:

Se o mundo a que temos acesso é este, o editado, é nele, com ele e para ele que se impõe construir a cidadania. O desafio, então, é como trabalhar esse mundo editado, presente no cotidiano, que penetra arditamente em nossas decisões e que, pela persuasão que o caracteriza, assume o lugar de 'verdade' única (BACCEGA, 2004, pp. 124 e 125).

Por isso, sob a forma de um mosaico para a produção de conhecimentos, o projeto vislumbrou traçar a configuração da chamada era da informação; delinear o perfil cognitivo e social da geração z; conhecer a história da civilização escrita por meio da comunicação entre os homens; observar a evolução dos modelos comunicacionais, do papel do receptor e da interatividade; inteirar-se sobre novas formas de partilha da cultura, da arte e do conhecimento; compreender a complexidade do que se entende como autoria na contemporaneidade; analisar a interdiscursividade nos derives éticos, estéticos e políticos; refletir sobre o impacto das redes sociais; entender como funciona o efeito bolha; compreender o fenômeno transmidiático; identificar as diferenças entre os nativos e imigrantes digitais; exercitar um olhar crítico sobre publicidades, noticiários televisivos, mídia impressa e virtual; conhecer algumas técnicas/recursos de produção midiática; elaborar individual e/ou colaborativamente produtos midiáticos; discutir sobre censura, direitos autorais, liberdade de expressão, telenovela, publicidade infantil, entre outros.

No que tange à leitura crítica dos meios, os alunos foram convidados a refletir sobre a construção dos sentidos em textos verbais, imagéticos, sonoros, audiovisuais e hipermediáticos a partir de uma espécie de pesquisa-ação sobre os discursos imbricados, pois uma educação de cunho humanista "[...] desvenda criticamente em cada mediação

escolar (livro, filmagem, ferramenta comunicativa) o bom que existe no mau e o mau que se oculta no mais sublime. Porque o humanismo não se lê nem se aprende memorizando, mas por contágio” (Martín-Barbero, 2014, p. 13).

No veio da produção midiática, destacou-se que a verdadeira comunicação não admite um discurso único, mas sim a possibilidade de muitas vozes. Por isso, foram experimentadas – de maneiras críticas, criativas e colaborativas – diferentes possibilidades de expressão: esquetes¹, fanzines, cartazes, entrevistas, vídeos de bolso, animações, histórias em quadrinhos, agência de notícias, entre outros.

Em linhas gerais, apesar de o projeto de investigação ter nascido de uma proposta voltada mais para a alfabetização midiática e informacional, o mesmo acabou indo ao encontro de alguns dos aspectos que alicerçam os paradigmas da Educomunicação, tais como:

A compreensão e o uso dos sistemas simbólicos e das diferentes linguagens; a capacidade para o confronto de opiniões e de pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas; a análise, interpretação e aplicação dos recursos expressivos das linguagens, de acordo com as condições de produção e recepção; o entendimento dos princípios que regem as tecnologias da comunicação e da informação; o entendimento da natureza das tecnologias da informação como integração dos diferentes meios de comunicação; o conhecimento sobre o impacto das tecnologias de comunicação e da informação na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e da vida social; a aplicação das tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a vida (SOARES, 2011, p. 69).

1 Disponível em: <http://bit.ly/2vVaOcq> e <https://go.aws/38QOWO4> Acesso em 30 ago. 2016.

Mídia-educação x Educomunicação

Como já foi ressaltado, nos primeiros meses, o projeto de investigação *O mundo editado: exercícios de ver e de produção midiática* enveredava-se mais para a abordagem da mídia-educação e, só aos poucos, foi aproximando dos processos educacionais.

Eduardo Monteiro, por meio de uma breve comparação, apresenta as especificidades de cada prática, o que permite entender a silhueta que foi ganhando o referido projeto.

A chamada mídia-educação tem agregado pessoas e ações mais preocupadas com a educação para, pelos e com os meios. Deriva de tendências como a *media education*, oriunda dos países de língua inglesa nos anos 1970, por vezes marcada por preocupações com o conteúdo moral veiculado pela mídia. Ou da *educación para los medios*, típica dos países de língua espanhola e com ênfase na recepção ativa e crítica desses conteúdos. A partir dos anos 1990, evoluiu para uma visão que vincula o desenvolvimento da capacidade de participação do sujeito na sociedade à sua apropriação técnica e expressiva dos diferentes meios e linguagens. Em geral mais voltada para as práticas escolares, a mídia-educação ganhou força nas discussões curriculares orientadas para a interdisciplinaridade, os projetos didáticos e os redesenhos curriculares. Já a educomunicação apresenta-se como uma perspectiva mais abrangente, porém de delimitação social mais circunscrita cultural e academicamente. Emerge como um campo com identidade muito associada aos movimentos de esquerda na América Latina, a partir de um histórico de convergência entre comunicação e educação no meio popular, desde os finais dos anos 1960 (inclusive com sustentação em Paulo Freire). Suas bases teóricas agregam a visão de um receptor ativo e da dialogia como fator essencial da dinâmica cultural. Sua perspectiva não está tão centrada

na educação escolar, mas na diversidade das interfaces sociais em que educação e comunicação se encontram. Seu foco é o desenvolvimento de ambientes interativos e propícios à pluralidade expressiva e à participação: ONGs, projetos sociais e ambientais em geral, ensino informal, entre uma variedade de práticas. A educomunicação caracteriza-se como um paradigma muito específico na convergência comunicação-educação, fortemente identificado com o exercício e a ambientação do diálogo, da expressividade e da participação. E menos focado em aspectos tecnológicos, embora os discuta densamente. (MONTEIRO, 2011, pp. 50 e 51).

Diante de uma problemática maior e de processos de trocas dialógicas reflexivas intensas, notou-se o desenvolvimento de uma consciência transformadora da realidade, a participação/colaboração efetiva dos educandos nos rumos da investigação, a potencialização da expressão comunicativa, o fortalecimento de um olhar sistêmico, entre outros. Enfim, o início de uma prática educomunicativa.

Apresentação dos processos e dos produtos

À luz dos postulados freireanos, em um primeiro momento, os alunos experimentaram alguns procedimentos comuns no "mundo editado": manipulação midiática (inverter os sentidos na edição), vídeos virais (disparar um conteúdo que atraía muitas curtidas), entrevista tendenciosa (editar perguntas para as respostas) etc.

Sob um outro prisma, para além da compreensão da lógica produtiva, os estudantes foram convidados a se conectarem com a realidade social. O caso do garoto sírio, portanto, foi um grande disparador para articularem diferentes linguagens e se posicionarem acerca do naufrágio da humanidade por meio de cartazes, como se pode ver no exemplo a seguir:



CARTAZ

A partir de uma pesquisa dos casos *ciberbullying* noticiados na mídia, ocorreu também uma grande sensibilização dos educandos. Tantos os filmes a respeito da temática quanto as leis acerca dos crimes virtuais foram disparadores para uma empatia coletiva com as vítimas. Engajados, os discentes trataram do assunto por meio de folhetos e vídeos informativos.

Ao longo do ano, foi possível vislumbrar o protagonismo juvenil em muitos momentos, como na elaboração da comunidade de Facebook *Caça às bruxas*, em que os membros do grupo não se figuraram como meros executores de tarefas, mas como atores principais no processo comunicativo, determinando o que e como fazer.

Convém negritar que as alunas responsáveis pela comunidade supracitada, mesmo após a conclusão do 3º ano do Ensino Médio, continuaram alimentando a página no *Facebook*, à exemplo da produção de um *meme* sobre a gestão do presidente Michel Temer (leitura crítica dos meios de comunicação + produção midiática).



COMUNIDADE CAÇA ÀS BRUXAS

Então, sob um ambiente de interdiscursos e de multirreferencialidades, acabou despontando, nesses quatro bimestres, a centelha para uma educomunicação possível, visto que o projeto contemplou a educação para a comunicação, potencializou a expressão comunicativa, explorou a mediação tecnológica e as produções midiáticas.

Considerações Finais

Com base nas experiências mencionadas, observou-se que, quanto mais os jovens estavam envolvidos no processo de (re)elaboração do itinerário de investigação, mais se aparentavam felizes, participativos autônomos, críticos, criativos, solidários uns com os outros, livres para se expressarem e corresponsáveis com a criação de ecossistemas comunicativos abertos e democráticos.

B. T. P., aluna do 1º ano, naquele ano, em depoimento, pontuou:

Estou há um ano no projeto *O Mundo Editado* e nesse tempo cresci em termo de senso crítico e me tornei melhor entendedora do mundo. [...] Tive a oportunidade de mostrar minha opinião sobre assuntos que antes não conhecia e entender de perto como funciona o mundo editado.

De acordo com S. S. S., também estudante do 1º ano:

O projeto *O Mundo Editado* traz uma experiência interessante, de modo que - por meio dele - conseguimos fazer diversos desdobramentos: não só sobre coisas grandes, como o telejornal da Globo nos manipulando, mas também sobre o nosso dia a dia, como redes sociais nos fechando cada vez mais em uma bolha e o poder que a internet tem sobre nós, principalmente sobre as novas gerações.

Consoante depoimento de L. S. S., que cursava o 3º ano:

‘Por que eu não estava aqui nos últimos dois anos?’. Cada trabalho era mais interessante que o anterior, abrindo uma ampla gama de possibilidades para ‘confecção’. A proposta do vídeo viral foi curiosa, pois, no contexto que somos expostos a eles todos os dias, era de se imaginar que seria mais fácil, porém foi um trabalho que se mostrou muito difícil. Eu cheguei a fazer uns três ou quatro vídeos diferentes, mas nenhum parecia ter o potencial. Mas tudo isso mudou, quando a nação do fogo atacou. A releitura da tragédia do menino sírio não me deu vontade nenhuma de fazer em um primeiro momento, mas depois, quando comecei a procurar imagens e coisas do tipo, fui me empolgando, e usei de ‘inspiração’ até um pôster de uma série que eu estava assistindo na época (4400).

Em linhas gerais, as reflexões acerca das experiências no projeto *O mundo editado* permitiram observar que as leituras críticas e os produtos dessa investigação possibilitaram vislumbrar não apenas (inter) subjetividades, mas também a participação ativa dos alunos no pro-

cesso de ensino e aprendizagem, pois - através da abordagem baseada em problemas, os estudo de caso, as produções colaborativas, as análises de (cont)textos, as traduções e as simulações – os estudantes defrontaram-se com os paradoxos, a provisoriedade do saber, os movimentos alineares e multidirecionais nos ecossistemas comunicativos, ao mesmo tempo em que se (trans)formaram em sujeitos ativos: aptos a lerem e confeccionarem produtos midiáticos.²

Referências

ABDALA, Benjamin Jr. *Literatura, história e política: Literaturas de língua portuguesa no século XX*. Cotia: Ateliê Editorial, 2007.

BACCEGA, Maria Aparecida. Da comunicação à comunicação/educação: *Comunicação & Educação*, São Paulo, v.7, n. 21, p. 7-16, 2011.

_____. Comunicação/educação: apontamentos para discussão. *Comunicação, Mídia e Consumo*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 119-138, nov. 2004.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

_____. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

CITELLI, Adilson. Educação em tempo de comunicação. In: *Comunicação e educação: a linguagem em movimento*. São Paulo: Senac, 2000.

2 O projeto supracitado alicerçou-se numa pedagogia para sensibilidade - a qual valoriza a autonomia, a criatividade, a postura crítica, o protagonismo juvenil, a produção colaborativa, a ética – cujo enredamento de saberes, técnicas e linguagens considera o processo mais relevante que o produto.

CULTURA INFANTOJUVENIL NA PERSPECTIVA DA EDUCOMUNICAÇÃO

Sobre exercícios de ver e de produção midiática: O conceito de MUNDO..

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico cultural. In: *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora: E. UFJR, 2010, p. 13-24.

JUNQUER, Ângela; PAVANI, Cecília; WHONRATH, Eliana; CORTEZ, Elizena. Jornal e outras mídias: transdisciplinaridade. In: *Novas competências na sociedade do conhecimento*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2012, pp. 27-42.

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

_____. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

MONTEIRO, Eduardo. Mídiaeducação e educomunicação: semelhanças, diferenças e especificidades. In: *A escola entre mídias*. Rio de Janeiro: MultiRio, 2011.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. In: *Comunicação & Educação*. São Paulo, (19): 12 a 24, set/dez. 2000.

Sobre a autora

Juliana Pádua Silva Medeiros - Doutoranda no programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM): juliana.medeiros@mackenzista.com.br

A experiência educomunicativa no Colégio Educarte: oficinas de criação de jornal-escolar para o facebook

Felipe dos Santos Schadt

Introdução

O trabalho desenvolvido no O Jornaleiro (jornal-laboratório) desde 2012, no Centro Universitário Campo Limpo Paulista (UNIFACCAMP), não gerou só resultados para os alunos e alunas que participam do jornal-laboratório educomunicativo da Unifaccamp. Em 2014, a metodologia utilizada no projeto serviu como base para a implementação de um jornal escolar em uma escola pública de Campo Limpo Paulista. A experiência, que na época fazia parte da pesquisa de conclusão do curso de Especialização em Educomunicação na ECA/USP, resultou no Legado Jovem, veículo de comunicação dos alunos da Escola Estadual Victor Geraldo Simonsen.

A ideia do Legado Jovem era, por meio do Facebook, criar uma página para divulgar as produções jornalísticas realizadas pelos jovens. As 21 produções publicadas eram resultados de um processo que se tornou dinâmico no decorrer da pesquisa. O trabalho foi dividido em quatro blocos: o primeiro era dedicado a oficinas de jornalismo, em que o aluno aprendia técnicas básicas para construção de um texto jornalístico; o segundo e o terceiro blocos se dedicaram a produções dos alunos; e o quarto bloco foi o momento de refletirmos sobre o processo e as produções.

Os encontros do primeiro bloco davam ao aluno condições de entender, basicamente, as técnicas para a construção de um texto jornalístico. As oficinas abordaram desde a construção da pauta até a formatação do texto. Os jovens também aprendiam funções e a rotina jornalística, além de terem contato com os gêneros textuais possíveis em um jornal.

Após isso, os alunos foram convidados a criarem um espaço onde suas produções seriam postadas. Desde o início do trabalho, o Facebook foi escolhido como o principal meio. Escolhido nome, identidade e valores do jornal escolar, o segundo e o terceiro blocos se dedicaram a criar uma rotina de produção. Primeiro, eles faziam a reunião de pauta para decidirem, democraticamente e em conjunto, quais pautas seriam trabalhadas pelo jornal. Na sequência, iam a campo para pesquisar sobre a pauta escolhida e depois escreviam a matéria. Por fim, postavam suas produções na página criada e fechávamos o ciclo com uma reflexão sobre o que foi produzido por eles.

Já o último bloco se deu ao final da experiência, em que os alunos se reuniram para conversarem e refletirem sobre todo o processo desenvolvido. Além de se auto-avaliarem para destacar os impactos que o trabalho teve em cada um, os meninos e meninas do ensino médio que participaram do projeto discutiram a possibilidade de dar

seqüência ao jornal escolar por conta própria. Mesmo sem a presença do educ comunicador, o projeto seguiu por mais oito meses. Todo esse processo foi apresentado pelo pesquisador e educ comunicador, Felipe Schadt como parte da avaliação do Programa de Especialização lato sensu em Educomunicação, sob a orientação do prof. Dr. Claudemir Edson Viana (SCHADT, 2015).

Recentemente, Andrea Terra, professora de história do Colégio Educarte, também da cidade de Campo Limpo Paulista, teve conhecimento desse trabalho e, ao ser desafiada a criar um jornal escolar para seus alunos do 9º ano do ensino fundamental, nos procurou para tentar implementar a mesma metodologia com seus alunos. O presente artigo tem como objetivo relatar como a experiência do Legado Jovem pode ser aproveitada para a criação de um jornal-escolar em uma escola privada de Campo Limpo Paulista.

Colégio Educarte

Segundo relatado pela página do colégio, o Educarte, inaugurado em 2004 na cidade de Campo Limpo Paulista, tem como base as relações democráticas, equidade social, relações éticas e respeito às diferenças. Pensando em nossa escola como um espaço fundamental de construção e aquisição de conhecimentos, levamos o aluno a perceber que é possível existir uma relação única entre aprender, aplicar o conhecimento adquirido no cotidiano e ter prazer em estar no ambiente escolar.¹

Além disso, o colégio acredita que:

Através das disciplinas diversificadas que fazem parte do dia-a-dia dos alunos, tais como: laboratório de redação, inglês,

1 <<https://www.ceceducarte.com.br/historia/>> acessado em 26 de novembro de 2018 às 23:37

expressão corporal e teatro, tornamos real uma escola com grande nível pedagógico que prioriza a cultura e o desenvolvimento humano.²

E esse cenário é facilmente comprovado pela cultura da escola. Além dos cursos livres oferecidos pelo colégio como atividades extracurriculares, dentro das disciplinas é comum atividades que estimulem a criatividade dos alunos. Foi nesse contexto que a professora de história, Andrea Terra resolveu criar um jornal escolar para relatar as atividades da escola, além de promover nos seus alunos o desenvolvimento de habilidades da escrita jornalística e a leitura crítica da mídia. Esse terreno se mostrou extremamente fértil para um projeto educ comunicativo por dois motivos: o primeiro é a preocupação que a escola tem para o desenvolvimento humano dos seus alunos através da cultura; o segundo é a verificação de um ecossistema comunicativo mais aberto e dialógico do que o que acostumamos ver nos ambientes escolares. Esses dois fatores são bons elementos para a criação de um espaço favorável para o surgimento de protagonismo juvenil.

A Educomunicação

O entendimento de educomunicação pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo é a ação emergente entre dois tradicionais campos sociais: a Educação e a Comunicação. O que significa que a educomunicação se apresenta como um novo paradigma para a educação e para a comunicação e que, por sua vez, confrontará inevitavelmente os paradigmas já existentes que permeiam esses tradicionais campos sociais.

2 <<https://www.ceceducarte.com.br/historia/>> acessado em 26 de novembro de 2018 às 23:37

Segundo o professor livre docente, Ismar de Oliveira Soares:

Partimos da premissa de que a educomunicação, conceito que - no entendimento do Núcleo de Comunicação e Educação da USP - designa um campo de ação emergente na interface entre os tradicionais campos da educação e da comunicação, apresenta-se hoje, como um excelente caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os seguimentos humanos, especialmente da infância e da juventude. (SOARES, 2011, p. 14)

No campo da educação, o paradigma apresentado é o do *ensino x aprendizagem*. Esse sistema vertical de educação apresenta a instituição de ensino como único local de aprendizagem, o professor como o detentor da sabedoria e o aluno como um ser que nada sabe pronto para receber todo o conhecimento vindo de fora para dentro. Já o paradigma na comunicação se apresenta como um sistema hegemônico, onde poucos grupos possuem o poder de criar conteúdo através dos meios de comunicação, dando ao outro um status de mero receptor sem o direito de resposta por meio de suas próprias produções midiáticas.

A educomunicação busca criar um diálogo entre esses dois campos³ que sempre se apresentaram como heterogêneos e distintos em suas funções sociais para poder dar, a agentes sociais, reais condições emancipadoras. Mas para construir um diálogo entre eles é preciso entender que primeiro, a Educação só é possível enquanto ação comunicativa e segundo, a Comunicação é em si uma ação educativa. Esses axiomas são apresentados por Ismar de Oliveira Soares como uma das linhas teórico-práticas para se compreender a relação entre Comunicação e Educação. (SOARES, 2011, p. 17).

3 BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (Org.) *Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento*. São Paulo: 2011, p. 31.

Portanto, entendemos que a educomunicação se dá a partir do momento em que processos educacionais baseados no dialogismo, criam espaços onde o agente deixa de ser objeto para ser agente criador, de passivo para ativo, de ouvinte para falante, mudando a sua relação com o ambiente. Esses processos, por sua vez, serão mediados pela comunicação, em que projetos voltados para a apropriação midiática seja o canal onde esse agente atuará como protagonista social.

No caso abordado pelo presente artigo, o jornal-escolar virtual, hospedado em uma página do Facebook, é objeto do ciberespaço, que por sua vez é o local em que as produções dos alunos circulam, logo, é para ele que devemos nos debruçar um pouco para entender como se dá esse novo espaço de sociabilidade.

O Ciberespaço

O Facebook, como tantas outras redes sociais da internet, são locais em que atores sociais se relacionam por meio da técnica digital e os fluxos de informação que preenchem a rede. Esse lugar de interação híbrida é o ciberespaço. Mas, diferente do que o senso comum acredita, o ciberespaço não é um mundo paralelo ao mundo real, pelo contrário, tanto os locais *online* quanto os *offline* se interconectam e são construídas mutuamente (CALIXTO, 2017).

Pierre Lévy (1996), explica em sua obra *O que é Virtual?* a virtualização como um processo que acompanha o desenvolvimento social do homem e não com a ascensão dos computadores nas décadas de 1970 e 1980. A virtualidade segue a evolução da própria linguagem. Portanto, o virtual também faz parte do real.

O ciberespaço, por sua vez, é entendido como o novo espaço de sociabilidade, de inclusão e de comunicação, capaz de possibilitar o surgimento de uma "inteligência coletiva" e dar aos agentes sociais condições de discutir simultaneamente sobre variadas questões, sem que elas estejam na esteira de um controle ideológico (LÉVY, 1999). Essa inteligência coletiva, por sua vez, tem como grande característica

a descentralização e desterritorialização da informação que circulam e são ressignificados de uma maneira conjunta pelos usuários.

Ubiquidade da informação, documentos interativos interconectados, telecomunicação recíproca e assíncrona em grupo e entre grupos: as características virtualizante e desterritorializante do ciberespaço fazem dele o vetor de um universo aberto. Simetricamente, a extensão de um novo espaço universal dilata o campo de ação dos processos de virtualização (Lévy, 1999, p. 51).

Lévy explica que a ascensão do ciberespaço se dá a partir dos anos 1970 e é ampliada nos anos 1980, na Califórnia, onde a informática deixa de ser pensada e usada como ferramenta técnica do setor industrial particular para se fundir com outras linguagens, como o cinema e a televisão. “A digitalização penetrou primeiro na produção e gravação de músicas, mas os microprocessadores e as memórias digitais tendiam a tornar-se a infraestrutura de produção de todo o domínio da comunicação” (LÉVY, 1999, p. 31).

Mas foi no final dos anos 1980 e início dos anos 1990 que o movimento articulado pelos jovens profissionais das grandes metrópoles e dos campus norte-americanos explodiu a novas dimensões. Enquanto os computadores e as redes se interligavam, as pessoas começaram a se conectar mais, isso graças a invenção do computador pessoal que continha uma interface amigável, facilitando a navegação. O grande exemplo disso pode ser atribuído ao surgimento do Apple Macintosh, em 1984, pois ele

Acelerou a integração da informática ao mundo da comunicação, da edição e do audiovisual, permitindo a generalização do hipertexto e da multimídia interativa. Numerosas características do Macintosh foram em pouco tempo retomadas por outros fabricantes de computadores e hoje, em 1990, não podemos mais conceber a informática “amigável” sem “ícones” e “mouses”. (LÉVY, 1998, p. 29)

Com a presença de outras linguagens na rede produzindo conteúdos diversos, aparece em cena uma maneira não-hierárquica e descentralizada de organização de conteúdo. Três aspectos observáveis a partir disso: a criação de complexas redes rizomáticas que não dependiam de transmissões verticalizadas (emissor-receptor); a grande velocidade que a informação passou a circular; e a transformação nas relações produtivas causadas pela digitalização (CALIXTO, 2017).

Como no caso da invenção do computador pessoal, uma corrente cultural espontânea e imprevisível impôs um novo curso ao desenvolvimento tecnoeconômico. As tecnologias digitais surgiram, então, como a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento. (LÉVY, 1999, p. 32).

E é nesse espaço que o Facebook atua e seus usuários se relacionam, trocando informações e saberes, criando, compartilhando e atribuindo valor aos conteúdos.

Seja qual for a motivação dos jovens para a participação em coletivos no ciberespaço, a necessidade de pertencer a um grupo é a força motriz que propicia a educação desses jovens, no sentido mais amplo, ao vivenciarem situações de práticas em rede e da cultura digital com indivíduos e grupos com os quais interagem, virtuais ou não. Entretanto, a significativa presença dos jovens nas redes virtuais não significa, necessariamente, seu amplo domínio de práticas culturais no ciberespaço e em rede, e de suas implicações para a vida social, inclusive a real. (VIANA; MELLO, 2013, p. 5).

A pesquisadora Sonia LIVINGSTONE (2011) enfatiza que a internet oferece ao jovem uma diversidade de oportunidades de relação com o mundo que, por si só, é suficiente para animá-lo e convidá-lo a utilizar das ferramentas virtuais quase que instintivamente,

No entanto, já que as tecnologias da informação e da comunicação representam cada vez mais a principal rota para educação, saúde, engajamento cívico, habilidades empregadas, participação no governo, aconselhamento terapêutico, relações familiares estendidas, e aí por diante, é aqui que devemos assegurar que a literacidade seja suficiente. (LIVINGSTONE, 2011, p. 37)

Entendido isso, uma das preocupações do pesquisador foi de, no momento das oficinas, incluir as discussões sobre um uso criativo das redes sociais durante o trabalho desenvolvido. O que resta entender são os motivos que levaram os alunos do 9º ano do Colégio Educarte a escolherem o Facebook para desenvolverem e publicarem suas reportagens. E fica fácil compreender essa escolha quando olhamos os indicadores de 2017 da pesquisa *Tic Kids Online Brasil*.

Por que as redes sociais?

Criado em 2005, o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC) é um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (Nic.br) e realiza pesquisas relacionadas ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Um de seus dez indicadores é o *Tic Kids Online* que tem como um dos principais objetivos mapear possíveis riscos e oportunidades *online* para jovens de 9 a 17 anos, buscando entender o que esses meninos e meninas fazem na internet. A pesquisa é realizada desde 2012 e visa entender a percepção de jovens em relação à segurança *online*, bem como delinear as práticas de mediação de pais e responsáveis relacionadas ao uso da Internet.

Será com base nas pesquisas realizadas em 2017 que tentaremos entender o que levou os jovens do Colégio Educarte a ficarem tão empolgados com a possibilidade de produzir conteúdo jornalístico na internet.

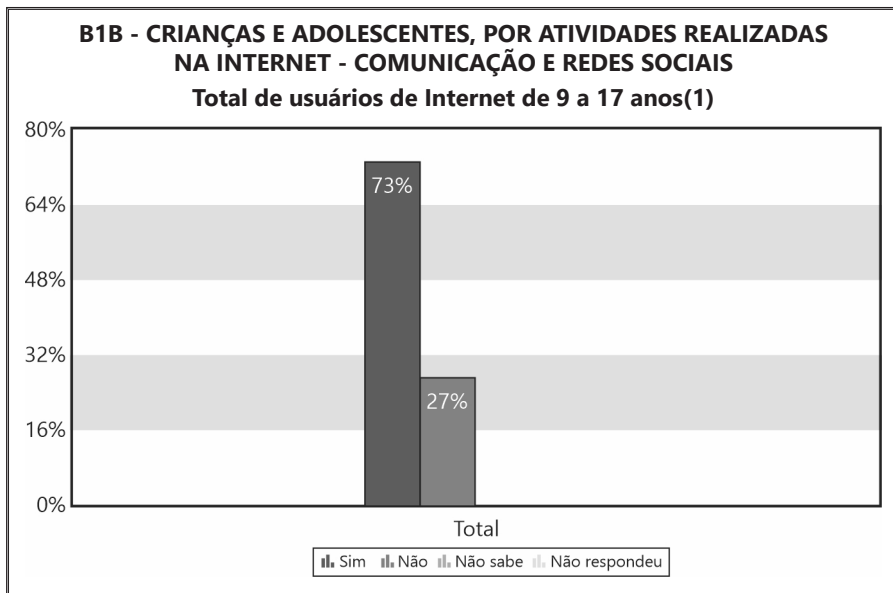


Gráfico 1

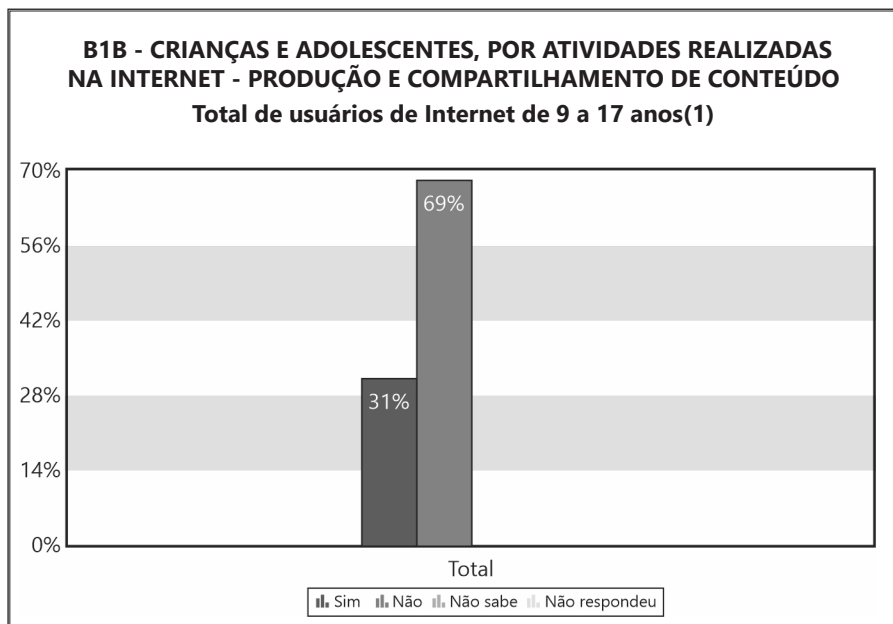


Gráfico 2

O primeiro gráfico já seria revelador o suficiente quando mostra que 73% dos jovens entre 9 e 17 anos utilizam as redes sociais. Mas a utilização desse espaço não se dá devido à produção desses jovens, pois apenas um terço deles publicam material de própria autoria nas redes. É o que mostra o gráfico 2.

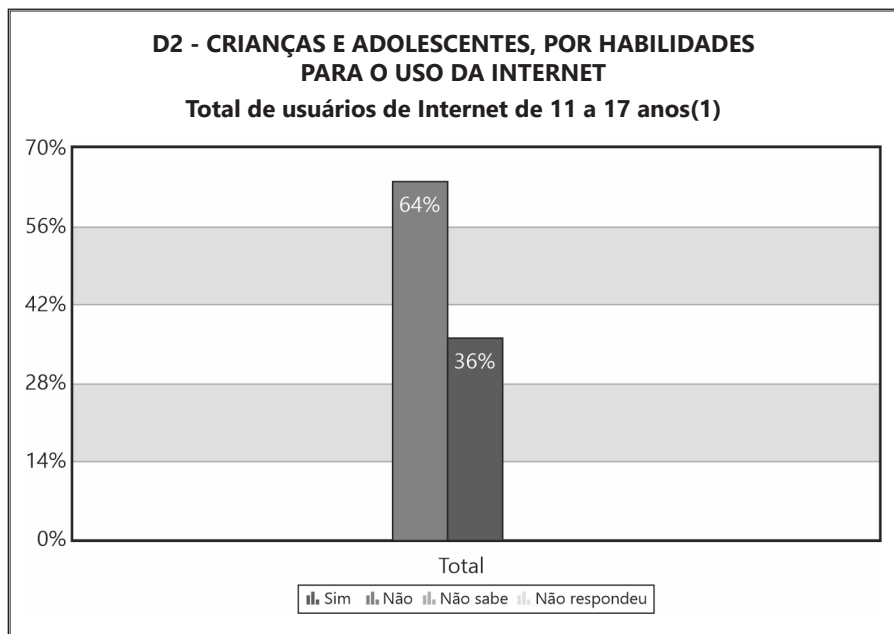


Gráfico 3

O segundo gráfico contrasta com o Gráfico 3 que diz que a maioria dos jovens têm habilidades para postarem conteúdos próprios na internet como vídeos e músicas. Podemos analisar, portanto, que mesmo com habilidade para isso, o interesse em publicar conteúdos próprios na rede talvez seja a barreira a ser vencida.

Essa realidade também foi observada entre os jovens do 9º do Colégio Educarte. Dos oito alunos participantes do projeto, seis deles possuíam uma conta no facebook e, entre esses seis, pelo menos três alunos tinham acesso controlado pelos pais. No contexto do colégio,

o momento que eles utilizavam as redes sociais era quando estavam em casa e fora da escola, mesmo ela oferecendo sala de informática com horários de livre acesso.

A vontade dos alunos de produzirem um jornal-escolar nas redes sociais também se explica por um fenômeno já observado por Célestin Freinet na década de 1920 no interior da França quando ele implementou o jornal-escolar como ferramenta pedagógica.

Freinet entendeu que quando o aluno produz algo que será lido, compartilhado e apropriado por outros interlocutores - além do professor e, às vezes, dos pais que fazem um papel de fiscalizadores de tarefas escolares -, o prazer de produzir se torna maior, pois o texto não morrerá nas páginas do caderno, mas se perpetuará nas páginas do jornal (SCHADT, 2015).

A criança sente a necessidade de escrever, exatamente porque sabe que o seu texto, se for escolhido, será publicado no jornal escolar e lido, portanto, pelos seus pais e pelos correspondentes; por isso sente a necessidade de expandir seu pensamento por meio de uma forma e de uma expressão que constituem a sua exaltação. (FREINET, 1964, p. 46)

Mário Kaplún vai chamar esse fenômeno de "caixa de ressonância": o aluno escrevia para ser lido. Por sua vez, esse processo gerava no aluno motivação suficiente para escrever e se expressar.

A chave estava nesse jornal, nesse meio de comunicação. Aqueles educandos tinham uma caixa de ressonância: "escreviam para serem lidos". E era essa rede de interlocutores, próximos ou distantes, o que os incentivava a criar, redigir, pesquisar, estudar, aprofundar seus conhecimentos, sem sentir tudo isso como um esforço ou uma obrigação, e sim vivendo-o com alegria, prazer e entusiasmo. Aprendiam através da comunicação. (KAPLUN, 2014, p. 66)

E o Facebook mostra-se um espaço potencialmente excelente para que essa caixa de ressonância reverbere, uma vez que a rede social é o lugar em que boa parte do mundo - estamos falando de 2 bilhões de pessoas - interagem, compram, vendem, aprendem, ensinam, jogam, se relacionam, se agrupam, se informam e se comunicam. As redes sociais *online* mudaram a natureza das relações entre as pessoas, e desde o seu aparecimento atraíram milhões de utilizadores, que as integraram nas suas vidas diárias.

Entendido tudo isso, partiremos agora para o relato da experiência dos alunos do Colégio Educarte com a criação de seu jornal-escolar. Na sequência do artigo, abordaremos como as reuniões com os alunos se deram, o conteúdo das oficinas e o que eles produziram.

Jornal Jovem da Luz

Foram realizados quatro encontros com os alunos do 9º ano do Colégio Educarte, no contraturno das aulas. Os encontros aconteceram no espaço de quatro semanas, sendo realizado um encontro por semana com duração de três horas cada encontro.

Reproduzindo a metodologia de trabalho realizado no Legado Jovem (descrito na introdução do presente artigo), os encontros se debruçaram em: oficinas sobre o texto jornalístico; escolha, pesquisa e produção das pautas; e por fim reflexão sobre o processo e o produto final. Ao todo foram oito alunos participantes e a professora que, como os estudantes, participou de todos os processos do projeto com a intenção de perpetuar o trabalho como mediadora.

No primeiro encontro, a oficina focou em três parâmetros: criação de uma pauta jornalística; gêneros jornalísticos informativos (nota, notícia e reportagem); e produção de entrevistas. Com auxílio de jornais e revistas, os alunos puderam perceber como se estrutura uma matéria jornalística. Dentro das oficinas, os meninos e meninas fizeram ativi-

dades práticas como identificação do lide e realização de entrevistas com seus próprios colegas.

Foi o encontro mais denso e talvez o menos divertido para os alunos, pois mesmo com as dinâmicas e as atividades práticas, as oficinas não fugiram do padrão de aulas que eles já estavam acostumados. Além disso, a carga de informações foi um pouco densa, o que atrapalhou um pouco na absorção do conteúdo, o que geraria muitas dúvidas nas etapas seguintes do projeto.

O ponto alto do primeiro encontro foi o momento em que eles foram desafiados a pensarem na criação do seu próprio jornal. Junto com a professora, fizeram um debate acalorado sobre a escolha do nome e do significado que ele teria. Sem uma definição *in loco*, foi combinado que eles trariam suas sugestões para o próximo encontro e a escolha seria baseada nas defesas de que cada um faria para seu nome favorito.

Segundo a professora, a escolha do nome foi tema recorrente durante toda a semana, em que os alunos negociavam parcerias para apoiarem um ou outro nome, além de muitas pesquisas sobre significados dos possíveis títulos do futuro jornal.

No encontro seguinte, a primeira ação foi definir o nome do jornal. Cada aluno que quisesse defender um nome defendeu sua proposta e, após as defesas, partimos para a votação. Um dos alunos, visivelmente incomodado questionou o porquê a professora não escolhia ela mesmo o nome. Respondemos que o jornal não era da professora, era de todos e por isso todos deveriam ter o direito de opinar no nome. Relutante, ele participou da votação.

Escolheram o nome *Jornal Jovem da Luz*. A explicação da aluna criadora do nome foi: "Uma vez a professora explicou que a palavra *aluno* significa *sem luz*. Eu não sou sem luz! E agora com o jornal eu acho que poderemos mostrar pra todo mundo que temos luz e so-

mos esclarecidos". O nome venceu com quatro votos, desbancando outros dois nomes. Porém, os outros cinco alunos ficaram satisfeitos com a escolha.

Na sequência do encontro, fizemos uma reunião de pauta para partir para a prática. Dividimos os alunos em duplas para facilitar o trabalho deles. Em roda, cada dupla, depois de deliberarem por uns minutos, disseram sobre o que gostariam de falar. Nessa primeira rodada, limitamos as pautas ao cotidiano da escola. As pautas escolhidas foram: *Alunas questionam qualidade das calças femininas do uniforme; Trabalho de artes que estimula os alunos a comerem frutas; Alunos insatisfeitos com os preços dos cursos livres; Alunos que não fazem a lição de casa são impedidos de acompanharem a correção.*

Escolhidas, as pautas passaram para a fase de pesquisa que se iniciou na sala de informática por meio da internet e terminou com pesquisa in loco. Com as pesquisas feitas, eles montaram a pauta e assim que ela estivesse pronta, puderam partir para a coleta de informações para escreverem a matéria.

Devido algumas dúvidas que ficaram do encontro anterior, precisamos tirá-las no decorrer do processo, o que necessitou de um tempo significativo. Ao final do segundo encontro, os alunos tinham a pauta finalizada e combinamos que eles coletariam as informações e escreveriam a notícia durante a semana e trariam o encontro seguinte para que juntos pudessemos avaliá-las.

No terceiro encontro começamos a discutir sobre as produções. Investimos um bom tempo nesse processo, pois foi uma demanda dos próprios alunos que tinham muitas dúvidas sobre os textos que haviam entregue. Ao invés de partirmos para a segunda rodada de pautas, resolvemos trabalhar mais nos textos já escritos e, texto a texto, fomos desenvolvendo melhorias, tanto na escrita quanto na própria

coleta de informações junto a fontes como professores, coordenadora entre outros.

No fim do encontro os alunos ficaram satisfeitos com os textos, mas um deles alertou os demais sobre algo que ninguém havia feito até o momento: imagens. Eles, portanto, foram desafiados a, durante a semana, tirarem fotos, do próprio aparelho celular, para ilustrarem a notícia.

O último encontro foi dedicado a duas frentes. A primeira tratamos de mostrar para os alunos e para a professora como criar, postar e gerenciar uma página no facebook. A segunda refletimos sobre as produções e o papel do jornal-escolar que eles haviam desenvolvido. Para a criação da página, ficou acordado que a professora e os alunos iriam trabalhar de maneira democrática para gestão do conteúdo, tendo na figura da professora a responsável por guiar os alunos nessa tarefa, mas não de uma maneira autoritária como de costume seria, e sim de uma maneira coletiva, em que todas as decisões da página seriam discutidas em conjunto.⁴

Sobre a reflexão do projeto, iremos destacar aqui algumas falas que são significativas para a compreensão do leitor do presente artigo de como os participantes perceberam o processo.

“Pra mim fazer jornal era só escrever a notícia e colocar na banca. É muito mais difícil do que eu pensava, mas eu gostei muito, principalmente por descobrir que as tias do berçário fazem um monte de trabalho da hora com os bebezinhos. Eu não sabia e agora eu sei” (aluno participante).

“Eu odeio essa calça do uniforme. Mas eu nunca pensei que eu poderia reclamar disso com uma reportagem. O

4 Até o fechamento do presente artigo, a página do facebook do jornal não tinha ido pro ar.

mais legal de tudo foi que a coordenadora recebeu a gente na sala dela e explicou direitinho como funciona esse negócio de fornecedor e tal. O bom também foi ter mostrado pra ela que um monte de menina não gosta da calça... As vezes ela também não sabia disso. Eu acho que a escola vai mudar de fornecedor e teremos calças melhores. Vai ser muito legal se isso acontecer, porque foi por causa da nossa reportagem” (aluna participante).

“Gosto muito dessa ideia de todo mundo poder opinar para escolhermos as coisas. Mesmo o nome que eu tinha escolhido pro jornal não ter sido escolhido, eu achei justo porque a maioria decidiu assim. Também gostei de poder falar de coisas do colégio. Sei lá, as vezes acontece um monte de coisa aqui e a gente nem fica sabendo.” (aluna participante).

“Eu quis fazer a reportagem dos alunos que ficam pra fora da sala quando não fazem o dever porque eu fiquei pra fora uma vez e não gostei. Mas eu não achei que poderia reclamar porque quem manda é a professora. Eu fiquei muito revoltado quando não pude ficar na aula. Mas depois que tive que entrevistar a professora eu entendi um pouco o lado dela. Ainda não concordo e acho injusto” (aluno participante).

Considerações finais

Embora curta, a experiência com os meninos e as meninas participantes do jornal-escolar foi muito interessante, pois revelou o quanto os jovens têm a dizer e só precisam de um espaço propício para isso. Mais, eles precisam de um espaço que dê, além de condições instrumentais, condições de protagonismo na construção do conhecimento.

Sempre é evidente a desconstrução que o sistema de ensino/aprendizagem sofre quando os alunos tomam consciência de que, se dado o devido espaço e condições, suas vozes têm tanto poder quanto as vozes dos demais agentes culturais que são enxergados pelos próprios alunos como superiores a eles. O corpo docente também percebe o poder transformador das práticas educ comunicativas em sala de aula quando ele tem que dividir a construção do conhecimento com o aluno. Ambos os casos foram percebidos durante os quatro encontros no colégio.

O ciberespaço é um grande facilitador, pois tem como grande premissa a democratização da informação, dando condições para os seus usuários - no nosso caso os alunos - chances de produzirem conteúdo e serem lidos por qualquer um. Mas nada disso adiantaria se o próprio colégio não se mostrasse um potencial ecossistema comunicativo aberto e dialógico, onde a fala dos alunos é valorizada, mesmo que em alguns casos isso não fique tão evidente.

Precisamos incentivar cada vez mais projetos que usem das mídias digitais como ferramenta para produção e divulgação de conteúdo criado por jovens, para que eles se reconheçam como produtores de conteúdo. Porém, antes disso, é necessário estabelecer nesse próprio jovem a consciência de que ele também pode gerar conhecimento por meio de mecanismos como, no nosso caso, o jornalismo.

Referências

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (Org.) *Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento*. São Paulo: 2011.

CALIXTO, Douglas de Oliveira. *Memes na internet: entrelaçamentos entre educação, cibercultura e a 'zoeira' de estudantes nas redes sociais*. 2017. Dissertação (Mestrado em Interfaces Sociais da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017

FREINET, Célestin. *O Jornal Escolar*. Lisboa: Estampa, 1974.

KAPLUN, Mario. Uma pedagogia da comunicação. In: APARICI, Roberto (Org.) *Educomunicação: Para além do 2.0*. São Paulo: Paulinas, 2014.

LÉVY, P. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIVINGSTONE, Sonia: Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. In: *Revista Matrizes*, São Paulo. Ano 4, nº 2: 11-42, jan/jun 2011

SCHADT, Felipe dos Santos. *Intervenção Educomunicativa para a construção de espaços que promovam o protagonismo juvenil: A experiência do O Jornaleiro na Escola Estadual Victor Geraldo Simonsen*. (Monografia). São Paulo: Escola de Comunicações e Artes - Universidade de São Paulo, 2015.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo: Paulinas, 2011

VIANA, Claudemir Edson; MELLO, Luci Ferraz. Cultura digital e a educação como novo paradigma educacional. In: *Revista FGV Online*, São Paulo. V. 3, nº 2, 31-49, 2013.

Sobre a autora

Felipe dos Santos Schadt - Especialista em Educação pela ECA/USP, mestrando na Pós-Graduação na mesma instituição. E-mail: felipeschadt@usp.br

La Casa Amarilla: um olhar sobre a abordagem pedagógica da escola peruana e sua aproximação com a Educomunicação

Suéller Costa

Introdução

O estudo das teorias de aprendizagem que ajudam a compreender as diferentes propostas pedagógicas e o aprofundamento epistemológico da Educomunicação e da sua experiência em diversas áreas de intervenção têm conduzido a jornada acadêmica desta pesquisadora desde o início da sua atuação na interface da Comunicação e Educação. Aprofundar-se nessas pesquisas - aliando a teoria à prática e promovendo o contato com profissionais do segmento e com os envolvidos no processo de ensino e aprendizado - tem instigado a aventura epistemológica e a imersão em experiências pedagógicas que propiciam uma educação significativa, construtiva, inovadora e ao mesmo tempo desafiadora em unidades educacionais tanto no âmbito nacional quanto internacional. Com base nessa jornada, este

artigo traz uma avaliação de uma vivência realizada na comunidade La Casa Amarilla, uma rede de escolas peruanas que seguem uma proposta pedagógica baseada na abordagem educacional desenvolvida nos centros de infância e pré-escolas de Reggio Emilia, cidade localizada no Norte da Itália.

A experiência foi realizada, em novembro de 2016, durante um intercâmbio intitulado *Viagens Pedagógicas*, promovido pelos grupos de estudos Diálogos (Brasil) e Dinâmica Centro Cultural de la Educacion (Peru), que organiza a imersão em unidades educacionais internacionais consideradas inovadoras em virtude da sua metodologia de trabalho e dos bons índices educativos com os alunos envolvidos.

A escola que propiciou a experiência foi a unidade La Casa Amarilla de Surco, localizada na zona central do Peru. A pesquisadora, em questão, pôde acompanhar, ao longo de um dia, a rotina pedagógica envolvendo educandos, educadores e gestores. O objetivo de tal estudo, realizado por meio de uma observação participativa, era fazer uma avaliação desse processo e analisar as aproximações da referida prática pedagógica com os princípios da Educomunicação.¹

Este artigo traz, portanto, uma breve apresentação da escola, com destaque para a dinâmica pedagógica, a estrutura dos espaços educativos, a organização das atividades realizadas ao longo das aulas, o atendimento às crianças e às famílias e a postura dos educadores durante o trabalho pedagógico. Posteriormente, alguns pontos principais da abordagem educacional de Reggio Emilia, teoria pedagógica que inspira as escolas peruanas conhecidas ao longo da imersão, são destacados. Por fim, a exposição dos aspectos observados na visita que se assimilam a princípios semeados pela Educomunicação.

1 A abordagem se apoia nas anotações das palestras acompanhadas durante a imersão, nas observações e nas imagens registradas nessa viagem, além das leituras, trocas de relatos, experiências e estudos sobre a iniciativa educacional do local.

Uma educação pautada na investigação, no pensamento criativo e no trabalho em equipe

A oportunidade de adquirir e compartilhar conhecimentos, experiências e inspirações conduzem a atuação do educador, que, concentrado na interface da Comunicação e Educação, busca propostas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento pessoal, social, cidadão e intelectual de educandos de diferentes faixas etárias. Isso ocorre na atuação em áreas de intervenção da Educomunicação consolidadas em vários segmentos². Em cada uma delas, esse campo de estudos propõe uma ação significativa – em espaços educativos formal, informal ou não formal - que leve em consideração o aprendizado baseado na dialogicidade, na transversalidade, no inter e multidisciplinar; na realização de projetos contextualizados e que abrangem diversas áreas do conhecimento; na gestão democrática; no trabalho colaborativo e compartilhado; nas experiências, nas problematizações e em ações e reflexões, e em intervenções para a promoção de almeçadas transformações. Segundo Soares (2011), trata-se de um paradigma que coloca os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem como protagonistas na aquisição de seus conhecimentos:

A educomunicação fala de relacionamento, liderança, diálogo social e protagonismo juvenil. Posiciona-se, de forma crítica, ante o individualismo, a manipulação e a competição. A cidadania vencendo a ditadura do mercado: é o que ela busca, transformando as oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias em instrumentos de solidariedade e crescimento coletivo. (SOARES, 2011, p. 95)

2 Segundo o professor Ismar Soares, a Educomunicação abrange sete áreas de intervenção: educação para a comunicação, expressão comunicativa através das artes, mediação tecnológica na educação, pedagogia da comunicação, gestão da comunicação, produção midiática para a educação e reflexão epistemológica.

Com base nos estudos nesse campo, muitas teorias da aprendizagem da Educação, que visam aprimorar o processo de aprendizado dos indivíduos, semeiam princípios que valem uma análise comparativa, avaliativa e reflexiva com base no que a Educomunicação inspira e idealiza em suas ações no âmbito educacional. Sejam da linha construtivista (Jean Piaget e Jerome Brunner) ou sociointeracionista (Lev Vygotsky) ou até mesmo behaviorista (Burrhus Frederic Skinner). Ou, ainda, as consideradas inovadoras no período da Escola Nova³, como a aprendizagem “baseada em problemas” (John Bransford), a “aprendizagem significativa” (David Ausubel), o “aprendizado experimental” (Carl Rogers). Além da teoria das “Inteligências Múltiplas” (Howard Gardner) e do “sincretismo infantil” (Henri Wallon), dentre tantas outras, que merecem o conhecimento para complementar o estudo e a prática concernentes à Educomunicação.

Os conceitos discutidos pelos estudiosos são importantes para conhecer o processo histórico e cultural da Educação ao longo dos anos, avaliando o que mudou e o que permanece igual e até mesmo as inter-relações entre uma teoria e outra e a sua experiência. Partindo da hipótese de que a teoria alia-se à prática, cada estudioso é considerado importante para a formação do educador e da sua atuação em sala de aula. Uma área complementa a outra e conduz um profissional disposto a fazer a diferença na Educação. Nesse sentido, como diz Malaguzzi (2011), o professor deve ser um constante pesquisador,

3 Um movimento de educadores europeus e norte-americanos, organizado no final do século XIX, que propunha a renovação das práticas pedagógicas com base numa nova compreensão das reais necessidades dos estudantes, colocando-os como centro do processo educativo. Questionava a passividade na qual a criança estava condenada pela escola tradicional. Também conhecida como escolanovismo, a Escola Nova chegou ao Brasil, na década de 1920, com as reformas do ensino de vários estados brasileiros. No entanto, muito antes, por volta de 1882, as ideias dessa nova concepção de ensino já começavam a ser inseridas pelo educador Rui Barbosa.

investigador e avaliador da sua prática educativa e de seus efeitos perante os sujeitos envolvidos. Eis o motivo para que a teoria e a prática estejam sempre em sintonia: "O dever, portanto, da teoria, consiste em ajudar os educadores a compreender, eficazmente, a natureza de seus problemas. Neste sentido, a prática se converte em um interlocutor necessário e decisivo para o êxito da teoria." (MALAGUZZI, 2011, p. 84, tradução nossa).

Da mesma opinião compartilha o educador Paulo Freire, que salienta a necessidade da atualização constante do professor. Para o estudioso, a formação reflete na prática profissional.

O professor que não leve a sério a sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isso não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. (FREIRE, 2013, p. 89 e 90)

Esse conhecimento, no entanto, apesar de importante, não pode ser isolado; ele deve ser acompanhado de uma postura dialógica, que vise uma educação solidária e afetiva, conforme complementa Paulo Freire:

Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente 'lido', 'interpretado', 'escrito' e 'reescrito'. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no 'trato' deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 2013, p. 95)

Portanto, a aprendizagem constante é positiva para uma atuação efetiva na área educacional. Dessa forma, cada autor voltado tanto à Educação quanto à Comunicação apresenta um quadro teórico e experimental importante para a construção de um novo olhar ao pro-

cesso educativo por meio da Educomunicação. A união entre essas áreas tem possibilitado diferentes experiências consideradas significativas tanto a alunos quanto a educadores: são elas que servem de estudos para que possam ser exemplos de inspiração e modelos para serem apropriados em diferentes espaços educativos.

Ao aliar o conhecimento de ambas as áreas (Comunicação e Educação, e, por conseguinte, a Educomunicação) às diferentes teorias da aprendizagem, este artigo parte desses referenciais para realizar a avaliação de uma experiência adotada em escolas do Peru: um intercâmbio educativo e cultural realizado na rede de escolas La Casa Amarilla e no Colégio Aleph permitiu vivenciar o que há de diferente nessas unidades para que possam se destacar entre as milhares espalhadas pelo mundo.

As redes citadas seguem a abordagem sociointeracionista de Reggio Emilia, uma teoria que se difundiu mundialmente e, atualmente, tem sido referência a escolas focadas na Educação Infantil. Há unidades no exterior e no Brasil que têm acreditado nos conceitos e nas experiências articuladas dentro dessa abordagem e levado às suas escolas a fim de construir um ensino que há muito tempo tem sido o desejo dos educadores comprometidos com a missão de ensinar: não só inovador e contemporâneo, mas interessante, instigante, inspirador, contextualizado e transformador.

É partindo desta experiência internacional que este artigo propõe a apresentação da abordagem, da prática, da contextualização e uma avaliação com base em ideais disseminados pela Educomunicação. Trata-se de um processo de imersão que viabiliza conciliar a teoria (adquirida com os constantes estudos) com a prática (articulada com a observação e o contato com os envolvidos na atividade pedagógica). Uma união que favorece, portanto, a atuação como pesquisador

e educador, que busca o conhecimento de atividades inovadoras e comprometidas com um ensino significativo.

A proposta pedagógica e a fonte de inspiração

A proposta pedagógica da comunidade La Casa Amarilla é baseada na teoria socioconstrutivista de aprendizagem abordada nos centros de infância e pré-escolas de Reggio Emilia, uma cidade que se tornou referência no ensino quando o assunto é a educação na infância. A unidade italiana começou a ser desenvolvida após a Segunda Guerra Mundial, quando o país foi devastado com os bombardeios. Os sobreviventes tinham de buscar alternativas para a sobrevivência e o desenvolvimento do local, pensando, em especial, no futuro das crianças.

Com isso, as mães da época se uniram para construir uma escola para educar os pequenos. Elas idealizaram um local que pudesse seguir uma aprendizagem baseada não apenas em conhecimentos cognitivos, mas no afeto, na solidariedade, no companheirismo e na união entre os povos. Uma escola que semeasse valores uns aos outros e resgatasse os aspectos social, cultural e político da região.

Um dos educadores que apostou na ideia e se prontificou a ajudar foi Loris Malaguzzi⁴. Para o estudioso, o processo pedagógico deveria ter como centro o desenvolvimento intelectual, emocional, social e moral

4 Pedagogo e psicólogo, Malaguzzi nasceu em 1920 e faleceu, repentinamente, em 1994. Por mais de cinquenta anos viveu, trabalhou, investigou e realizou experiências concretas em Reggio Emilia, cidade onde construiu a sua obra, que até hoje é estudada por todo o mundo. É considerado um dos pensadores mais importantes do século XX. Ele se inspirou nas teorias de Dewey, Vygotsky, Piaget, Brunner e Gardner, que ajudaram na construção das escolas inovadoras, entre as décadas de 1950 e 1960, além de múltiplas correntes de pensamento da psicologia social, das teorias da complexidade e das neurociências. Uma de suas publicações de destaque é *As Cem Linguagens da Criança*.

das crianças. Uma concepção positiva e que se tornou referência na região e se expandiu no país e até pelo mundo⁵.

Vale destacar que, segundo dados divulgados pelo Centro de Referência de Educação Integral, a abordagem de Reggio Emilia foi municipalizada e atualmente engloba 40% das escolas da cidade italiana. Existe, inclusive, uma rede chamada Reggio Children⁶, composta por 13 creches e 21 pré-escolas. Esse grupo oferece formações, visitas monitoradas, intercâmbio educacional e cultural a educadores e pesquisadores de todo o mundo interessados em conhecer de perto a proposta e disseminá-la em suas nações.

Estudiosos peruanos são um exemplo deste interesse, e foi por meio de um grupo de educadores dispostos a colocar essa proposta em prática que fundaram, em 2005, no Peru, a La Casa Amarilla. Atualmente, há seis unidades instaladas nos seguintes pontos de Lima: San Isidro, Jesús María, San Miguel, Surco, Miraflores – Angamos e Miraflores – La Paz. Todas são pré-escolas, ou seja, atendem crianças de 3 a 5 anos de idade⁷, com turmas que recebem as seguintes distribuições: Classe de 3 anos; Pré-Kinder (4 anos) e Kinder (5 anos).

A metodologia considera o aprendizado como um processo ativo e acredita que o conhecimento é construído pelas crianças quando elas interagem com o meio à sua volta. Tal proposição possibilita que elas sejam protagonistas do seu processo de aprendizagem, explorando diversas linguagens que propiciem o tocar, o sentir, o

5 Uma publicação da revista americana Newsweek apontou essa experiência educadora como a melhor do mundo em 1991. O sucesso das escolas despertou os olhares de outros países com relação à Educação na infância.

6 Veja mais em: <http://www.reggiochildren.it/network-2/>. Acesso em: 15 jan. 2017.

7 No Brasil, o período da pré-escola, correspondente à Educação Infantil, atende crianças da faixa etária de 4 a 5 anos.

ouvir, o falar, o compartilhar por meio de experiências práticas contextualizadas. A esse trabalho, os gestores o intitulam como “projetos de investigação”.

As atividades instigam, então, as crianças a solucionarem problemas, utilizando o pensamento crítico e criativo. Permitir essa abertura para o aluno conduzir o seu conhecimento só tem a contribuir para a sua formação e atuação tanto individual quanto em grupo. E um dos caminhos para “dar voz” às crianças e propiciar diferentes discursos que só tendem a incrementar o diálogo no espaço educativo, conforme aponta Adilson Citelli:

Transformar alunos em sujeitos do conhecimento implica (de fato) descentrar as vozes, colocando-as numa rota de muitas mãos que respeite as realidades da vida e cultura dos educandos. É preciso (de fato) fazer o aluno assumir a sua voz como instância de valor a ser confrontada a outras vozes, incluindo a do professor. Desse modo, a sala de aula passaria a ser entendida como lugar carregado de história e habitado por muitos atores que circulariam do palco à plateia à medida que estivessem exercitando o discurso. (CITELLI, 2000, p. 98)

O respeito à cultura, por sua vez, é outro aspecto considerável na comunidade La Casa Amarilla. Segundo Helena Tassara, é por meio das diferentes linguagens, semeadas inclusive em experiências culturais, que a criança vai construindo e formando a representação da realidade na qual está inserida e formando o seu olhar diante do que está à sua volta:

Acredito que as crianças são produtoras de cultura como qualquer ser pensante no planeta. Criam uma cultura própria, sua. Têm uma perspectiva particular dos elementos que encontram ao seu redor. Elementos de um mundo que é o mesmo que para crianças e adultos. (TASSARA, 2002, p. 53)

Essa perspectiva criada pelos pequenos tendo como base as representações das suas vivências permite um estágio educativo cada vez mais significativo. Todas essas ações são registradas, analisadas, investigadas pelos educadores da unidade escolar com o propósito de avaliar os pontos positivos e negativos e, com base em problematizações, buscar as devidas soluções para o processo de aprendizado de cada educando.

As turmas possuem, em média, de 15 a 20 alunos, e contam com três professores, sendo uma diplomada com mais experiência; outra com menos tempo de carreira, e a terceira em fase de formação. No Brasil, esta última seria considerada a estagiária, mas nas escolas peruanas não há essa função. Para a coordenação pedagógica, as três têm a mesma responsabilidade com as crianças e a tarefa é de uma ajudar a outra na organização de todas as aulas, no planejamento dos projetos, nas ações especiais, nos eventos tradicionais, nos registros das aulas e na montagem do portfólio de todo o trabalho realizado. Complementam o quadro de educadores o atelierista (arte) e o músico (música).

A escola possui vários espaços, tanto fechados quanto abertos, que são divididos da seguinte forma:

a) Sala de aula: espaço subdividido em estações organizadas por áreas de interesse - como Matemática, Ciências e Línguas - e explorada por grupos pequenos. Quando o trabalho pedagógico começa, a turma é dividida em grupos de cinco a seis pessoas, cada um é direcionado para uma dessas sessões, coordenada por uma educadora, que tem como missão propor alternativas intelectuais desafiantes às crianças.



Figura 1 - Sala de aula da unidade San Miguel

b) Ateliê: local onde o atelierista explora diversas manifestações artísticas e trabalha com o pensamento criativo das crianças. A arte é uma das áreas que mais chamam a atenção da abordagem reggiana. Isso porque a escola conta com um ateliê em que o atelierista realiza atividades que vão além do cognitivo. É um lugar onde se estimula diferentes capacidades, competências, sensibilidades, além do desenvolvimento motor e sensorial e o conhecimento intelectual dos pequenos.



Figura 2 - Ateliê da unidade San Isidro

c) **Cozinha:** lugar explorado tanto pelas cozinheiras, também consideradas educadoras, e os alunos. A preparação da alimentação e organização do espaço para as refeições conta com a colaboração das crianças.



Figura 3 - Cozinha da unidade de Surco

d) **Pátios:** ambiente que concentra atividades recreativas, como no horário da entrada, do intervalo e da saída. Este lugar também é explorado pelos pais, que podem brincar com os seus filhos tanto no horário que os levam à escola quanto na hora em que vão buscá-los.



Figura 4 - Pátio da unidade San Miguel

e) **Áreas comuns:** ambientes utilizados em atividades especiais e para a recreação.



Figura 5 - Área comum da unidade de Surco

Todos os espaços são considerados laboratórios que permitem a multiplicidade e pluralidade de experiências sensoriais que instigam o conhecimento em diversas áreas tanto pelas crianças quanto pelos adultos. Todos da escola (professora, gestora, atelierista, cozinheira e demais funcionários) têm um papel importante no aprendizado dos pequenos, que aprendem na coletividade, no trabalho em equipe e na troca de vivência. Nesse sentido, verifica-se que são nos momentos presenciados em cada particularidade do ambiente educativo que os pequenos vão adquirindo autonomia, responsabilidade, comprometimento, inspiração e foco na aprendizagem. Também desenvolvem, ao longo desse processo, uma relação de pertencimento ao espaço, que deve ser cuidado por eles mesmos.

Pesquisa de intervenção: objetivo, metodologia e avaliação

O intercâmbio educacional contou com a visita às seis unidades da La Casa Amarilla, distribuídas em diferentes distritos e direcionadas ao Ensino Infantil; e ao Colégio Aleph, localizado em Chorrillos⁸, re-

8 O contraste entre o padrão da escola e do perfil de seu público (formado por alunos pertencentes a famílias com poder aquisitivo alto) com a área onde foi construída chama a atenção. Chorrillos é um dos quarenta e três distritos que formam a Província de Lima, pertencente à Região Lima, na

gião periférica do Peru, e destinado a estudantes de 6 a 10 anos, que estariam, segundo a nomenclatura do Brasil, no Ensino Fundamental I. Trata-se da primeira escola peruana a desenvolver a proposta pedagógica de Reggio Emilia com alunos maiores.⁹

No entanto, o foco desta pesquisa se concentrou na avaliação de uma das unidades da comunidade La Casa Amarilla, destinada à Educação Infantil, com base no método reggiano; e, também, à faixa etária que recebeu merecida atenção ao longo das aulas da disciplina “Educomunicação e Cultura Infantojuvenil: Do convívio com a mídia ao protagonismo crítico”, ministrada pelo professor Claudemir Viana. Para tanto, a unidade de Surco¹⁰ foi a escolhida.

No acompanhamento, ao longo de um dia, da rotina pedagógica da escola¹¹, realizou-se uma observação participativa da prática pedagó-

zona central do Peru. Essa região peruana conta com um lado desenvolvido, com um aglomerado de indústrias e comércios; e outro considerado periférico, por conta da falta de infraestrutura, como saneamento básico e asfalto nas ruas, muitas habitações estão instaladas em morros e são irregulares. O Colégio Aleph foi construído exatamente na região periférica, sendo evidente a diferença entre os moradores locais e o público frequentador (alunos e familiares) da unidade de ensino.

- 9 O objetivo é estender a turmas aos demais ciclos, como aos equivalentes aos ensinos Fundamental II e Médio, mas esse processo está sendo realizado aos poucos. Em 2017, por exemplo, foi aberta a primeira turma do 6 grado (como é chamado no Peru), que corresponde a educandos de 11 anos. A equipe gestora pretende promover a ampliação anualmente, a pedido dos pais dos alunos já matriculados, que não querem colocar os filhos em outras escolas.
- 10 Surco é um dos quarenta e três distritos que formam a Província de Lima, situada no Departamento de Lima, pertencente à Região Lima, na zona central do Peru.
- 11 A unidade de Surco possui 146 alunos, 25 professores, um atelierista, quatro profissionais de apoio (ajudam na cozinha, segurança e jardinagem), uma assistente administrativa, uma coordenadora pedagógica e uma diretora.

gica, considerando a atuação do professor, o envolvimento dos estudantes e a participação da equipe gestora no processo educativo. No período da manhã, foram acompanhadas as aulas de uma turma do Pre-Kinder (4 anos), e, à tarde, o trabalho dos professores após a jornada em sala e a rotina da escola.

Convém sublinhar que a abordagem reggiana tem como missão uma escola organizada por alunos, professores e família. Como conceito de aprendizagem, foca na realização de projetos, sempre acompanhados de investigação, observação, análise e avaliações. E isso não ocorre apenas por parte dos educadores, que devem registrar suas experiências em portfólios, mas também pelos alunos, que, ao final de cada aula, por meio de uma assembleia, contam o que aprenderam e o que foi significativo para o seu amadurecimento.

As aulas começam às 8 horas, mas, a partir das 7 horas, a escola já começa a receber os alunos. Este intervalo é reservado aos pais, que, quando chegam com os filhos, têm o direito de acompanhá-los até a sala de aula, ficar com eles nas áreas livres destinadas à recreação e ainda, se precisar, podem conversar com os professores para tirar alguma dúvida. Em seguida, os três professores dão início à prática pedagógica com as crianças, com bate-papo e música para a interação, e a tradicional chamada e a checagem das responsabilidades de cada um. Isso porque, quando elas chegam, já marcam num mural qual será a sua contribuição do dia, como, por exemplo, buscar o lanche, organizar a sala, regar as plantas, colocar a mesa, dentre outras, despertando, desde cedo, a responsabilidade e autonomia de cada um.

Esse comportamento cria na criança uma relação de pertencimento ao meio, protegendo-o. Segundo as educadoras, ela precisa entender que a escola é uma extensão de sua casa, e, como tal, deve respeitá-la

Esta escola atua desde 2011 com base no trabalho sistematizado, a disciplina da equipe, a criatividade, a reflexão e formação constante dos educadores.

e mantê-la em ordem e de acordo com as suas necessidades. Essa atitude pode ser considerada um ideal educutivo por despertar nas crianças essa responsabilidade em zelar pelo espaço que contribui para a sua formação.

Tal autonomia permite também o empoderamento da criança para agir, tanto de forma individual quanto coletiva, em prol do bem-estar da sua escola e, em seguida, da sua comunidade, da sua sociedade, e, por sua vez, do mundo. Ações que mostram aos estudantes que as suas contribuições são importantes num espaço em constante transformação, conforme destaca José Antonio Gabelas Barroso:

Os jovens ativam sua capacidade de empoderamento, assumindo suas decisões, organizando seu trabalho, concretizando seus objetivos e desenvolvendo um processo que culmina na expressão do grupo. A partir da organização e gestão dos recursos úteis, o indivíduo, dentro de um microsistema (a turma da escola) opera no macrosistema (cultural e valores), produzindo suas próprias construções. (BARROSO, 2014, p. 237)

Construções essas que começam no espaço educativo, onde as atividades pedagógicas fazem jus ao desenvolvimento múltiplo da criança, respeitando suas habilidades e explorando suas competências. Elas são realizadas em três grupos e nas estações presentes na sala. Cada professora segue com uma equipe e começa a sua aula com base na linguagem a ser explorada. Tudo é muito prático, as explicações são à base de um descontraído bate-papo com a interferência constante das crianças, com perguntas, explicações e contribuições. Um processo dialógico e horizontal no qual o professor não é o foco das atenções. Pelo contrário, o aluno é considerado o centro da aprendizagem, e é ao meio dele que as atividades são realizadas. Com base no diálogo, juntos, eles constroem um contínuo aprendizado, segundo o educador Paulo Freire:

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 2013, p. 83)

Ao longo das aulas, os alunos escrevem, desenham, pintam e brincam. Jogos de cartas, tabuleiro, games e brinquedos também são usados para explorar o conhecimento que está em foco no momento, o ensino é voltado ao lúdico. Belloni (2014) acredita que explorar a ludicidade da criança ajuda a prepará-la para o mundo afora, repleto de simbologias e normatizações:

Sabemos que a atividade lúdica é fundamental para a construção do conhecimento da realidade social e para a preparação da criança para a vida social. Também sabemos que as crianças constroem seus mundos sociais e culturais com base nos elementos simbólicos e normativos que a sociedade lhes fornece (BELLONI, 2014, p. 76).

Aprender brincando desperta o interesse da criança pelo assunto a ser abordado, e, ainda, permite explorar temáticas associadas à sua realidade. Um outro aspecto educ comunicativo importante, pois esse campo preza por um ensino que entenda o educando, e, para isso, preocupa-se com o ensino contextualizado e condizente às suas necessidades. Cada estação traz uma experiência, seja voltada à Matemática, à Ciência, ao idioma, à arte, à cidadania, à formação geral da criança. Mas, ao mesmo tempo, eles se inter-relacionam, tornando a vivência multidisciplinar. Um trabalho de arte, por exemplo, ganha um debate sobre um assunto ambiental e, por sua vez, merece a discussão sobre algo de cunho histórico e cultural, e, para finalizar, ganha uma

música para ressaltar os pontos relevantes estudados. Pode-se dizer que as experiências são múltiplas e exploram várias áreas, que, juntas, resultam em diferentes projetos, compartilhados com os pais tanto pelos portfólios organizados pelos educadores quanto nas mostras culturais realizadas periodicamente aos familiares. Uma ação baseada na pedagogia de projetos e na prática multidisciplinar, como estima a Educomunicação.

A autonomia, a responsabilidade, a participação e a sensação de ser considerado importante em toda a dinâmica realizada na escola são disseminadas entre as crianças. Elas que organizam os ambientes antes, durante e após o uso, e são responsáveis pelas tarefas do dia a dia, desde as rotineiras às operacionais, condizentes a uma ação específica.

Os ambientes, conforme mencionados, chamam a atenção pela arquitetura e a estética, que são pontos consideráveis na abordagem pedagógica reggiana. Tudo é muito colorido, lúdico, mágico e inspirador. A sala de aula remete a experiências até de cunho pessoal, pois, como a escola é uma extensão do lar, ela possui minicozinha, quarto, sala, que se transformam em brinquedotecas personalizadas, onde a criança vivencia, por meio do brincar, ações que lhe serão concebidas na fase adulta, como arrumar a cama, cozinhar, limpar objetos, dentre outras. Ambientes que permitem que a criança explore o real e o imaginário e vivencie situações que contribuam para o seu amadurecimento conforme as fases pelas quais ela passa conforme a faixa etária:

São fases transitórias de pensamento mágico e onipotente que levam a criança, por meio de repetições dos próprios atos ou jogos, a um pleno domínio de situações de medo, vivendo e convivendo simultaneamente com o real e o fantástico, ajudando a elaborar conflitos e angústias pelo uso dialético de perda e reparação. (PACHECO, 2002, p. 33).

A cozinha e o ateliê são os espaços que despertam a atenção. O primeiro por proporcionar aos alunos a experiência única de se responsabilizar pela sua alimentação. Sob a orientação da cozinheira, preparam os seus lanches e suas refeições, com direito a aulas completas do ponto de vista nutricional. Já o segundo explora o potencial criativo das crianças, que são livres para criar, com diferentes utensílios, desenhos, pinturas, gravuras, produções que representam o seu olhar sobre o que estão aprendendo. Esse potencial criativo e essa autoria no processo de aprendizagem são ações educacionais, que exploram as potencialidades dos educandos por meio da criatividade, da originalidade e da espontaneidade.

As aulas se estendem até às 14 horas, os que estudam em período integral, ficam até às 17 horas. No final das atividades, todos os alunos se unem para realizar uma assembleia, na qual cada grupo compartilha o que foi estudado em sua estação. É um momento de troca, quando não só descrevem as atividades como também expõem suas opiniões, sugestões e reflexões. O professor, como mediador, atende às perguntas das crianças, ressaltando o conhecimento a ser explorado. Esta é uma atividade que instiga a participação das crianças, dando-lhe voz para revelar os pontos positivos e negativos (segundo a sua visão) durante o aprendizado. Além da troca de conhecimentos entre uma equipe e outra, as crianças podem, por exemplo, sugerir atividades que ampliem o tema abordado. Um aluno, por exemplo, pediu ao professor uma visita ao zoológico, após estudar sobre dinossauros, acreditando que ainda é possível encontrá-los nas históricas regiões do Peru. Mais um aspecto educacional ao inspirar a criança a ser protagonista do seu conhecimento e a incentivá-la a ser participativa e colaboradora no processo de aprendizagem.

Essa assembleia também é realizada por parte dos professores de cada turma. Com o término das aulas, eles fazem uma reunião para fazer uma avaliação das aulas, registrar as atividades, arquivar o que

for necessário e reorganizar as próximas etapas a serem exploradas. A documentação também é algo marcante na abordagem educativa de Reggio Emilia.

As salas de aula, por exemplo, são repletas de painéis, fotografias, vídeos em transmissão revelando o processo de aprendizagem em diferentes situações. Tudo é registrado, as crianças são filmadas e fotografadas ao longo dos exercícios, e muitos depoimentos ao longo do processo são registrados nos portfólios e até mesmo no material a ser exposto às famílias para que a visualização oriente os pais a compreender tudo o que vem sendo realizado em prol da educação de seus filhos. Essa documentação evidencia o contato assíduo dos educadores com os aparatos tecnológicos, que são explorados para o registro de imagens e vídeos. O audiovisual é presente na unidade, e o interessante é que, muitas vezes, contam com o auxílio das crianças, que recebem uma câmera para eles mesmos fazerem o registro das aulas. Geralmente, um integrante de cada estação de estudos recebe essa tarefa.

O material de divulgação da escola, por exemplo, é montado com imagens, gravações, ilustrações e depoimentos sobre La Casa Amarilla produzidos pelas próprias crianças. Não foi observado o trabalho com os meios de comunicação, no entanto, o contato com o universo comunicacional e tecnológico é evidente, e esses aportes, ao serem utilizados com o objetivo de documentar o processo de aprendizagem, contribui para a obtenção de novas habilidades das crianças. Isso figura-se como um aspecto da Educomunicação, que procura explorar diferentes linguagens por meio de recursos tecnológicos levando em conta o processo de aprendizagem e não só o produto final.

O trabalho em equipe é um dos pontos positivos, pois é o que conduz as atividades a serem organizadas na escola. Não há distinção entre os profissionais: cozinheiras, jardineiros, seguranças, educadores e

gestores atuam de forma colaborativa para garantir não só o aprendizado, mas a harmonia, o bem-estar, a afetividade e a solidariedade no espaço educativo. Evidencia-se um novo aspecto educ comunicativo, que preza por uma educação solidária e, principalmente, por uma gestão democrática, para que seja viável a criação de ecossistemas comunicativos, abertos e democráticos, que consistem em implementar ações que ajudem a cuidar da saúde e das relações entre as pessoas que atuam no ambiente escolar:

A construção desse novo 'ecossistema' requer, portanto, uma racionalidade estruturante: exige clareza conceitual, planejamento, acompanhamento e avaliação. No caso, demanda, sobretudo, uma pedagogia específica para sua própria disseminação: uma pedagogia de projetos voltada para a dialogicidade educ comunicativa, em condições de prever formação teórica e prática para que as novas gerações tenham condições não apenas de ler criticamente o mundo dos meios de comunicação, mas, também, de promover as próprias formas de expressão a partir da tradição latino-americana, construindo espaços de cidadania pelo uso comunitário e participativo dos recursos da comunicação e da informação. (SOARES, 2011, p. 37)

Outra evidência dessa parceria é visível na participação dos pais, que são companheiros da experiência educativa. Cada família traz uma cultura própria que enriquece as relações e promove a troca de experiências e de aprendizados. A colaboração é essencial para a evolução do projeto pedagógico. Isso mostra o trabalho colaborativo entre todos os sujeitos considerados importantes para a dinâmica escolar: educadores, gestores, familiares e demais profissionais envolvidos, que, juntos, promovem um espírito de integração.

O aluno é o foco do trabalho pedagógico, mas o professor da comunidade La Casa Amarilla também recebe a devida atenção. O aprendizado por parte desses profissionais é constante. Eles sempre passam

por cursos de formações e participam de grupos de estudos para debater os princípios pedagógicos a serem explorados, aliando a teoria à sua prática.

Pode-se dizer que eles têm uma contínua vigilância epistemológica de seu trabalho, pois a atuação pedagógica passa por reflexões a fim de ser aprimorada para atender às necessidades dos estudantes. Os educadores participam, inclusive, da Red Solare¹², uma rede internacional de estudos inspirada na obra pedagógica de Loris Malaguzzi e nas experiências dos centros de infância e pré-escolas da municipalidade de Reggio Emilia.

O idealizador da abordagem pedagógica é um dos grandes incentivadores do aprendizado contínuo e da preocupação com a atualização profissional a fim de atender a uma educação condizente à sua contemporaneidade. Segundo Malaguzzi (2011), a união entre teoria e prática é fundamental para que o “agir pedagógico” sempre seja avaliado e melhorado conforme as necessidades do educador. Para o sociólogo, que preza pelos processos de investigação, o professor não deve ser tratado como objeto de estudo, mas como um intérprete dos fenômenos educativos, por isso a necessidade de estar sempre se atualizando e aplicando seus conhecimentos no universo onde está inserido.

12 Conforme consta no portal do grupo estudos, trata-se de “uma rede de articulação e difusão das ideias da prática educativa de Reggio Emilia, em defesa de uma cultura mundial da infância numa perspectiva integral, integrada e de intercâmbios reais entre estados brasileiros e países da América Latina. É uma associação de instituições e pessoas, sem fins lucrativos, que reconhece a responsabilidade social como um dever de todos”. Atualmente há representantes da Red Solare na Argentina, Brasil, Colômbia, Equador, México, Peru, Paraguai, Chile, Uruguai, República Dominicana, Guatemala e Costa Rica. Veja mais em: <http://www.redsolare.com/>. Acesso em 15 jan. 2017.

Aproximações com a Educomunicação

O processo de imersão permitiu observar a aproximação com vários ideais semeados pela Educomunicação. A descrição da rotina escolar acompanhada ao longo de um dia e as observações da prática pedagógica e sua avaliação sob o viés educ comunicativo evidenciaram o objetivo deste artigo, o de relatar essa intervenção a fim de mostrar mais um indício desse importante campo de estudos que inter-relaciona a Comunicação e a Educação. De forma geral, a abordagem educacional de Reggio Emilia, com base no pensamento de Malaguzzi, privilegia os seguintes aspectos: a atenção primária à criança e não o assunto a ser ensinado; transversal conhecimento cultural e não dividido em forma setorial; o projeto e não a programação; o processo e não apenas o produto final; a observação e documentação de processos individuais e de grupo; a comparação, avaliação e discussão da atuação pedagógica como algumas das estratégias para aperfeiçoar a atuação em sala de aula, e a formação de professores.

As escolas que adotam esses princípios são consideradas inovadoras por “considerar fundamental a interação entre sistema de escolarização e o mundo da família de modo integrado e participativo; que resalta a centralidade da criança no processo educativo, mas também a integração com os professores e as famílias. Por natureza, é uma escola inovadora, na qual criança, professor e família se relacionam de modo integrado e coletivo”¹³.

Do ponto de vista da Educomunicação, foi observado, durante a intervenção, que existe a preocupação em desenvolver o processo criativo e crítico no espaço educativo, de estimular a responsabi-

13 Transcrição de um slide apresentado durante uma palestra durante o período de imersão.

lidade, a autonomia, e liberdade e ao mesmo tempo a disciplina, além da abertura para ações transformadoras no espaço educativo. A criança é vista como um ser pensante, que atribui sentidos às mensagens e por isso precisa ser interpretada. É visível uma educação dialógica, pautada no trabalho em equipe, desenvolvido entre alunos, educadores, família e profissionais da escola. Há a criação de ecossistemas comunicativos, que mostram a harmonia entre todos que fazem parte da unidade de ensino.

O aluno é protagonista de seu conhecimento ao ser aberto ao debate, ao diálogo e à expressividade. O professor assume uma posição horizontal ao realizar aulas baseadas no contínuo diálogo entre os educandos. É um espaço aberto ao protagonismo juvenil. As aulas são desenvolvidas de forma contextualizada por meio de projetos realizados coletivamente e que exploram a criatividade, a motivação, a afetividade, a cooperação, a participação, a livre expressão, a interatividade e a experimentação. São atividades interdisciplinidades que permitem explorar as inúmeras habilidades e competências das crianças.

Trata-se de uma comunidade escolar preocupada em criar uma sociedade mais humana, política e solidária. Um espaço que considera a criança como um sujeito histórico, produtor e consumidor de cultura e por isso merece atenção, interpretação e apoio no seu contínuo processo de aprendizagem. Desde cedo ela é estimulada a assumir responsabilidades, a ser autônoma e cuidadora do seu espaço e do seu mundo, promovendo uma relação de pertencimento ao meio. Em linhas gerais, é uma escola que promove a democracia, a dialogicidade, a expressão comunicativa, a gestão compartilhada e várias áreas de intervenção da Educomunicação, como a expressão comunicativa através das artes, a mediação tecnológica, a pedagogia da comunicação e a gestão da comunicação, além da reflexão epistemológica.

Considerações finais

As experiências realizadas com a missão de promover o estudo, a experimentação, a avaliação e reflexão sobre ações realizadas no âmbito educacional instigam o educador a alcançar a sua missão não só de identificar, como promover e disseminar a Educomunicação. Cabe a esse profissional que transita entre a Comunicação e a Educação a tarefa de docente, consultor e pesquisador, e o desafio de contribuir para a criação de ecossistemas comunicativos em espaços educativos formais, não formais e informais. Com base em sua preocupação tanto com a teoria (do ponto de vista epistemológico) quanto a prática (o agir educacional), é instigante a oportunidade de conhecer propostas pedagógicas desenvolvidas pelo mundo afora que transitam entre os princípios que lutam por uma educação transformadora.

A imersão realizada na rede La Casa Amarilla possibilitou mais uma experiência para fortalecer os estudos nessa área de atuação por parte da pesquisadora. Conhecer propostas educativas consideradas inovadoras, práticas que semeiam princípios educacionais, atividades que se preocupam com o ensino voltado à sua contemporaneidade e atenda às necessidades dos educandos e ações que resgatem o verdadeiro papel da Educação inspira a atuação educacional. E, mais do que isso, mostra que ainda é possível desenvolver um aprendizado que fortaleça o potencial transformador das crianças e dos jovens.

O desejo de formar uma sociedade mais justa, solidária, participativa e unificada é antigo. Disseminado há anos pelos idealizadores das inúmeras teorias de aprendizagem, ele se mantém presente nos tempos atuais por educadores que não abrem mão desses aportes teóricos e a eles acrescentam suas experiências, aprendizados e contribuições para dar continuidade à tarefa de fazer a diferença em sua área

de atuação. São vivências significativas, como a que foi acompanhada no Peru, que levam a acreditar num mundo melhor por meio da Educação. Uma aspiração também semeada pela Educomunicação, que assume o seu compromisso em promover a intervenção social ampliando as condições de expressão de todos os segmentos humanos, especialmente da infância e da juventude. (SOARES, 2011, p. 15). Um campo emergente que, por meio de suas áreas de intervenção, continua trilhando rumo à missão de mostrar à nova geração a sua condição de fazer parte de um mundo que ela mesma seja capaz de construir, a partir de sua capacidade de se comunicar, de se expressar e de transformar.

Por fim, pode-se concluir que a Educomunicação está presente na abordagem educacional de Reggio Emilia e na prática pedagógica da comunidade La Casa Amarilla. São duas vertentes pedagógicas que se aliam ao mostrar, por meio de sua prática e de seus estudos, que acreditam em uma educação transformadora.

Referências

BARROSO, José Antonio Gabelas. Cenários virtuais, cultura juvenil e Educomunicação. In: APARICI, Roberto (org.). *Educomunicação. Para Além do 2.0*. São Paulo: Paulinas, 2014.

BELLONI, Maria Luiza. *Crianças e mídias no Brasil: Cenários de mudança. Ensaios de sociologia da infância*. São Paulo: Papyrus Editora, 2014.

Centro de Referências em Educação Integral. *Reggio Emilia: escolas feitas por professores, alunos e familiares*. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/experiencias/reggio-emilia-escolas-feitas-por-professores-alunos-familiares/>. Acesso em: 15 jan. 2017.

CULTURA INFANTOJUVENIL NA PERSPECTIVA DA EDUCOMUNICAÇÃO

La Casa Amarilla: um olhar sobre a abordagem pedagógica da escola peruana...

CITELLI, Adilson. *Comunicação e educação. A linguagem em movimento*. São Paulo: Senac, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 46ª ed. São Paulo: Paz & Terra, 2013.

La Casa Amarilla. Disponível em: <http://nidolacasaamarilla.com/sobre-nosotros>. Acesso em: 15 jan. 2017.

MALAGUZZI, Loris. *La educación infantil en Reggio Emilia*. 3ª ed. Octaedro. Barcelona: Rosa Sensat, 2011.

PACHECO, Elza Dias (org.). *Televisão, criança, imaginário e Educação: Dilemas e diálogos*. São Paulo: Papyrus Editora, 2002.

Rede Reggio Children. Disponível em: <http://www.reggiochildren.it/network-2/>. Acesso em: 15 jan. 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo: Paulinas, 2011.

TASSARA, Helena. As crianças, a televisão e a morte de um ídolo: Ayrton Senna. In: PACHECO, Elza Dias (org.). *Televisão, criança, imaginário e Educação: Dilemas e diálogos*. São Paulo: Papyrus Editora, 2002.

Sobre a autora

Sueller Costa - Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes (ECA), da Universidade de São Paulo (USP), na área Interfaces Sociais da Comunicação, na linha de pesquisa Comunicação e Educação. Universidade de São Paulo. E-mail: sueller.costa@gmail.com

Culturas, Mídias e Educomunicação



Percepções sobre os desenhos animados na primeira infância e a mediação parental ¹

Michele Marques Pereira

A emergência dos telespectadores mirins

Disponibilizar ou não para bebês e crianças acesso aos dispositivos dotados de tecnologias digitais pode ser fonte de grandes questionamentos para as famílias contemporâneas. Não raro, o primeiro contato dos pequenos com as telas digitais se dá por meio dos desenhos animados. As animações abrem mundos imagéticos, cheio de cores,

1 Este artigo é republicação, com modificações, de texto publicado no e-book do II Congresso Internacional de Comunicação e Educação e VIII Educom, realizado em 2018. O motivo da republicação se dá: pela temática do livro que contempla a infância e a educomunicação; por ser um texto ampliado, em relação ao publicado no congresso; por decorrência do artigo ter sido parte do trabalho de conclusão da disciplina *Educomunicação e Cultura Infantojuvenil na perspectiva da educomunicação: do convívio com a mídia ao protagonismo crítico* ministrada na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo e que deu origem a este livro.

formas, músicas e diálogos, repletos de novas referências estéticas e sensoriais que fascinam e encantam.

As telas, com o advento da internet, passaram a ser portáteis. Devido à flexibilidade e à mobilidade para acessar os conteúdos audiovisuais, as crianças, tidas como nativos digitais², agora, têm ao alcance da palma da mão os desenhos animados, que podem ser baixados nos aplicativos e exibidos *offline* (sem internet).

Essas crianças estão concebendo sua percepção de mundo com realidades virtuais, audiovisuais e imagéticas tão inovadoras que, no meio da espuma gerada pela agitação que essas mudanças acarretam, buscamos visualizar, ao menos em parte, possíveis desdobramentos dessa relação na infância. A busca por esse entendimento, como aponta Belloni (2010), faz parte de diversas investigações ao redor do mundo e “[...] está longe de ser compreendido por pesquisadores e educadores em que pese a importância efetiva desses dispositivos técnicos na vida cotidiana de crianças e adultos na maioria dos países do mundo.” (BELLONI, 2010 p. 63)

Ciente da complexidade do tema e da necessidade de investigações para compor olhares, expomos aqui uma pesquisa com um grupo de mães e pais de doze crianças entre um e quatro anos, pertencentes a famílias com alto índice de escolarização, sobre a presença do desenho animado no cotidiano das crianças. A partir da pesquisa com as famílias, discutimos os desenhos animados, a mediação parental, a mediação interna da criança com os desenhos e percepções da educação sobre a questão.

2 Utilizamos a expressão *Nativos Digitais* exposta por Prensky, para falar sobre aqueles que nasceram e crescem cercados pelas tecnologias digitais, falantes nativos dessa linguagem. (PRENSKY, 2001 p.1)

Janelas para o desenho animado: as telas

Levantando dados da *Internet World Stats*, observamos que, em vinte anos, o percentual de pessoas no mundo que passou a ter acesso à internet foi de 0,4% da população mundial, que representava dezesseis milhões de pessoas, para 50% em setembro de 2016, um total de três bilhões e seiscentos e sessenta e cinco milhões de pessoas. O dispositivo que mais contribui para o crescimento do acesso à internet no mundo foram os celulares que, já em 2013, estavam inseridos em quase 100% da sociedade global³.

É por meio destes dispositivos que muitos indivíduos acessam a internet, sendo o Brasil o quarto colocado no *ranking* dos países com o mais alto índice de usuários. À frente está a China, em 1º lugar, seguida da Índia e dos Estados Unidos respectivamente⁴. Outra fonte que contribui para observar a presença das telas na vida das famílias é a pesquisa realizada pela Cetic em 2015, que aponta, dentre outras questões⁵, que o celular é o dispositivo mais utilizado para acessar a internet e que está em 93% dos lares brasileiros. Os celulares e os televisores, segundo a instituição, aparecem como as telas que estão mais presentes no cotidiano social e, por consequência, no cotidiano infantil. (CETIC, 2015 p. 131)

3 Fonte: *Internet World Stats*. Disponível em: <<http://www.internetworldstats.com>> Acesso em: 27 fev. 2017.

4 Fonte: *Internet World Stats*. Disponível em: <<http://www.internetworldstats.com>> Acesso em: 27 fev. 2017.

5 Como: que 97% das residências brasileiras possuem televisores, 93% possuem celulares, 29% dos lares brasileiros possuem TV por assinatura, 25% computadores de mesa, 32% computadores portáteis e 19% possuem *tablets*. 89% dos usuários brasileiros acessam a internet via celular, sendo que para 35% esse é o único dispositivo de acesso.

Em um esforço de perceber nuances sobre a presença das telas e do hábito de assistir desenhos animados na primeira infância, realizamos uma pesquisa com dez famílias que possuem formação acadêmica com ensino superior completo, sendo 80% pós-graduadas, residentes na cidade de São Paulo e arredores.

As famílias e os desenhos animados

Partimos da vivência em uma cidade urbana e frenética, onde para algumas famílias é um desafio observar, refletir e construir uma visão crítica sobre como mediar, ou não, a presença dos desenhos animados e das telas digitais na vida das crianças. A pesquisa foi realizada no mês de janeiro de 2017 por meio de um questionário *online*, onde a(o) entrevistada(o) não precisava se identificar. Dez famílias responderam, sendo que duas têm dois filhos e oito, um filho, totalizando doze crianças menores de quatro anos. A idade das(os) entrevistadas(os) variava entre trinta e três e trinta e oito anos, sendo que nove são residentes na capital paulista e duas em cidades vizinhas pertencentes à Grande São Paulo. As profissões das mães e pais eram diversas e todos viviam com as crianças, sete meninos e cinco meninas, sendo que 73% têm três anos e possuem como responsáveis, os pais. Todas frequentam escola infantil e 90% estudam em instituições particulares.

A idade com que as crianças passaram a assistir a conteúdos audiovisuais variou. Três começaram a assistir a filmes e vídeos antes de um ano, cinco assistiram pela primeira vez a desenhos animados depois de um ano, três tiveram acesso depois de dois anos e uma criança não assiste a conteúdos audiovisuais. A seguir, apresentamos o relato dos hábitos das nove famílias que disponibilizam desenhos animados para seus filhos.

De acordo com a resposta dos pais entrevistados, 50% das crianças assistem a filmes e vídeos todos os dias da semana e 50% de três a

cinco vezes por semana. O tempo de exposição diária a conteúdo audiovisual foi de uma hora, para 60%, e de duas a três horas diárias para 40%. O provedor de conteúdo mais utilizado foi a Netflix e em segundo lugar ficou a TV por assinatura. A plataforma mais frequente para assistirem aos conteúdos é a televisão. A maioria dos pais relataram alternar os momentos do dia em que disponibilizam conteúdo audiovisual. Todas as crianças assistem a filmes e vídeos em casa, outro local onde elas também têm acesso é na casa de familiares e amigos. 30% das crianças, às vezes, assistem a filmes e vídeos durante as refeições, enquanto 20% no transporte e 30% em outros locais. 80% das crianças assistem audiovisual acompanhadas pelos pais e, variavelmente, pelos avós ou professores.

Os entrevistados relataram que, durante o tempo em que a criança passa assistindo desenhos animados, a presença do adulto responsável alterna-se entre assistir os desenhos junto e realizar outras atividades. O relato sobre a interação dos pais no momento em que a criança está assistindo desenhos animados variou entre comentar e/ou questionar sobre o conteúdo. Sobre esses conteúdos assistidos, os que as crianças têm mais interesse, no momento, são os seriados, sendo que em primeiro lugar foi citado o *Show da Luna*, depois a *Patrulha Canina* e na sequência diferentes conteúdos como: *Mônica Toy*, *Bob Zoom*, *Bee Movie*, animações musicais com animais, o filme *Carros*, *Moranginho*, *Penn Zero*, *A Guarda do Leão*, *Go Diego Go*, *Patati Patatá*, *Shezow*, desenhos da Disney, *Dora Aventureira*, *Pocoyo*, *Peppa Pig* e *Doutora Brinquedos*.

Perguntamos como as mães e pais avaliam a programação ofertada e o conteúdo que as crianças assistem e obtivemos as seguintes respostas: 1. é possível encontrar ótimos conteúdos, 2. a oferta é bem variada, 3. a programação a que a criança tem acesso ajudou a desenvolver a fala, a expressão corporal, a memória, as boas maneiras e que ajuda a aprender um novo idioma e a contar. Um dos aspectos

citados como negativos foi a exposição aos comerciais, que, na opinião das famílias, incentiva o consumismo. Essa questão leva muitos pais e cuidadores a escolherem *streamings*, como a Netflix, como plataforma principal de acesso ao conteúdo audiovisual. Um incômodo que apareceu entre os pais foi o estímulo de linguajares considerados não apropriados para as crianças. Nesses casos, os pais relataram que medeiam o tema explicando aos filhos(as) que não se pode usar essas palavras e explicando o motivo dessa orientação. Foi citada, por mais de uma família, a importância de selecionar o conteúdo audiovisual, por existirem conteúdos fúteis e violentos. O relato de uma das mães exemplifica algumas das questões levantadas:

Diversas vezes minha filha apareceu com expressões que não usávamos em casa e, posteriormente, observei que vinha do desenho. Algumas vezes, a influência foi até positiva. Contudo, em outras vezes não. [...] Outra coisa que me incomoda muito são alguns valores que são transmitidos pelo desenho. Num episódio do *Backyardigans*, não lembro qual personagem, dizia que só gostava do outro por ter uma casa grande e bonita. [outro incômodo é] O ideal de beleza ressaltado em desenhos como *Barbie*. (Mãe de uma menina de três anos de idade. Janeiro de 2017)

Perguntamos aos pais se eles conheciam as ferramentas de controle parental, a maior parte deles respondeu que já ouviu falar, mas, como ainda não permitiam que as crianças manipulassem sozinhas os dispositivos de acesso, não se aprofundaram no tema. Uma mãe respondeu: "Não conheço esses termos, mas acredito que a escolha do desenho seja um deles e o tempo de acesso outro."⁶ Essa resposta reflete que, apesar do desconhecimento sobre as possibilidades que a

6 Resposta de uma mãe de uma menina de quatro anos de idade e um menino de dois anos de idade. Janeiro de 2017

tecnologia pode ofertar para o controle parental do conteúdo audiovisual ao qual a criança tem acesso, algumas famílias percebem que o principal controle pode ser exercido pelos próprios pais e cuidadores.

Controle parental e canais de streaming

Alguns pais que participaram da pesquisa relacionaram o fato da criança assistir apenas a canais de *streamings*, como Netflix, como uma forma de controle parental, por esses canais permitirem a criação de perfis infantis. Notamos, porém, que a restrição ao conteúdo audiovisual por meio da criação de um perfil específico infantil é limitada e que as ferramentas de controle parental são pouco conhecidas. Por exemplo, o principal canal de acesso das crianças a filmes e vídeos, apontado pelos entrevistados, foi a Netflix e a maioria dos pais entrevistados não sabia que, após criarem um perfil infantil na plataforma, poderiam colocar outros filtros entrando na área de gerenciamento de perfis e alterando o nível de maturidade entre duas categorias: “Apenas crianças pequenas” e “Crianças de todas as idades”⁷. Diferenciação fundamental, já que a categoria criança, no Brasil, vai de 2 a 12 anos e o conteúdo que um pré-adolescente assiste pode não ser adequado a uma criança de 2 anos.

Outra possibilidade de controle parental na Netflix é condicionar o acesso aos conteúdos optando pela ativação de uma senha de quatro dígitos⁸, deixando parte do conteúdo aberto e parte condicionado à senha. Na ativação dessa, é possível direcionar o acesso optando entre quatro categorias: Crianças pequenas (Livre); Crianças mais velhas (a partir de 10 anos); Adolescentes (12, 14, 16 anos) e Adultos (acima

7 Site da Netflix Brasil Disponível em: < <https://www.netflix.com/ManageProfiles> > Acesso em: 12 maio 2018.

8 Site da Netflix Brasil. Disponível em: < <https://www.netflix.com/pin> > Acesso em: 12 maio 2018.

de 18 anos). Um fator diferencial relevante é que é possível na área de controle de pais limitar conteúdos específicos, filmes e séries, que os responsáveis pelas crianças não desejam disponibilizar. Basta digitar os nomes dos conteúdos na área “Restringir títulos específicos” e o provedor passa a não permitir o acesso ao conteúdo especificado⁹.

A questão que permanece é que o conteúdo continua aparecendo e podendo aguçar o desejo da criança, mas ela apenas consegue acessar se digitar a senha-passe, delimitada pelo responsável. A partir dessa constatação, fica a questão de se os pais – caso essas ferramentas estivessem mais visíveis - adicionariam ou não os filtros de controle disponíveis.

Nas situações em que as famílias não estão junto com a criança assistindo ao conteúdo audiovisual, a criança pode ser exposta a conteúdos considerados inadequados. Não raro uma criança fica sozinha com o dispositivo de acesso ao audiovisual enquanto seus pais trabalham ou realizam outra atividade, o que pode gerar uma exposição indesejada. São fatores como este que aumentam os questionamentos do porquê os principais canais de acesso aos conteúdos audiovisuais destinados às crianças não disponibilizam um controle parental mais acurado e de fácil acesso. Uma mãe entrevistada alegou que sua filha de três anos se demonstrou interessada em assistir aos desenhos da Barbie, que estão na Netflix, e que ela não disponibilizava. Na época, não era possível restringir conteúdo específico com senha-passe, mas, ainda hoje, a sugestão permanece visível, aguçando o interesse da criança e a mãe não consegue ocultar a aparição do conteúdo.

O fato de não disponibilizar a opção de ocultar conteúdos que os pais e responsáveis julgam inadequados à faixa etária pode dificultar

9 Site da Netflix Brasil. Disponível em < <https://www.netflix.com/pin> > Acesso em: 12 mai. 2018.

tar às famílias o ato de curadoria do conteúdo audiovisual a que crianças, no caso de nossa pesquisa menores de 4 anos, têm acesso. Esta dificuldade ocorre tanto em serviços pagos quanto em serviços gratuitos. Aliás, essa questão das sugestões que o aplicativo oferece é ainda mais complexa no caso do Youtube, no qual o conteúdo considerado infantil é mais vasto e realizado muitas vezes sem curadoria especializada. Outra questão é o excesso de conteúdos que podem estimular o consumismo, a violência e a erotização precoce, fatores demonstrados como preocupantes para as famílias participantes da pesquisa.

O controle parental no Youtube pode ser mais complexo e difícil de realizar. Por exemplo, é possível apagar o histórico para dificultar algumas sugestões, ação que demanda tempo e constância. É necessário fazer essa limpeza com uma alta periodicidade, pois o conteúdo pode ser oferecido novamente. A quantidade de conteúdo ofertado é tão vasta que esse trabalho pode parecer sem fim. Outra possibilidade no Youtube, que a maioria das famílias não conhecia, é o Youtube Kids, apenas duas famílias disseram conhecer e gostar do aplicativo. Uma delas disse que usará quando a filha for maior e a outra família, de uma criança de três anos de idade, disse considerar o aplicativo de boa qualidade, apesar de ter poucas opções comparado ao Youtube.

Além da questão do conteúdo, um dos fatores que influenciavam a maioria das famílias desta pesquisa a não disponibilizarem às crianças acesso ao Youtube são as publicidades. Nas opções disponíveis para as crianças pequenas no Youtube, uma que vem ganhando milhares de telespectadores são as versões de vídeos com a temática de *unboxing*, onde crianças abrem caixas de brinquedos, ovos e pacotes. Existem, atualmente, canais do Youtube exclusivos para essa atividade, direcionados às crianças, como o *"FunToys Collector Disney*

*Toys Review*¹⁰ que tem mais de 11 milhões de inscritos e bilhões de visualizações. Muitas famílias que responderam à pesquisa se mostraram preocupadas com o incentivo ao consumo e algumas contrárias a qualquer tipo de propaganda direcionada às crianças, por as considerarem pequenas, indefesas e por ser um conteúdo desnecessário à formação.

As crianças, o desenho animado e a mediação parental

O processo de mediação e controle parental, em relação ao acesso a conteúdos audiovisuais por parte de crianças na primeira infância, pode passar por diferentes escolhas como: se a criança irá ou não ter acesso às telas eletrônicas; o tempo que será disponibilizado para essa atividade (quais dias da semana e tempo diário de exposição); locais de acesso (casa, escola, transporte etc.); tipo de dispositivo para acesso (TV, Celulares, *Tablets*); canais de acesso (TV aberta, TV por assinatura, Canais de *Streaming*); tipos de atividades/conteúdos a serem acessados (desenhos animados, jogos, filmes, séries, aplicativos, etc.); quais momentos para acesso (manhã, tarde, noite, durante as refeições, hora de dormir, etc.); se a criança tem acesso com ou sem presença de adulto; como se dá a presença do adulto enquanto a criança assiste ao conteúdo (comenta, observa, etc.), dentre outras possibilidades.

Nesse mundo de escolhas, as dúvidas são diversas, assim como são diversos os olhares que podem contribuir para que as famílias percebam possibilidades na condução da interação com desenhos animados na primeira infância. Por conta do recorte, trazemos um sobrevoo a respeito dos olhares da comunidade pediátrica sobre o assunto.

10 Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/DisneyCollectorBR/featured>> Acesso em: 23 abr. 2019

A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) é um órgão que tece considerações sobre o contato de crianças com a internet, as mídias e a importância do controle parental. De acordo com o *Manual de Orientação sobre a Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital*, publicado pela SBP em 2016, o uso precoce por parte das crianças e jovens e de longa duração de internet, jogos, redes sociais ou aplicativos com filmes e vídeos, pode ocasionar danos para as crianças, como dificuldades de socialização e conexão com outras pessoas, dificuldades escolares e dependência.

As recomendações da SBP para a primeira infância, em relação ao uso de tecnologia digital, é de que o contato seja limitado e de acordo com a faixa etária e desenvolvimento cerebral-mental-cognitivo-psicossocial das crianças. A entidade recomenda desencorajar ou até proibir o uso passivo por parte de crianças menores de dois anos a conteúdos inapropriados de filmes e vídeos, evitando que assistam audiovisual enquanto realizam refeições ou antes de irem dormir (entre uma e duas horas antes de se deitarem).

Para as crianças acima de dois anos e até cinco anos, a recomendação é que o tempo de exposição máximo seja de até uma hora por dia. Recomenda-se que os pais estabeleçam limites de horários para o acesso às mídias e aos conteúdos audiovisuais. Outra recomendação é de que crianças até dez anos não tenham televisores ou computadores em seus quartos e que crianças menores de seis anos precisem ser mais protegidas da violência virtual, por não saberem separar a fantasia da realidade. A entidade expõe a importância de serem instalados e atualizados antivírus, *antispam*, *antimalware* e *softwares* que ofereçam filtros de segurança e monitoramento das atividades realizadas pelas crianças. Outra recomendação é o diálogo, com a preocupação de não amedrontá-las, sobre os cuidados e perigos do uso da internet e das tecnologias digitais. Recomenda-se “conversar sobre valores familiares e regras de proteção social para o uso saudável,

crítico, construtivo e pró-social das tecnologias usando a ética de não postar qualquer mensagem de desrespeito, discriminação, intolerância ou ódio". (SBP, 2016, p. 3)

A SBP recomenda aos pais que se desconectem dos meios digitais durante finais de semana e férias e aproveitem para dialogar e dividir momentos de alegria e afeto com seus filhos sem as tecnologias digitais, pois isso ajuda a evitar "[...] obesidade, distúrbios do sono, lesões articulares, problemas posturais, alterações da visão, perda auditiva, transtornos comportamentais e mentais dentre outros já demonstrados por diversos estudos da literatura científica." (SBP, 2016, p. 4)

A criança e as telas da TV

No manual disponibilizado pela SBP em 2016 podemos observar aportes do campo médico sobre possíveis relações de causas e efeitos da presença e uso de telas digitais na saúde das crianças. Após a leitura do documento sentimos necessidade de buscar referências sobre como se dava a mediação interna no sujeito criança do conteúdo audiovisual assistido. Outro ponto que dedicamos atenção foi sobre as interferências externas que as crianças recebem por decorrência do dispositivo, local e pessoas presentes no momento de recepção. Um autor que contribui para observar e pensar essas temáticas no cotidiano social é Patrick Charaudeau. No que toca a questão externa à criança no processo de recepção, temos o dispositivo de acesso como um fator determinante, sendo que em nossa pesquisa foi apontada a televisão como o principal meio de acesso aos desenhos animados. Segundo Charaudeau (2013), diferentes tipos de dispositivos podem modificar as relações com os conteúdos assistidos.

Dentre esses dispositivos que constituem o quadro e formatam a mensagem, interessa aqui destacar as telas digitais, tanto como dis-

positivos fixos, em ambientes como residências e escolas, e enquanto móveis, acessadas via dispositivos como *smartphones* e *tablets*. De acordo com Charaudeau, no caso da televisão, a imagem não está em seu estado puro, como no caso da pintura e das artes plásticas. Os enunciados da TV são múltiplos e têm características de demonstrar efeitos do real e também do ficcional, sendo que o contrato de captação tende a ficcionar essa realidade. O autor expõe que, por meio da televisão, abre-se uma janela para um presente-ausente, cria-se a ilusão de encarnação, de autenticação de acontecimentos, de fascinação, que pode ser tamanha a ponto dos demais elementos serem reduzidos à representação imagética com a qual o telespectador está se relacionando. “Assim, pode-se dizer que a televisão cumpre um papel social e psíquico de reconhecimento de si através de um mundo que se fez visível.” (CHARAUDEAU, 2013, p. 112)

A partir da leitura de Charaudeau (2013), refletimos sobre a possibilidade da criança, por meio do desenho animado, reconhecer-se a partir de um mundo que se fez visível. A TV abre uma janela imagética que fascina, encanta e encena realidades e ficções representativas das questões que as tocam. Nesse processo, a criança telespectadora vivencia um contrato de comunicação assumido entre recepção e produção das informações. Como aponta o autor, a informação é captada, tratada e modulada de forma simbólica, buscando despertar o interesse do público e suscitar o prazer, com fins de educação seja cultural ou cívica. Por sua vez, o público recebe a informação e reinterpreta de acordo com suas formas pessoais, sem poder interpelar a instância que os apresenta, pois não há diálogo e troca, apenas simulacro, por mais que esta instância se exponha como interativa.

Charaudeau (2013) expõe que as ressignificações, que os sujeitos realizam no processo de recepção das informações, estão relacionadas com as ressonâncias que as informações causam internamente

e com as culturas dos sujeitos. Essa análise se aproxima do que foi evidenciado pelo Laboratório de Pesquisas sobre Infância, Imaginário e Comunicação (LAPIC), que aponta para o entendimento de que a mediação interna que a criança realiza ao assistir audiovisual é um processo singular e que está relacionado às suas culturas. Entendimento que aprofunda uma das questões apontadas no início deste tópico referente a mediação interna do conteúdo audiovisual por parte das crianças.

Janela para o mundo encantado dos desenhos animados

Um dos espaços de pesquisa que se debruçou sobre a presença dos desenhos animados na infância foi o LAPIC da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Os estudos, liderados pela professora doutora Elza Dias Pacheco, investigaram as mudanças de hábitos infantis na construção do imaginário a partir dos anos 1960.

De acordo com Pacheco (1999), observando os desenhos realizados pelas crianças em seu consultório de fonoaudiologia foi possível perceber uma mudança dos desenhos das fadas e bruxas para os relacionados aos desenhos animados, percepção que contribuiu para encaminhar pesquisas sobre as relações entre TV e criança que resultaram na tese de doutorado da autora intitulada *O Pica-Pau: herói ou vilão? Representação social da criança e reprodução da ideologia dominante*, publicada em livro pela Loyola, em 1985. Da continuação das pesquisas sobre TV e criança se desdobrou a organização de três cursos de especialização: *TV/criança: uma cultura de lazer ou de alienação?*; *Infância, cotidiano e imaginário infantil*; *Meios de comunicação, infância e educação: representações e imaginário social*. Outro desdobramento resultou na linha de pesquisa Comuni-

cação-Educação, no LAPIC e no grupo de trabalho Imaginário Infantil realizado na Intercom¹¹ até 1996.

As investigações realizadas pela professora doutora Elza Dias Pacheco e pelos pesquisadores do LAPIC, na década de 90 do século passado, contribuem para observar questões latentes até os dias atuais como por que a TV e os desenhos animados fascinam tanto as crianças. De acordo com a autora, diante do crescente desenvolvimento das Tecnologias da Informação, do êxodo populacional para as grandes metrópoles e do desenvolvimento urbano, que mudaram os espaços onde as crianças brincavam, de grandes áreas abertas para espaços fechados, as brincadeiras passaram por transformações. Por vezes, o espaço das brincadeiras de rua e de parquinhos foi sendo dividido com a tela, abrindo uma janela para o mundo encantado dos desenhos animados. De acordo com as pesquisas do LAPIC, brincadeiras como pega-pega são realizadas de forma imaginária enquanto a criança está assistindo a desenhos animados.

Os estudos do LAPIC traçaram “[...] um perfil de todos os desenhos, veiculados no Brasil, inclusive os exibidos pelas TVs por assinatura, como o canal Cartoon Network, e os originários dos Estados Unidos e do Japão” na década de 1990. As pesquisas buscaram observar elementos míticos, simbólicos, metafóricos, dos heróis e anti-heróis e entender a maior fascinação por parte das crianças pelos desenhos norte-americanos como *Pica Pau*, *Pernalonga*, *Pateta* e *Máskara* além do Japonês *Yu-Yu Hakushô*. (PACHECO, 2000, p. 111).

11 Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, foi fundada em 1977 e é uma instituição sem fins lucrativos, destinada ao fomento e à troca de conhecimento entre pesquisadores e profissionais atuantes no mercado de comunicação. Disponível em <<http://www.porta-lintercom.org.br/a-intercom>> Acesso em: 02 mar. 2020.

Questões apresentadas por Pacheco e pelos pesquisadores do LAPIC demonstraram relações diretas com temas que apresentamos nesse texto no tópico *As famílias e os desenhos animados*. Segundo o LAPIC, "as crianças imprimem sua experiência subjetiva no conteúdo assistido e constroem mensagens diferentes sobre o mesmo aspecto do enredo ou de um personagem, partindo do seu referencial."¹² Ou seja, em um mesmo desenho assistido por um grupo de crianças, cada criança observará o conteúdo à sua maneira, atentando-se às questões que lhe despertem interesse de acordo com suas vivências.

Nas pesquisas realizadas pelo LAPIC, o arquétipo do mito/herói foi apontado como algo preponderante e atrativo na percepção das crianças em relação aos desenhos animados. Observando o mito em um cenário ampliado, com suas modalidades próprias de linguagem e discurso, percebeu-se que o mito atinge o imaginário e o inconsciente possibilitando às crianças diversão, aprendizagens e exorcização de medos. Os estudos revelaram que, para as crianças, o que se destacava nos desenhos eram a comicidade, a fantasia e a magia.

Outros fatores percebidos pela pesquisa, em relação aos desenhos animados, é a forte presença das ambiguidades entre o bem e o mal como expressão narrativa, e o aspecto da existência e defesa de propriedades representativas do conforto, segurança e bem-estar. Foi apontado também que os desenhos com estruturas tênues como *Pica-Pau* e *Pernalonga* permitem às crianças elaborações mais amplas por conta da sua flexibilidade e abertura aos estímulos para estruturação e construção do conhecimento. As pesquisas realizadas pelo LAPIC buscaram, segundo Pacheco, "[...] desenvolver novos paradigmas teóricos e metodológicos; estudar as mediações no processo de re-

12 Pesquisa *Desenho Animado na TV: Mitos, Símbolos e Metáforas* Disponível em: <http://www.eca.usp.br/nucleos/lapic/pesquisa/2pesquisa/2_pesquisa.html> Acesso em: 23 nov. 2018.

cepção e de leitura crítica; e analisar o conteúdo da produção cultural para a infância.” (PACHECO, 2000 p. 111)

Ressalta-se que as pesquisas realizadas por Pacheco e pelos pesquisadores do LAPIC se desenvolveram no mesmo espaço da interface Comunicação/Educação que as realizadas sobre a educomunicação, desenvolvidas pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Arte (NCE-ECA-USP). Percebe-se uma comunhão de buscas entre esses dois núcleos de pesquisa da Universidade de São Paulo, em especial sobre as relações entre criança e audiovisual.

Educomunicação, as telas e o diálogo

Os estudos do LAPIC e de Pacheco trazem ricas contribuições sobre a mediação interna que a criança realiza a partir dos desenhos animados. Encontra-se na ECA-USP mais uma área que contribui para a discussão da mediação do audiovisual na infância, a Educomunicação. A vertente educ comunicativa trata a importância do protagonismo infantil, da leitura crítica da mídia e da horizontalidade das comunicações como alguns dos eixos fundantes para relação entre crianças e tecnologias da informação e comunicação.

Soares (2008) aponta que pesquisas realizadas na década de 1990 sobre o contexto brasileiro evidenciaram três vertentes no campo da comunicação que se debruçavam sobre o tema dos conteúdos audiovisuais disponibilizados na televisão, as vertentes: Moralista, Culturalista e Dialética ou Educ comunicativa.

Segundo Soares (2008), a vertente Moralista estaria ligada à visão de um controle moral do conteúdo audiovisual, com forte tradição de cunho religioso e reverberação nos dias atuais pela linha da “teoria dos efeitos”, em que as crianças são passivas, suscetíveis, indefesas e influenciáveis pelos estímulos dos meios. Já a vertente Culturalista difundida, em especial, pela Semiótica e a Sociologia Crítica, apresenta

uma produção acadêmica de instrumentos de análise sobre a natureza dos signos, as especificidades das linguagens, o controle político dos meios e a manipulação facilitada pela concentração na propriedade dos canais televisivos. A vertente Dialética representa, segundo o autor, uma conjugação de interesses, mais políticos que acadêmicos, que alimenta, a partir da chamada leitura crítica da mídia, a utopia da luta por uma comunicação democrática e horizontal.

A vertente Educomunicativa é um campo que contribui na observação das relações possíveis que ocorrem entre o ato da criança ver os desenhos animados e as mediações realizadas no processo. Essas mediações abrem um campo de intervenção “Educação com e para a Comunicação” que, como exposto por Soares (2013), na perspectiva desenhada pelo NCE/USP, é definida como uma área para a formação da “[...] recepção midiática à luz da contribuição oferecida pelas ciências humanas como a psicologia, a sociologia, a política e a moral, privilegiando-se os contextos de produção e a análise das mediações envolvidas no processo de apropriação dos bens simbólicos.” (SOARES, 2013, p. 187)

Nessa área da “Educação com e para a Comunicação”, é possível observar questões na relação entre o audiovisual e infância como: os fluxos comunicacionais e o ecossistema comunicativo; os processos de aprendizagens e experiência artística, cultural e estética propiciadas ou despertadas pelas obras audiovisuais; a leitura crítica de conteúdo audiovisual; a recepção da criança telespectadora; as questões de mediação interna (da criança com a obra audiovisual), de mediação parental (das relações das famílias e cuidadores na mediação de obras audiovisuais na infância) e de mediação social (como as regulações e supervisão de conteúdo audiovisual e publicitário para crianças); dentre outras questões possíveis de serem observadas na dialética despertada pelos desenhos animados.

Nessa vertente, alinham-se os princípios da Educomunicação¹³ que sinaliza, nesse processo de relação das crianças telespectadoras com desenhos animados, caminhos para o exercício do ver e refletir sobre o que se produz e o que se assiste. Nesse processo, existem diversas camadas interligadas, como aponta Fuenzalida (2012), que trazendo aportes das teorias da neurobiologia cerebral e epigenéticas do desenvolvimento infantil, aborda a forma como as crianças recebem e medeiam as relações com o conteúdo audiovisual, transformando, comunicando e sendo ativas nessa relação. Fuenzalida (2012) aponta que as percepções da criança como sujeito passivo, indefeso, diante de uma toda poderosa televisão gerida por grandes grupos midiáticos com interesses mercadológicos e desestruturadora de valores morais, impulsionaram a defesa do espectador ativo e do incentivo para o desenvolvimento da leitura crítica da mídia, com posicionamento analítico frente às pressões consumistas.

Diferente da visão behaviorista de relação individual, passiva e defensiva entre emissor e receptor, passou-se a perceber o receptor como sujeito ativo nas relações de recepção do conteúdo televisivo. O conteúdo audiovisual começou a ser observado com outras potencialidades e uma visão positiva do conceito de entretenimento se fortaleceu “[...] enquanto espaço lúdico de potencial emancipador.” O autor expõe que os conteúdos televisivos valorizados pelos receptores estão conectados às relações da existência e dos problemas da vida cotidiana onde a “[...] aprendizagem ocorre com frequência no interior da situação espaço-temporal de recepção-entretenimento, e pela via da identificação emocional com histórias corriqueiras de experiências

13 A educomunicação, na ressemantização dada pelo NCE/USP, em 1999, busca o desenvolvimento de ecossistemas comunicativos abertos e democráticos nos espaços educativos, possíveis graças a um esforço de análises das relações comunicativas entre os sujeitos sociais, incluindo os que operam nas mediações culturais propiciadas pelo conjunto dos meios de comunicação.

personais mais do que por reflexão conceitual sobre leis gerais e abstratas.” (FUENZALIDA, 2016 p. 81)

Fuenzalida pontua que as atuais concepções para a produção de televisão infantil apontam para o conceito de produção construtivista, que em um primeiro nível se relacionam com as estruturas sociobiológicas estudadas pela psicologia da percepção audiovisual. As formas de concepção das imagens por parte dos humanos têm regras construtivistas próprias, distintas das observadas nas tecnologias empregadas pelas câmeras fotográficas e cinematográficas. Este processo foi confirmado pela neurobiologia cerebral e mostra que cada ser humano registra de forma única as imagens captadas, criando mapas no cérebro, de maneira criativa, e organiza de forma exclusiva e única as informações usando os próprios parâmetros e desenhos internos. (FUENZALIDA, 2016 p. 82)

Fuenzalida (2016), expondo contribuições como as da neurobiologia, da imagenologia, da psicologia evolutiva infantil, do desenvolvimento em etapas cronológicas, como aparecem em Freud, Piaget e na teoria epigenética de Erikson, pontua esse olhar para uma criança ativa e plena, com competências e capacidades próprias, onde o entorno familiar e cultural são fundamentais no desenvolvimento dessas competências internas da criança. “Assim o construtivismo na audiência infantil aparece não somente como um fundamento etário particular, e sim como uma forma especial de participação na interpretação da televisão.” (FUENZALIDA, 2016, p. 83)

A leitura do artigo de Fuenzalida (2016) corrobora com o olhar do LAPIC sobre as crianças como sujeitos ativos no processo de recepção de conteúdo audiovisual, que interpretam de forma singular o que assistem. Assim como vão ao encontro das questões trazidas por Soares (2008) sobre ver nas recepções do audiovisual, por parte das crianças telespectadoras, uma oportunidade de estímulo a metodo-

logias que incentivem a leitura crítica da mídia e das pressões consumistas que conteúdos audiovisuais podem invocar. Outro destaque das contribuições de Fuenzalida ao texto é a conexão das crianças aos conteúdos que despertam uma identificação emocional atrelada ao cotidiano e ao entretenimento.

Sobre a leitura crítica da mídia por parte das crianças, percebemos que esse é um processo que pode se iniciar internamente, com as percepções e mediações que a criança faz sobre determinado conteúdo audiovisual e se desdobrar na reflexão com as observações externas de situações ou de outros indivíduos sobre os conteúdos assistidos. Pontuamos que, nesse olhar com base na visão das crianças como atores sociais competentes, e não como vítimas passivas e incompetentes, é importante considerar, como expõe Buckingham (2012), os riscos de uma abordagem muito simplista que exalta a sofisticação da criança midiática, que é ativa e não é tão ingênua e passiva como se acredita, deixando de ponderar que o ser ativo pode significar ser mais aberto à influência. Segundo o autor, exaltar a “[...] sofisticação das crianças como usuários de mídia pode nos levar a negligenciar o fato de que existem áreas sobre as quais elas precisam saber mais – o que é, inevitavelmente, uma das principais preocupações tanto dos educadores quanto dos regulamentadores de mídia.” (BUCKINGHAM, 2012, p. 105)

Perceber esse olhar e fala adulto-centrada sobre a criança, as relações econômicas, sociais, políticas e culturais que envolvem esses discursos e os movimentos de homogeneização da infância se faz necessário para compor o quadro das possíveis relações que a presença do audiovisual provoca na infância. Para Belloni (2010), “Gostaríamos de poder afirmar que o usuário tem grande margem de escolha e autonomia diante das TICs porém acreditamos que tal afirmação faz mais sentido com uma proposta de ação pedagógica do que como análise da realidade”. (BELLONI, 2010 p. 119).

Percebe-se a criança que acessa as telas digitais como sujeito ativo no processo de recepção das mensagens que podem ser interpretadas, sentidas e ressignificadas de forma única por cada criança. Essa criança ativa no processo de mediação com o conteúdo audiovisual a que tem acesso está, porém, cercada por estruturas, discursos, instituições e restrições além do seu alcance e que também percebem a infância de uma perspectiva particular e, por vezes, conflituosa. (BUCKINGHAM, 2012, p. 114).

Percepções

Encontrar caminhos que apontem uma percepção científica sobre as relações entre o conteúdo audiovisual assistido pela criança e as reverberações internas, na infância e no entorno social que essa recepção pode desencadear, é um desafio que oferece muitos questionamentos e aponta para um olhar multidisciplinar.

Realizando esse breve passar pelas abordagens trazidas pelos autores citados, famílias participantes da pesquisa e dados levantados sobre desenhos animados e primeira infância, destacou-se a singularidade que a mediação interna das comunicações midiáticas tem com cada criança, dadas especialmente quando o conteúdo emocional e está relacionado às questões de existência e de problemas cotidianos. As vivências, culturas, heranças genéticas, influências biológicas e sociais do entorno no qual bebês e crianças se desenvolvem, além do dispositivo e local ao qual se tem acesso ao audiovisual, pode fazer da interpretação e reverberação dos conteúdos algo único e com sentidos próprios.

Em uma turma de crianças que assistem ao mesmo desenho animado, cada uma interpretará e armazenará à sua maneira o conteúdo assistido, com visões distintas umas das outras. Questão que ocorre também com o adulto que assiste ao mesmo conteúdo audiovisual que uma criança. A leitura de mundo de determinado adulto traz

interpretações distintas como, por exemplo, a interpretação que um adulto pode fazer de programas brasileiros infantis de auditório, da década de 90 do século passado, atentando-se à sexualização das mulheres, enquanto a criança pequena pode estar atenta às brincadeiras e desafios apresentados.

Outro destaque foram as recomendações da Sociedade Brasileira de Pediatria para que as famílias brinquem ao ar livre com as crianças em períodos não mediados por tecnologias. A SBP também recomenda que bebês e crianças de até um ano, não sejam expostos às telas e que entre dois e quatro anos o tempo de exposição seja de até sessenta minutos por dia.

Um ponto para refletir é que não disponibilizar desenhos animados para bebês, ou regular essa exposição para crianças pequenas, pode não ser uma opção plausível para todos. Por questões diversas, para muitas famílias as telas da TV, *smartphones* e *tablets* são uma forma de entreter as crianças enquanto se trabalha, dentro ou fora de casa. Ainda que, como pesquisadores e especialistas, observa-se os benefícios de uma não exposição de crianças pequenas às telas digitais, faz-se necessário flexibilizar esses entendimentos às múltiplas realidades sociais e culturais e às necessidades de pensar políticas públicas que contemplem a primeira infância e a criança pequena de forma integral. Por outro lado, tal questão sinaliza a necessidade de mais informação e meios para que famílias e cuidadores de crianças possam realizar o controle parental e a curadoria de conteúdo audiovisual para a infância. Se há a necessidade ou o desejo dos cuidadores de expor bebês e crianças a vídeos e desenhos animados, ter acesso a mecanismos de controle parental pode contribuir para a mediação do audiovisual na infância.

Outro aspecto destacado na aproximação com o tema é que a mediação do conteúdo audiovisual assistido na infância é realizada tanto

internamente pelos sujeitos crianças ativas nesse processo, de forma singular, quanto por seus familiares e cuidadores que interferem nessa relação. Essas interferências podem se dar ao permitir, ou não, o acesso às telas digitais, ao selecionar conteúdos, dispositivos e locais de acesso e ao se posicionarem perante a criança com sua interpretação singular do conteúdo audiovisual assistido.

Um dos fatores que constatamos como complicadores no processo de mediação do conteúdo audiovisual para as crianças na primeira infância, que tangem a responsabilidade parental por um lado e a social por outro, foi a complexidade de acessar e manipular os dispositivos de controle parental tanto nos canais de TV aberta e por assinatura, quanto nos *streamings* como Netflix e Youtube.

Liberar um conteúdo vasto para que as crianças explorem e descubram obras interessantes, tendo mais autonomia, ao mesmo tempo em que os pais observam para intervir, em menor grau, em questões de risco à segurança ou integridade física e psíquica da criança, pode ser um ponto a ser investigado, que esse texto não alcança, mas que consideramos ser importante apontar. No entanto, pensar autonomia para acesso a obras tão vastas, que geralmente são realizadas com uma visão adultocêntrica, com inserções de comerciais, para crianças menores de seis anos, é questão complexa, que demanda acompanhamento e estudos.

A aproximação com o tema também apontou que familiares e cuidadores, que foram colocados como centrais no processo de mediação das obras audiovisuais na infância, lidam com uma indústria mercadológica que preenche de comerciais e produtos licenciados o cotidiano infantil, limitando e dificultando a mediação das famílias, o controle parental do acesso e a promoção da segurança e saúde infantil.

Apresentamos, neste texto, uma aproximação com a temática sobre crianças e os desenhos animados na primeira infância e a mediação

parental, buscando ampliar o olhar sobre a questão com percepções do campo científico, social e de familiares que presenciam o tema na era digital. O mergulho na temática permitiu trazer apontamentos e questões expostas ao longo do texto, especialmente aqui nas percepções finais, que foram de grande relevância para as pesquisas que realizamos.

Referências Bibliográficas

BELLONI, Maria Luiza. *Crianças e mídias no Brasil*. Cenários de Mudança. CNPq. São Paulo: Papyrus, 2010.

BUCKINGHAM, David. As crianças e a mídia: uma abordagem sob a ótica dos Estudos Culturais. *Revista Matrizes*, São Paulo: ano 5 jan/jun: 93-121, 2012.

CETIC.Br. *Marco Referencial Metodológico para a Medição do Acesso e Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na Educação*. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). Versão revisada. São Paulo: nov. 2016.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das Mídias*. Tradução Angela M. S. Corrêa. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FUENZALIDA, Valerio. Política pública: a televisão infantil na educação infantil. *Revista Comunicação & Educação*. São Paulo. Ano XXI, n. 2, jul/dez. 2016.

LEI Nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e outros temas.

PACHECO, Elza Dias (org.). *Televisão, criança, imaginário e educação*. São Paulo. Papyrus, 2002.

PACHECO, Elza Dias. *O Desenho Animado na Tevê: Mitos, Símbolos e Metáforas*. Relatório Final/Lapic. São Paulo: ECA-USP, 1999. Disponível em: <www.eca.usp.br/nucleos/lapic/pesquisa/2pesquisa/2_pesquisa.html>. Acesso em: 17 jul. 2018.

CULTURA INFANTOJUVENIL NA PERSPECTIVA DA EDUCOMUNICAÇÃO

Percepções sobre os desenhos animados na primeira infância e a mediação...

Pacheco, Elza Dias. LAPIC: Espaço lúdico de conhecimento sobre TV/criança. *Revista Comunicação & Educação*. São Paulo. (19), 107-115. Set/dez, 2000.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. *MCB University Press*, Vol. 9 N.5, October, 2001

SOARES, Ismar de Oliveira. El derecho a la pantalla: de la educación en medios a la educomunicación en Brasil. *Revista Comunicar*. nº 31, v. XVI, 2008.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. In: João Cláudio Garcia R. Lima, José Marques de Melo (orgs.) *Livro Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil: 2012/2013* Brasília: Ipea, 2013.

SBP, Sociedade Brasileira de Pediatria. Manual de Orientação. Departamento de Adolescência. Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital. Nº 1 Out. 2016. Disponível em: http://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/2016/11/19166d-MOrient-Sau-de-Crian-e-Adolesc.pdf Acesso em: 10 nov. 2017.

TIC DOMICÍLIOS 2015. Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias De Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros. *Publicação cetic.br Comitê Gestor da Internet no Brasil CGL.br*. Disponível em: <http://www.cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros-tic-domicilios-2015/> Acesso em: 16 nov. 2017

EMPLASA - Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano S/A Site: <https://www.emplasa.sp.gov.br/RMSP> Acesso em: 5 mai. 2018.

Internet World Stats. Disponível em: <http://www.internetworldstats.com/> Acesso em: 27 fev. 2017.

FunToys Collector Disney Toys Review – Canal do Youtube destinado às crianças e dedicado a vídeos de *unboxing* Site: <https://www.youtube.com/user/DisneyCollectorBR/> featured Acesso em: 23 de abr. 2019.

Sobre a autora

Michele Marques Pereira - Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo: michelemarques@usp.br

De que forma e com quais benefícios poderia ocorrer a (re)interpretação da obra “Harry Potter” por meninas de 12 anos

Vanessa da Silva Brenner Slongo

Introdução

“[...] uma educação eficiente precisa inserir-se no cotidiano de seus estudantes e não ser um simulacro de suas vidas.” (SOARES, 2011, p. 8)

Há algum tempo, a literatura juvenil recebe diversas obras que rapidamente têm se tornado sucesso de público. Seguidora de redes sociais e fascinada por mídias voltadas ao público infantil e infantojuvenil, tenho observado inúmeros agradecimentos destes jovens leitores a escritores, informando-os o quanto teriam aprendido com a leitura de suas obras. Paralelamente, há um alto índice de evasão escolar e desinteresse advindo de uma educação “distante” que não busca se aproximar da realidade dos jovens. Partindo do que se propõe a educomunicação que, resumidamente, segundo SOARES (2011), bus-

ca trazer uma educação para a autonomia, leitura crítica da mídia, protagonismo, cidadania, direito de expressão e gestão democrática inserida no cotidiano dos jovens, busquei, através de uma investigação, traços que sugiram ser pertinente utilizar os citados livros de sucesso para propostas educacionais voltadas aos jovens. (SOARES, 2011, p. 8)

Para discorrer sobre o tema, este trabalho começa com um rápido esboço dos motivos do surgimento da literatura para jovens. Em seguida, para que se possa embasar o vulto de vendas de obras amplamente procuradas pelo público analisado, vislumbraremos brevemente o mercado atual voltado a este público. Em um segundo momento, observando as nuances das sagas mais lidas por pré-adolescentes brasileiros na atualidade, relataremos um pouco sobre a obra utilizada e como ela se adequa a esta pesquisa. Pontuamos que a investigação só foi possível pela existência de uma obra reconhecida pelas quatro jovens participantes do presente trabalho, imprescindível como ponto em comum no *background* do universo pesquisado para que todas se sentissem envolvidas no processo.

Passando para o momento seguinte do trabalho, introduz-se brevemente o grupo estudado, lembrando que tal grupo faz parte de uma das inúmeras juventudes e não representa a totalidade da juventude plural existente no Brasil. Nesta terceira etapa, serão apresentadas as informações obtidas através de questionários e conversas realizadas com o grupo de jovens que fizeram parte da pesquisa. A partir desse estudo de caso, apresentaremos as considerações alcançadas, perspectivas possíveis e descobertas observadas.

Histórico da literatura infantil

Uma vez que a literatura infantojuvenil tem como base a trajetória da literatura infantil, faz-se necessário um breve histórico do surgimento dos livros infantis. Historicamente, de acordo com Zilberman,

somente após mudanças na sociedade ocorridas no século XVIII que a burguesia capitalista teria mudado algumas questões referentes ao comportamento familiar, com características como individualismo, privacidade e promoção de afeto (ZILBERMAN, 2003, p. 71). Estas características permitiram que fosse desenvolvido um interesse genuíno pela criança, o que deu origem aos primeiros tratados de pedagogia. Segundo a mesma autora, no séc. XVIII, houve a valorização dos filhos e a diferenciação da infância no que diz respeito à faixa etária, sendo a criança separada do mundo adulto e da realidade exterior, já que não era mais vista como um “mini-adulto”, permitindo o surgimento do ensino infantil.

Nesse íterim, Charles Perrault, no séc. XVII, destaca-se como precursor dos contos de fada, até então contos e lendas advindos da idade média, a princípio não voltados para criança, como “Cinderela”, “Chapeuzinho Vermelho”, “Jõao e Maria” e “Rapunzel”. A Perrault recai o caráter didático e a ligação com o caráter popular. Aos irmãos Grimm, no início do séc. XIX, coube a adaptação destas obras para o público infantil

Os contos de fadas recriados pela literatura do século XIX, viviam atender aos anseios da classe burguesa dominante. Daí a se perceber a diferença entre Chapeuzinho Vermelho narrado por Perrault (séc. XVII) e o mesmo personagem descrito por Grimm e Andersen (séc. XIX). No primeiro caso, Perrault empresta a Chapeuzinho Vermelho uma personalidade revestida de beleza, uma menina atraente e intrépida. No segundo caso, os irmãos Grimm dão a ela atributos moralizantes: boa, carinhosa, obediente, entre outras qualidades moralizadoras atreladas aos interesses sociais (LIMA, 2007, p.1)

Estas obras possuem caráter mágico no sentido da resolução dos problemas depender de um acontecimento extraordinário para que os impasses apresentados sejam resolvidos. No decorrer dos sécu-

los, com os conflitos do mundo moderno, as histórias trouxeram elementos que foram permitindo identificação com o mundo do leitor através da aquisição de um caráter mais realista, com personagens em conflito representando o final da infância e início da adolescência, mesmo que muitas vezes estas histórias permeassem o universo extraordinário junto ao cotidiano. Temos como exemplo a saga do mundo mágico de “Harry Potter”, de J.K. Rowling, com mais de 450 milhões de cópias vendidas no mundo¹, ou a saga de cunho mitológico “Percy Jackson e os Olimpianos”, de Rick Riordan, com mais de 15 milhões de vendas no mundo². Já algumas criações brasileiras como a saga “Fazendo meu filme”, de Paula Pimenta, com mais de 1,25 milhões de livros vendidos³ ou a saga de “Malu”, personagem de Thalita Rebouças, que já vendeu mais de 2 milhões de livros⁴, abordam um possível cotidiano no mundo real. Relacionamentos com adultos, entre amigos e relacionamentos amorosos, vida na escola, crescimento e descobrimento são temas regularmente encontrados e que se propõem a permitir, por parte do jovem leitor, identificação imediata.

O segmento juvenil – e, mais especificamente, o mercado literário voltado a este público – tem crescido muito no país. Entre 2008 e 2009, por exemplo, os livros juvenis estiveram na 4ª posição dos exemplares mais produzidos pelas editoras, permitindo aos jovens

1 Fonte: <http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2016/07/harry-potter-e-crianca-amaldicoada-sai-em-31-de-outubro-no-brasil.html>. Acesso em 01 fev. 2017

2 Fonte: <http://www.intrinseca.com.br/livro/137/>. Acesso em 01 fev. 2017

3 Fonte: <http://blogs.oglobo.globo.com/afonso-borges/post/paula-pimenta-fazedora-de-leitores.html>. Acesso em 01 fev. 2017

4 Fonte: <http://oglobo.globo.com/cultura/livros/thalita-reboucas-chega-ao-seu-21-livro-tem-seis-filmes-em-producao-19311469>. Acesso em 01 fev. 2017

a oportunidade de ver, ao menos parte, seu mundo identificado em obras literárias⁵.

É importante salientar que estas obras não pertencem ao aprendizado formal escolar atual do Brasil, que pouco acrescenta à (re)identificação dos alunos. Conforme Soares (SOARES, 2011, pag. 26), "o que falta na escola, os jovens buscam em outros espaços". Além disto, a indústria do entretenimento, através de canais de TV (aberta e fechada), cinema e internet, majoritariamente, têm auxiliado a paixão pelas sagas tão adoradas por muitos jovens: além dos livros, encontramos dedicados a elas, filmes oficiais, filmes de fãs, redes sociais e clubes "reais", dentre outros, formam um intrincado exemplo de transmídia. De acordo com SANTOS, isto "[...] rompe as fronteiras narrativas possibilitadas pelo texto com o qual entra em contato [...]"(SANTOS, 2016, p. 21), permitindo uma imersão intensa em mundos literários atrativos complementados por conteúdo advindo de inúmeros meios visuais pertencentes ao cânone oficial ou mesmo gerado por fãs na forma de *fanfics*⁶.

Comparativamente com o que ocorria há algumas décadas atrás, percebe-se que há uma maior gama de escolhas para "puxar" os jovens para a leitura de entretenimento, bem como mais ferramentas de imersão no mundo literário escolhido.

O mundo de Harry Potter

A história de Harry Potter foi desenvolvida em sete livros cujas vendas atingiram a marca de mais de 450 milhões de exemplares, traduzido

5 Fonte: <http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2011/05/ven-da-de-livros-infanto-juvenis-cresce-e-segmen-to-ganha-destaque-no-pais.html> e <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2013/12/1385279-segmen-to-juvenil-lidera-crescimento-nas-vendas-de-livros-em-2013.shtml> Acesso em: 03 fev. 2017.

6 Resumidamente, fanfics são histórias criadas por fãs que se passariam no universo da obra.

para 79 idiomas em 200 países⁷. Além disto, recebeu adaptação para oito filmes (o último livro foi adaptado para dois filmes) que ultrapassaram US\$7 bilhões nas bilheterias⁸. Com estes números, a saga de Harry Potter é senso comum de boa história entre crianças e jovens. É importante ressaltar que, apesar de ser escrita para o público jovem, a obra conta com admiradores de todas as idades.

A saga narra as agruras de Harry Potter, órfão criado com má vontade por seus tios não bruxos (ou “*trouxas*”, no jargão do enredo em português), que descobre ser bruxo em seu aniversário de 11 anos. Ele, então, começa a frequentar uma escola de magia e bruxaria, Hogwarts. A narrativa se passa durante sete anos nos quais, além de conhecermos o extraordinário mundo bruxo no qual Harry Potter precisa confrontar seu antagonista que quer matá-lo, o “*lorde das trevas*” Voldemort, é possível acompanhar o crescimento de Harry Potter. Também acompanhamos momentos na vida de seus dois melhores amigos (Rony e Hermione) e demais colegas, que vivenciam diversas questões e sentimentos marcantes que abarcam o final da infância e parte da adolescência, como amizade, amor, morte, preconceito, ira, ciúmes, escola, provas, professores, *bullying* etc.

Assim como os personagens, o conteúdo amadurece através dos livros: a linguagem vai deixando de ser simples, as situações vão adquirindo um tom sombrio e perdendo um pouco de seu caráter cômico, as personalidades vão se tornando mais marcantes. Além da realidade normal vivida por qualquer adolescente, a magia permeia a história e

7 Fonte: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/harry-potter-completa-20-anos-relembre-historia-e-veja-numeros-da-saga.ghtml>. Acesso em: 10 jun. 2018.

8 Fonte: <https://cinema.uol.com.br/noticias/reuters/2011/07/22/filmes-de-harry-potter-ultrapassam-us7-bi-nas-bilheterias.htm> Acesso em: 02 maio 2017.

até ajuda na resolução de alguns dos problemas do mundo mágico (o complicado feitiço patrono, por exemplo, afasta as criaturas malignas chamadas *dementadores*, que sugam a alma dos bruxos até não restar mais nada) ou mesmo detalhes do mundo *trouxa* (como feitiços para alisar o cabelo, acabar com espinhas ou reduzir tamanho dos dentes). É possível encontrar nos livros muitas analogias com o mundo real: classes sociais (uma determinada família de bruxos usa vestes de segunda-mão e compra livros didáticos usados, um ex-aluno que foi expulso da escola e hoje trabalha nela), *bullying* (bruxos *sangue-puros* ridicularizam a imagem daqueles que são filhos de *trouxas*, a existência de personagens que, mesmo sendo *sangue-puros*, não conseguem conjurar feitiços), guerras (o antagonista com características assimiladas à Hitler: origem humilde, infância conturbada, ascensão ao poder, necessidade de eliminar os pares “inferiores”), diversidade (há orientais, judeus, negros, gigantes, elfos), ética, dentre outros. Há, até mesmo, vislumbre de personagens não maniqueístas, como um dos integrantes da história, Sirius Black, bem descreve: “[...] o mundo não está dividido entre os bons e os Comensais da Morte”. (ROWLING, J.K. 2003 p. 251)

Além dos sete livros principais e oito adaptações cinematográficas, há outras possibilidades de imersão na história como livretos escritos pela autora J.K.Rowling que simulam livros existentes dentro da própria história de Harry Potter (como, por exemplo, “Animais Fantásticos e Onde Habitam”, citado em “A Pedra Filosofal” como parte integrante da lista de livros exigidos em Hogwarts⁹). Há, ainda criações de fãs engajados, como a *home page* brasileira reconhecida pela autora J.K. Rowling (www.potterish.com), diversos canais brasileiros no Youtube (com destaque para o Observatório Potter - <https://www.>

9 Site oficial da série Harry Potter www.pottermore.com.

youtube.com/user/observpotter - o mais antigo do Brasil que, em maio de 2017, contava com mais de 500.000 inscritos), diversos *podcasts* (espécie de programa de rádio que fica disponível para se ouvir através de *streaming* via internet) etc. Assim, é possível perceber uma incrível parcela brasileira no *fandom* (comunidade informal de fãs) de Harry Potter, revelando uma espantosa comunidade de *potterheads* (especificamente, fãs da saga de J.K. Rowling). É possível perceber a profundidade do engajamento que a obra permite, uma vez que, nas palavras de SANTOS, a “[...] formação da comunidade (é) motivada apenas pelo sentimento de admiração pela obra da qual se é fã”. (SANTOS, 2016, p. 54)

Investigação e respectivos dados

Para a fluidez da necessária discussão entre os integrantes do grupo investigado, foi necessário buscar jovens pertencentes a uma turma que tivesse consumido uma mesma obra voltada a sua faixa etária. A média dos 12 anos foi escolhida para minimizar o que, de acordo com Belloni, ocorre com crianças na faixa de 8 a 10 anos: confusão entre a realidade e a ficção. No exemplo dado por ela, o longametragem “Rambo” era confundido com notícias do telejornal por crianças menores (BELLONI, 2010, n.p).

Foi selecionado um grupo com quatro meninas, que optamos aqui nomear como (K., L., M., N.), para resguardar suas identidades. As jovens, com 12 anos, foram entrevistadas na residência de uma delas. Advindas da mesma classe de uma escola cuja educação é baseada na pedagogia *Waldorf*, as quatro meninas são amigas e, dentre os assuntos que conversam entre si, está a saga de Harry Potter. Faz parte dos princípios do colégio citado que os pais participem da vida escolar das crianças. Ambas pertencem à famílias de classes sociais A/B. Quatro meninas, de um grupo inicial de seis, obtiveram consentimento

dos pais para participarem da pesquisa (duas outras não obtiveram tal consentimento).

A pesquisa foi realizada através de questionário individual, que permitiu uma breve análise particular das integrantes, e de uma conversa informal em grupo, facilitada pela integração já existente entre as meninas, bem como pelo conhecimento prévio da investigadora. M., que tem dislexia¹⁰, chegou primeiro ao local da entrevista com uma mochila contendo todos os livros, todos os filmes e diversos desenhos muito bons feitos por ela. Mostrou-se extremamente comunicativa e muito feliz em mostrar todo o conteúdo da mochila enquanto esperava as demais.

Após todas estarem presentes, iniciou-se a pesquisa propriamente dita. Apesar de saberem de antemão que participariam de uma conversa sobre o que pensavam a respeito de Harry Potter, se mostraram ansiosas ao iniciar o questionário. Perguntaram o que aconteceria caso “respondessem errado”, e, mesmo após serem comunicadas que os papéis em frente a elas não representavam uma “prova”, e sim dúvidas a respeito da percepção individual dos livros, perguntaram se poderia ser escrito a lápis ou era obrigatório caneta, se havia número mínimo de linhas para as respostas e se precisavam responder com respostas “completas” (conforme me explicaram, isto significa colocar as mesmas palavras da pergunta no início da resposta – do tipo P: “O que você mais gosta de comer?” R: “O que eu mais gosto de comer é xxxx”). O bate-papo de mais de uma hora que veio a seguir mos-

10 Dislexia, de acordo com a International Dyslexia Association, é um transtorno específico de aprendizagem de origem neurológica, caracterizado por dificuldade no reconhecimento preciso/fluyente da palavra, em sua decodificação e soletração – pode ocasionar, dentre outros sintomas, falta de interesse por livros impressos e dificuldade na aquisição e automação da leitura e da escrita

trou-se leve, e os assuntos paralelos que mais surgiram foram sobre meninos, beijo, estudo, sonhos e desejos.

Apesar da dificuldade em escrever de M. e de sua decepção ao ver, “muita coisa pra responder”, só deixou uma questão em branco. Durante o decorrer da conversa sobre o tema, mostrou ter domínio do conteúdo dos livros, inclusive reconhecendo algumas das inúmeras passagens distintas dos filmes. Assim, demonstrou um grande engajamento na leitura apesar de suas dificuldades: os livros são densos, com o número de páginas crescendo bastante de um para o outro, e requerem muita atenção a detalhes.

O questionário revelou que L., M. e N. leram todos os livros e tiveram um primeiro contato com a saga através da influência dos pais com aproximadamente sete anos. K., que informou não ter lido nenhum livro, tomou conhecimento da saga através de N., quando tinha sete anos. Todas assistiram os oito filmes. É importante ressaltar que a escola onde estudam, assim como as demais escolas de mesma pedagogia no Brasil, recomenda restringir o uso da televisão por temer limitar o desenvolvimento da imaginação e por se preocuparem com os efeitos físicos da mídia na criança em desenvolvimento e com o conteúdo de grande parte da programação¹¹.

As quatro meninas possuem objetos pertinentes às histórias dos livros, sendo que três delas confeccionaram alguns manualmente (L. fez pulseirinhas, N. fez uma varinha, M. fez desenhos) e K. não confeccionou nada, mas possui a varinha mágica de Harry Potter adquirida em um parque temático dedicado a ele, em Orlando. Sobre personagens preferidos, L. foi a única a escolher personagens adultos (*Sirius*, padrinho do Harry Potter, e *Dumbledore*, diretor da escola de Bruxaria e Magia onde Harry Potter estuda), além do próprio jovem Harry, por serem

11 Fonte: <http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/Perguntas-Frequentes.php> Acessado em: 23 maio 2018.

“os mais honestos e legais”. N. informou que prefere *Gina* (irmã do melhor amigo de Harry Potter, de quem se tornou namorada). Quando questionada sobre a preferência, disse que ama cavalos, e que o *patrono* de Gina é um cavalo (“patrono” é um feitiço que conjura um animal etéreo para defender quem o conjurou dos *dementadores*, seres do mal que sugam a alma dos bruxos). N. informou ainda que fez um teste *online* no site oficial de Harry Potter (www.pottermore.com) e descobriu, muito feliz, que seu *patrono*, assim como o de sua personagem preferida, também é um cavalo. Ainda sobre personagens preferidos, K. revelou preferir *Hermione*, (melhor amiga de Harry, extremamente estudiosa e inteligente) por ser “inovadora e diferente dos outros personagens”. M. revelou ter afeição pelo trio protagonista, mas não especificou o porquê. Uma das perguntas questionava se elas conheciam alguém (no questionário lia-se “amigo, parente, professor etc...”) parecido com personagens dos livros. As quatro citaram personagens jovens, sendo que apenas L. focou-se na aparência física, tendo as outras três também citado semelhanças de personalidade, como “ser estudiosa” ou “ser sonhadora”. Quando questionado se elas próprias teriam semelhanças com algum personagem, apenas M. deixou a questão em branco. L. informou que as amigas a achavam parecida com *Fleur* (estudante de intercâmbio advinda da escola de magia da França) por aparência física e qualidades, N. disse ser parecida com Cho Chang (personagem chinesa que namora Harry Potter), já que ambas são orientais e K. disse ser parecida com Padma (personagem indiana que é colega de Harry Potter), por gostar do menino mais “famoso” da turma (em sua opinião, Padma gosta de Harry).

Uma das questões perguntava se havia acontecido algo com as entrevistadas semelhante a alguma cena dos livros/filmes. Duas responderam que não havia acontecido nada parecido, N. informou que perdia coisas como na *Sala Precisa* (sala mágica que aparece e desaparece conforme uma determinada sequência de atos é realiza-

da pelos alunos, muito usada para esconder objetos) e que um colega havia, em suas palavras, “lido literalmente” seus pensamentos, enquanto L. disse que uma colega havia dado um chocolate para um menino que, depois disto, tinha ficado apaixonado por esta colega (provavelmente em alusão aos chocolates com “feitiço do amor” ingeridos por Rony, melhor amigo de Harry). Além destas comparações, não foi citada neste momento por nenhuma delas as inúmeras cenas normais de pré-adolescentes que aparecem na saga, como ir a uma festa, estudar para uma prova, não gostar de algum professor, discutir com os adultos.

Quando indagadas com quem conversavam sobre Harry Potter, todas informaram como resposta as amigas. N. respondeu que conversava com a tia e com M., enquanto K. respondeu que conversava sobre a saga com a mãe. Quando indagado se gostariam de vivenciar em suas vidas algo que tivesse ocorrido nos livros, ambas citaram coisas mágicas, como voar de vassoura ou ser bruxa – não houve referências a acontecimentos cotidianos, como namorar com o menino que gosta, apesar do assunto sobre namoro desvinculado da saga tomar grande parte do tempo estabelecido para a conversa. Quando questionadas sobre outros livros que já leram e gostaram, N. e L. citaram *Percy Jackson* (de Rick Riordan) por ser semelhante a Harry Potter pela “ação, aventura, mágica e suspense”, K. citou *Minha Querida Assombração* (de Reginaldo Prandi), por ser “bem diferente dos outros livros que havia lido” e M. citou a trilogia *Bússola de Ouro* (de Philip Pullman). Nenhuma citou os livros existentes como leitura obrigatória pela escola.

A conversa posterior começou com assuntos não pertinentes à saga. Enquanto os questionários eram coletados, as meninas começaram a falar sobre colegas fora do círculo do colégio e namorados bonitos (nenhuma das 4 informou ter namorado). Citaram que a atriz que interpreta a *Hermione* “era muito feinha” nos primeiros filmes, mas

que depois ficou “muito bonita”. M. informou ter tido um pesadelo com ela e o professor *Quirrell* (um dos professores da escola de Harry Potter que se revela do mal), mas antes que pudesse contar, N. começou a implicar com o modo como M. havia pronunciado o nome do professor. M. explicou que leu os livros antes de assistir os filmes e não sabia como era a pronúncia “correta”, e que mesmo depois dos filmes já tinha o nome “pronunciado em português” daquele modo na cabeça e tinha dificuldades em pronunciar “corretamente”. N. falou que “em português falado fica muito feio”, parecendo “gente de favela que não sabe falar direito”. M. mudou de assunto e informou ter ficado muito triste quando assistiu o último filme, com sensação de vazio, que não teria mais a saga como aventura a acompanhar. As demais meninas concordaram e fizeram feições de tristeza.

Quando informei que haveria um novo filme contemplado no mesmo mundo de Harry Potter, as 4 informaram já saber e concordaram que ia ser legal, mas como “não teria o Harry Potter”, nas palavras delas, “não seria tão bom”. N. falou que já havia lido o “livro oito”, referindo-se ao roteiro de uma peça de teatro oficial que conta a história do trio em idade mais avançada e com seus respectivos filhos. Informou ser muito legal, já que “aparece o Harry, a Gina, o *Draco* – o Draco está bem mais legal” (*Draco* é o oponente mirim do protagonista dentro da *Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts*). As demais informaram que não haviam lido o “oitavo” livro. L informou que, apesar disto, N. já o havia contado inteiro para ela. Começaram a discutir sobre como um roteiro é escrito.

Devido ao tempo, voltei ao assunto da saga principal, perguntando se havia algo dos livros que elas usassem para a vida. M. foi a primeira a informar e responder, da maneira que entendeu, dizendo: “do primeiro livro tirei a lição que a vida pode mudar em uma noite”. As quatro começaram a discutir o que mais poderiam “ter aprendido”, e frases como “sua vida pode mudar com uma carta”, “nem sempre os

mais chatos são os piores”, “quem você menos gosta pode se transformar no seu melhor amigo/namorado” foram surgindo no meio da discussão sobre o primeiro livro. M., sempre muito participativa, citou ter ouvido no “Observatório Potter” (canal do youtube sobre Harry Potter) uma “pista de que o Rony gostava da Hermione”, e comentou sobre o trecho do filme onde isto ocorria. K. falou que assistia de vez em quando o Youtube com sua mãe, M. falou que às vezes assistia escondido no *lpad* à noite, pois sua mãe havia proibido assistir alguns canais do Youtube. N. também informou assistir Youtube escondido da mãe às vezes. L. informou não acessar internet¹².

M. continua o assunto sobre as passagens do livro “aprendidas para a vida”, agora falando sobre o segundo livro. Ela diz que “não se pode acusar sem antes ter certeza, pois acusaram o Draco e o Hagrid e não era nenhum dos dois”, referindo-se à abertura da “câmara secreta”, mote do segundo livro. O assunto volta a ser o cotidiano das meninas. Começam a falar sobre o menino que uma das presentes gosta. Depois, lembram de uma cena de beijo em um dos livros e começam a falar sobre quais amigas já beijaram alguém. K. diz que M. já beijou um menino. L. diz que já beijou também quando tinha 6 anos, então não poderia mais ser considerada “boca virgem”. M. diz que sua irmã de 7 anos já havia beijado “de língua”, e que era a “popular” da turma. M. retoma, de novo, agora com uma mensagem que lembrou do terceiro livro e o que diz parece ser uma frase desconexa, já que as amigas não entendem: “cai fora que vem coisa, coelhinho voador”. E continua: “Gente, vocês não entenderam? O patrono da Luna”. As meninas dizem que entenderam. Eu, apesar de ter lido os livros e saber que o patrono da Luna é um coelho, não entendo. K. interrompe a história, dizendo que o Harry é um ótimo amigo, e compara com

12 A pedagogia Waldorf inibe o uso de internet até o ensino médio (nona série na seriação Waldorf).

seu melhor amigo quando tinha 8 anos, o menino J.; N. diz que acha que os livros são legais e os filmes também, pois as vezes se enxerga na história, já que tem a mesma idade (N. leu praticamente um livro por ano desde os 8 anos, tendo seu crescimento acompanhado o do protagonista da história; após fazer 12 anos, leu os três últimos livros em sequência).

L. diz que no livro 3 percebeu que aparência não é tudo. Todas concordam que o ator que interpretou um dos alunos da história, o personagem Cedrico, é muito bonito. N. diz que ele também “fez o filme Crepúsculo, ele é super lindo”. Duas das meninas assistiram o filme em questão e concordaram.

M. diz que percebeu no livro 4 que “às vezes você pode achar que o perigo está longe, e ele está bem perto”. E ainda avisa para as amigas “cuidado com a morte”. Neste ínterim, as meninas se servem de suco e começam a divagar a respeito de sucos de “gosto” forte, sabores e marcas de suco, sucos muito (ou pouco) doces. L. volta à “mensagem” do livro, dizendo que “tem que estar sempre atento ao perigo”. A conversa continua, agora sobre doces e salgados. M. informa que come doce escondido da família conta para a mãe que foram as irmãs ou o pai, e a mãe nem desconfia. N. lembra dos “feijõezinhos mágicos” (balas que podem ter qualquer sabor, desde cereja até cera de ouvido) dos livros e seus sabores. Diz que as balas de sabores estranhos já existem “no mundo real”.

O assunto sobre os livros continua. N. diz que no livro 5 “aprendeu” que “tem sempre uma armada te protegendo”, referindo-se à “Armada de Dumbledore”, um grupo de estudantes que contraria as normas do ministério da Magia e começa a estudar “defesa contra as artes das trevas” por conta própria. N. também cita haver sempre alguém, um “amigo”, ao seu lado. Ela continua: “Tipo quando o Harry achou que ninguém acreditasse nele e quando a Hermione chamou o pes-

soal, foi todo mundo com ele”, referindo-se à cena na qual Hermione convoca os colegas a terem aula de defesa das artes das trevas com o aluno Harry como professor e, vários alunos vão à primeira reunião. M. diz que “o Simas não acreditava nele por que a mãe do Simas não acreditava”. E diz que “em qualquer lugar tem alguém do mal esperando para te atacar, tem que estar sempre prevenido”. N. completa, informando que “existem aquelas pessoas de rosinha, que parecem todas fofinhas, que nem a Dolores Umbridge (professora ditatorial que se veste sempre de rosa e aparenta ter modos contidos e educados), que na verdade são bem chatas”. “Não se confia na aparência, há uma professora nossa que a gente chama de bruxa, ela parece ser do mal, do lado negro da força” (alusão aos antagonistas dos filmes da franquia de Star Wars). Ela continua: “Não se confia demais em quem parece ser muito bonzinho. Ah, eu odeio a risadinha dela (referindo-se à professora Umbridge), aí ela levanta com aquele sorriso”. Como a professora em questão trabalha para o Ministério da Magia no último livro da saga, cito que ela entrou não só para dar aula em Hogwarts. Uma das meninas diz que a Hermione havia percebido isto no discurso feito pela Umbridge no primeiro dia de aula.

Entro, aqui, com um adendo: a história de Harry Potter traz inculcadas diversas facetas da política, como autoritarismo, luta pela supremacia, hierarquia social, tortura, conflitos étnicos, burocracia, dentre outros. Lembrando disto, pergunto o que elas entenderam quando a Hermione citou que o Ministério da Magia iria interferir em Hogwarts, mas ninguém fala nada. O silêncio momentâneo não parece nem um pouco com o ruído de 4 meninas conversando que se ouviu até alguns minutos atrás. Pouco depois, N. continua discursando sobre o que percebeu no livro, e diz que a vida deixa marcas. “Literalmente”, complementa. Tento entender se é alguma resposta sobre o que perguntei, mas entendo que ela está se referindo a quando a personagem profa. Dolores deixa cicatrizes, ou seja, marcas, em uma das mãos

de Harry, por ele ter “contado mentiras”. Segundos depois, as outras meninas parecem perceber também, e todas riem. Mas ninguém responde minha questão e o assunto muda. Pareceu-me que este grupo ainda não consegue desbravar o mundo da política sem mediação. Penso o quão rica poderia se tornar esta vontade de aprender com o mundo de Harry Potter em um projeto que trouxesse o mundo da política dos livros em analogia ao mundo da política real que é vivido, ainda que imperceptivelmente, pelas jovens fãs.

A questão social nos livros também é bem ampla. O mundo de Harry Potter traz uma gama de diferentes humanos: trouxas, bruxos, abortos (filhos de um casal de bruxos que nasceu sem poderes mágicos), sangues-ruim (denominação pejorativa para filhos de trouxas que nasceram bruxos), sangues-puros (denominação esnobe para filhos de bruxos que são bruxos), mestiços (filhos de bruxos com outras criaturas semi-humanas como *weelas* e gigantes). Além disto, aparecem diversas etnias entre os alunos, como judeus, orientais, negros, bem como outras criaturas mágicas “pensantes”, como elfos domésticos (que adoram servir famílias de bruxos) ou centauros. Um dos centauros é convidado pelo diretor da escola a dar aula e é possível perceber na história o preconceito que sofre por ser diferente. Vezzali *et. al.* conduziu 3 estudos nos quais concluiu que a leitura extensiva dos livros de Harry Potter melhoraria atitudes dos leitores em relação a grupos considerados marginalizados em diversas culturas como imigrantes, homossexuais e refugiados (VEZZALI, STATHI, GIOVANNINI, CAPOZA, & TRIFELETTI, 2014, p. 9-11).

Cito para o grupo a diversidade de humanos e seres pensantes da história, e me atendo ao centauro já citado, que foi convidado pelo Diretor Dumbledore para ser professor em Hogwarts em um dos livros. M. prontamente responde, dizendo que dentre os desenhos que fez, um deles foi o unicórnio, um dos animais mágicos que aparecem na história. Mas na história o centauro é uma criatura pensante, ativa,

e o unicórnio é um animal mágico. A conversa que poderia evoluir para diversidade ou preconceito acaba deixando como nuances de entendimento que centauros e unicórnios são animais. É possível que a relação de comparação não tenha passado pela existência de um cérebro pensante e tenha se atido a semelhança a um cavalo, que advém as duas figuras.

O assunto se volta à maneira como funcionam alguns feitiços, se a varinha mágica deve estar virada para a própria pessoa em algumas situações, como quando ela quer falar com voz de megafone, ou se basta estar portando a varinha, assunto que domina vários minutos de acalorada discussão. O assunto muda para as “casas de Hogwarts”, que são um modo de divisão dos alunos semelhante às fraternidades de universidades estrangeiras. N. e M. disseram ter feito o teste do site *Pottermore*, e informam bem felizes que são de *Grifinória*, mesma casa do trio protagonista. L. se empolga e diz que fará à noite o teste para saber sua casa, e que fará o do patrono também. Ela dormirá na casa de N., que a ajudaria a entrar no site, já que não tem familiaridade com a internet. N. diz novamente que está muito feliz com seu patrono, um cavalo, já que adora cavalos.

O assunto se volta para as cenas mais impactantes da história. N. diz que chorou na morte de Dumbledore, M. diz que chorou na morte do Sirius, que “recém tinha descoberto que era padrinho do Harry Potter e de repente morreu”.

O assunto muda, e M. diz que desenhou “o pomo, o desluminação, unicórnio, gira-tempo, firebolt, brasão da Grifinória”, informando estar chateada por não tê-los levado para a “reunião de Harry Potter”. Peço para ela me mandar as imagens por celular, ela informa que não tem celular. Fico sabendo que nenhuma das quatro têm celular, mas que alguns colegas de sala da escola, sim. M. continua falando dos desenhos, e diz ter desenhado o brasão da Grifinória por ser “a casa mais legal, já que é a casa de Harry”.

O horário estipulado como final da “reunião” se aproxima, e os pais de M. e K. as levam embora. Como N. e L. ainda estão presentes e ainda há um pequeno tempo, pergunto se elas querem tirar fotos que simulam o vôo de uma vassoura, como nos livros. Elas se empolgam, tiram várias fotos, simulam uma criativa “batida aérea de vassouras” e ficam muito contentes com o resultado.

Houve oportunidade, algumas semanas depois, de acompanhar uma das meninas ao cinema para assistir o novo filme da franquia citado no dia da pesquisa, “Animais Mágicos e Onde Habitam”. Apesar de ser um filme passado no mesmo mundo mágico de Harry Potter, sua história se passa décadas antes, o cenário retrata a Nova York de 1926 ao invés da Europa e os personagens principais são todos adultos. A ansiedade de N. ao entrar no cinema era intensa. Após o filme, porém, constatou-se que a atenção da jovem ficou voltada apenas para as novas criaturas mágicas exploradas no filme, e não ao enredo ou à aventura que havia recebido grande destaque para as 4 entrevistadas. Percebo que a nova saga não apresenta o cotidiano de jovens, que é sua vivência, e lembro do comentário “[...] não vai ter o Harry Potter” proferido por M. no dia do questionário. Ela já sabia que a trama não mostraria Hogwarts nem outra escola e sabia que, dentre os protagonistas, não haveria nenhum personagem de sua faixa etária no enredo.

Considerações Finais

Revelou-se interessante ter selecionado a saga literária de Harry Potter que, além da identificação com o público, contou com acréscimo de outros tipos de mídia sobre o mesmo conteúdo, como vídeos no *Youtube*, site oficial e adaptações cinematográficas que, através da articulação de conhecimentos e geração de novas ideias por parte das entrevistadas, favoreceu o diálogo necessário para a educomunicação e a própria interação com seu público-alvo em geral.

No caso das 4 crianças estudadas, foi possível ver o interesse em expressar seus sentimentos sobre a história por meio das artes, seja no desenho de M, seja nas pulseiras de L. ou na confecção de uma varinha por N.: foi como se elas estivessem gritando a altos brados: “eu amo a Grifinória” (sobre o desenho do brasão feito por M.), “eu quero ser bruxa”, sobre a confecção de varinha de N., “eu quero que vejam que eu sou de Hogwarts”, com as pulseiras que L. ostenta em seus braços. K. também parece ter se expressado da maneira que achou mais interessante comprando uma varinha oficial, “igual” a do protagonista. Como a educomunicação também busca instigar a criatividade, autonomia e a expressão, já é possível encontrar as primeiras nuances esperadas.

Nos questionários, cada uma delas mencionou que “amava” a narrativa. A apropriação do conteúdo da história parece se dar mais profundamente conforme elas entram em imersão no contexto: aventuras em um mundo conhecido, o escolar, cercado dos mesmos problemas que elas conhecem (e percebem), acrescido da magia que envolve a trama e a torna mais interessante. De acordo com BELLONI (2010), as formas do público jovem perceber o mundo e de a ele atribuir significados têm referências das mídias. Como as associações apresentadas parecem ter mostrado alto valor quando há comparação imediata com o que vivenciam, por exemplo, quando citaram relacionamento com amigos, professores “legais” e “chatos”, especula-se que a história tenha gerado uma melhor compreensão do mundo real ou mesmo auxiliado a criar opiniões e respeitar opiniões distintas, sendo esses alguns traços que buscávamos observar durante a pesquisa.

Sobre o novo filme, acredito não encontrarmos o mesmo envolvimento emocional. Ele não conta com os jovens estudantes e a trama se mostra mais madura pelo envolvimento menos velado de questões políticas e sociais em detrimento das aventuras tão interessantes para jovens de 12 anos. Isto ganha destaque em um filme contracenado por adultos, sem representação etária que gere identificação. Talvez

por isto, N. tenha mencionado sentir falta do trio e de suas peripécias após sair do cinema. É curioso que, ao se fazer um paralelo entre as duas histórias (a saga Harry Potter e o primeiro filme da saga Animais Fantásticos), seja possível notar semelhanças nas tramas, como um herói que por muitos anos viveu deslocado em um mundo onde não se sentia pertencente, um antagonista que quer sobrepujar os bruxos em detrimentos dos trouxas, complicações que impedem o herói de realizar o que deseja, dentre outros. Há uma aura que envolve os respectivos protagonistas, Harry Potter e Newt Scamander e ambos seguem a jornada do Herói, porém, é somente Harry Potter quem recebe reverência de N..

Entrando no aspecto de apropriação/interpretação da obra, haveria, de acordo com Bordwell e Thompson (BORDWELL, THOMPSON, 2013, p. 124) quatro significados possíveis organizados pelo nível de abstração: referencial, que seria o resumo da história da obra; explícito, a mensagem do filme (o que ele quer dizer de maneira explícita, clara); implícito, que é algo que o filme traz de maneira mais velada, não tão evidentemente exposta; e sintomático, que seria a ideologia por trás do filme. Pude perceber que as jovens conseguiram chegar até a interpretação explícita, não pelo reduzido campo de experiência que jovens com pouca idade poderiam ter, mas sim pela satisfação garantida pela imersão na história. Esperava que houvesse um pouco de interpretação implícita; houve clara oportunidade quando ocorreu uma fala preconceituosa por parte de N. sobre “gente de favela”, um dos integrantes do trio protagonista pertence claramente a uma família que passa por dificuldades financeiras e há um adulto “meio gigante” amigo do trio a quem a possibilidade de estudar foi retirada. Parece-me que aí poderia haver uma possibilidade para diálogo e leitura crítica do conteúdo, abrindo espaços para práticas educacionais. A saga Harry Potter possui, como exposto, diversas passagens onde é possível trabalhar a leitura crítica de mundo e a dialogicidade

em espaços educativos permitindo um maior interesse e participação ativa por parte dos estudantes.

Percebo nuances de autonomia e protagonismo, características prezadas pela educomunicação, principalmente nos diálogos que envolveram o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), como quando M. e N. buscaram informações sobre Harry Potter nas redes sociais, ou quando M. se propôs a auxiliar L. a usar a internet. Conforme BELLONI (2010), as TICs se transformam e ocupam cada vez mais o tempo livre no imaginário de crianças e adolescentes; as mídias eletrônicas serviriam como meio de socialização para as novas gerações. Ocupam bastante tempo livre dos jovens e fornecem conteúdos voltados a eles, como heróis, mitos e valores, que ajudariam a construir seu imaginário e suas próprias representações. Embora o colégio desencoraje uso da televisão e internet até o ensino médio (nona série na seriação Waldorf), M. e N. mostraram saber como realizar pesquisas na internet bem como o funcionamento de algumas redes sociais. Ao meu ver, este parece ser o momento de aproveitar o uso da cultura digital a favor do protagonismo juvenil para estas meninas, principalmente por algumas características da internet. Talvez, mesmo dentro da própria escola, um projeto educ comunicativo que envolva obras nas quais a juventude sinta-se representada, trazendo participação e autonomia para os sujeitos envolvidos, interdisciplinaridade e, principalmente, o protagonismo e a criatividade permitiria que assuntos como história e política (no caso estudado, a semelhança com nazismo e ditaduras), preconceito (no caso estudado, os nascidos trouxas são excluídos por alguns colegas), e diversos outros assuntos permeados pela saga citada entrem naturalmente na vida dos jovens e se transformem desde cedo em pensamentos críticos e protagonismo para atuação cidadã. Cito projeto educ comunicativo pois,

A educomunicação tem como principal objetivo a promoção da transformação social por meio da instauração de ações comu-

nicativas protagonizadas por sujeitos sociais, incluindo crianças, adolescentes e jovens, em diferentes espaços sociais. Tem ainda como finalidade identificar, planejar, implementar e avaliar práticas pedagógico-comunicacionais que fomentem a participação plena e ativa de toda a comunidade educativa. (MELLO e SOARES, 2015, p. 78)

Apesar de ter abordado uma saga específica, há várias outras histórias presentes em livros, filmes e até jogos digitais que permeiam o mundo juvenil com um bom índice de aceitação. O que faz pensar que, partindo do conteúdo de obras ficcionais juvenis que alcancem envolvimento dos leitores, escolher temas geradores que permitam disparar diálogos e novos olhares sobre questões que cercam os jovens talvez abrisse novos caminhos para realizar projetos de cunho educ comunicativo, não apenas dentro de uma instituição de ensino como também fora dela.

Referências

BELLONI, Maria Luiza. *Crianças e Mídias no Brasil - Cenários de Mudança*. Campinas, SP: Arquivo Kobo. Paginação irregular.

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. *A Arte do Cinema: uma introdução*. Trad. Roberta Gregoli. Campinas, SP: Editora da Unicamp. São Paulo, SP: Editora da USP, 2013.

GUZZI, Drica. Proibir, vigiar ou reger o uso das redes sociais por crianças: *in CGI-Brasil. Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015, 387 p. Disponível em: < http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Kids_2014_livro_eletronico>.p. 47 a 52. Acesso em 02 fev. 2017.

LIMA, Roberto. Como surgiu a literatura infanto-juvenil. *Site Recanto da Letras*. 2011. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/redacoes/790118>. Acesso em: 01 fev. 2017

CULTURA INFANTOJUVENIL NA PERSPECTIVA DA EDUCOMUNICAÇÃO

De que forma e com quais benefícios poderia ocorrer a (re)interpretação da obra...

MELLO, Luci Ferraz; SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e práticas pedagógico-comunicacionais da avaliação formativa: mapeando as habilidades de protagonismo e diálogo em ações educativas: in *CGI-Brasil. Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação das escolas brasileiras*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015, 387 p. Disponível em: http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Edu_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf .p. 77 a 84. Acesso em 20 maio, 2018.

ROWLING, J.K. *Harry Potter e a Pedra Filosofal*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

ROWLING, J.K. *Harry Potter e Câmara Secreta*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

ROWLING, J.K. *Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

ROWLING, J.K. *Harry Potter e o Cálice de Fogo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

ROWLING, J.K. *Harry Potter e a Ordem da Fênix*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

ROWLING, J.K. *Harry Potter e o Enigma do Príncipe*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

ROWLING, J.K. *Harry Potter e as Relíquias da Morte*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

SANTOS, Alexandre Moreira. *Fandoms virtuais: potenciais educacionais na educação informal*. São Paulo: 2016, 104 p.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo: Paulinas, 2011.

VEZZALI, Loris; STATHI, Sofia; CAPOZZA, Dora; TRIFILETTI, Elena. *The greatest magic of Harry Potter: reducing prejudice*. In: *Journal of Applied Social Psychology*. 2014. Disponível em <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jasp.12279>. Acesso em 01 fev. 2017

ZILBERMAN, R. *Como e por que ler a Literatura Infantil Brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

Sobre a autora

Vanessa da Silva Brenner Slongo - Pós-graduada em Design Instrucional pelo SENAC-SP: slongovb@gmail.com

Diferentes abordagens sobre mudanças climáticas em mídias televisivas: posicionamentos de estudantes do Ensino Médio de uma escola estadual de São Paulo

Mariana Tambellini Faustino

Introdução

A televisão ainda é o meio de comunicação mais acessível no Brasil e no mundo e continua sendo a campeã de audiência entre o público jovem. É também estimado que a televisão ocupa pelo menos o mesmo tempo que a sala de aula no cotidiano da maioria das crianças e jovens brasileiros (BELLONI, 2010).

Hoje em dia, através da internet, ficou ainda mais fácil acessar um programa, uma reportagem ou uma cena de novela exibida na televisão, pois os próprios websites das emissoras disponibilizam totalmente ou parcialmente seus conteúdos online.

De acordo com a pesquisa TIC Kids online Brasil 2014, 31% das crianças e jovens entre 9 e 17 anos utilizam a internet para assistir programas de televisão, séries e filmes online. Além disso, a internet também é utilizada para fazer trabalhos escolares, assistir vídeos, baixar músicas e ler notícias, como é possível verificar no gráfico da figura 1.

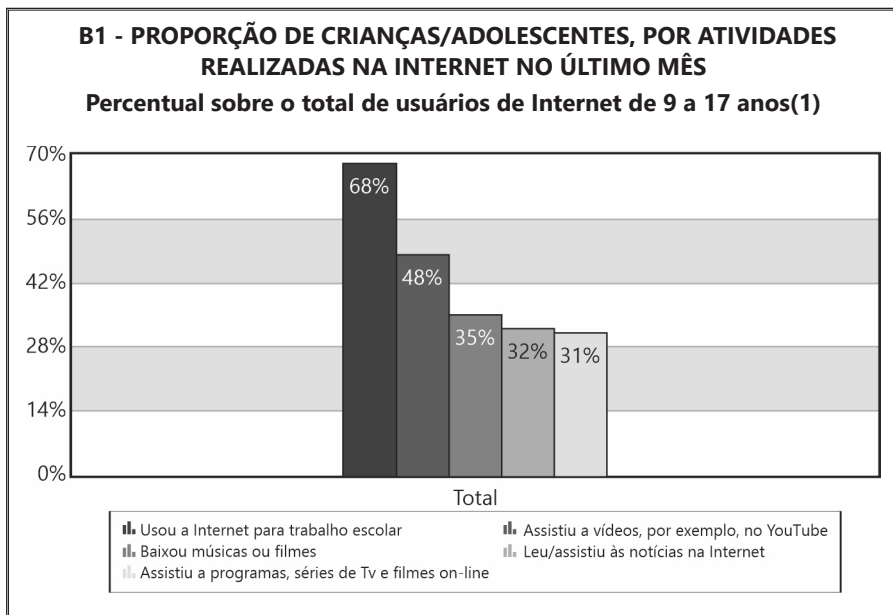


Figura 1: Atividades realizadas na internet por jovens de 9 a 17 anos
Fonte: Núcleo de informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br)

A tecnologia se torna uma aliada do educador interessado em sintonizar-se com o novo contexto cultural vivido pela juventude (SOARES, 2011). Os novos educadores devem ser capazes de compreender que existe uma nova cultura juvenil em formação e enxergar nela novas e interessantes possibilidades de fazer uma nova aula e uma nova escola (BARBERO, 1996 *apud* SOARES, 2011).

Por sua vez, o uso de programas televisivos na escola é de especial importância para as próprias relações entre alunos, professor e con-

teúdos ministrados. A televisão trata-se de uma cultura comum e compartilhada entre professor e alunos, dessa maneira, o seu uso na escola possibilita uma aproximação entre instrução e vida cotidiana, entre a cultura erudita do professor e a cultura midiática do estudante (COSTA, 2013).

Entretanto, Marandino, Selles e Ferreira (2009) alertam que a cultura escolar e os próprios interesses educativos dão um novo significado às mídias e, portanto, seu uso nesse contexto requer um processo de recontextualização. Muitas mídias veiculadas nos meios de comunicação de massa são produzidas visando o entretenimento dos espectadores, dessa forma, recontextualizar uma mídia é readequá-la para o uso educativo, de acordo com os objetivos pedagógicos planejados para a atividade em questão.

São muitas as contribuições de se trabalhar com as mídias em sala de aula e tais atividades atingem tanto professores como alunos. Becker e Pinheiro Filho (2011), por exemplo, afirmam que por meio da leitura crítica do texto audiovisual os sujeitos têm possibilidades de ampliar sua compreensão sobre o processo de midiaticização, reconhecer as mídias como instituições produtoras de sentidos sobre a realidade social e construir suas próprias percepções sobre os meios e a televisão.

Apesar da potencialidade de se trabalhar com tecnologias e mídias nas escolas, esse ainda é um trabalho pouco estimulado no ambiente educativo. A pesquisa TIC Educação 2014 mostra que 92% dos professores que utilizam a internet como fonte para obtenção de recursos didáticos alegam fazerem isso por motivação própria¹. Dentro desse mesmo grupo de professores, 52% baixam programas

1 Fonte: Núcleo de informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br)

educativos da televisão para utilizarem em sala de aula, como mostra o gráfico da figura 2.

Detjen (1995) já apontava que o papel das mídias no ensino de ciências era importante, porque a maioria dos conhecimentos das pessoas sobre o meio ambiente é proveniente dos jornais, revistas, rádio e televisão. O Ministério do Meio Ambiente também atribui às mídias um papel muito grande na divulgação de temáticas como mudanças climáticas e o aquecimento global na sociedade brasileira (Brasil, 2013).

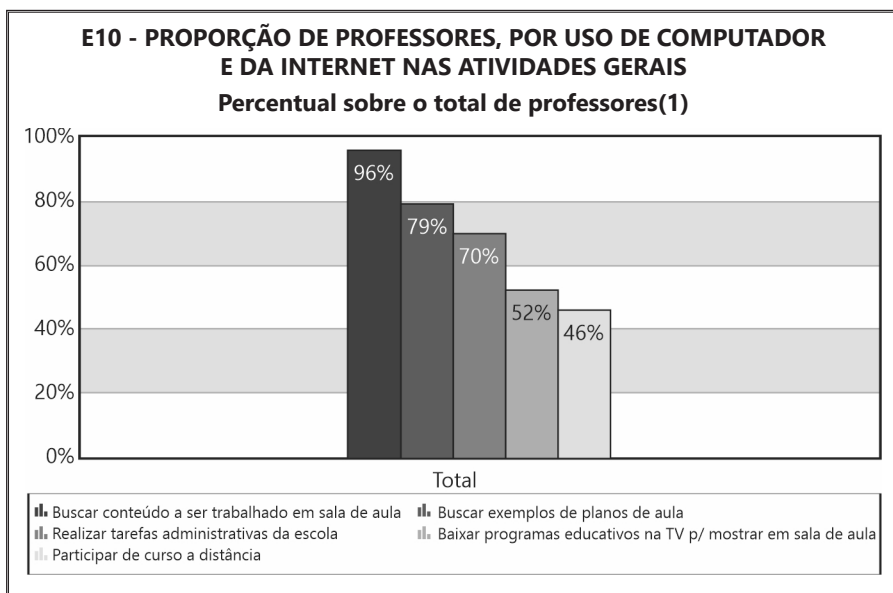


Figura 2: Atividades desenvolvidas por professores na internet
Fonte: Núcleo de informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br)

Tendo em vista a relevância e potencialidade de se trabalhar com as mídias televisivas na escola, visando promover uma aproximação da cultura escolar com a cultura infanto-juvenil e estabelecer relações entre o cotidiano com o conhecimento científico, principalmente sobre as temáticas ambientais, a questão desta investigação foi: como

estudantes do Ensino Médio analisam e se posicionam em relação a duas mídias televisivas com abordagens diferentes sobre as mudanças climáticas?

Metodologia

A presente investigação foi realizada com alunos que cursavam o 1º ano do Ensino Médio em uma escola estadual localizada na zona leste da cidade de São Paulo – SP. A coleta de dados aconteceu em setembro de 2015, durante uma sequência didática sobre efeito estufa e aquecimento global ministradas pela professora de Biologia desta unidade escolar e autora deste capítulo.

A sequência didática consistiu inicialmente em duas aulas expositivas dialogadas sobre efeito estufa e aquecimento global, com posterior exibição de dois vídeos sobre o assunto: uma reportagem do Programa Fantástico², exibida originalmente em outubro de 2010, e uma entrevista com o professor Ricardo Felício na Programa do Jô Soares³, exibida em maio de 2012.

Os dois vídeos apresentavam visões diferentes sobre as mudanças climáticas e mais especificamente, sobre o aquecimento global. Na reportagem exibida no programa Fantástico, são mostradas as geleiras da Groelândia derretendo e blocos de gelo se desprendendo e caindo no mar, enquanto a repórter narra os eventos causados pelo aquecimento global. Já na entrevista, o professor Ricardo Felício contesta a visão catastrófica do efeito estufa, informando que é um fenômeno natural da Terra e que as ações do homem não alteram o clima global.

2 Video disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NMJvKkVd9yl>
Acesso em: 15 abr. 2020.

3 Video disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fB9vwN-Ckxl>
Acesso em: 15 abr. 2020.

Após a exibição, os alunos discutiram as duas visões defendidas por cada um dos vídeos e tiveram que produzir como tarefa um artigo de opinião, fundamentado em suas impressões pessoais, concepções sobre o assunto e possíveis posicionamentos.

Utilizamos como metodologia a análise de conteúdo de Bardin (1977). Toda análise de conteúdo concretiza-se a partir de um conjunto de documentos denominado *corpus*. Foram coletados trinta e cinco artigos de opinião dos quais nove foram desconsiderados pois não atingiram o objetivo de indicar as opiniões pessoais sobre os vídeos. Dessa forma, o *corpus* desta investigação foi composto por vinte e seis artigos de opinião elaborados pelos estudantes.

Para análise das unidades selecionadas do *corpus*, foram estabelecidas algumas categorias. Neste estudo utilizamos as categorias emergentes, provenientes da análise do material da pesquisa. A seguir estão expostas as categorias utilizadas, os resultados e a discussão desta investigação.

Resultados e discussão

Após a leitura e análise preliminar dos vinte e seis artigos de opinião, foram selecionadas quarenta e oito unidades de análise (u.a). Inicialmente, separamos as unidades de análise em três grupos: 1. opiniões sobre a reportagem do programa Fantástico; 2. opiniões sobre a entrevista no Programa do Jô Soares, e 3. posicionamento dos estudantes. Após a etapa de desconstrução, categorizamos as unidades de análise dentro dos grupos pré-estabelecidos. As categorias e subcategorias, bem como exemplos de unidades de análise de cada um dos três grupos acima descritos podem ser observadas a seguir, nas figuras 2, 3 e 4, respectivamente.

REPORTAGEM DO FANTÁSTICO
Categoria A. Sensacionalismo/exagero (17 u.a.)
<p>"Claro que a emissora globo exagerou falando algumas coisas como quando o grande pedaço de gelo cai na água e eles falam que causou um mini tsunami." (A1)</p> <p>"A reportagem que mostrou algo preocupante sobre o derretimento das geleiras, achei muito sensacionalista da parte deles, foi feita para chocar de alguma forma os telespectadores." (A2)</p>
Subcategoria A.i. Visão Positiva (4 u.a.)
<p>"Então, não se preocupe muito não, por que alguns jornalistas exageraram um pouco nas informações que dão para a gente, para nos assustar um pouco, para nós termos um pouco de consciência que está acontecendo no mundo." (A.i1)</p>
Categoria B. Artifícios da mídia (3 u.a.)
<p>"Outra coisa que achei legal e ao mesmo tempo assustador que tem um pedaço de geleira que derrete e cai do tamanho de um ônibus." (B1)</p> <p>"O som das geleiras caindo me assusta." (B2)</p>

Figura 2. Quadro com categorias, subcategorias e exemplos de unidades de análise referentes à reportagem exibida no programa Fantástico

ENTREVISTA DO PROGRAMA DO JÔ SOARES
Categoria C. Descrédito no entrevistado (8 u.a.)
<p>"Na entrevista do programa do Jô eu gostei de algumas partes mas não concordo muito com o moço, porque ele mostrou uma ideia de que não precisamos nos preocupar tanto, que não precisamos cuidar do ambiente que nós moramos." (C1)</p> <p>"Não acreditei em nenhuma das coisas que esse professor falou, existem dezenas de estudos e opiniões de vários cientistas, provando que o nível do mar vem subindo, mudanças climáticas e vem ele e fala que não está acontecendo nada... então discordo do que ele falou." (C2)</p>
Subcategoria C.i – Concepções erradas (2 u.a.)
<p>"Uma pergunta que o Jô falou sobre a Amazônia ser o pulmão do mundo, o entrevistado falou que nunca foi, aí fica a dúvida porque boa parte dos animais vivem lá e é nossa beleza natural. Se queimar tudo iria destruir tudo, para mim a Amazônia é sim o pulmão do mundo." (C.i1)</p>

Categoria D. Postura inadequada do entrevistado (4 u.a.)
"Parece que não existia coerência no que ele fala e parece que ele fala debochado." (D1)
"Devido ao assunto tratado, acredito que ele deveria ter sido um pouco mais sério e firme, como quem passa um alerta." (D2)

Figura 3. Quadro com categorias, subcategorias e exemplos de unidades de análise referentes à entrevista exibida no Programa do Jô

POSICIONAMENTO DOS ESTUDANTES
Categoria E. Visão tendendo para a reportagem do Fantástico (4 u.a.)
"Eu particularmente acredito que o aquecimento global exista e que somos os principais culpados" (E1)
Categoria F. Visão mesclada (8 u.a.)
"Particularmente penso que, as duas visões tem suas verdades e não me levo a tendenciar a só um lado." (F1)
Categoria G. Visão tendendo para a entrevista do Programa do Jô (3 u.a.)
"...o pensamento desse professor, a respeito do aquecimento global, é que é "conversa para boi dormir"... e eu de fato concordo com ele porque ele ter argumentos para eu ficar em paz." (G1)

Figura 4. Quadro com categorias e exemplos de unidades de análise referentes ao posicionamento dos estudantes

Opiniões sobre a reportagem do programa Fantástico

Dezessete alunos avaliaram a reportagem exibida no programa Fantástico como sensacionalista. Acharam que o derretimento das geleiras é preocupante e real, porém consideraram muito exagero associar o tamanho do bloco de gelo que se desprendeu da calota com a altura dos prédios do Congresso Nacional e também com a fala da repórter sobre a queda do gelo no mar proporcionar um mini-tsunami. Eles também destacaram que a reportagem foi feita com a intenção de chocar ou produzir algum efeito nos telespectadores.

Grande maioria dos alunos viram esse sensacionalismo como algo negativo, porém em quatro artigos de opinião foram selecionadas unidades de análise que mostravam um possível lado positivo para esses exageros, sendo eles aliados para a conscientização dos telespectadores quanto à preservação do meio ambiente.

Três alunos destacaram em seus artigos de opinião alguns artifícios que a reportagem do programa Fantástico utilizou para chamar a atenção dos telespectadores, entre eles as imagens comparando o tamanho do bloco de gelo com o congresso nacional, bem como a fala da repórter associando outro bloco de gelo com o tamanho de um ônibus e os estrondos do gelo quebrando, que ficam mais altos em determinado momento da reportagem. De acordo com as alegações dos alunos, esses artifícios provocaram interesse e também medo.

Opiniões sobre a entrevista no programa do Jô Soares

Cinco alunos demonstraram descrédito no professor entrevistado no Programa do Jô Soares. Eles alegaram em seus artigos de opinião que o entrevistado não teve uma postura adequada e não concordaram com algumas das informações mencionadas por ele, já que suas ações e falas poderiam levar as pessoas a interpretar que não é de extrema importância a preocupação com o meio ambiente. Em dois casos, os alunos desconsideraram totalmente a fala do professor e acabaram elaborando concepções erradas sobre suas falas.

Um dos casos aconteceu quando o professor mencionou que a Floresta Amazônica não era o pulmão do planeta Terra, sendo esse um acontecimento já considerado a tempos pela ciência como mito, mesmo assim, um dos estudantes não acreditou no professor e escreveu em seu artigo de opinião que ainda acredita que a Floresta Amazônica é o pulmão do planeta. Em um outro caso, um aluno acabou sugerindo que o professor entrevistado possuía uma postura que incentivava o desmatamento das florestas, quando na realidade o entrevistado

chamou a atenção de que nada justificava o desmatamento. Essas atitudes indicam que a maneira que o professor Ricardo Felício abordou o assunto não cativou os estudantes e uma consequência negativa disso foi o fato dos estudantes já tomarem como mentira o que o professor estava dizendo, antes mesmo de formarem uma opinião mais concreta sobre o assunto.

Quatro estudantes não acharam adequada a postura do professor ao participar da entrevista, pois ele tratava um assunto considerado pelos alunos como sério e preocupante, de forma tranquila, alegre, com risadas e deboches. Um dos alunos sugeriu que ele deveria ser mais firme em suas falas, para alertar ao invés de tranquilizar.

Posicionamentos dos estudantes

Quatro estudantes se posicionaram a favor da reportagem do Fantástico, uma vez que acreditam que o aquecimento global exista e que suas consequências são reais, como o degelo das geleiras e o aumento do nível do mar. Além disso, consideram o homem culpado pela intensificação do efeito estufa na Terra.

Oito estudantes não escolheram um vídeo especificamente pois acreditam que ambos carregam verdades e alguns exageros. Imaginam que uma versão mais próxima da realidade seria uma mescla das informações cedidas pela reportagem do Fantástico e alguns dos fatos observados pelo professor na entrevista do Programa do Jô Soares.

Apenas três alunos se posicionaram a favor da entrevista com o professor Ricardo Felício, em seus artigos de opinião. Eles relataram que as falas do professor eram coerentes e que ele se tratava de um especialista.

Ao refletirmos sobre as unidades de análise, verificamos que as categorias se relacionam fortemente, ou seja, não é possível avaliar um posicionamento de um estudante sem considerar as impressões do mesmo sobre a reportagem ou sobre a entrevista. Afinal, os estu-

dantes avaliaram muito mais do que apenas as falas da repórter e do professor. Ao assistir uma mídia televisiva, os espectadores são, de certa forma, influenciados pelos seus artifícios, como as imagens, as associações, os sons e a postura dos envolvidos.

Dez dos estudantes não se posicionaram. Nesses casos os artigos de opinião traziam informações mais descritivas sobre os vídeos, com poucas impressões pessoais e não chegaram a se aprofundar sobre qual dos vídeos/ideias se identificaram mais. Esse fato pode ter acontecido em decorrência de uma falha na compreensão sobre os objetivos da atividade, um propósito do próprio aluno ou até mesmo a ausência de uma opinião formada sobre o assunto. Nesse último caso, apenas um aluno registrou em seu artigo que ainda não possuía uma opinião consistente e preferiu não se posicionar, informando que os dois casos mereciam um tempo de estudo já que em sua opinião, ambos vídeos pareciam fazer sentido.

As diferentes visões abordadas pelas mídias televisivas utilizadas nesta investigação também existem no âmbito acadêmico. O Ministério do Meio Ambiente (MMA) caracteriza esse embate como “IPCC X Céticos”, ou seja, os pesquisadores que aceitam os dados oriundos do IPCC (Painel Intergovernamental sobre as Mudanças Climáticas) contra os chamados Céticos do aquecimento global, os pesquisadores que simplesmente não acreditam que o planeta esteja passando por um processo de aquecimento ou alterações climáticas, ou que não responsabilizam os humanos por essas pequenas alterações (Brasil, 2013). Pode-se dizer que a reportagem do Fantástico tomou a visão mais amplamente divulgada pelas grandes mídias, a que considera os dados e projeções do IPCC e que associa o aumento da temperatura na Terra como consequência da ação humana. Já o professor Ricardo Felício teve uma postura mais cética ao responder as perguntas da entrevista.

De acordo com os resultados, oito estudantes consideraram que uma mescla das ideias divulgadas pelas mídias seria o ideal, já que muitos alegaram que para eles ambas visões traziam verdades e alguns exageros. Na teoria, essa mescla inexistente, pois não se tem um meio termo entre o aquecimento global existir ou não, porém através das unidades de análise percebemos que os alunos entenderam ambos os pontos de vista, entretanto não tinham conhecimento suficiente para apontar apenas uma visão como a mais coerente. É importante lembrar que os estudantes não precisariam chegar nesse consenso, afinal não o foi exigido durante a explicação da atividade, uma vez que a professora já imaginou que muitos não teriam o embasamento teórico necessário para tomar essa decisão.

Ficou bastante evidente que os alunos perceberam os artifícios utilizados pelo Fantástico e chamaram a reportagem de sensacionalista, ao mesmo tempo, também desgostaram da postura tranquila e risosa do professor que lhes transmitiu desconfiança. Ambos aspectos influenciaram muito em seus posicionamentos.

Mesmo dentre os sete estudantes que optaram por uma das mídias, nenhum conseguiu atingir um grau de argumentação que mostrasse que houve o interesse em se pesquisar mais sobre o assunto, portanto seus posicionamentos foram superficiais e em grande maioria apenas repetiram as ideias passadas nos vídeos.

Curiosamente, um estudante preferiu o discurso do professor na entrevista, pois enxergou nele um alívio para toda a visão catastrófica das geleiras derretendo, exibida na reportagem do Fantástico. Para ele, a visão do professor de que o homem pouco influencia no clima terrestre fez com que ele ficasse em paz. O grande problema dessa postura é que as palavras do professor podem ser mal interpretadas, levando a população a diminuir sua preocupação com o meio ambiente.

Apenas um estudante nitidamente procurou outras fontes e informou que na atividade havia faltado alguma mídia que mostrasse a visão dos ambientalistas, sugestão que consideramos bastante pertinente e, provavelmente, será acatada em uma próxima realização desta sequência didática.

Considerações finais

Esta investigação mostrou que mesmo um simples trabalho com mídias no ensino de Ciências já é capaz de trazer alguns avanços para a formação dos estudantes. Caldas (2006) pontua que são muitos os benefícios dessa ação, uma vez que os alunos podem realizar uma leitura mais crítica dos meios, podem respeitar à opinião divergente, se expressar melhor e com maior confiança, escrever melhor, conhecer o mundo em que vivem e exercitar sua cidadania.

Não alcançamos todas essas possibilidades neste único trabalho com mídias, porém avançamos quanto à percepção midiática dos alunos e à leitura crítica, principalmente no que tange os artifícios utilizados pela mídia para atrair, entreter e sensibilizar os espectadores.

Muitos estudantes consideravam o assunto mudanças climáticas como sério e que requer conscientização da população, por isso foi grande a indignação com a postura do professor durante a entrevista no programa do Jô Soares. Na opinião da maioria dos estudantes, o entrevistado foi bastante leviano sobre um assunto importante. Por outro lado, alguns estudantes preferiram tomar como correto o discurso do professor por considerá-lo um especialista. Identificamos que atributos como a falta de empatia e a formação acadêmica do entrevistado influenciaram na formação de opinião desses alunos.

Percebemos também que é preciso um embasamento teórico aprofundado para se discutir essa temática com argumentos consistentes, mas tendo em vista os resultados e levando em consideração que os

sujeitos desta investigação foram estudantes do 1º ano do Ensino Médio, é bastante promissora a continuidade de atividades utilizando mídias televisivas nos anos seguintes.

Por fim, concordamos com Belloni (2010), enfatizando que através das tecnologias, ao aproveitar as virtudes pedagógicas e de acesso ao conhecimento, os jovens se tornam mais criativos e competentes. Além disso, a informação das tecnologias podem ser meios muito efetivos de democratização da cultura e de melhoria da qualidade da educação, popularizando realmente seus benefícios.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BECKER, B., PINHEIRO FILHO, C.D.M. No estranho planeta dos seres audiovisuais: diálogos possíveis entre televisão e educação. *Famecos*. Porto Alegre, v.18, n.2, p. 490-506, 2011.

BELLONI, M. L. *Crianças e mídias no Brasil: cenários de mudança*. Campinas: Papirus editora, 2010.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Educação ambiental & mudanças climáticas: diálogo necessário num mundo em transição*. Brasília: Editora Movimento, 2013.

CALDAS, G. Mídia, Escola e Leitura crítica do mundo. *Educ. Soc.* v. 27 n. 94, p. 117-130, 2006.

COSTA, C. *Educação, imagem e mídias*. 2.ed – São Paulo: Cortez editora, 2013.

DETJEN, J. The medias' role in Science Education, the public is interested in News about Science and the environment. *BioScience* (Supplement) 1995.

MARANDINO, M., SELLES, S., SERRA, M. *Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes contextos*. São Paulo: Cortez, 2009.

CULTURA INFANTOJUVENIL NA PERSPECTIVA DA EDUCOMUNICAÇÃO

Diferentes abordagens sobre mudanças climáticas em mídias televisivas...

SOARES, I. de O. *Educomunicação o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio*. São Paulo-SP:Paulinas, 2011.

TIC Educação 2014. Disponível em <http://www.cetic.br/pesquisa/educacao> Acesso em: 02 jun. 2016.

TIC Kids online Brasil 2014. Disponível em <http://www.cetic.br/pesquisa/kids-online> Acesso em: 02 jun. 2016.

Sobre a autora

Mariana Tambellini Faustino - Doutora em Ciências pelo Programa de Pós-graduação Interunidades em Ensino de Ciências (modalidade ensino de Biologia) da Universidade de São Paulo. Professora da E.E. Professora Ruth Cabral Troncarelli. Email: marianatf@alumni.usp.br

Audiovisual e educação: possibilidades na criação de contextos dialógicos

Valter Vicente Sales Filho

Introdução

A principal crítica à educação tradicional está relacionada ao entendimento do processo educativo como mera transferência de conhecimentos, possibilitando assim a ratificação e a reprodução de modos de pensar monológicos e hegemônicos. Por sua vez, pedagogias inovadoras concebem a educação como a construção coletiva de conhecimentos e significados sendo essencial, nesse contexto, o diálogo entre múltiplos protagonistas sociais.

Dar voz ao outro, educação centrada no indivíduo, protagonismo, autonomia e mediação são algumas das expressões que passam a integrar o glossário dos processos educativos que pretendem romper com os padrões tradicionais. Nesse sentido, novas práticas são incorporadas, entre as quais a aproximação da escola ou de centros de educação

não formal com as artes – identificadas às possibilidades de expressão da subjetividade, da crítica e da criatividade.

A partir da realização de uma experiência constituída por exposições e rodas de conversa com crianças de 9 a 12 anos, inscritas num programa de educação não formal, este artigo discute o uso de obra audiovisual para estimular a interação e a construção coletiva de significados.

A primeira parte do artigo contrapõe a visão tradicional de educação ao conceito de educação dialógica, tendo como referência a obra de Paulo Freire. Para o autor, a educação tradicional polariza a relação entre educador e educando no processo de aquisição do conhecimento, que ocorre então pela mera transferência de saberes. Nos processos de educação dialógica, o conhecimento é fruto da interação entre pessoas sendo, portanto, uma construção social.

A utilização de obras audiovisuais em ambientes educativos é discutida na segunda parte, distinguindo-a do uso instrumental para ilustração de conteúdos do currículo tradicional. Interessa aqui sublinhar o uso da obra no contexto de intervenção em ecossistemas comunicativos, como definido pela Educomunicação. Como se trata da realização de uma roda de conversa *a partir* de e não *sobre* a obra, são analisadas certas particularidades da linguagem audiovisual que podem estimular o diálogo, ou ratificar contextos que não permitem outros centros de saber. Assim, distingue-se cultura – como o território das manifestações da arte – e entretenimento, cujos produtos afetos à dimensão mercadológica são mais representativos dos discursos hegemônicos.

A terceira parte, ao relatar a experiência desenvolvida com os grupos de crianças, articula os conceitos anteriormente referenciados. São descritos os critérios para a escolha dos grupos participantes – descrevendo sucintamente seu contexto sociocultural – e para a seleção da obra audiovisual. As rodas de conversa foram registradas e anali-

sadas, com a finalidade de demonstrar como os conteúdos do filme estimularam enunciações relacionadas aos contextos culturais representados pelas crianças.

Delimitação do conceito de educação

Sabedoria pode ser que seja ser mais estudado em gente do que em livros.

Manoel de Barros

A visão mais tradicional de educação, centrada na transferência de conhecimentos e valores, relaciona-se a estruturas hegemônicas, monológicas e excludentes que entram em flagrante contradição com a vida real, caracterizada pela diversidade de interesses e formas de compreender e apreender o mundo. Como descreveu Paulo Freire (1983):

[...] o conhecimento do mundo é tomado como algo que deve ser transferido e depositado nos educandos. Este é um modo estático, verbalizado, de entender o conhecimento, que desconhece a confrontação com o mundo como a fonte verdadeira do conhecimento. [...] Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe (FREIRE, 1983, p. 16).

A educação “bancária”, como denominou o autor, não admite outras fontes de saber, é unidirecional, verticalizada e mantém nítida distinção entre o professor – aquele que detém o conhecimento – e o aluno – aquele para o qual o conhecimento será transferido: “Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 1987, p. 33).

Na concepção tradicional de educação, entender a criança como um ente em formação pode significar efetivamente a negação do contex-

to cultural diverso que ela possa representar e de suas possibilidades críticas e criativas. Isso provoca uma cisão entre a escola e a vida real, pois conforme aponta Sayad (2011):

[...] as mentes e corações desses jovens que fervem nas descobertas da sexualidade, na realidade virtual das navegações pelo mundo da internet, nos dilemas do conflito de gerações em casa, no quase inevitável primeiro contato com as drogas, nas responsabilidades e decisões a serem tomadas [...] não encontram reverberação alguma nas aulas de Matemática, Português ou Geografia do velho modelo curricular escolar (SAYAD, 2011, p. 8).

Pela negação da vida real a escola torna-se, conforme Soejima (2008), um local de desprazer:

A escola precisa ser vista [...] como parte da vida dos educandos e não simplesmente como preparação para a vida. A instituição educativa, ao considerar a educação somente como preparação do indivíduo para o "vir a ser", defini-se numa dimensão que nega a vida presente dos educandos, tornando o cotidiano escolar em um grande desprazer (SOEJIMA, 2008, p. 15).

Em vez da negação da vida real, Freire (1983) propõe a confrontação do mundo como fonte de conhecimento. Confrontação que não decorre de ensinamento, mas de vivência em ambiente dialógico que pressupõe reflexões e ações transformadoras entre indivíduos e grupos com experiências particulares: "a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados" (FREIRE, 1983, p. 46).

Os papéis sedimentados, que definem professores como transmissores de conhecimento e alunos como aqueles que estão em preparação para o futuro, precisam então ser redefinidos, pois, como afirma

Freire (1987), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39).

Aos olhos da pedagogia mais tradicional talvez seja difícil compreender o sentido do diálogo, uma vez que não é algo que possa ser ensinado nem convertido em disciplina ou laboratório, mas efetivamente vivenciado. O diálogo não pode ser instrumentalizado e compreendido como facilitador para a transmissão de conhecimentos e valores, pois os constrói coletivamente. A educação dialógica tem como caminho e meta, em processo contínuo e infundável, despertar e estimular nos indivíduos o reconhecimento de si mesmos como sujeitos sociais e políticos. Freire (1987) aponta que o diálogo é um ato de criação que reelabora o mundo, não pela simples troca, doação ou imposição de ideias, mas pelo encontro de reflexões e atitudes:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem com buscar a verdade, mas com impor a sua (FREIRE, 1987, p. 45).

A obra audiovisual e a interação de subjetividades

Pelos meus textos sou mais mudado do que pelo meu existir.
Manoel de Barros

O uso didático de obras audiovisuais para a ilustração de conteúdos é usual na perspectiva tradicional de ensino. Porém nessa modalidade, conforme aponta Mogadouro (2014), “o filme não é considerado na

sua dimensão artística, portanto altamente polissêmica. O mais comum é que o professor espere da recepção dos alunos a reiteração de uma mensagem unívoca, legitimada por um livro didático” (MOGADOURO, 2014, p. 64).

Em vez da ilustração de conteúdos, no contexto da educação dialógica as discussões se endereçam ao aprimoramento dos processos de comunicação fundamentados no diálogo que, como vimos, não pode ser compreendido como a simples troca de informações, pois se refere à elaboração coletiva de sentidos. Ainda que abundantes em falas, certos contextos podem ser pouco dialógicos. O conceito de ecossistema comunicativo, adotado pela Educomunicação, refere-se às interações comunicativas que ocorrem num dado contexto. Soares (2011) observa que esses sistemas podem ser caracterizados por “maior ou menor densidade de vida”:

no meio social existem sistemas áridos e fechados de interconexões, tanto quanto sistemas ricos e intensos de expressão vital. No caso, pessoas em relação, na família, numa escola, num centro de cultura, ou mesmo no espaço cibernético, se deparam com modelos de ecossistemas, convivendo a partir de regras que se estabelecem conformando determinada cultura comunicativa (SOARES, 2011, p. 44-45).

A criação ou aprimoramento desses sistemas constituem campo de intervenção da Educomunicação que opta pela “construção de modalidades abertas e criativas de relacionamento” (SOARES, 2011, p. 45). O autor ressalta que a Educomunicação não pode ser compreendida como disciplina ou instrumentalizada a serviço da didática: “A Educomunicação é essencialmente práxis social, originando um paradigma orientador da gestão de ações em sociedade. [...] Tem lógica própria, daí sua condição de campo de intervenção social” (SOARES, 2011, p. 13-14).

A Educomunicação inclui a fruição das artes entre as possibilidades de criação ou intervenção em ecossistemas comunicativos. Entretanto uma distinção é feita: “todo estudo da história e da estética das artes – que representa um valor em si mesmo – está a serviço da descoberta da multiplicidade das formas de expressão, para além da racionalidade abstrata” (SOARES, 2011, p. 47).

Na relação com as artes o que está em pauta não são as habilidades ou conhecimentos artísticos, mas a possibilidade de confrontação com os modos de pensar. Numa situação de debate sobre uma obra audiovisual, o primeiro confronto se dá entre o indivíduo e seu próprio repertório, pois, como observa Mogadouro (2014):

estudos de recepção têm mostrado que no momento da assistência de um programa de televisão ou de um filme, opera-se uma complexa negociação de sentidos e que o receptor é um sujeito social capaz de produzir leituras próprias, que dialoguem com seu repertório cultural (MOGADOURO, 2014, p. 64).

Tal repertório cultural não deve ser compreendido como uma coleção notável de referências e conhecimentos uma vez que está ligado a um sistema de valores. Pacheco (1985) lembra que as crianças, ao interpretarem uma obra audiovisual, o fazem por representações próprias à sua visão de mundo, “apreendida através das suas experiências decorrentes das relações sociais que elas estabelecem entre si, originando um esboço da futura consciência coletiva determinada historicamente pelo seu grupo social” (PACHECO, 1985, p. 225). Na situação de diálogo se estabelece então o segundo nível de confronto – desta vez entre diferentes visões de mundo. Melhor será esse confronto quanto maior for a diversidade manifestada pelos protagonistas, pois são reduzidas as possibilidades de diálogo entre iguais.

Os conceitos de repertório cultural e de visão de mundo não podem ser compreendidos como determinantes e imutáveis. Ao analisar um

artigo de Richard Johnson sobre a natureza multidimensional da análise cultural, Buckingham (2012) relativiza a determinação das condições institucionais, sociais e econômicas:

[...] a leitura não é vista como um encontro independente entre o leitor individual e o texto: pelo contrário, ela também ocorre em um contexto social particular que, em parte, influencia quais leituras provavelmente serão feitas. Essas condições sociais mais amplas não determinam inteiramente os atos particulares de produção ou de leitura: no entanto, elas estabelecem sim, limites, e criam possibilidades que favorecem sistematicamente a geração de alguns significados particulares em detrimento de outros (BUCKINGHAM, 2012, p. 99).

O diálogo no ambiente educativo, provocado a partir da obra audiovisual, pode contribuir para afrontar visões sedimentadas e questionar e diversificar repertórios culturais, possibilitando então, como definiu Baccega (2000-2001), a construção da subjetividade a partir do encontro de discursos diversos:

[...] a sociedade funciona no bojo de um número infundável de discursos que se cruzam, se esbarram, se anulam, se complementam: dessa dinâmica nascem os novos discursos [...] O universo de cada indivíduo é formado pelo diálogo desses discursos, nos quais seu cotidiano está inserido. E é a partir dessa materialidade discursiva que se constitui a subjetividade. Logo, a subjetividade nada mais é que o resultado da polifonia que cada indivíduo carrega (BACCEGA, 2000-2001, p. 20).

Porém, nem toda obra atuará como catalisadora dessa dinâmica, tornando necessário distinguir entretenimento e cultura. Chauí (2008) identifica a cultura como o trabalho de interpretar, criticar, transcender e transformar a experiência do mundo, e a distingue do entretenimento:

O entretenimento é uma dimensão da cultura tomada em seu sentido amplo e antropológico, pois é a maneira como uma sociedade inventa seus momentos de distração, lazer e repouso. No entanto, por isso mesmo, o entretenimento se distingue da cultura quando entendida como trabalho criador e expressivo das obras de pensamento e de arte (CHAUI, 2008, p. 61).

A obra audiovisual típica da indústria do entretenimento, conforme descreve Mogadouro (2014), “apresenta uma narrativa simplificada e moralizante, com personagens maniqueístas. [...] Tais filmes são reiterados pela mídia televisiva e oferecem um modelo estético hegemônico” (MOGADOURO, 2014, P. 63). Os produtos da indústria do entretenimento tendem a reduzir as possibilidades de criação de novos significados por parte dos receptores uma vez que reitera modelos e valores. Isso não se dá apenas pela presença constante nesses filmes de temas triviais, mas também pela própria estrutura narrativa. Xavier (1988) lembra que “a leitura da imagem [...] resulta de um processo onde intervêm não só as mediações que estão na esfera do olhar que produz a imagem, mas também na esfera do olhar que as recebe” (XAVIER, 1988, p. 369) – o que pressupõe a leitura particular e subjetiva – própria na relação com as obras de arte. Entretanto, como esclarece o autor, a estrutura narrativa do cinema clássico não permite tal possibilidade:

Há um centro fixo a partir do qual se desenha a visão de mundo que governa a relação narrador/narrado e mantém a nítida separação entre os polos dessa relação. [...] O Texto organizado “imita” a evolução contínua da própria vida e sua estrutura é percebida como ausência de estrutura. O efeito é de simplificação, fluir natural (exposição direta dos acontecimentos). [...] A linguagem assim codificada não abre espaço para a manifestação de um outro centro de visão (em sentido amplo) que fuja ao controle e seja uma possível fonte de novas perspectivas (XAVIER, 1983, p. 59).

A Experiência

*Por não ser contaminada de contradições
a linguagem dos pássaros só produz gorjeios.*
Manoel de Barros

As crianças participantes

A presente experiência foi realizada com grupos de crianças inscritas no programa SESC Curumim de educação não formal¹. As crianças participam, regularmente, das atividades que ocorrem diariamente ou em dias alternados e em períodos alternativos ao da escola formal. Tal regularidade possibilita a criação de vínculos entre as crianças e entre elas e os educadores. Os participantes têm acesso frequente a expressões artísticas, seja pela apreciação de espetáculos, exposições ou obras literárias, seja pela participação em oficinas de criação. Também é frequente a realização de rodas de conversa. Algumas características específicas do programa possibilitam situações ímpares de interação, pois as turmas integram crianças de diversas idades e provenientes de famílias de condições socioeconômicas diversificadas, diferentemente do que ocorre na escola formal, normalmente segregadora no que se refere à questão socioeconômica e mais segmentada no que se refere às faixas etárias, uma vez que a aprendizagem é associada a fases cronológicas de desenvolvimento.

Foi proposta aos responsáveis pelo programa a realização de rodas de conversa após exibições de uma obra audiovisual, ficando sob a

1 O Programa SESC Curumim é desenvolvido pelo Serviço Social do Comércio, em São Paulo – uma instituição privada dedicada à promoção social. Participam do programa crianças de 7 a 12 anos, preferencialmente filhos de trabalhadores nas áreas de comércio, serviços e turismo, público prioritário da Instituição.

responsabilidade do pesquisador a seleção da obra e a coordenação da roda.

Foram compostos, então, 3 grupos de crianças que frequentam o programa em duas Unidades localizadas na região central da capital paulista. Por solicitação do pesquisador, o número de crianças em cada grupo foi limitado a seis em função das possibilidades técnicas para o registro da atividade em áudio:

Grupo 1 - 9 a 10 anos, Praça da Sé;

Grupo 2 - 9 a 10 anos, Consolação, e

Grupo 3 - 11 a 12 anos, Praça da Sé.

As regiões da Sé e da Consolação são caracterizadas pelo alto adensamento populacional e pelo uso residencial e comercial. Na região da Praça da Sé, é notória a carência de espaços públicos de lazer e convivência. A maioria das crianças participantes residia em áreas próximas aos locais das atividades.

A obra

Cordilheira de Amora II, documentário brasileiro de curta metragem produzido em 2015, com direção e roteiro de Jamille Fortunato, não é um filme produzido especialmente para crianças, ainda que possa ser apreciado sem restrições por esse público. O documentário apresenta Cariane, uma menina Guarani Kaiowá, com cerca de 9 anos. Ela vive na Aldeia Amambai, em Mato Grosso do Sul. No filme, Cariane fala sobre suas brincadeiras e situações vividas com amigos invisíveis num capoeirão próximo à aldeia. Ela descreve sua "casa própria" e sua cidade faz de conta, criada com materiais e lixo ali descartados. Nesses espaços imaginários, ela tem televisão (uma caixa de sabão em pó), controle remoto da TV (uma pedra, talvez), um *shopping center* (área onde são descartados diversos materiais), uma biblioteca com livros infantis (que efetivamente são catálogos de produtos cosméti-

cos) e um ônibus (possivelmente partes de um antigo armário). Entre as brincadeiras descritas está o filme imaginário para o qual Cariane criou personagens, enredo e até título: *Cordilheira de Amora*. Cariane cita ainda que repetiria a brincadeira, criando uma continuação, o *Cordilheira de Amora II*, título emprestado ao curta de Jamille.

Se forem considerados os padrões da produção audiovisual industrial, o documentário, com duração de 12 minutos, foi realizado em condições precárias, com som e imagem captados por telefone celular e *handcam*. Contudo, tal condição não comprometeu sua qualidade artística e relevância cultural, haja vista a carreira exitosa da obra em festivais. A narrativa, sem a tradicional locução *off*, é construída pelo encadeamento dos depoimentos de Cariane.

A leitura mais imediata da obra é a aculturação vivida pela menina que manifesta, em suas brincadeiras, um universo cultural bem distinto ao que poderíamos considerar como próprio à cultura indígena. Como não era objetivo desta experimentação discutir tal contexto, nenhuma informação prévia sobre o filme foi passada aos participantes. A escolha de *Cordilheira de Amoras II* foi determinada pelas possibilidades de gerar simultaneamente estranhamento e identificação: estranhamento por focalizar um ambiente diferente ao das crianças que residem em áreas urbanas densamente ocupadas e identificação pelo fato da protagonista ser uma criança com idade próxima a dos participantes e que narra brincadeiras e jogos de simulação.

Os contextos emergentes

Rotineiramente, as atividades do programa começam com uma roda de conversa, na qual crianças e educadores discutem algumas questões e relatam as atividades do dia. Sem a presença do pesquisador foi informado que elas assistiriam a um filme e após a exibição conversariam a respeito. Foi informado também que a conversa seria registrada em áudio. As crianças se

dirigiram, então, à sala de exibição e, acompanhadas por um educador, tiveram contato com o pesquisador até o momento estranho aos grupos. Nenhuma explicação foi dada pelo pesquisador sobre o filme, sendo apenas informado o objetivo da atividade: a elaboração de um estudo acadêmico.

Sem a intenção de proceder a uma entrevista, um roteiro de perguntas foi elaborado previamente para, caso necessário, iniciar a conversa. Presumivelmente, as crianças não perceberam a existência desse roteiro, cujas questões procuravam estimular a comparação entre os contextos do filme e os contextos particulares dos grupos. Os itens versavam sobre os espaços de brincar, sobre a personagem, sobre as brincadeiras e sobre o próprio filme. Nos grupos 1, 2 e 3, as rodas de conversa duraram, respectivamente, 35, 21 e 48 minutos, sem incluir o tempo de exibição do filme. Nos primeiros momentos, foi necessária a intervenção do pesquisador para estimular as conversas. Posteriormente, os depoimentos foram encadeados pelos participantes, diminuindo ou mesmo eliminando a necessidade de participação do pesquisador.

As atividades em cada grupo se iniciaram de forma diferente. No grupo 1, foi solicitada a descrição do espaço no qual Cariane brincava. Nos grupos 2 e 3, a primeira intervenção do pesquisador foi um convite aberto a quem quisesse falar sobre o filme. Isso influenciou diferentemente as discussões e o enfoque dos grupos.

O grupo 1, com crianças de 9 e 10 anos, que iniciou a atividade com a pergunta sobre como era o local onde a menina brincava, distinguiu o espaço de Cariane como mais adequado às brincadeiras do que os seus próprios espaços na cidade - com perigos, prédios gigantescos, trânsito, falta de árvores e de áreas livres, poluição. Na distinção entre cidade e campo, também surgiram observações sobre o estilo de vida

mais simples no campo em contraposição ao da cidade, com mais exigências sobre as maneiras de se vestir, por exemplo:

“[...] quem mora aqui na cidade, todo mundo quer prestígio, quer ver roupas de marca... lá não, são bem simples, uma blusa básica, um shorts...”

“É que aqui eles querem mais, mais e mais. Lá não. O que eles têm já está bom.”

“Aqui tem muito carro, não dá prá brincar na rua. Lá não. Dá para brincar, correr e fazer qualquer coisa.”

“Aqui tem muito desmatamento, muita poluição.”

“Aqui eles querem ser o top do top do top.”

O grupo 2, também com crianças de 9 a 10 anos, sem a pergunta inicial do pesquisador, conversou especialmente sobre a imaginação de Cariane, igualmente tecendo comparações com as próprias realidades:

“Eles têm que usar a imaginação e a gente não precisa usar muito a imaginação.”

“O legal de ir para lá é que a gente só usa a imaginação e isso é legal prá gente.”

“Ela gostava muito de usar a imaginação que a nossa cabeça faz pensar mais.”

“Eu gostei dela por causa que ela e o primo dela só usava a imaginação.”

O grupo 3, com crianças de 11 a 12 anos, que já não se considerava “criança”, contrapôs a imaginação ao uso da tecnologia e manifestou que computadores, celulares e *games* não exigem o uso da imagina-

ção, além de limitar as possibilidades de brincar. Para eles, a tecnologia trazia “tudo pronto”:

“Eu acho que a gente entrou no universo de uma criança [...] e um universo muito legal onde ela podia imaginar tudo o que ela queria.”

“O que eu achei legal no filme, diferente, é que ela imaginava as coisas que ela queria. Por exemplo, enquanto a gente brinca com coisas de verdade, ela fazia com tijolo e com as coisas que a mãe jogava fora.”

“Legal que ela criava tudo. Ela criava o próprio mundo dela.”

“Estimula a imaginação da criança e isso pode ser bom para ela no futuro. Ela pode se dar bem por conta disso. Porque tem gente que não sabe imaginar, não sabe pensar nas coisas, fica só com o pé no chão.”

“A gente já não brinca mais. Às vezes, né? De vez em quando a gente brinca de carrinho, boneca. Mas agora é *vídeo game*, computador, celular, essas coisas.”

“Porque [Cariane] usa a imaginação, não fica com aquela cara, sabe, quando a gente fica no computador com aquela cara meio caída?”

“Quando a gente está no computador a gente já tem tudo pronto lá. Já tá lá e acabou. Ela não. Ela criava, ela inventava, e isso era legal.”

“Muita gente agora não imagina o que ela imagina porque fica só no celular.”

“Eu tive a infância mais normal do mundo porque eu ficava lendo. E, em vez de ser social com o celular eu era social com o livro.”

Análise dos contextos

As crianças de 11 a 12 anos criticaram o uso de tecnologia, considerando-o danoso à imaginação e à sociabilidade, ainda que tal discurso parecesse ser conflitante com suas próprias visões ou práticas. Nesse caso, possivelmente, emprestaram o discurso de um referencial adulto representado por pais e professores que podem ter posturas restritivas quanto ao uso da tecnologia. Uma das participantes chegou a citar que, quando tivesse um filho, só permitiria que ele usasse telefone celular depois de certa idade. Conforme explica Buckingham (2012), crianças nessa faixa etária “estão realizando uma espécie de *trabalho de identidade*, particularmente por meio de reivindicações sobre sua própria maturidade” (BUCKINGHAM, 2012, p. 112, grifo do autor). E o fizerem, neste caso, por meio de discursos prontos que presumivelmente negavam suas próprias realidades.

As crianças de 9 a 10 anos que residem na região do Carmo e focaram a discussão nas oposições entre cidade e campo, manifestaram que as condições vividas por Cariane são melhores do que as vivenciadas por elas mesmas. E aqui parece que também foi manifestada uma enunciação já recortada culturalmente. É evidente que a cidade é um território de contradições e que as situações relatadas pelas crianças podem se referir efetivamente às condições de seu cotidiano; entretanto, ainda nos é comum, como visão compartilhada socialmente, certa idealização romântica da vida no campo. Além dos discursos emprestados, em ambos os casos se estabeleceram opiniões polarizadas entre tecnologia e imaginação e entre cidade e campo – exemplo

de questão emergente que poderia, no contexto da ação educativa, ser motivador ao trabalho de mediação.

As características particulares desses grupos de crianças - acesso frequente a atividades culturais e a ambientes mais participativos, não foram suficientes para permitir interações criativas e abertas – pressupostos para um ecossistema comunicativo transformador. Em vez disso, foram acionadas enunciações que expressaram e reiteraram universos culturais delimitados. Ainda que houvesse a oportunidade da fala, a comunicação foi limitada. Tal resultado foi certamente condicionado pelas condições da experimentação: Quais foram os papéis assumidos pelos grupos e por cada um dos participantes? Quais preconceitos possivelmente intermediaram as relações entre os participantes e o pesquisador? Estavam presumidas situações de hierarquia? Qual foi a reação provocada pelo uso do microfone e pela informação que tal atividade comporia uma pesquisa acadêmica?

Nessas condições, os grupos podem ter expressado opiniões e modos de pensar por eles internalizados como convenientes, possíveis ou adequados àquele ecossistema comunicativo. Assim, em vez de resignificações, fundamento da educação dialógica, as enunciações foram colhidas, como referiu Bakhtin, junto a um *estoque social de signos*. Para o autor, “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.” (BAKHTIN, 2006, p. 115).

Ainda que as crianças tivessem ligações afetivas, a intervenção pode ter inibido a formação de um grupo que, segundo Madalena Freire Weffort (1997):

[...] se constrói através da constância da presença de seus elementos, na constância da rotina e de suas atividades. Um grupo se constrói na organização sistematizada de encaminhamentos, intervenções por parte do educador [...] no espaço heterogêneo das diferenças entre cada participante: da timidez de um, do

afobamento do outro; da serenidade de um, da explosão do outro [...] Um grupo se constrói enfrentando o medo que o diferente, o novo provoca, educando o risco de ousar (WEFFORT, 1997, p. 1).

Entretanto, outras referências apontam que tal situação não foi particular a esse experimento. Em situações em que se supõe efetivamente a constituição de um grupo, seja em espaços escolares ou de educação não formal, são constatados contextos semelhantes.

Mogadouro (2011) observa, no caso específico do ambiente escolar, que educandos, mesmo na situação de informalidade num debate sobre uma obra audiovisual, assumem posições cristalizadas determinadas pelo “paradigma educacional tradicional, ainda amparado em um saber enciclopédico, hierarquia rígida professor/aluno, com ambiência e gestão autoritárias, o que dificulta ou impede a prática educativa dialógica” (MOGADOURO, 2011, p. 33).

Até mesmo a educação não formal, que pressupõe posições menos cristalizadas, não está imune a tal situação. Almeida (2011) constata que a roda de conversa, adotada usualmente nesse contexto e muitas vezes emblemática de práticas mais dialógicas, pode significar apenas um “mecanismo burocrático”, pois, segundo a autora, é muitas vezes entendida pela criança “como um momento ‘sério’, oposto ao momento de brincar e divertir”, o que nega a natureza ancestral da roda “como forma de interação, de expressão da ritualidade na celebração e reconhecimento do viver em comunidade” (ALMEIDA, 2011, p. 162). Conforme explica a autora, “a roda precisa cotidianamente problematizar assuntos como autoritarismo e imposição para buscar a emancipação e autonomia do grupo” (ALMEIDA, 2011, p. 158).

Constata-se, então, que ações e discursos próprios aos ambientes monológicos e hegemônicos, resistem no interior de ações que se pretendem dialógicas e transformadoras. Tal constatação, entretan-

to, não deve ser considerada como um problema, mas como o próprio campo da ação educativa que no âmbito da Educomunicação é o processo de intervenção para o aprimoramento de um dado ecossistema comunicativo.

Considerações finais

As expressões citadas no início deste artigo como emblemáticas às práticas inovadoras de educação – dar voz ao outro, educação centrada no indivíduo, protagonismo, autonomia e mediação, servem a quaisquer contextos se estiverem associadas apenas à oportunidade da fala em vez da possibilidade de confrontação e transformação.

A educação dialógica tem como princípio e propósito a construção social e coletiva do conhecimento. Trazer o universo do educando para a sala de aula ou para o espaço educativo possibilita a expressão de sua subjetividade e do contexto cultural que representa, entretanto isso pode significar apenas uma oportunidade de reiteração. O diálogo surge no confronto das subjetividades e contextos e se não estiver relacionado à construção de novos significados, conhecimentos e valores, não é diálogo. É apenas troca de informações e circulação de enunciações já compartilhadas socialmente.

O diálogo, como alerta Freire, é mais do que a “simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes” (FREIRE, 1987, p. 45). Dessa forma, a prática dialógica pode significar mais do que dar voz ao outro. Deve ser uma forma de interferir, coletivamente, nos modos de pensar e nas representações culturais.

Referências

ALMEIDA, Mara Rita Oriolo de. *Roda de Conversa na educação não-formal: conflitos e diálogos em busca do encontro para a convivência e o respeito às diferenças*. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais na Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2011.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação: alguns caminhos. In: *Revista USP*, São Paulo, n. 48, p. 18-31, 2000-2001. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/48/02-mariaaparecida.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BUCKINGHAM, David. As crianças e a mídia: uma abordagem sob a ótica dos Estudos Culturais. In: *Revista Matrizes*, São Paulo, ano 5, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/download/339/pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e Democracia. In: *Crítica y Emancipación: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, Buenos Aires, ano 1, n. 1, p. 53-76, 2008. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>>. Acesso em: 7 dez. 2015.

CORDILHEIRA de Amora II. Direção: Jamille Fortunato. Produção de Lia Mattos, Alexandre Basso. Campo Grande: Espaço Imaginário; Salvador: Tenda dos Milagres Produções Artísticas, 2015. 12 min. Acessado por link fechado autorizado pela diretora. Link para o trailer do filme: <https://www.youtube.com/watch?v=T3eBqoT_4HY>. Acesso em: 3 dez. 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Extensao_ou_Comunicacao1.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2015.

MOGADOURO, Claudia de Almeida. O cinema reinventando a escola – Um diálogo da Educomunicação com o filme A invenção de Hugo Cabret. In: *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo, ano XIX, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/78568/82620>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

_____. *Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e proposta)*. Tese de Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação. São Paulo: Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, São Paulo. 2011. Disponível

CULTURA INFANTOJUVENIL NA PERSPECTIVA DA EDUCOMUNICAÇÃO

Audiovisual e educação: possibilidades na criação de contextos dialógicos

em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-23092011-174020/>>.
Acesso em: 14 nov. 2015.

PACHECO, Elza Dias. *O Pica-pau: Herói ou Vilão? Representação social da criança e reprodução da ideologia dominante*. São Paulo: Loyola, 1985.

SAYAD, Alexandre Le Voci. Prefácio. In: SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio*. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio*. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOEJIMA, Fatima Mitie. *Educação e formação humana: uma discussão sobre o conceito de autonomia discente*. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16062008-132418/>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

WEFFORT, Madalena Freire. A Construção do Grupo. *Instituto Paulo Freire*, 1997. Disponível em <http://ead.unifreire.org/pluginfile.php/2271/mod_resource/content/1/texto_contrucaodogrupo.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2015.

XAVIER, Ismail. Cinema: Revelação e Engano. In: *O Olhar*. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.

_____. *Sertão Mar – Glauber Rocha e a Estética da Fome*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

Sobre o Autor

Valter Vicente Sales Filho - Mestre em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo; Diretor Executivo do SescTV. E-mail: valtersaopaulo@yahoo.com

Segurança na rede: a dificuldade no acesso produz usuários com perfis diferentes e mais suscetíveis aos perigos da internet?

Renata Robazza

Introdução

A popularização da internet e o esforço para a democratização do acesso através de redes de dados móveis vem possibilitando uma profunda transformação nas relações sociais de diversas instituições, especialmente nas instituições familiares. Levando em conta que, com a internetização dos costumes, novas necessidades e hábitos também surgem. É a era da 'sociedade da informação', termo utilizado pela primeira vez pelo economista Fritz Machlup, em 1962 (apud COUTINHO e LISBÔA, 2011, p. 06). Nessa nova sociedade, o acesso não se limita à aquisição de conhecimento, ele estende-se a questões como à novas opções de lazer e estabelece novas formas de comunicação social.

Observa-se, porém, que a grande porta de entrada para o mundo virtual está nas redes sociais online, representando a vertente do lazer proporcionado pela internet. Rede social que, segundo a definição do Dicionário Aurélio¹, “é um conjunto de relações e intercâmbios entre indivíduos, grupos ou organizações que partilham interesses”. Sob esta perspectiva, e apesar de poder ser considerada uma “grande biblioteca de informações” (VOLPI, 2013, p. 85 in TIC Kids Online, 2013), as redes sociais online podem também ser vistas como formas de interação e, desta forma, mostram ser uma nova instituição que se correlaciona com outras instituições presentes na vida da criança e do adolescente como família, escola, grupo religioso, dentre outras. Ainda segundo Volpi:

A Internet vem se tornando um campo de interações, vivências e conhecimentos que pode contribuir para que os adolescentes ampliem seu universo de relações, suas fontes de conhecimento e suas formas de expressão. Pode também representar um espaço de vulnerabilidade, de exposição a situações de manipulação e abuso. O que vai determinar um uso positivo ou negativo por parte dos adolescentes não é apenas a Internet em si, pois, em certa medida, ela reproduz as contradições, conflitos e tensões presentes na sociedade. (VOLPI, 2013, p. 85 in TIC Kids Online, 2013)

Temos que considerar os outros grupos sociais em que as crianças e adolescentes estão inseridos e, principalmente, as relações que se dão entre as mesmas e os responsáveis diretos por tais crianças em seu primeiro e mais importante grupo social: a família. Nessa relação, voltamo-nos aos cuidados relativos ao acesso e às interações desenvolvidas no ambiente virtual que devem ser pautados pelo acompa-

1 Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/rede>. Acesso em: 05 jan. 2018.

nhamento quanto à qualidade das informações circuladas. A condução pela navegação na internet se mostra urgente se analisarmos os dados revelados também pela TICs Kids Online nos dois anos pesquisados. Pode-se perceber que, em um intervalo relativamente pequeno, as crianças estão cada vez mais presentes em ambientes virtuais e, ainda, o fazem cada vez mais cedo. Enquanto em 2012 apenas 9% das crianças entrevistadas haviam acessado a internet pela primeira vez até os 6 anos (idade mínima relacionada na pesquisa), em 2015, 11% das crianças relataram terem tido o primeiro contato com a internet antes dessa idade. Outro dado relevante é que na última pesquisa, 82% das crianças e adolescentes confirmaram ter perfil próprio nas redes sociais. A seguir, temos um gráfico que ilustra os dados recolhidos nos anos de 2012 e 2015, que mostra a evolução dos acessos e mudanças de comportamentos de uma faixa etária mais nova.

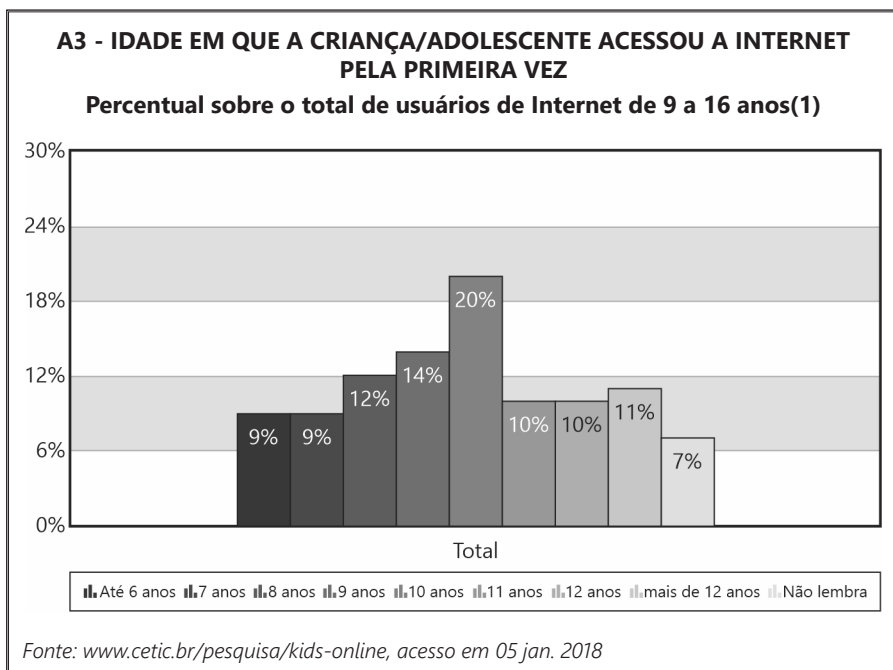


Gráfico 1 - TICs ONLINE 2012

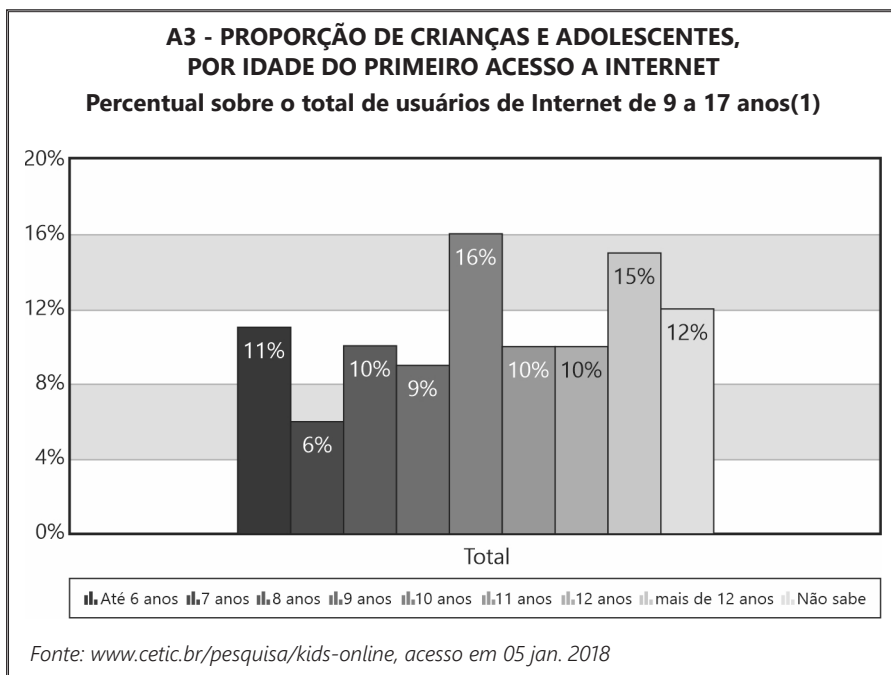


Gráfico 2 - TICs ONLINE 2015

Pelos gráficos acima, pode-se perceber que houve uma antecipação considerável no que diz respeito ao ingresso às mídias digitais. Enquanto que na pesquisa realizada em 2012 9% das crianças até 6 anos declarou que já havia acessado a internet, na pesquisa relacionada para comparação em 2015, esse número elevou-se para 11%. Fato que levanta algumas preocupações, como também ressalta Volpi em seu artigo sobre a TIC Kids Online Brasil². Em seu texto o pesquisador diz que, dentre o amplo leque de informações a que estamos expostos,

2 Volpi, Mário. A Internet dos Adolescentes: uma grande biblioteca de informações e um lugar de amizade. TIC Kids Online Brasil 2013 [livro eletrônico]: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil = ICT Kids Online Brazil 2013 - Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-kids-online-2013>. Acesso em: 27 maio, 2018.

podemos observar também o aumento de riscos e agressões às quais nossos tutelados estão suscetíveis. Esta questão há que ser levada em consideração como um fator preponderante para as mudanças nas relações entre pais e filhos. Até pouco tempo atrás, as quatro paredes de um quarto poderiam significar segurança para as crianças. Com o aumento nas relações sociais digitais, as quatro paredes já não se mostram mais tão seguras quando a criança pode ter acesso à rede.

Ao mesmo tempo que crianças e adolescentes estão cada vez mais conectados, eles continuam expostos a riscos on-line. Esse é um desafio que precisa ser tratado por pais, educadores e formuladores de políticas públicas. Em 2016, 41% dos usuários de Internet de 9 a 17 anos (10 milhões de crianças e adolescentes) declararam ter visto alguém ser discriminado na Internet (BARBOSA, 2016, p. 25)

Segundo a professora e pesquisadora Claudia Nonato, o que se pode verificar de mais gritante em meio aos dados levantados pela TIC Educação 2011, sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras, é que

[...] para o professor, o uso efetivo do computador e internet em atividades com os alunos ainda permanece como um desafio a ser vencido. Os pais, por sua vez, consideram que os filhos fazem um uso seguro da internet, mas gostariam de ter mais informações sobre o tema na escola. (NONATO, 2013, p. 87)

A pesquisa mostra claramente que os responsáveis pelo desenvolvimento, pela orientação, educação e proteção de crianças nessa faixa etária estão demonstrando a necessidade da construção de um diálogo mais efetivo. Diálogo que envolva os diversos atores, as mídias e as tecnologias da informação, de forma que o acesso às informações seja mais claro e específico, minimizando expressões inibidoras das

oportunidades que estão surgindo. Informalmente percebe-se várias formas de se lidar com essa relação: da total liberdade até a privação do acesso, seja por falta de controle ou por excesso do mesmo, seja por ignorância quanto aos perigos ou à relação com a forma de lidar com as tecnologias. E essas diferenças de comportamento dos pais e responsáveis pelas crianças e adolescentes deve-se à quais aspectos? Seria diferente pela perspectiva de diferenças culturais, sociais ou econômicas? Nesse sentido buscamos observar algumas características presentes no comportamento de pais e alunos no que refere-se à segurança na rede.

Diferenças culturais, sociais e econômicas

Sob a esfera das diferenças culturais, sociais e econômicas, buscou-se investigar e analisar possíveis discrepâncias entre o comportamento de pais e responsáveis no que remete ao controle de acesso de crianças e adolescentes pela perspectiva da segurança na rede. Com intuito de clarear algumas relações entre tutores e tutorandos no que diz respeito à condução e orientação do comportamento na rede virtual, ativemo-nos à analisar o aspecto da segurança da criança na rede, um dos vários tópicos levantados pela TICs Online na pesquisa realizada em 2016, e verificar se há diferença de conduta entre a média da Região Sudeste e um grupo de pré-adolescentes de uma pequena cidade do interior de São Paulo chamada São Simão, localizada a 300km da capital. A escolha por este grupo se deu pois, a cidade em questão possui um perfil de população distinto ao da média da Região Sudeste, onde está inserida.

São Simão é uma pequena cidade no interior do estado de São Paulo que conta com pouco mais de 15 mil habitantes e que possui uma renda mensal per capita de R\$ 755,11 segundo dados do último Cen-

so realizado em 2010 pelo IBGE³. O que a enquadra como município de população majoritariamente de Classe E (classificação realizada pela FGV⁴ em 2015). Segundo esse mesmo levantamento do IBGE, a Região Sudeste possui em média uma renda per capita de aproximadamente 2,5 salários mínimos (R\$ 2.536 - Pnad 2016 - IBGE⁵), renda per capita característica de classes C e D. Seguindo na análise dos dados do IBGE quanto à renda de cidades e regiões, observa-se então que o perfil econômico de São Simão é semelhante à estados brasileiros como Bahia (com renda média de R\$ 773,00 – 80% de um salário mínimo) e Alagoas (com R\$ 662,00 de renda per capita média). No Brasil, a média da renda per capita é de R\$ 1.226, cerca de 1,5 salários mínimos.

Em contrapartida, analisando os dados de acesso à rede, a TIC Domicílios 2016⁶, apurou que 57% dos lares da classe social C estão conectados; enquanto nas classes D e E este número é de apenas 23%. Diante dessa representação de usuários da internet, associado a problemas estruturais de cabeamentos e distribuição de sinal que dificultam o acesso propriamente dito, pode-se dizer que essa pequena cidade possui perfil diferente da média da região na qual está inserida,

3 Dados localizados no Portal da Transparência, disponível em: <http://www.deepask.com/goes?page=sao-simao/SP-Confira-os-indicadores-municipais-e-dados-demograficos-sociais-e-economicos-do-seu-municipio>
Acesso em: 25 maio, 2018.

4 Disponível em: <http://cps.fgv.br/qual-faixa-de-renda-familiar-das-classes>
Acesso em: 26 maio, 2018.

5 Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18376-pnad-continua-2016-10-da-populacao-com-maiores-rendimentos-concentra-quase-metade-da-renda.html>
Acesso em: 25 maio, 2018.

6 Disponível em <http://cetic.br/pesquisa/kids-online/microdados> Acesso em: 26 maio, 2018.

o que pode restringir oportunidades no processo de democratização das redes virtuais. Com esses elementos expostos, buscou-se analisar a questão de como os pais estão lidando com a segurança de seus filhos no ambiente virtual e se o comportamento de pais e responsáveis dessa pequena cidade se diferencia de públicos com perfil sócio econômico distinto.

Desenvolvimento da pesquisa

Observando a Pesquisa TIC KIDs online buscou-se investigar, em uma amostra com 23 crianças de 12 anos de idade, moradoras da cidade de São Simão, aproximações e distinções na forma como crianças utilizam a internet. A pesquisa foi realizada em uma classe do 6º ano de uma escola particular de São Simão, Liceu Carlos Monteiro. A relação entre a pesquisa TIC KIDs online e a realizada no Colégio Liceu Carlos Monteiro, levou em conta o acesso à rede por parte dos educandos. O método utilizado para captação de dados na TIC KIDs Online está alinhado

[...] com o referencial desenvolvido pela London School of Economics no projeto EU Kids Online. Foi adotada uma abordagem quantitativa com base numa pesquisa amostral realizada por meio de entrevistas presenciais nos domicílios e a partir de questionários estruturados. (TIC Kids Online, 2015/2016. p. 113)

Para a realização do estudo proposto, foi observado o objetivo geral da pesquisa TIC KIDs online que é o “de compreender de que forma a população de 9 a 16 anos de idade utiliza a Internet, e como lida com questões relevantes, como os riscos e as oportunidades decorrentes do uso da Internet” (TIC Kids online Brasil 2015, p. 113). Para a realização do trabalho, foi analisada a relação dos pais e responsáveis no acesso à internet por parte dos filhos. Na pesquisa local em São

Simão foram aplicadas questões da pesquisa de referência, a TIC Kids online Brasil 2012 e 2016.

Ao aplicar a entrevista, levantou-se a questão da possibilidade da existência de um fator limitante: por se tratar de uma cidade pequena, onde todos se conhecem, o grupo pesquisado poderia se mostrar inibido para responder com sinceridade à algumas questões. Para tentar contornar uma possível barreira, foi definida como estratégia uma coleta de dados em ambiente descontraído. Assim, em parceria com a professora da sala, foi realizado um piquenique com a turma em uma praça próxima à escola e lá, onde todos estavam à vontade, foi-se separando um a um para a aplicação da pesquisa.

Gráfico 3 - As questões selecionadas e que relacionam-se ao tema pesquisado foram:

Tema: Proporção de crianças e adolescentes, por percepção sobre o quanto seus pais ou responsáveis têm conhecimento das suas atividades

Pergunta: Quanto ao que você faz na internet (sites que acessa, vídeos que assiste, jogos que participa/joga, os seus pais sabem quanto?

() muito () mais ou menos () não sabe nada () você não quer responder

Tema: Proporção de crianças e adolescentes, por tipo de orientação recebida dos seus pais ou responsáveis para o uso da internet

Pergunta: Fale sobre se seus pais:

Ajudam quando alguma coisa na Internet incomodou ou chateou

() muito () mais ou menos () não sabe nada () você não quer responder

Ajudaram a fazer alguma coisa na Internet que não entende

() muito () mais ou menos () não sabe nada () você não quer responder

Colocam regras para usar o celular

() muito () mais ou menos () não sabe nada () você não quer responder

Conversam sobre o que faz na Internet

() muito () mais ou menos () não sabe nada () você não quer responder

Deixam sem usar o celular por algum tempo

muito mais ou menos não sabe nada você não quer responder

Ensinam como se comportar na Internet com outras pessoas

muito mais ou menos não sabe nada você não quer responder

Ensinam jeitos de usar a Internet com segurança

muito mais ou menos não sabe nada você não quer responder

Explicam o que fazer se alguma coisa na Internet incomodar ou chatear

muito mais ou menos não sabe nada você não quer responder

Explicaram que alguns sites são bons e outros são ruins

muito mais ou menos não sabe nada você não quer responder

Ficam por perto enquanto usa a Internet

muito mais ou menos não sabe nada você não quer responder

Incentivam a aprender coisas na Internet sozinho(a)

muito mais ou menos não sabe nada você não quer responder

Olham o celular para ver o que está fazendo ou com quem está falando

muito mais ou menos não sabe nada você não quer responder

Sentam junto enquanto usa a Internet, falando ou participando do que está fazendo

muito mais ou menos não sabe nada você não quer responder

Sentam junto enquanto usa a Internet, mas sem participar do que está fazendo

muito mais ou menos não sabe nada você não quer responder

Fonte: Formulário realizado pela autora com base na pesquisa TIC Kids online 2012 e 2016. Após a realização das entrevistas, foi realizada a tabulação das mesmas e elaboração de um gráfico semelhante ao encontrado na Cetics..

Na análise dos dados levantados pela Cetic.br em comparação aos dados levantados na pesquisa de campo realizada na pequena São Simão, chamamos atenção para, em relação à segurança na rede e o uso seguro da mesma, o quanto os pais ou responsáveis acreditam que o uso da internet é seguro e o quão confiam em controles externos.

Em um primeiro momento, analisando os dados gerais apresentados na TIC Kids Online, tanto em 2012 quanto em 2016, observa-se que 59% dos pais (porcentagem mínima verificada), dizem que seus filhos ou pupilos navegam com segurança pelo ambiente virtual.

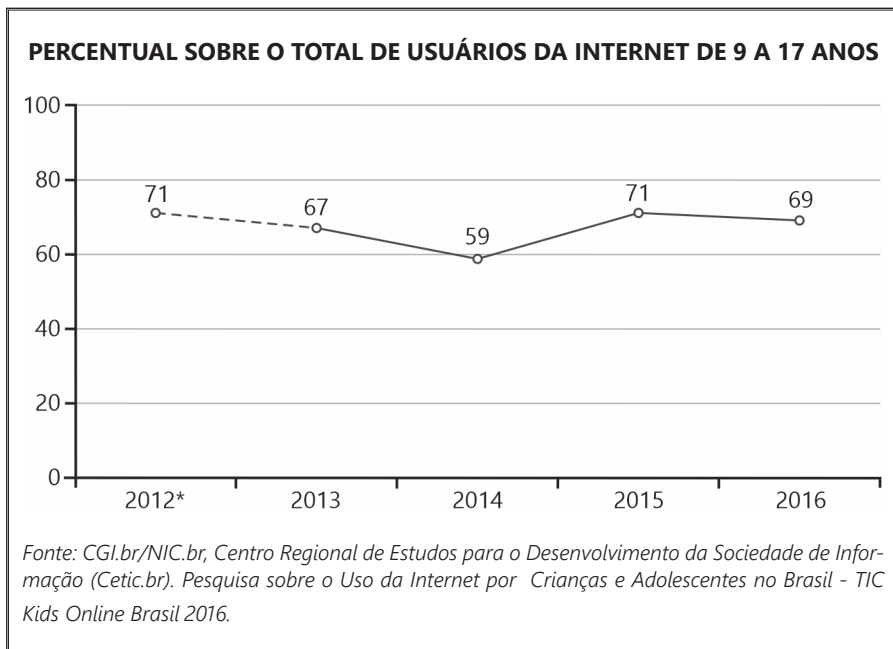


Gráfico 4 - Crianças e adolescentes que usam a Internet com segurança, segundo declaração dos pais ou responsáveis

Em contrapartida à esta informação, também de acordo com os dados gerais apresentados pela Cetic.br acerca das TICs Kids Online 2016 (conforme gráfico a seguir), podemos verificar os dados informados pelas próprias crianças/adolescentes acerca do quanto seus pais sabem sobre o que elas fazem na internet: 40% delas assumem que os pais não sabem integralmente sobre suas atividades online, e mais 11% dos pais realmente não sabem nada do que é feito por elas na internet.

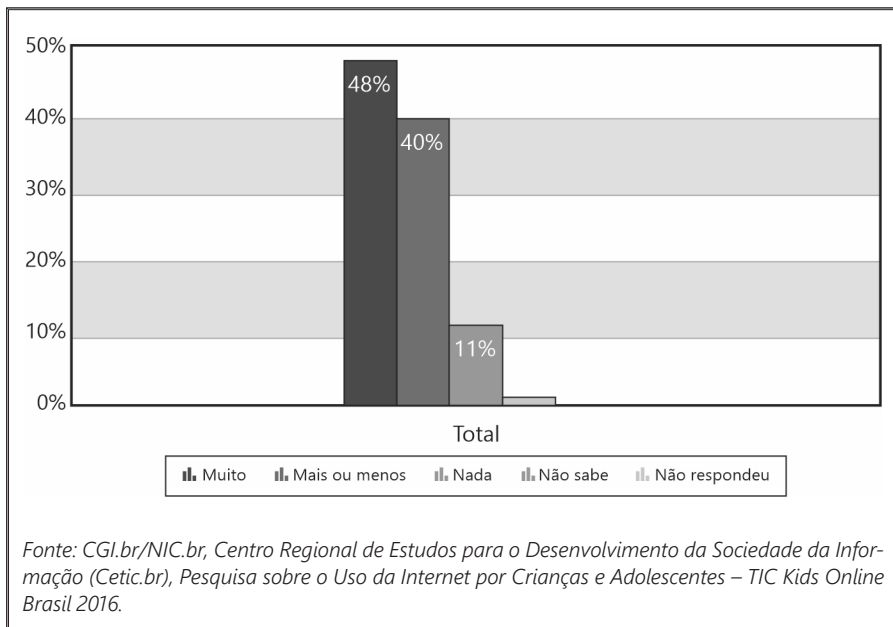


Gráfico 5 - Proporção de crianças e adolescentes, por percepção sobre o quanto seus pais ou responsáveis têm conhecimento das suas atividades na Internet

Além dos dados elencados sobre certo desconhecimento, por parte dos tutores em relação as atividades na internet realizadas pelas crianças e adolescentes, observamos também dados que mostram existir riscos na navegação sem orientação – como o relato de crianças, participantes da pesquisa TIC KIDS 2016, sobre o contato com algum tipo de discriminação na rede. Inclusive foi possível constatar uma tendência de crescimento nestas experiências negativas que acompanham o aumento dos acessos.

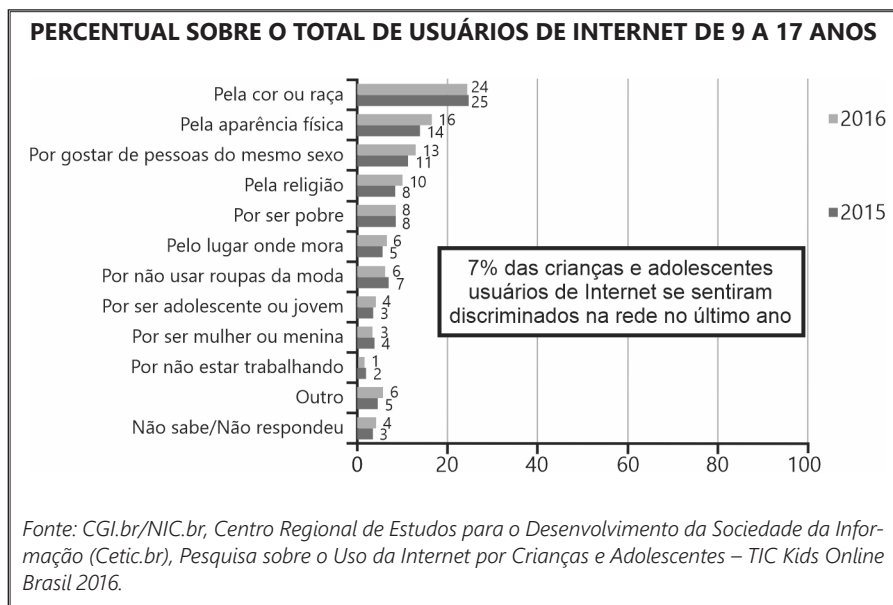


Gráfico 6 - Crianças e adolescentes, por tipo de discriminação testemunhada na Internet nos últimos 12 meses

Correlacionando então os elementos obtidos com o grupo de amostra selecionado por este trabalho, e os dados levantados pela TICs Online 2016 da Região macroeconômica que foi destacada como base – Região Sudeste, extraímos os seguintes dados: No que diz respeito à “percepção das crianças/adolescentes sobre o quanto os pais ou responsáveis têm conhecimento das atividades das crianças e adolescentes na internet”, obtivemos os seguintes gráficos: o primeiro (gráfico 1) elaborado com os dados coletados pela TIC Kids Online acerca da Região Sudeste e o segundo (gráfico 2) sobre o questionário aplicado ao grupo de amostra da cidade de São Simão. Comparando os resultados podemos perceber que não há distinções significantes nos dois contextos pesquisados com relação à percepção que os filhos/tutelados têm sobre o quanto seus responsáveis sabem de suas atividades online, como apontam os dados a seguir:

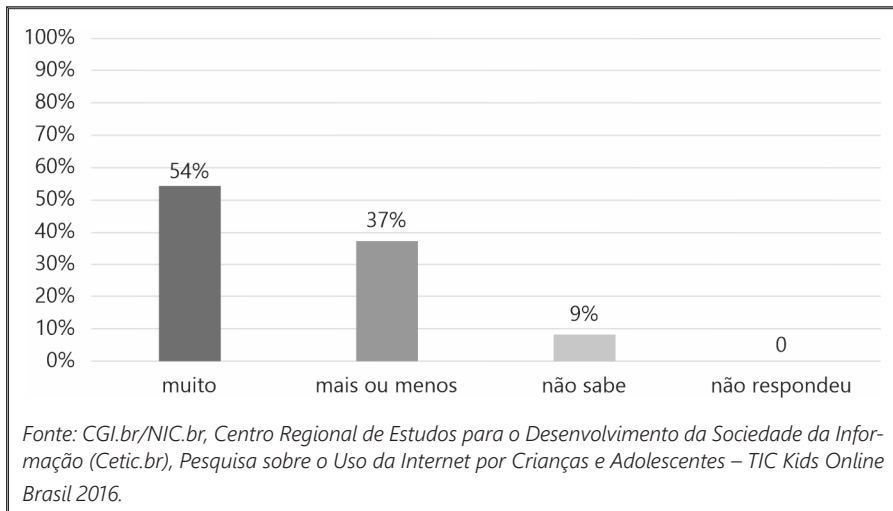


Gráfico 7 - Proporção de crianças e adolescentes, por percepção sobre o quanto seus pais ou responsáveis têm conhecimento das suas atividades na Internet - Região Sudeste

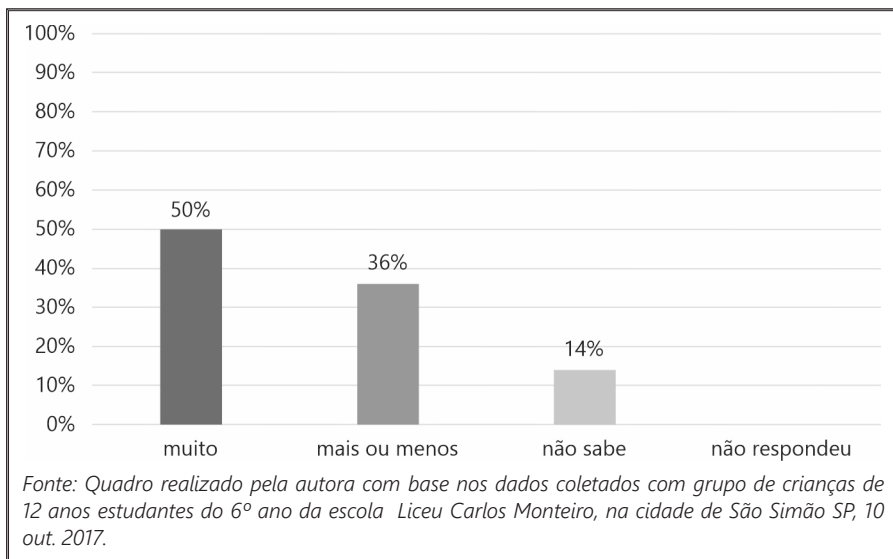


Gráfico 8 - Proporção de crianças e adolescentes, por percepção sobre o quanto seus pais ou responsáveis têm conhecimento das suas atividades na Internet - São Simão

Quando nos voltamos para o estudo que especifica a “orientação que as crianças e adolescentes recebem de seus pais ou responsáveis para o uso da internet”, temos os seguintes gráficos, sendo também o primeiro com dados levantados pela TICs Online da Região Sudeste e o segundo, sobre São Simão.

Tabela 1 - Proporção de crianças e adolescentes, por tipo de orientação recebida dos seus pais ou responsáveis para o uso da Internet - Região Sudeste

Proporção de crianças e adolescentes, por tipo de orientação recebida dos seus pais ou responsáveis para o uso da Internet	Sim	Não	Não sabe	Não respondeu
Ajudam quando alguma coisa na internet incomodou ou chateou	65%	34%	0	0
Ajudaram a fazer alguma coisa na Internet que não entende	63%	36%	0	0
Colocam regras para usar o celular	58%	41%	1%	0
Conversam sobre o que faz na Internet	70%	29%	0	0
Deixam sem usar o celular por algum tempo	46%	53%	1%	0
Ensinam como se comportar na Internet com outras pessoas	80%	20%	0	0
Ensinam jeitos de usar a Internet com segurança	75%	25%	0	0
Explicam o que fazer se alguma coisa na Internet incomodar ou chatear	73%	26%	0	0
Explicaram que alguns sites são bons e outros são ruins	77%	23%	0	0
Ficam por perto enquanto usa a Internet	64%	35%	1%	0
Incentivam a aprender coisas na Internet sozinho(a)	58%	41%	1%	0
Olham o celular para ver o que está fazendo ou com quem está falando	53%	43%	3%	0
Sentam junto enquanto usa a Internet, falando ou participando do que está fazendo	48%	52%	0	0
Sentam junto enquanto usa a Internet, mas sem participar do que está fazendo	63%	37%	0	0

Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes – TIC Kids Online Brasil 2016.

Tabela 2 - Proporção de crianças e adolescentes, por tipo de orientação recebida dos seus pais ou responsáveis para o uso da Internet - São Simão

Proporção de crianças e adolescentes, por tipo de orientação recebida dos seus pais ou responsáveis para o uso da Internet	Sim	Não	Não sabe	Não respondeu
Ajudam quando alguma coisa na internet incomodou ou chateou	63%	9%	27%	
Ajudaram a fazer alguma coisa na Internet que não entende	73%		27%	
Colocam regras para usar o celular	81%	9%	9%	
Conversam sobre o que faz na Internet	36%	45%	18%	
Deixam sem usar o celular por algum tempo	73%	27%		
Ensinam como se comportar na Internet com outras pessoas	63%	9%	27%	
Ensinam jeitos de usar a Internet com segurança	27%	73%		
Explicam o que fazer se alguma coisa na Internet incomodar ou chatear	63%	9%	27%	
Explicaram que alguns sites são bons e outros são ruins	63%	9%	27%	
Ficam por perto enquanto usa a Internet	54%	45%		
Incentivam a aprender coisas na Internet sozinho(a)	36%	18%	45%	
Olham o celular para ver o que está fazendo ou com quem está falando	54%	45%		
Sentam junto enquanto usa a Internet, falando ou participando do que está fazendo	54%	45%		
Sentam junto enquanto usa a Internet, mas sem participar do que está fazendo	54%	45%		

Fonte: Quadro realizado pela autora com base nos dados coletados com grupo de crianças de 12 anos estudantes do 6º ano da escola Liceu Carlos Monteiro, na cidade de São Simão SP, 10 out. 2017.

Quanto ao tópico pesquisado (a orientação que as crianças e adolescentes recebem de seus pais ou responsáveis para o uso da internet), podemos observar uma importante diferença que evidencia diversas questões sobre o comportamento dos pais em relação ao acesso de seus filhos na internet. Enquanto verifica-se a presença da preocupação com o acesso às redes em ambos os grupos de pais e responsá-

veis, a ação em resposta à esta mesma inquietação difere em alguns pontos. A atitude dos 'guardiães' da maioria dessas crianças do grupo da Região Sudeste, é a de orientar e informar (80% dos pais ensinam como se comportar na Internet com outras pessoas). Na pequena comunidade de São Simão, observamos que o comportamento mais comum entre os pais é o de proibir e controlar o acesso ao celular (81% dos pais colocam regras para usar o celular e 73% deixam as crianças/adolescentes sem usar o celular por algum tempo).

Outra observação interessante que se pode fazer dessa correlação entre os dois grupos pesquisados é que, no primeiro grupo (grupo da Região Sudeste), percebe-se que os pais usam o diálogo e a informação como tentativa de prevenção de mau uso das redes e mídias - o que pode ser confirmado no segundo aspecto com maior proporção de respostas 'sim' que foi sobre a orientação quanto a existência de sites bons e outros ruins (77%). Num paralelo, encontram-se mais atitudes de censura e controle no grupo da amostra comparativa (grupo da cidade de São Simão) o que é demonstrado pelas duas respostas com maior proporção mostrando cerceamento do acesso. Mas, um contraponto destaca-se mostrando que estes mesmos tutores também procuram participar das atividades que promovem acesso à internet, apontando que ajudaram suas crianças/adolescentes a fazerem alguma coisa na Internet que não entendem.

Considerações Finais

Antes de qualquer inferência sobre o tema central do trabalho aqui desenvolvido, há que se destacar que nesta pesquisa foram estudados dois grupos. Na pesquisa realizada pela Cetic.br, foi realizado um agrupamento por região (Região Sudeste) e na pesquisa realizada aqui neste trabalho, o grupo tomado para análise comparativa, foi um recorte realizado dentro do outro, pois São Simão trata-se de uma cidade que se encontra dentro da Região Sudeste e pontos discrepan-

tes foram elencados. Destacamos que nesse recorte, ocupamo-nos com a forma como pais e responsáveis lidam com o acesso de crianças e jovens a ambientes virtuais e digitais de relações interpessoais, comunicação e aprendizagens.

No que diz respeito à questão de como os pais lidam com a insegurança percebida no contato de seus filhos com a internet, foi possível observar alguns contrassensos. O que chamou mais atenção foi o comportamento dos pais diante da insegurança presente no contato de seus filhos com a internet. Os dados levantados pelo estudo da região sudeste, mostram que a grande maioria dos pais relatam trabalhar com atitudes mais proativas: orientam seus filhos e tutelados a se relacionarem com o mundo digital. No grupo da cidade de São Simão, podemos ver que a alternativa encontrada pelos pais diante da insegurança e da falta de informações é a de aumentar o controle, chegando ao cerceamento do acesso à celulares. Correlacionando esses dados ao estudo apresentado pela cientista social portuguesa Cristina Ponte (2012), podemos relacionar esse aspecto limitante ao desempenho futuro deste indivíduo em formação.

O acesso e/ou impedimento do indivíduo às redes sociais como novo espaço de interação social, pode influenciar a construção da relação da criança com o ambiente virtual, enquadrando-a em uma das três posições que Pontes (2012) descreve como “cadeia da comunicação” na construção de sua relação com o ambiente virtual, que são: ser um receptor, um participante ou um ator. Diante desta abordagem é possível diferenciar o impacto que as mídias promovem nas relações sociais em indivíduos desta faixa etária.

A forma com que crianças lidam com os diferentes tipos de riscos, e o que eles representam em termos de oportunidades, se altera de acordo com suas habilidades digitais, com a posição que o usuário assume na cadeia de comunicação e, ainda, varia de acordo com o contexto e o estilo de mediação exercido pe-

las famílias, comunidade e outros responsáveis. (PONTES, 2012
in TIC KIDS ONLINE BRASIL, pág. 33)

Observamos a possibilidade da interação das crianças e jovens com a rede virtual como elemento participativo e atuante, conquistando um espaço na construção desta relação. E este aspecto muito dificilmente poderá ser trazido ao meio se a mesma não for exposta à estas interações. O debate sobre o comportamento que pais, tutores, responsáveis e educadores têm diante do contato de crianças e adolescentes com as novas tecnologias e as complexidades destes paradoxos devem ser ampliados no intuito de entender, compreender e transformar para auxiliar.

Referências

BARBOSA, Alexandre F. (coordenação executiva e editorial). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil: TIC Educação 2012*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2012. Disponível em: <http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-kids-online-2012.pdf> Acesso em: 27 maio, 2018.

BARBOSA, Alexandre F. (coordenação executiva e editorial). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil: TIC Educação 2013*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013. Disponível em: <http://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2013/> Acesso em: 27 maio, 2018.

BARBOSA, Alexandre F. (coordenação executiva e editorial). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil: TIC Educação 2015*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. Disponível em: <http://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2015/> Acesso em 27 maio, 2018.

COUTINHO, Clara, e LISBÔA, Eliana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. *Revista de Educação*, Vol. XVIII, nº 1, 2011. p. 5-22.

MORAN, José. *Desafios na Comunicação Pessoal*. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 162-166.

NONATO Cláudia. Pais, adolescentes, internet e escola: uma relação delicada. *Revista Comunicação e Educação*. São Paulo, Ano XVIII, nº 1, jan/jun 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/comueduc/article/viewFile/69254/71713>. Acesso em 15 maio, 2018.

PONTE, Cristina. Kids Online na Europa e no Brasil. Desafios para a pesquisa comparada sobre as práticas de crianças e adolescentes na Internet. *Revista Comunicação, Mídia e Consumo*, ano 9 vol. 9 n. 25 p. 13-42 ago. 2012. Disponível em: <http://revista-cmc.espm.br>. Acesso em 05 maio, 2018.

TIC Kids Online Brasil [livro eletrônico]: *pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil, 2016* / Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. - São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017.

TIC Kids online Brasil 2015 [livro eletrônico]. *Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids online Brasil 2015 = Survey on internet use by children in Brazil : ICT Kids online Brazil 2015* / Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor]. -- São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Kids_2015_LIVRO_ELETRO-NICO.pdf Acesso em: 05 maio, 2018.

VOLPI, Mário. *A internet dos adolescentes: uma grande biblioteca de informações e um lugar de amizade*. TIC Kids Online Brasil 2013 [livro eletrônico] : pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil = ICT Kids Online Brazil 2013 - Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-kids-online-2013>. Acesso em 27 maio, 2018.

Sobre a autora

Renata Robazza - Aluna especial da disciplina Educomunicação e Cultura Infantojuvenil: do Convívio com a Mídia ao Protagonismo Crítico na Cibercultura, ECA USP: rerobazza@hotmail.com

Propaganda infantil on-line: levantamento de princípios educomunicativos na literatura internacional

Lealis Vaz Meleiro Lopes

Introdução

As antigas estratégias para a venda de produtos infantis visavam às mães como principal alvo, assim as propagandas tinham como objetivo convencê-las de que seus filhos/as precisavam de um determinado produto. Com o passar dos anos, as crianças passaram a ter maior poder de persuasão no consumo das famílias e boa parte da publicidade e propaganda passou a se voltar para elas (SCHOR, 2009).

Há dez anos, segundo estudos realizados em 2003 pelo InterScience, apenas 8% das crianças influenciavam fortemente seus pais na decisão de compra. Hoje, 49% participam deste processo de forma intensa e, segundo este mesmo estudo, daqui a dez anos, 82% influenciarão fortemente seus pais em suas compras. (MATTA, 2007 apud DE SOUZA JUNIOR, FORTALEZA e DE CAMPOS MACIEL, 2009, p. 28)

Desse modo, embora os profissionais de marketing visem crianças há décadas como consumidores potenciais, duas tendências recentes aumentaram o interesse desses profissionais em consumidores infantis. Primeiro: tanto a renda discricionária das crianças quanto seu poder de influenciar as compras dos pais aumentaram ao longo do tempo. Segundo, o aumento no número de canais de televisão disponíveis reduziu a audiência individual dos canais e as tecnologias interativas digitais abriram simultaneamente novas rotas para estreitar vínculos com as crianças, criando, assim, um crescente espaço de mídia para crianças e produtos infantis (CALVERT, 2008).

Nos últimos anos houve um significativo aumento do acesso de crianças ao ambiente on-line (KIDS ONLINE, 2016¹), bem como um aumento das horas gastas na internet por esse público. O crescimento do acesso das crianças à Internet levou ao desenvolvimento de milhares de sites voltados para crianças, muitos deles fortemente carregados de promoção comercial (NAIRN & DEW, 2007). Desse modo, muitas marcas estão migrando das mídias tradicionais para as mídias on-line. Com a finalidade de compreender o panorama do tema “propaganda infantil online” no cenário internacional, este artigo teve como objetivo principal revisar criticamente parte da produção científica internacional sobre essa temática. O estudo, caracterizado como descritivo e qualitativo, foi desenvolvido com a aplicação de análise de conteúdo nos artigos internacionais mais citados sobre a temática de acordo com o portal Web Of Science.

1 Com a missão de monitorar a adoção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) – em particular, o acesso e uso de computador, Internet e dispositivos móveis – foi criado em 2005 o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). O Kids On-line é uma das pesquisas geradas pelo centro: O estudo gera indicadores sobre os usos que crianças e adolescentes de 9 a 17 anos de idade fazem da Internet.

O estudo está organizado nas seguintes seções: Após a introdução, são explanados os referenciais teóricos sobre os tópicos supracitados e, em seguida, são tratados os procedimentos metodológicos. Posteriormente são apresentados os resultados da pesquisa e as considerações finais.

Ambiente on-line: um espaço propício para empresas alcançarem crianças e adolescentes

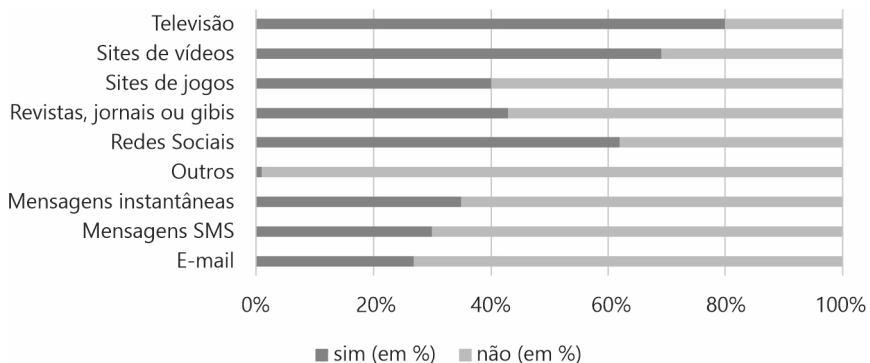
Durante muitos anos, a publicidade voltada ao público infantil tem sido alvo de inúmeras discussões, como, por exemplo: o impacto dela na vida das crianças, se existem possíveis efeitos nocivos e como minimizá-los. Com o advento da internet “esse tipo de publicidade também migrou para o meio virtual, dando início a novos problemas como a falta de fiscalização e regulamentação” (JÚNIOR e DE JESUS BONIFÁCIO, 2016 p. 2).

Em 2016, 48% dos usuários de Internet de 11 a 17 anos buscaram informações sobre marcas ou produtos na rede, um crescimento de 19 pontos percentuais em relação a 2013, quando essa proporção era de 29%. De acordo com a pesquisa, embora a televisão continue sendo o principal meio de exposição à publicidade ou propaganda (80%), cresceu o percentual dos usuários de Internet de 11 a 17 anos que tiveram contato com conteúdo mercadológico em sites de vídeos: 69% (KIDS ONLINE BRASIL, 2016, p.25).

O *Gráfico 1*, gerado a partir dos dados do Tic Kids Online Brasil (2016), mostra que ainda que a maior fonte de contato com publicidade e propaganda seja a televisão (80% das crianças declaram ter tido contato com publicidade e propaganda na televisão nos últimos 12 meses), o alcance de crianças por sites de vídeos e redes sociais é bastante significativo, de modo que 69% das crianças tiveram contato

com publicidade e propaganda através de sites de vídeos e 62% por redes sociais.

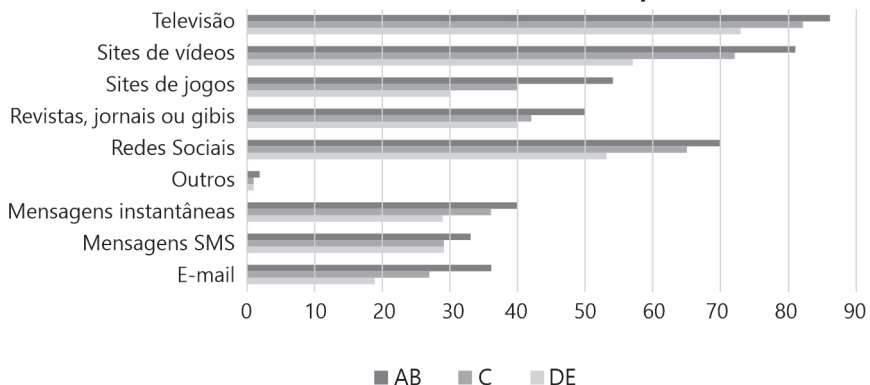
Gráfico 1 - Crianças e adolescentes, por tipo de propaganda ou publicidade com a qual tiveram contato nos últimos 12 meses



Fonte: TIC Kids Online Brasil 2016.

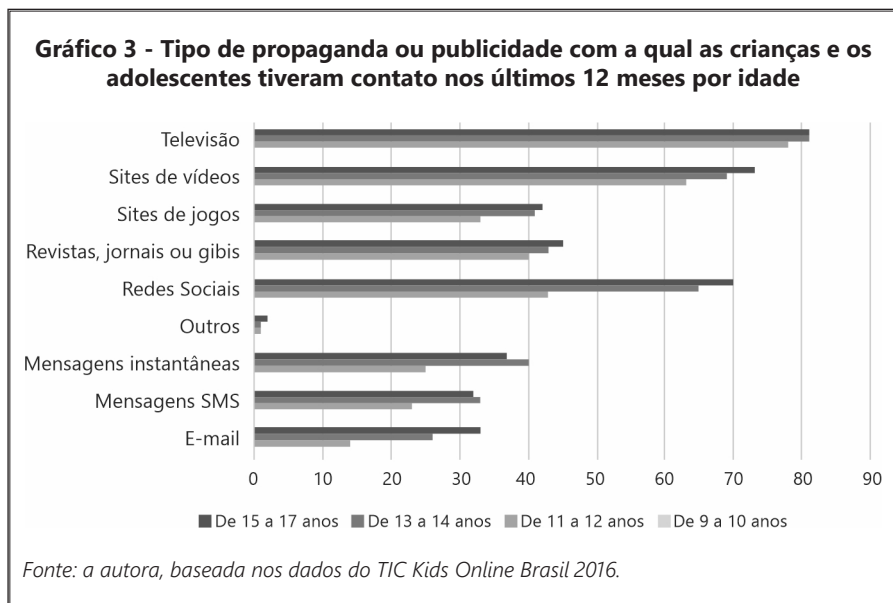
O Gráfico 2 demonstra a prevalência das classes A e B no contato com todos os tipos de publicidade e propaganda, apesar de haver também acesso das classes C, D e E a essas mídias.

Gráfico 2 - Tipo de propaganda ou publicidade com a qual as crianças e os adolescentes tiveram contato nos últimos 12 meses por classe social



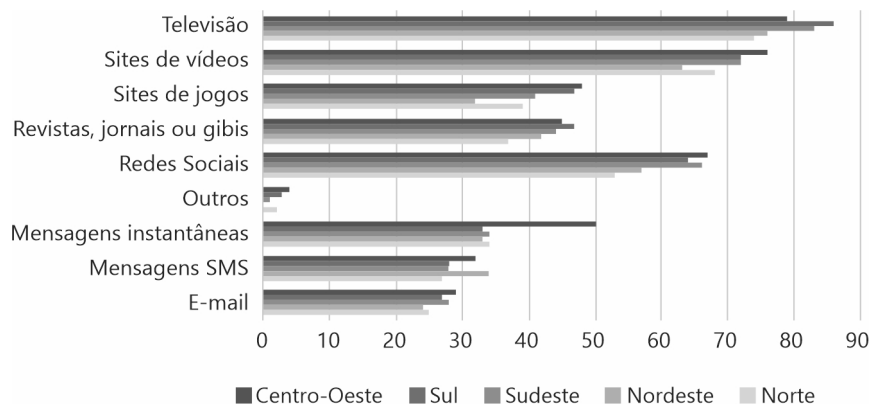
Fonte: a autora, baseada nos dados do TIC Kids Online Brasil 2016.

O *Gráfico 3* demonstra o tipo de propaganda ou publicidade com a qual as crianças e adolescentes tiveram contato nos últimos 12 meses por idade. É possível notar prevalência do contato com a mídia por jovens de 15 a 17 anos nas mídias on-line, apesar de que o acesso também é feito por crianças e jovens de 12 à 14 anos com frequência.



O *Gráfico 4* demonstra o acesso das crianças à publicidade e propaganda por tipo de mídia de acordo com a área geográfica. Os dados da pesquisa demonstram acesso frequente à publicidade e propaganda das crianças e adolescentes do centro-oeste. As crianças do sul e sudeste também responderam que tiveram contato com publicidade e propaganda com frequência nos últimos 12 meses pelas mídias apresentadas.

Gráfico 4 - Tipo de propaganda ou publicidade com a qual as crianças e os adolescentes tiveram contato nos últimos 12 meses por região

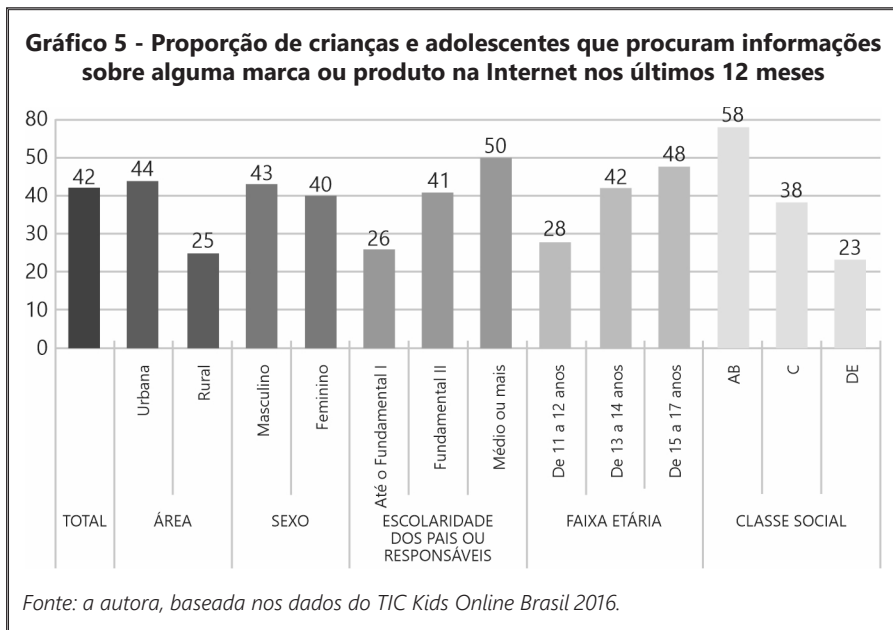


Fonte: a autora, baseada nos dados do TIC Kids Online Brasil 2016.

Segundo estudo realizado no Brasil pelo projeto EU Kids Online², cerca de 47% das crianças na faixa etária entre 9 e 16 anos acessam a internet diariamente para desenvolverem atividades que vão desde a elaboração de trabalhos escolares até redes sociais e jogos online (ALMEIDA, 2014 apud JÚNIOR e DE JESUS BONIFÁCIO, 2016). Portanto, as crianças e adolescentes representam um crescente grupo de possíveis consumidores que os anunciantes pretendem alcançar e conquistar.

O gráfico abaixo, referente ao ano de 2015 demonstra a proporção de adolescentes que procuraram informações sobre alguma marca ou produto nos últimos 12 meses, de acordo com a área, sexo, escolaridade dos pais, faixa etária e classe social.

2 A EU Kids Online é uma rede de pesquisa multinacional. Procura melhorar o conhecimento das oportunidades, riscos e segurança online das crianças europeias. Utiliza vários métodos para mapear a experiência das crianças e dos pais na Internet, em diálogo com as partes interessadas das políticas nacionais e europeias.



Novamente é possível notar que as crianças e adolescentes que interagem com marcas on-line são em sua maioria moradores da zona urbana, do sexo masculino, os pais tem alto nível de escolaridade, são adolescentes na faixa dos 15 aos 17 anos das classes A e B.

Considerando que “toda comunicação – enquanto produção simbólica e intercâmbio/transmissão de sentidos – é, em si, uma ação educativa” (SOARES, 2011, p. 17 apud SANTOS, 2012), cabe questionar: a publicidade e propaganda online estão educando as crianças em que sentido? Além disso, considerando que as crianças tem acessado cada vez mais a internet e que as empresas tem chegado à esse público com frequência através do marketing online, faz-se necessário pensar em como educar as crianças e os adolescentes para lidarem com o apelo do marketing nas redes.

Correntes teóricas da relação entre comunicação e educação

Os olhares dos campos secularmente estabelecidos da educação e da comunicação se entrecruzam com certa frequência. Ainda que se entendam como campos distintos, a interconexão entre eles é exigida pela própria vida em sociedade (SOARES e PASSOS, 2012).

Não existe um modelo único de se promover a relação entre comunicação e educação. Historicamente, os programas estabelecidos filiam-se principalmente a três protocolos básicos: o moral, o cultural e o midiático (ou educomunicativo) como aponta Ismar de Oliveira Soares (2014). O Protocolo Moral é o mais antigo e ainda hegemônico, e remonta aos anos de 1930. De acordo com de Soares (2014):

Religiosos de diferentes denominações, referendados pelo Vaticano e as encíclicas dos papas Pio XI, Pio XII e Paulo VI têm sido perseverantes em desenvolver atividades educativas, algumas de caráter sistemático, contra os perigos representados, inicialmente, pela produção cinematográfica, e, na sequência, pela "invasão" da mídia, que adentrou com muita rapidez o interior dos lares, a partir dos anos de 1950 [...] A permanência desta corrente apoia-se no entendimento de que a liberdade de expressão não pode, sob qualquer hipótese, suprimir o direito da infância e da juventude em contar com uma produção midiática de qualidade, elaborada a partir do conceito de responsabilidade social. Explica, por outro lado, o apoio de setores da sociedade a um dispositivo como a classificação indicativa dos espetáculos. Há os que vão mais adiante, lutando para que se eliminem algumas tradições consolidadas no mercado, como publicidade dirigida a crianças. (SOARES, 2014 p. 17)

O Protocolo Cultural parte do princípio de que a comunicação e os meios de informação fazem parte da cultura contemporânea e merecem ser conhecidos e estudados. Considera que uma criança ou jovem que tenha acesso a informações sobre a mídia ficará imune

a seus excessos, especialmente os que exercem efeitos psicológicos sob sua formação. Um propulsor desse movimento foi o envolvimento com o tema por parte de pediatras e psicólogos norte-americanos, levando o Senado norte-americano a financiar a produção e distribuição de manuais sobre *Media Literacy*. Essa vertente é chamada de *Educación para los Medios*, na Espanha; *Educação para os Meios*, em Portugal e *Mídia educação*, no Brasil (SOARES, 2014).

Já o Protocolo Mediático é uma corrente recém-sistematizada, a qual a Educomunicação está inserida. Se estabeleceu na América Latina nos anos 1980. De acordo com Soares (2014)

Parte da luta do Movimento Social pela universalização do direito à comunicação, trabalhando para garantir a todos os sujeitos sociais, pela educação, o "acesso à palavra", tradicionalmente negado aos mais pobres e excluídos. O foco desta vertente não é a mídia, em si, mas o processo comunicativo em sua abrangência (SOARES, 2014, p. 17).

A Educomunicação preocupa-se com o fortalecimento da capacidade de expressão de crianças e jovens. Para que a meta seja alcançada, todas as formas de comunicação são objeto de análise, desde a interpessoal, a familiar, passando pela escolar, até chegar à midiática massiva.

A partir dos paradigmas sociais modernos, como o paradigma dos Estudos Culturais, a comunicação, as novas tecnologias, as representações simbólicas envolvendo diálogos, tendências, o consumo de produtos, a disseminação de ideias e modismos, surge a necessidade de uma intervenção educacional para/com os meios nos espaços de formação cidadã e comunicativa, na escola, nas comunidades e nos próprios meios de comunicação. O paradigma educocomunicativo tem a intenção de não preparar somente o receptor para uma leitura crítica das mensagens que recebe, mas também de estimulá-lo à produção de conteúdos e à participação cidadã e democrática nas suas relações.

O paradigma educ comunicativo e a publicidade e propaganda infantil

Toda relação comunicativa pode transformar-se numa relação educativa. A publicidade e a propaganda são gêneros discursivos de grande circulação e penetração social, orientadores das escolhas de consumo e hábitos (ARAÚJO e ABUD, 2009). Segundo Kang (1997), as imagens fornecidas pela mídia exercem papel de agente socializador e podem exercer um impacto expressivo nas atitudes, valores, crenças e comportamentos dos indivíduos.

É possível pensar na propaganda enquanto veiculadora de discursos, como reprodutora de valores culturais, como socializadora da infância, e problematiza-la através do paradigma educ comunicativo, paradigma esse que considera a inter-relação entre educação e comunicação. A educ comunicação surge como um novo paradigma. Para Ismar de Oliveira Soares (2012), a educ comunicação é um novo campo de intervenção social que se consolida através da inter-relação comunicação/educação. Desta forma, a educ comunicação é uma área que busca pensar, pesquisar, trabalhar a educação formal, informal e não formal no interior do ecossistema comunicativo (CITELLI, COSTA, 2011). Desse modo,

A comunicação deixa de ser algo meramente midiático, com função instrumental, e passa a integrar as dinâmicas formativas, com tudo o que possa ser carreado para o termo, envolvendo desde os planos de aprendizagem (como ver televisão, cinema, ler o jornal, a revista; a realização de programas na área audiovisual, da internet), de agudização da consciência ante a produção de mensagens pelos veículos; de posicionamento perante um mundo fortemente editado pelo complexo industrial dos meios de comunicação (CITELLI; COSTA, 2011, p.08).

Considerando-se que "A Inter-relação Comunicação/ Educação está inaugurando um novo paradigma discursivo transversal, estrutu-

rando-se de um modo processual, mediático, transdisciplinar e interdiscursivo, sendo vivenciado na prática dos atores sociais através de áreas concretas de intervenção social” (SOARES, 1999, p.5) o agir educ comunicativo aponta seis áreas de intervenções denominadas por SOARES (2012) de:

- (1) Educação para a comunicação – referente aos estudos do lugar dos meios de comunicação na sociedade e seu impacto;
- (2) Expressão comunicativa por meio da arte – estabelece parceria entre arte e educação para que as ações de ambas se complementem e se potencializem (conceito atualizado por Silva e Viana (2019));
- (3) Mediação tecnológica nos espaços educativos – a utilização da tecnologia da informação e seus aliados para a acessibilidade e a gestão democrática de suas formas;
- (4) Pedagogia da comunicação – diz respeito à educação formal, a didática e a multiplicação das ações dos agentes educativos;
- (5) Gestão da comunicação nos espaços educ comunicativos – está voltada ao planejamento e execução de planos, programas e projetos referentes à demais áreas de intervenção, e a partir daí remete à indicadores para a avaliação de ecossistemas comunicacionais;
- (6) a reflexão epistemológica sobre a própria prática em questão – dedica-se à sistematização de experiências e ao estudo do próprio fenômeno constituído pela inter-relação entre educação e comunicação.

Na educ comunicação, a criança enquanto sujeito não é apenas considerada a partir de sua faixa etária, tampouco é entendida como desconectada da sociedade — um ‘ser’ à parte, alheio a tudo que o cerca. “Pensar a criança hoje é considerá-la um ser social, plenamente integrado a seu meio, influenciando e sendo influenciada por ele” (RIMOLI, 2016 p.51). Como expõe Pacheco (1998):

[...] conhecer a criança é pensá-la não apenas numa perspectiva evolutiva e etária; é compreendê-la como ser social, determinado historicamente, interagindo dinamicamente, influenciando e sendo influenciada. É, sobretudo, pensá-la como um ser produto e produtor das relações que ocorrem na família, na sociedade, na comunidade. Essas relações passam pela interação com as diferentes mídias. (PACHECO, 1998, apud RIMOLI, 2016, p. 1)

“Numa sociedade cada vez mais permeada pelas mídias e por suas tecnologias, as crianças convivem diariamente com suas imagens, tendo novas experiências e novas formas de perceber o mundo e a si próprias” (RIMOLI, 2016, p. 52). Considerando que a propaganda é uma produção discursiva (POLLAY, 1986; 1987), é necessário se pensar em formas de como preparar o receptor para uma crítica sobre as mídias. Desse modo, um dos quesitos a serem analisados nos artigos levantados será o seguinte: os artigos tratam meramente de questões técnicas da propaganda e marketing no intuito de alavancar vendas (sem levar em conta a função social dos meios de comunicação na disseminação de discursos) ou há a preocupação com questões educ comunicativas por parte de seus autores?

Método de pesquisa

Para alcançar os objetivos propostos, realizou-se inicialmente uma pesquisa no portal Web of Science³ para identificar quais artigos com as expressões “online” “children” e “advertisement” possuíam maior número de citações, e conseqüentemente maior relevância no meio científico. Para o escopo da pesquisa, a busca deu-se na seguinte estrutura: online (tópico) + children (tópico) + advertising (título). Desse

3 Pesquisa realizada em 20 de novembro de 2018

modo, deveriam constar no tópico do artigo as palavras “online” e “children”. A palavra “advertising” deveria constar no título. Da lista que o portal apresentou, foram selecionados os artigos que possuíam ao menos 10 citações, o que resultou em um total de 12 artigos. Excluídos aqueles que não possuíam vínculo direto com a temática, resultou-se em 6 artigos. Uma vez identificados os artigos a serem revisados, estes foram sistematicamente analisados e identificou-se lacunas e limitações nas investigações revisadas com relação à aderência do paradigma educomunicativo. Os trabalhos examinavam questões como a vulnerabilidade infantil frente aos apelos dos anúncios; aspectos regulatórios da publicidade e propaganda infantis; relação entre hábitos não saudáveis e marketing infantil; criticidade das crianças frente aos anúncios on-line, entre outros aspectos, conforme exposto a seguir.

Tabela 1 - Dados dos artigos analisados

Nome do artigo	Autor	Ano	Nº de citações (no Web of Science)	Objetivos da pesquisa
Children as Consumers: Advertising and Marketing	Sandra L. Calvert	2008	171	Fazer um levantamento bibliográfico para examinar as tendências que tornaram crianças e jovens um público cada vez mais atraente para profissionais de marketing e anunciantes; analisar práticas de marketing e publicidade direcionadas aos jovens e crianças; examinar os efeitos do marketing nas crianças em diferentes faixas etárias.

Nome do artigo	Autor	Ano	Nº de citações (no Web of Science)	Objetivos da pesquisa
Magazines for children and young people and the links to Internet food marketing: a review of the extent and type of food advertising	Gill Cowburn e Anna Boxer	2007	27	Examinar a natureza do vínculo entre a publicidade de alimentos nas revistas do Reino Unido voltada para crianças e jovens e o marketing de alimentos na Internet, para determinar se deve-se considerar reforçar os controles existentes.
Advertising or games?	Soontae An & Hannah Kang	2015	27	Analisar <i>advergames</i> nos principais sites de jogos online para crianças, particularmente <i>advergames</i> para produtos alimentícios.
Self-Regulatory Safeguards and the Online Privacy of Pre-teen Children	Anthony D. Miyazaki, Andrea J. S. Stanaland, and May O. Lwin	2009	20	Examinar o estado atual das salvaguardas como avisos, ameaças e barreiras on-line para sites direcionados a crianças pré-adolescentes.
The effects of television and Internet food advertising on parents and children.	Simone Pettigrew, Liudmila Tarabashkina, Michele Roberts, Pascale Quester, Kathy Chapman and Caroline Miller	2013	21	Examinar o impacto da publicidade de alimentos na televisão e na Internet sobre pais e filhos.
Developmental antecedents to children's responses to online advertising	Wonsun Shin, Jisu Huh & Ronald J. Faber	2012	18	Investigar o papel de várias variáveis antecedentes que podem afetar as respostas atitudinais e comportamentais das crianças à publicidade on-line.

Fonte: Tabela produzida pela autora baseada nos dados coletados para a pesquisa (2018)

Resultados e discussão: Síntese das pesquisas revisadas

A maioria dos artigos revisados, dispostos na tabela 1, tinha como finalidade criticar a forma com a qual as empresas abordam ou se utilizam de informações fornecidas por crianças on-line e sugerir soluções para que estratégias de marketing abusivas sejam evitadas.

Calvert (2008), o artigo mais citado de acordo com o levantamento, discorreu sobre marketing infantil abordando as seguintes temáticas: o aumento do interesse das organizações em promover o marketing voltado à crianças; impacto do marketing na perspectiva do desenvolvimento cognitivo e dos comportamentos; a mediação dos pais com os filhos com relação à anúncios; a publicidade e propaganda no ambiente escolar e aspectos regulatórios da propaganda infantil. Nesse estudo foi falado sobre o marketing digital voltado à crianças, das diferenças do marketing tradicional para as novas modalidades de marketing on-line. Também foram levantados estudos anteriores com análises de conteúdo em diversos segmentos. Os aspectos regulatórios incluíram além de normas, a mediação dos pais e a *media literacy*.

Cowburn e Boxer (2007) realizaram uma pesquisa com o objetivo de examinar a natureza do vínculo entre a publicidade de alimentos em revistas do Reino Unido, voltadas a crianças e jovens, e o marketing de alimentos na Internet, a fim de determinar se é necessário considerar o estreitamento dos controles existentes. Uma análise crítica e descritiva da publicidade de alimentos foi feita em uma amostra dos principais títulos de revistas voltadas para crianças e jovens e dos sites de marketing de alimentos para os quais os leitores eram direcionados. Os resultados apontam que as propagandas de alimentos voltadas às crianças que tivessem vínculos com a internet geralmente forneciam brindes. As crianças com idade entre 6 e 10 anos foram as que mais receberam brindes com base em alimentos. Nenhuma publicidade de alimentos foi encontrada em revistas destinadas a crian-

ças em idade pré-escolar. A maioria das propagandas de alimentos era para alimentos pouco saudáveis. Quase metade das propagandas de alimentos direcionou os leitores para sites de marketing.

O artigo de An e Kang (2014) analisou a apresentação de *adverg*ames para crianças. O conteúdo de 131 websites foi analisado para verificar *adverg*ames relacionados à produtos alimentícios. Os resultados mostraram que pouquíssimos sites faziam uma distinção entre *adverg*ames e games gerais. Apenas cerca de 10% dos *adverg*ames notificaram os utilizadores da sua natureza comercial através de intervalos publicitários durante o jogo, e essas quebras demonstraram potenciais problemas em termos de visibilidade, conteúdo e legibilidade. Além disso, *adverg*ames apresentando produtos alimentares nos jogos tendem a mostrar alimentos ricos em calorias e com baixo valor nutricional.

Já o estudo de Myasaki, Stanaland e Lwin (2009), examinou o estado atual das proteções on-line para sites que visam crianças pré-adolescentes com o objetivo de examinar a eficácia de salvaguardas destinadas a limitar a divulgação on-line de informações confidenciais por crianças. Em seguida, apresentou uma investigação, quase experimental, dos tipos de salvaguardas on-line e analisou como a eficácia dos limites da divulgação de informações sobre pré-adolescentes é moderada pelas estratégias de mediação dos pais.

O estudo de Pettigrew et al (2013) analisou o impacto da publicidade na televisão e na Internet sobre pais e filhos australianos. Para isso, os pais e seus filhos com idades entre 8 e 14 anos foram expostos a um anúncio de televisão, um anúncio na Internet ou uma foto de controle de quatro alimentos comumente anunciados como ricos em calorias e pobres em nutrientes. Após uma única exposição a cada anúncio, os pais entrevistados nas duas condições de exposição avaliaram os produtos mais favoravelmente, tiveram um maior desejo de consumir os produtos e acharam que o produto poderia ser consumido

mais frequentemente do que aqueles na condição de controle. Tendências semelhantes foram observadas entre as crianças, embora as diferenças tenham sido estatisticamente significativas apenas para a influência da propaganda na Internet e na avaliação dos produtos. Os resultados têm implicações para os pressupostos da imunidade dos adultos à publicidade.

O estudo de Shin et al (2012) investigou o papel de variáveis antecedentes que podem afetar as respostas das crianças à publicidade on-line. Especificamente, o ceticismo com relação aos anúncios on-line, os padrões de comunicação familiar, o tempo gasto na Internet e a percepção da própria competência em navegar na internet foram examinados como fatores que podem afetar as atitudes e os comportamentos das crianças com relação à publicidade on-line infantil.

Considerando que cada revista pode estar alocada em mais de uma área, três revistas eram da área de Negócios, Gestão e Contabilidade, três eram de medicina, duas de nutrição e quatro de ciências sociais. A formação dos autores é bastante variada: psicologia, saúde pública, direito, artes, administração, marketing, economia, jornalismo e comunicação social. A interdisciplinaridade das formações traz diferentes perspectivas sobre a temática. Os artigos foram publicados de 2007 à 2014. No que se refere à natureza dos estudos, três artigos se utilizaram de survey (um deles também se utilizou de entrevistas), outros dois fizeram análise de conteúdo e um deles foi um estudo teórico. Metade dos artigos trata da problemática do apelo ao consumo infantil de alimentos pouco saudáveis.

Lacunas nas pesquisas e problemas de investigação

Na perspectiva educ comunicativa, vale salientar que o artigo mais citado da temática – o artigo de Calvert (2008), com 147 citações – discorre, em um momento, sobre *media literacy*, quando a autora salienta a importância de educar as crianças para que elas saibam lidar

com as mídias. Nas palavras da autora: "A formação em *media literacy* envolve esforços escolares para ensinar as crianças a compreenderem as convenções dos media, tais como técnicas publicitárias" (Calvert, 2008, p.222, tradução nossa). Desse modo, a relação entre a criança e mídia é tratada na perspectiva do Protocolo Cultural (SOARES, 2014), que considera que uma criança ou jovem que tenha acesso a informações sobre a mídia poderá lidar melhor com seus excessos, especialmente os que exercem efeitos psicológicos sob sua formação. As limitações da utilização de *media literacy* como o único meio de regulação do marketing infantil são colocadas pela autora da seguinte maneira: "As escolas têm usado programas de *media literacy* com algum sucesso para crianças mais velhas, mas as mensagens desses programas podem ser silenciadas quando estão inseridas em um ambiente escolar altamente comercializado" (CALVERT, 2008, p. 220, tradução nossa)⁴. Além disso "Os programas são eficazes com crianças mais velhas, mas não com crianças menores de oito anos, que não entendem a intenção persuasiva" (CALVERT, 2008, p. 222, tradução nossa)⁵. A autora cita trabalhos anteriores nessa perspectiva, nos quais crianças que assistiam filmes que ensinavam a natureza persuasiva dos comerciais se mostravam mais céticas com comerciais, em geral, posteriormente. Além disso, organizações como a ONG Center for Media Education são citadas como agentes importantes na redução de danos às crianças com relação à exposição excessiva das crianças à publicidade.

4 "Schools have used media literacy programs with some success for older children, but the messages of these programs may be muted when they are embedded in a heavily commercialized school environment" (Calvert, 2008, p. 220).

5 "Schools have used media literacy programs with some success for older children, but the messages of these programs may be muted when they are embedded in a heavily commercialized school environment" (Calvert, 2008, p. 220).

O estudo de Cowburn (2007) não faz referência direta à aspectos educacionais. Os pesquisadores citam como uma das principais preocupações a mediação do acesso das crianças à internet, preocupação inerente também à educação. No entanto, o artigo direciona esse papel apenas aos pais.

Além disso, estudos como os de An e Kang (2014) salientam que a exposição à violência pode levar à ansiedade e ao medo e aumentar o comportamento agressivo. Na perspectiva de An e Kang (2014) os conteúdos violentos são vistos como unicamente negativos. Por outro lado, o estudo de An e Kang (2014) afirma que as crianças podem se defender melhor contra influências comerciais se tiverem obtido conhecimentos sobre persuasão. Nesse sentido, as autoras citam os estudos de Young (2003), que concluiu que as crianças entre os 8 e os 9 anos de idade podem identificar intenções persuasivas e distinguir o conteúdo publicitário de programas televisivos. Também citam o estudo de Rozendaal et al. (2010), no qual os autores concluíram que crianças têm consciência da intenção de vender dos comerciais; e de Rozendaal et al. (2011), no qual os autores descobriram que crianças entre 8 e 12 anos de idade entendem as seis táticas populares dos anunciantes (por exemplo, repetição de anúncios, demonstração de produtos, apelo popular, humor, endosso de celebridades e prêmios) e que por volta dos 10 anos de idade o entendimento sobre essas táticas aumenta significativamente.

Reconhecendo a capacidade crítica das crianças, as autoras argumentam a necessidade de uma educação que instigue a criticidade das crianças diante da mídia, através de *advertising literacy*, definido pelas autoras como o ensino para que as crianças lidem com publicidade em todos os seus aspectos multifuncionais, para que assim entendam o ponto de vista do anunciante. Novamente, o que é considerado no estudo é uma perspectiva de mídia e infância de acordo com o Protocolo Cultural (SOARES, 2014).

Já o estudo de Myasaki, Stanaland e Lwin (2009) fala sobre a mediação das crianças com relação ao uso da internet, relacionada principalmente à mediação dos pais. Os autores apenas citam que essa problemática deveria também remeter à políticas públicas e à educadores, mas não explicita de que maneira isso seria possível.

O estudo de Pettigrew et al (2013) pode ser de extrema importância para salientar o papel do educ comunicador com relação à *media literacy*. O estudo constatou influência similar de propagandas em adultos e em crianças com relação ao consumo de alimentos calóricos e de baixo valor nutricional. Desse modo, ainda que a mediação ativa dos pais, envolvendo a comunicação com crianças sobre a natureza da publicidade, reduza os efeitos da publicidade sobre crianças, ela não é suficientemente eficaz quando os próprios pais são tão vulneráveis aos apelos publicitários quanto as crianças. Desse modo, a mediação por um profissional educ comunicador poderia ser mais efetiva para conter os impactos negativos da publicidade e propaganda.

Shin et al (2012) salienta a importância das crianças adquirirem “conhecimentos de persuasão”, no intuito de evitar que elas sejam influenciadas pelas tentativas persuasivas de outros, inclusive da publicidade e propaganda. De acordo com os autores, o conhecimento de persuasão inclui uma ampla gama de crenças do consumidor sobre técnicas de persuasão, táticas e metas de marketing e estratégias de enfrentamento. Mais uma vez, o papel da *media literacy* se faz importante quando se trata de publicidade e propaganda infantil.

Conclusões e recomendações

Por meio de revisão bibliográfica, de uma seleção de artigos internacionais, com a temática “propaganda infantil on-line”, este estudo identificou e analisou relatos de pesquisas teóricas e empíricas. Os estudos foram publicados entre 2007 e 2014. Essa revisão permitiu observar, em parte, os propósitos e as opções metodológicas das

pesquisas, os instrumentos de coleta de dados mais comumente utilizados, as áreas de formação dos autores, os tipos de *journals* que fazem essas publicações, entre outros importantes aspectos.

Em geral, os estudos com relação a marketing para crianças no ambiente on-line fazem críticas a diversos aspectos do marketing que aproveitariam da vulnerabilidade infantil para inserirem produtos, serviços no imaginário das crianças ou coletarem informações desse público para utilização de estratégia de marketing. Os estudos utilizaram como metodologias de pesquisa, principalmente *surveys* e análises de conteúdo. Foram identificados e discutidos algumas lacunas e limitações nas pesquisas revisadas, como: alguns dos estudos se fragilizam na busca de soluções para a problemática da vulnerabilidade infantil no ambiente online diante dos apelos do marketing, limitando-se à leis mais rígidas e maior fiscalização, ou ao controle dos pais. Soluções como a *media literacy* são tratadas em alguns estudos, sendo que esse termo foi usado apenas por um deles (mas por aquele de maior relevância).

A *media literacy* é uma das possibilidades de estudar as relações entre a mídia e a educação. Admite que uma criança ou jovem que tenha acesso a informações sobre mídia e seus mecanismos de produção podem ser menos vulneráveis e mais críticos em relação aos meios de comunicação. A educ comunicação é um campo que também estuda as relações entre mídia e educação, e que entre suas funções considera a formação do indivíduo para melhor lidar com a mídia. No entanto, tem como base o fortalecimento da capacidade de expressão de crianças e jovens (SOARES, 2014). Os estudos analisados incluem uma perspectiva da relação entre mídia e educação à luz da *Media Literacy*, sem incluir uma perspectiva educ comunicativa em sua totalidade.

Além disso, a maioria dos estudos tratam as crianças como vítimas de uma publicidade perversa e massiva, apontando para políticas de

restrição aos apelos midiáticos. A preocupação se dá principalmente no fato de que há pouca regulamentação sobre as propagandas para crianças no ambiente on-line. Poucas pesquisas apontam o apelo da mídia como uma possibilidade de aprendizado direcionado sobre os problemas da sociedade de consumo e na reflexão por parte das crianças. Elas não são vistas, em alguns dos estudos, como capazes de serem questionadoras e sim como vítimas que devem ser afastadas o máximo possível dos veículos midiáticos.

A maioria dos estudos trata as crianças numa perspectiva evolutiva e etária, de modo que crianças pequenas são consideradas incapazes tanto de compreenderem com criticidade os apelos da publicidade e propaganda, quanto de aprenderem como fazê-lo. Por outro lado, um dos estudos se diferencia dos demais (PETTIGREW et al, 2013) e demonstra que a alta influência da publicidade e propaganda não se dá com força apenas nas crianças, mas também em seus pais.

Esta pesquisa buscou trazer contribuições para a área, identificando lacunas e indicando caminhos para estudos futuros.

Agradecimento

A autora agradece o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

AN, Soontae; KANG, Hannah. Advertising or games? Advergaming on the internet gaming sites targeting children. In: *International Journal of Advertising*, v. 33, n. 3, p. 509-532, 2014.

ARAÚJO, Sílvia Regina Ferreira Pompeo; ABUD, Adriana Milharezi. *Peças Publicitárias e Educomunicação: uma questão de leitura*, Caxias do Sul, 2009.

CULTURA INFANTOJUVENIL NA PERSPECTIVA DA EDUCOMUNICAÇÃO

Propaganda infantil on-line: levantamento de princípios educacionais...

CALVERT, Sandra L. Children as consumers: Advertising and marketing. In: *The future of children*, p. 205-234, 2008.

CITELLI, Adilson Odair. COSTA, Maria Cristina Castilho. *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.

CORRÊA, Gisleine Bartolomei Fregoneze; TOLEDO, Geraldo. O comportamento de compra do consumidor infantil frente às influências do Marketing. In: *X Semead- Seminários em Administração da FEA*, 2007, São Paulo. IX Semead. São Paulo: Fea USP, 2007.

COWBURN, Gill; BOXER, Anna. Magazines for children and young people and the links to Internet food marketing: a review of the extent and type of food advertising. In: *Public health nutrition*, v. 10, n. 10, p. 1024-1031, 2007.

DE SOUZA JÚNIOR, José Ednilson Gomes; FORTALEZA, Camila Hildebrand Gazal; DE CAMPOS MACIEL, Josemar. *Publicidade infantil: o estímulo à cultura de consumo e outras questões*. Instituto Alana, 2009.

JÚNIOR, Miguel Oliveira; DE JESUS BONIFÁCIO, Verônica. Publicidade Infantil na Era Online. In: *Revista Científica on-line-Tecnologia, Gestão e Humanismo*, v. 6, n. 2, 2016.

KANG, M. "The portrayal of women's images in magazine advertisements: Goffman's gender analysis revisited." In: *Sex roles* 37.11. p. 979-996. 1997.

MIYAZAKI, Anthony D.; STANALAND, Andrea JS; LWIN, May O. Self-regulatory safeguards and the online privacy of preteen children. In: *Journal of Advertising*, v. 38, n. 4, p. 79-91, 2009.

NAIRN, Agnes; DEW, Alexander. Pop-ups, pop-unders, banners and buttons: The ethics of online advertising to primary school children. In: *Journal of Direct, Data and Digital Marketing Practice*, v. 9, n. 1, p. 30-46, 2007.

PACHECO, Elza Dias. Infância, cotidiano e imaginário no terceiro milênio: dos folguedos infantis à diversão digitalizada. *Televisão, criança, Imaginário e educação*. Campinas: Papirus, p. 29-38, 1998.

PETTIGREW, Simone et al. The effects of television and Internet food advertising on parents and children. In: *Public health nutrition*, v. 16, n. 12, p. 2205-2212, 2013.

POLLAY, Richard W. On the value of reflections on the values in "The Distorted Mirror". In: *Journal of Marketing*, v. 51, n. 3, p. 104-110, 1987.

POLLAY, Richard W. The distorted mirror: Reflections on the unintended consequences of advertising. In: *Journal of marketing*, v. 50, n. 2, p. 18-36, 1986.

CULTURA INFANTOJUVENIL NA PERSPECTIVA DA EDUCOMUNICAÇÃO

Propaganda infantil on-line: levantamento de princípios educomunicativos...

RIMOLI, Ariane Porto Costa. O mundo da comunicação e o mundo da criança. In: *Comunicação & Educação*, v. 21, n. 1, p. 51-59, 2016.

SANTOS, Jonathas Fontes. Educomunicação: uma inter-relação entre educação e comunicação. In: *Revista Letrando*, v. 2, 2012.

SCHOR, Juliet B. *Nascidos para comprar: uma leitura essencial para orientarmos nossas crianças na era do consumismo*. São Paulo: Editora Gente, 2009.

SHIN, Wonsun; HUH, Jisu; FABER, Ronald J. Developmental antecedents to children's responses to online advertising. In: *International Journal of Advertising*, v. 31, n. 4, p. 719-740, 2012.

SILVA, Maurício Virgulino; VIANA, Claudemir Edson. Expressão comunicativa por meio da Arte: construindo e refletindo sobre uma área de intervenção da Educomunicação. In: *Comunicação & Educação*, v. 1, 2019.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. In: *Revista Contato*, Brasília, DF, ano, v. 1, p. 19-74, 1999.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. In: *Comunicação & Educação*, v. 19, n. 2, p. 15-26, 2014.

SOARES, Ismar de Oliveira; PASSOS, João Décio. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: Contribuições para a reforma de Ensino Médio*. Editora Paulinas, 2012.

TIC KIDS ONLINE. *Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC KIDS ONLINE BRASIL*. Comitê Gestor da Internet no Brasil (Vol. 03) 2016.

Sobre a autora

Lealis Vaz Meleiro Lopes - Mestranda em administração na Universidade de São Paulo: lealisvaz@gmail.com

